

# Bollettino della Società Filosofica Italiana

Nuova Serie n. 226 – gennaio/aprile 2019



Carocci editore

*Direttore / Editor* – Emidio Spinelli

*Direttore Editoriale / Editorial Assistant* – Giuseppe Giordano

*Comitato Scientifico / Editorial Board* – Domingo Fernández Agis, Guido Alliney, Andrea Bellantone, Thomas Benatouil, Enrico Berti, Rossella Bonito Oliva, Laura Boella, Mirella Capozzi, Beatrice Centi, Sébastien Charles, Pascal Engel, Maurice Finocchiaro, Elio Franzini, Maria Carla Galavotti, Silvia Gastaldi, Paul Hoyningen-Huene, Matthias Kaufmann, John C. Laursen, Peter Machamer, Giancarlo Magnano San Lio, Margarita Mauri, Thomas Nickles, Pietro Perconti, Elena Pulcini, Giuseppina Strummiello, Marian Wesoly, Jan Woleński, Gereon Wolters.

*Redazione / Editorial Staff* – Paola Cataldi, Francesca Pentassuglio (Segretaria di Redazione/*Managing Editorial Assistant*), Salvatore Vasta, Francesco Verde.

Per l'invio dei contributi (il testo, corredato di un *abstract* in inglese – non più di 500 caratteri, spazi inclusi – e di 5 *keywords*, deve essere privo di indicazioni relative all'autore; in un file a parte va spedita una *cover sheet*, con nome/cognome, titolo, istituzione di appartenenza, e-mail; vanno seguite le norme redazionali disponibili on-line al seguente link: [http://www.carocci.it/carocci\\_Indicazioni\\_redazionali\\_ottobre2013.pdf](http://www.carocci.it/carocci_Indicazioni_redazionali_ottobre2013.pdf)):

– *Direzione / Editor* – Emidio Spinelli, Dipartimento di Filosofia, Sapienza Università di Roma, Via Carlo Fea 2, 00161 Roma, e-mail: emidio.spinelli@uniroma1.it

– *Direttore Editoriale / Editorial Assistant* – Giuseppe Giordano, Dipartimento di Civiltà Antiche e Moderne, Università degli Studi di Messina, Polo Didattico “Annunziata”, Contrada Annunziata, 98168 Messina, e-mail: ggiordano@unime.it

I contributi destinati alla pubblicazione vengono preventivamente sottoposti a procedura di *peer review*. La Direzione editoriale può in ogni caso decidere di non sottoporre ad alcun *referee* l'articolo, perché giudicato non pertinente o non rigoroso né rispondente a standard scientifici adeguati. I contributi non pubblicati non saranno restituiti.

*Editore*: Carocci editore spa  
Corso Vittorio Emanuele II, 229, 00186 Roma  
[www.carocci.it](http://www.carocci.it)

*Abbonamento 2019*: Italia € 40,00; Estero € 40,00 (più spese di spedizione).  
Fascicolo singolo: € 17,50.

La sottoscrizione degli abbonamenti può essere effettuata attraverso il sito Internet dell'editore [www.carocci.it](http://www.carocci.it), con pagamento mediante carta di credito. Altrimenti è possibile fare il versamento della quota di abbonamento a favore di Carocci editore S.p.a., corso Vittorio Emanuele II, 229, 00186 Roma, in una delle seguenti modalità:

– a mezzo di bollettino postale sul c.c.n. 77228005;  
– tramite assegno bancario (anche inter-nazionale) non trasferibile;  
– con bonifico bancario sul conto corrente 000001409096 del Monte dei Paschi di Siena, filiale cod. 8710, via Sicilia 203/a, 00187 Roma; codici bancari: CIN X, ABI 03400, CAB 03201 IBAN IT920103003301000001409096 – SWIFT BIC: PASCITM1Z70.

Gli abbonamenti decorrono dall'inizio dell'anno, danno diritto a tutti i numeri dell'annata, e se non vengono tempestivamente disdetti si intendono rinnovati per l'anno successivo. Le richieste di abbonamento, numeri arretrati e tutte le questioni relative devono essere comunicate direttamente a Carocci editore.

Rivista di proprietà della Società Filosofica Italiana  
*Consiglio Direttivo della Società Filosofica Italiana*  
Emidio Spinelli (*Presidente*), Clementina Cantillo e Carlo Tatasciore (*Vicepresidenti*), Rosa Loredana Cardullo, Francesco Coniglione, Ennio De Bellis, Giuseppe Giordano, Carla Guetti, Stefano Maso, Maria Teresa Pansera, Stefano Poggi, Gaspare Polizzi, Fiorenza Toccafondi, Maurizio Villani – *Segretario-Tesoriere*: Francesca Gambetti.

Autorizzazione del tribunale di Milano, n. 395, 8 settembre 1984  
*Direttore Responsabile* / Francesca Brezzi  
Quadrimestrale

**Pubblicato con il contributo del MIBACT**

ISSN: 1129-5643  
ISBN: 978-88-430-9564-3

*Realizzazione editoriale*: Studio Editoriale Cafagna, Barletta  
Finito di stampare nel maggio 2019 presso Grafiche VD, Città di Castello

# Indice

## Studi e interventi

- Sull'*Eros*. Una lettura del *Simposio* e del *Fedro* di Platone  
di *Lidia Palumbo* 7
- Perché e come studiare la filosofia medievale  
di *Giovanni Catapano* 21
- Fatti, analogie, credenze: paradossi della testimonianza  
nel pensiero moderno  
di *Carlo Borghero* 43
- Religious conversion: epistemological  
and other considerations  
di *Gereon Wolters* 57

## Didattica della filosofia

- Presentazione di un itinerario per l'apprendimento multi  
e trans-disciplinare  
di *Giovanni Sasso* 75
- Su un percorso AS-L di Economia, Filosofia e Matematica  
supportato da Moodle per gli istituti tecnico-economici  
di *Antonio Nazzaro* 79
- Il corso di formazione transdisciplinare di Filosofia,  
Economia e Matematica organizzato dalla SFI di Avellino  
di *Olga Nazzaro* 95



# Studi e interventi



# Sull'*Eros*. Una lettura del *Simposio* e del *Fedro* di Platone\*\*

di Lidia Palumbo\*

## *Abstract*

In the *Symposium* and *Phaedrus* Plato transforms the coeval way of thinking about *eros*. Since the time of Homer *eros* had been conceived as an appetite. Both appetites and *eros* are desires, but *eros* is a desire which cannot really be satisfied, because unlike an appetite, it is not a desire to possess an object, but rather arises from the perception of the value of people and things.

*Keywords*: Plato, Eros, philosophy, appetite, desire.

È possibile osservare che tutti i dialoghi di Platone mettono in scena una differenza: la differenza tra la maniera di parlare e di pensare della maggioranza degli umani, i *polloi*, i molti, i quali credono di sapere ma non sanno – e nemmeno sanno cercare ciò che non sanno – e quello che è invece il modo di condurre una ricerca *kata philosophian*. Spesso, nei dialoghi, è Socrate a incarnare il modo filosofico di condurre una ricerca, ma anche laddove Socrate non è presente, o non è affidato a lui il ruolo di primo piano, non accade mai che questa differenza non sia osservabile, anzi è possibile affermare che tutti i dialoghi sono dialoghi, hanno cioè una struttura drammatica e presentano discorsi diversi tra personaggi diversi, proprio allo scopo di rendere visibile questa differenza.

\* Università degli Studi di Napoli “Federico II”; lpalumbo@unina.it.

\*\* Questo che qui presento è il testo della *lectio magistralis* tenuta ad Ascea (SA) il 5 maggio 2018 in occasione del “VII Agone Eleatico” e del “V Certamen Velinum”, *I percorsi delle eccellenze per la valorizzazione dei giovani talenti*, organizzati dall’Associazione “Achille e la Tartaruga” con la collaborazione scientifica della SFI.

A seconda dell'*argomento* trattato in ciascuno dei dialoghi – quello che i platonici tardo-antichi chiamavano lo *skopos* – questa differenza riguarda questo o quello degli oggetti della ricerca; e anche là dove la ricerca non si conclude, come accade nei cosiddetti dialoghi aporetici, quel che emerge con chiarezza è questa differenza, che è anche l'indicazione di un percorso, di una strada, di un metodo, da seguire nella ricerca. Quel che io vorrei mostrare qui è come questa differenza prenda forma nei due dialoghi platonici che trattano dell'Eros, il *Simposio* e il *Fedro*.

Cominciamo dal *Simposio*. La scena è quella della casa di Agatone, il poeta vincitore dell'agone tragico alle Lenee del 416 (Athen., *Deipn.*, 217a). È in atto la seconda giornata di festeggiamenti conviviali in onore di questa vittoria e il testo fornisce al lettore le coordinate spaziali e temporali per visualizzare la scena con tutti i suoi dettagli, incluso l'ordine dei posti in cui siedono i simposiasti. La cura nell'allestimento della scena dialogica è una caratteristica della scrittura visiva di Platone che trova le sue ragioni nella volontà dell'autore di accogliere per così dire il lettore nel testo: creando una scenografia verbale capace di gareggiare con il potere mimetico del teatro attico il filosofo intese raggiungere lo scopo del coinvolgimento del pubblico, della *partecipazione* dei lettori alla discussione filosofica. Già presso gli antichi teorici della scienza del linguaggio si trova l'ipotesi che la natura mimetica del testo platonico sia alla base del singolare potere che esso ha esercitato nei secoli: testo sicuramente filosofico nei contenuti, esso ha la forma dell'opera teatrale e con questa condivide il potere di influenzare in modo olistico il pubblico dei suoi lettori. Durante la lettura di un trattato, il lettore possiede intatta la propria facoltà giudicante, e dalla prima all'ultima pagina egli sa perfettamente, e potrebbe argomentarlo analiticamente, quale delle proposizioni che legge genera in lui persuasione, condivisione o, al contrario, rifiuto. Completamente diversa è la situazione generata da un'opera teatrale, della quale si conserva nella mente, dopo la lettura – o, ciò che è lo stesso, la visione – un'impressione sintetica, dotata di una sua coloritura affettiva ed emotiva, e non si saprebbe dire *con precisione* quali insegnamenti quella lettura, o quella visione, siano state capaci di inoculare nella mente.

Gli insegnamenti offerti nella forma mimetica penetrano nell'anima e se nel *Protagora* Socrate spiega il modo di essere dei *mathemata*, che, a certe condizioni, si trasferiscono da colui che li dà a colui che li riceve in modo rapido e spesso irreversibile, in molti altri luoghi dei suoi dialoghi descrive il modo con cui il teatro trasmette messaggi rivolgendosi alla dimensione irrazionale e inconsapevole del suo pubblico, conquistandolo. Senza dubbio il filosofo aveva sperimentato su se stesso il potere del teatro – questa *ἀπορροή σχημάτων ὄψει σύμμετρος καὶ αἰσθητός*, «un effluvio di figure commisurato alla vista e percepibile», come ebbe modo di definirlo

(quasi nascostamente) nel *Menone* (76d) – e pensò di utilizzarlo ponendolo al servizio della filosofia.

A casa di Agatone, dunque, si tiene un simposio in onore di una vittoria drammatica, e i simposiasti decidono di fare a turno un encomio di Eros (ἔπαινον Ἐρωτος), pronunciando ciascuno il discorso più bello possibile (ὡς ἂν δύνηται κάλλιστον, 177d). Come tutti sanno, parleranno prima Fedro, poi Pausania, poi Erissimaco, poi Aristofane, poi Agatone, e infine Socrate; e solo quando sarà Socrate a parlare il lettore del dialogo capirà che cosa significhi pronunciare un encomio *kata philosophian*.

Per Fedro e Pausania, l'encomio di Eros è l'encomio del giusto tipo di amante e di amato: l'*erastes* e l'*eromenos* secondo il modello della pederastia del secolo v. Per Erissimaco la forma del vero amore è inscritta nella natura della scienza medica. Aristofane, per parlare di Eros, racconta una storia sull'antica natura umana e sulle sue vicende, Agatone usa il linguaggio della tragedia. Loro non lo sanno, ma ciò che essi dicono sull'*eros* non è altro che la rappresentazione della loro esperienza erotica e conoscitiva in generale, delle inversioni e delle perversioni che abitano ogni esperienza.

Quando arriva per Socrate il momento di prendere la parola (198d) egli spiega innanzitutto come si fa un encomio. Su ciascuna delle cose da lodare (περὶ ἐκάστου τοῦ ἐγκωμιαζομένου) – egli dice – quel che conta è in primo luogo τὰ ληθῆ λέγειν, dire la verità, e poi – aggiunge – come si è convenuto in questa circostanza, scelti gli argomenti più belli (τὰ κάλλιστα ἐκλεγόμενους), bisogna esporli nel modo più elegante.

Gli altri simposiasti – dice Socrate – hanno attribuito a Eros le qualità più grandiose, senza curarsi affatto della verità, ma in questo modo non si fa un encomio, si crede soltanto di farlo (ἐγκωμιάζειν δόξει, οὐχ ὅπως ἐγκωμιάσεται, 198e). Un encomio siffatto è un encomio finto, e, come tutte le cose finte, potrà essere creduto vero – dice Socrate – soltanto da coloro che *non* conoscono ciò di cui si parla (τοῖς μὴ γινώσκουσιν), non certo da coloro che lo conoscono (οὐ γὰρ δήπου τοῖς γε εἰδόσιν, 199a).

Nel momento in cui si era deciso di parlare di Eros, Socrate aveva presentato se stesso come «uno che dice di non conoscere nient'altro che le cose che riguardano eros»: οὐδέν φημι ἄλλο ἐπίστασθαι ἢ τὰ ἐρωτικά (177d-e). Si tratta di un'affermazione inedita, infatti, come tutti sanno, Socrate non afferma mai di conoscere qualcosa, anzi lui è uno che non sa, che non sa nulla, nulla tranne τὰ ἐρωτικά. Ora, questa sola affermazione potrebbe bastare per comprendere con un solo movimento la natura di Eros e la natura di Socrate, figure di esseri cercanti. Socrate non sa, sa di non sapere, e questa sua condizione di umano cosciente della propria povertà epistemica è precisamente ciò che in generale rende possibile il cammino verso la conoscenza, che è la strada della filosofia. In altre parole, la

condizione di saper di non sapere e la condizione di essere esperti di Eros sono la medesima condizione, perché – come mostreranno più avanti, nel dialogo, le parole di Diotima, la sacerdotessa di Mantinea, che Platone nel *Simposio* presenta come la maestra di Socrate – Eros rappresenta l'intenzionalità della ricerca, la tensione del desiderio che – cosciente della propria mancanza e della propria imperfezione – si dirige verso *to agathon*, ciò che è bene, per colmare con l'*euporia* la propria *aporia*.

Il termine *eros*, mostra Platone nel *Cratilo* (398c5-e5), è imparentato con il verbo ἐρωτάω, che significa “chiedere”, “interrogare”, e questa parentela linguistica rimanda a una parentela semantica, infatti l'ἐρωτικός ἀνὴρ, l'uomo erotico, l'amante, è per sua natura un ἐρωτικός ἀνὴρ, un essere cercante o interrogante. Ma, detto questo, non abbiamo detto la cosa più importante, e cioè come si configuri questa tensione alla conoscenza filosoficamente fondata che caratterizza il modo socratico di condurre una ricerca. Platone non definisce mai la maniera filosofica di condurre una ricerca, piuttosto la mette in scena e la mette in scena mostrando la differenza tra i discorsi degli altri e quelli del filosofo. Quando, alla fine del *Simposio*, a casa di Agatone arriva Alcibiade ubriaco, e anche a lui viene chiesto di fare un encomio di Eros, egli, che è innamorato di Socrate (cfr. Reeve, 2006, p. 296), fa l'elogio non di Eros ma di Socrate. Il suo elogio – egli dice prima di cominciare – sarà per immagini e avrà per fine il vero.

A marcare, esplicitandolo, un tratto di soggettività presente anche nei discorsi dei simposiasti che hanno parlato prima di lui, Alcibiade usa la prima persona e talvolta si rivolge direttamente a Socrate con la figura dell'apostrofe, dice che Socrate assomiglia alle statue dei sileni esposte nelle botteghe degli scultori: brutte nell'aspetto esterno, una volta aperte queste statue mostrano di contenere *agalmata theon*, immagini divine. Dice che Socrate assomiglia anche al satiro Marsia, e che tale somiglianza non è solo relativa all'*aspetto* di satiro, ma anche alla capacità di incantare. Nella forma confusa dell'eloquio di un ubriaco, egli dice:

E non sei anche suonatore di flauto? Anzi, molto più meraviglioso di Marsia; ché questi si valeva di strumenti per incantare gli uomini colla forza che gli usciva di bocca: e così fa anche oggi chi esegue le sue melodie (giacché quelle che sonava Olimpo, io le dico di Marsia, che giele aveva insegnate). Le sue musiche dunque, o che le esegua un flautista valente, o una flautista dozzinale, bastan da sole, per la loro natura divina, ad affascinare e a far scoprire chi ha bisogno della divinità e dell'iniziazione ai misteri. Ora tu differisci da lui soltanto in questo, che senza strumenti, con le nude parole (ψιλοῖς λόγοις), produci il medesimo effetto (*Symp.* 215b-c; trad. Calogero).

Quando ascoltiamo i discorsi di Socrate, anche pronunciati da altri – dice Alcibiade – più che ai coribanti ci balza nel petto il cuore, e piangiamo, e

fuggiamo, fuggiamo per non essere costretti ad ascoltare, ad ascoltare che ci stiamo occupando d'altro, mentre è della cura di noi stessi che dovremmo occuparci (cfr. Biral, 1997, p. VII). E allora proviamo a tapparci le orecchie a causa della vergogna che quest'uomo costringe ciascuno a provare.

La forza dei discorsi di Socrate, secondo Alcibiade, è la forza della verità che non è possibile contraddire. Ma lui, Alcibiade, non è in grado di fruire di questa forza. Egli ha compreso che i discorsi di Socrate, esattamente come le statue dei sileni che contengono immagini divine, esteriormente appaiono banali ma interiormente contengono quegli *agalmata tes aretes*, quelle immagini della virtù, che sono in grado di condurre al bene chi le comprende; ma egli non è in grado di aprire questi discorsi, e non lo è perché manca di quegli strumenti ermeneutici che cominciano dalla conoscenza di sé e arrivano alla conoscenza della natura dell'*eros* che sono stati appena spiegati da Diotima e che Alcibiade, che significativamente giunge sulla scena dialogica per ultimo, quando il discorso di Diotima riportato da Socrate è già finito, non ha potuto ascoltare (cfr. Ferrari, 2012, pp. 44-5).

In Socrate, secondo Alcibiade, non solo esterno e interno si articolano come apparenza e realtà, ma accade anche che si capovolgano completamente tutte le regole della pederastia: egli si presenta come un amante che insegue i belli, ma in realtà è piuttosto lui a essere oggetto di indicibili amori, lui vecchio e brutto è amato senza reciprocità e senza simmetria da giovani bellissimi. Alcibiade, che Plutarco descriverà come il più bello dei greci<sup>1</sup>, racconta di non essere riuscito a sedurre il vecchio sileno e il racconto della seduzione mancata è un racconto *algeinotaton*, dolorosissimo.

Io [*scil.* Alcibiade ubriaco] ferito dal morso più doloroso e nella parte più dolorosa in cui si possa essere morsi – il cuore o l'anima o comunque si debba chiamarla – piagato e morso dai discorsi filosofici che si impiantano più selvaggiamente della vipera, quando colgano un animo giovane e non ignobile, e lo spingono a dire e a fare qualsiasi cosa: e inoltre alla presenza di tutti voi: Fedro, Agatone, Erissimaco, Pausania, Aristodemo, Aristofane... E lui... Socrate, occorre nominarlo? E quanti altri? Ché tutti partecipate del furore e dell'entusiasmo filosofico, perciò dunque mi starete tutti a sentire, giacché potete compatirmi, per ciò che feci allora e per ciò che dico adesso. Ma voi, servi, e chiunque altro ci sia di profano e rozzo, chiudete con grossissime porte le vostre orecchie (*πύλας πάνυ μεγάλας τοῖς ὠσὶν ἐπίθεσθε*)! (*Symp.* 218a-b).

<sup>1</sup> «Sulla bellezza di Alcibiade» – scrive Plutarco (*Vit. Alcib.* 1) – «non occorre spendere una parola tanto è celebre. Basti ricordare come essa fiorì ad ogni età: fanciullezza, gioventù e virilità, adeguandosi alle varie stagioni del corpo e sempre conferendogli un aspetto amabile e dolce. Se non è vero ciò che disse Euripide, e cioè che di ogni bellezza è bello anche l'autunno, nel caso di Alcibiade e di pochi altri lo si può dire, tanta fu la perfezione di cui la natura dotò le sue membra. Lo stesso difetto di pronuncia che aveva, dicono si addicesse alla sua voce e conferisse alla sua conversazione una grazia suadente» (trad. C. Carena).

Alcibiade è ubriaco e l'ubriaco, si sa, dice la verità. Ma i dialoghi di Platone insegnano che ci sono due modi di dire la verità. In un primo senso dire la verità è dire quel che si pensa, ed è il modo di dire il vero di ogni uomo sincero (cfr. Reeve, 2006, p. 296); ogni uomo sincero, infatti, traduce in parole il suo pensiero, vale a dire il suo modo di cogliere ciò che è: la sua opinione, la sua visione delle cose. Ed è questo il senso in cui Alcibiade, nel *Simposio*, dice la verità. In un secondo e più importante senso dire la verità è dire ciò che è, ed è questo il modo *kata philosophian*. Eccoci al punto cruciale. Con Alcibiade, proprio come è accaduto con gli altri simposiasti che prima di Socrate hanno parlato di *eros*, Platone ha messo in scena quello che, paragonato alle parole di Socrate, possa servire a cogliere la differenza fondamentale, di cui si parlava sopra, tra il modo filosofico e il modo non filosofico di *legein peri tinos*, di parlare intorno a un argomento: Alcibiade non ha parlato dell'amore ma del *suo* amore, e, come quello di Alcibiade, anche tutti i discorsi degli altri simposiasti sono stati espressione del particolare modo di concepire *eros* da parte dei parlanti: modi particolari travestiti da concezioni universali, storie relative a ciò che essi ritengono essere il bene invece che nozioni relative a ciò che il bene è in sé (*ibid.*).

I simposiasti al banchetto di Agatone rappresentano una buona campionatura di quel che rappresentano in generale i personaggi nei dialoghi. Nei dialoghi, infatti, i personaggi sono come dei significanti, cioè sono portatori di un significato che trascende quello limitato di personaggi storici aventi un'esistenza determinata nello spazio e nel tempo, ma sono piuttosto dei tipi umani – come il sofista, il relativista, l'amante dei discorsi, l'amante degli spettacoli.

Questo modo di esistere esemplare di ciascuno dei personaggi (non solo di quelli che portano un nome comune, ma anche di quelli che portano un nome proprio, come appunto i simposiasti a casa di Agatone e Agatone stesso) è una caratteristica della scrittura platonica che serve a disegnare, per apprezzarlo o condannarlo, non un uomo, ma un comportamento, una pratica di vita espressa in alcune proposizioni significative: la giustizia è l'utile del più forte, l'uomo è misura di tutte le cose, la felicità sta nella soddisfazione dei desideri. In questo modo il dialogo tra personaggi diviene confronto tra punti di vista, vero e proprio teatro filosofico. Ciascuno dei simposiasti, chiamati tutti per nome da Alcibiade alla fine del *Simposio*, ha pronunciato su Eros un discorso che, lungi dall'essere vero, ha espresso soltanto il punto di vista del parlante. I simposiasti credono di aver parlato di Eros ma hanno presentato soltanto delle immagini, come Diotima chiamerà poi i loro discorsi (212a). Solo il discorso di Socrate è un discorso vero. E lo è nella misura in cui – riportando l'insegnamento di Diotima – Socrate non presenta una visione personale, un'opinione

parziale, soggettiva, situata, dell'argomento in questione, ma analizza la natura di Eros per ciò che esso è in sé.

Per comprendere la natura degli enti il filosofo platonico non si rifà all'esperienza, ma costruisce un sapere che comincia dallo scavo delle strutture razionali del linguaggio (cfr. Palumbo, 2012, pp. 85-92). Prima ancora di farsi mediatore presso i simposiasti dell'insegnamento di Diotima sulla natura dell'*eros*, Socrate, interrogando Agatone, fa emergere del desiderio la struttura intenzionale: la prima domanda che gli rivolge riguarda infatti proprio l'intenzionalità: εἶναι τινοῦ ὁ Ἔρως ἔρως, ἢ οὐδένος; «Eros è di natura tale da essere *eros* di qualcosa o di nulla?» (199d). Ed ecco che cominciano a comporsi i pezzi del puzzle che porteranno alla comprensione della natura di Eros. La sua natura intenzionale è quella del desiderio. Ma non tutti i desideri sono erotici. Platone nel *Simposio* rivoluziona la maniera di pensare l'amore diffusa tra i suoi contemporanei, i quali fin dai tempi di Omero interpretavano l'*eros* alla stregua di un appetito. In Omero troviamo i versi formulari nei quali si dice: quando gli eroi ebbero vinto il loro *eros* di cibo e di bevanda... (per esempio *Iliade*, I, 469). Ecco come in Omero l'*eros* veniva concepito: alla stregua di un desiderio che si può soddisfare con il possesso e la consumazione di un oggetto.

Tra coloro che hanno parlato prima di Socrate, spicca per grandezza il discorso di Aristofane, che racconta di un tempo antichissimo, nel quale la natura umana era diversa da quella del tempo che è il nostro, ed era una natura sferica. Gli dèi divisero ciascuno degli umani sferici in due *symbola*, due metà che da quel momento presero a desiderare ardentemente di ricongiungersi. Ciascuno – dice Aristofane – cerca sempre il simbolo di se stesso. E a questa ricerca dà il nome di *eros*. Ma una volta che le due metà fossero ricongiunte, se le si interrogasse, esse non saprebbero dire che cosa desiderano di ottenere l'una dall'altra, giacché nessuno può credere che sia l'*aphrodision synousia* («intimità amorosa», 192c) la causa per cui gli amanti godono con tanto rapimento della reciproca convivenza, anzi – dice Aristofane – è chiaro che *a qualche altra cosa tende l'anima di entrambi*, qualcosa che non sa esprimere, che prova a divinare e a significare oscuramente. Ecco che il mito di Aristofane ha sollevato una questione importante: che cosa vuole veramente l'amante? Qual è lo scopo ultimo dell'*eros*? Gli amanti del mito, interrogati su cosa desiderano, non sanno rispondere. L'erotica, sembra dire Aristofane, non è una scienza, è un mistero (cfr. Halperin, 2017, p. 34). Aristofane dà al lettore non filosofo delle chiavi per avvicinarsi ai misteri dell'erotica platonica che consiste fondamentalmente nella distinzione tra *eros* e appetito. Sia l'appetito sia l'*eros* sono desideri, ma se l'appetito rinvia a un desiderio di piacere suscettibile di essere soddisfatto e tendente a tale soddisfazione attraverso il possesso di un oggetto del mondo, l'Eros, invece, è un desiderio che non può mai

essere veramente soddisfatto, perché non è desiderio di un possesso oggettuale, ma nasce dalla percezione del valore delle cose (ivi, p. 35). Eros è un desiderio infinito perché cerca non la propria soddisfazione ma la propria perpetuazione, cerca l'immortalità congiunta con il bene.

Lungi dall'essere essenzialmente sessuale, il movimento erotico dell'attrazione riflette al livello dell'individuo il legame universale che tiene insieme il cosmo tutto intero. Diotima distingue da quella popolare la propria concezione dell'*eros* mostrando che gli oggetti erotici sono desiderati in vista di un bene. La differenza tra *eros* e appetito è la differenza tra un desiderio che dipende dal bene e uno che non dipende dal bene, ma dal piacere. Il piacere, in tutti i dialoghi, è un principio motivazionale rivale del bene. «Esca del male» è definito nel *Timeo* (69d). I desideri erotici sono orientati verso un oggetto, gli appetiti, invece, sono orientati verso uno scopo, che è la soddisfazione di un bisogno. Gli studiosi anglofoni di Platone (e per esempio Halperin) amano esemplificare in questo modo la differenza tra l'appetito e l'*eros*: desidero l'acqua perché soddisfa la mia sete, ma desidero il mio amato perché mi attrae, il che significa che trovo che in lui ci sia bellezza.

Gli appetiti hanno un contenuto generico: se ho sete, qualunque acqua soddisferà la mia sete, quando, invece, c'è insostituibilità, è di *eros* che si tratta. Questa circostanza ci permette di comprendere come, nella relazione erotica, oltre al soggetto desiderante e all'oggetto desiderato ci sia sempre per così dire un *tertium quid*, e cioè il valore dell'oggetto amato agli occhi del soggetto amante: senza il contributo misterioso di questo fattore valoriale il modo intensionale del desiderio è appetitivo e non erotico.

Per focalizzare questa differenza possiamo introdurre la scena del secondo dialogo in cui si parla dell'*eros*: il *Fedro*. Il *Fedro* (insieme solo alle *Leggi*) ha un'insolita ambientazione esterna. Fedro si allontana da Atene in direzione della campagna. Ha ascoltato Lisia, è stato a lungo seduto e ora ha deciso di muoversi, per dare sollievo al corpo e per esercitarsi, recitando il discorso appena ascoltato. Socrate vorrebbe ascoltare subito il discorso, perché lui ha proprio questa *nosos peri logon akoe*: è ammalato dell'ascolto di discorsi (228b6-7). Ma prima occorre un luogo adatto, ed ecco che nel *Fedro* è disegnato un *locus amoenus*, simile a quello – dice Diogene Laerzio – in cui sorgeva l'Accademia antica, un luogo ove sedere e trovare riparo dal sole nella calda giornata estiva. Come nel *Simposio* il lettore è invitato a casa di Agatone, nel *Fedro* siede con Fedro all'ombra di un platano (cfr. Halperin, 1992, p. 108).

Nel prologo del dialogo Fedro accusa Socrate di essere strano, anzi stranissimo (*atopotatos*, 230e7), perché non lascia mai la città, non solo perché non va mai lontano, ma addirittura non va mai nemmeno fuori le mura, e allora Socrate gli risponde:

Abbi pazienza con me, carissimo. Amo imparare (*Philomathes eimi*): ma la campagna e gli alberi non sono disposti a insegnarmi nulla, a differenza degli uomini in città. Ma tu sembri proprio aver trovato il farmaco per farmi uscire: come quelli che portano in giro le bestie affamate agitandogli davanti un germoglio o un frutto, così tu, srotolandomi davanti questi discorsi contenuti in un libro, sembra che mi porterai a zonzo per l'Attica o dove altro vorrai (*Phaedr.* 230d-e; trad. Bonazzi).

Si tratta di un passo interessante, nel quale Socrate dice tutto il suo amore per i discorsi. Non gli ambienti naturali, non la bellezza dei luoghi, non le cose della campagna destano l'interesse di Socrate, ma i discorsi degli umani. In più occasioni, nel *Fedro*, questo amore per i *logoi* sarà ribadito. Qui nel prologo, usando la figura dell'iperbole, Socrate dice che, pur di ascoltare un discorso, alla maniera di una bestia affamata che insegue un frutto, egli se ne andrebbe in giro – lui che non si allontana mai da Atene – addirittura per tutta l'Attica. Qual è il senso di questo passo? Sicuramente quello di presentare il personaggio: il Socrate del *Fedro* è un *philologos aner*, egli stesso si definisce così in 236e, e così fin dall'inizio noi sappiamo qual è il ruolo che gioca nel testo.

Tra le diverse maniere di costruire i personaggi-significanti nei dialoghi di Platone la figura del *philologos*, così come quella *philomathes* e del *philotheamon*, cioè dell'“amante di qualcosa”, è quella che serve meglio di ogni altra la maniera tutta platonica – di cui si parlava prima – di mettere in scena un punto vista sul mondo. Ciò accade perché per Platone è precisamente il fatto di amare qualcosa o qualcos'altro ciò che determina gli esseri umani e orienta per così dire il loro destino. Un filosofo non è filosofo perché distingue col pensiero la natura degli enti, ma perché ama farlo, non lo è perché pensa, ma perché ama pensare, perché dei procedimenti dialettici del pensiero egli si trova ad essere, come dice Socrate nel *Fedro*, *erastes*, amante (266b):

Davvero, Fedro, io amo queste cose, queste divisioni e queste sintesi, per essere capace di parlare e di pensare. E se credo che un altro possieda questa capacità di trovare l'unità naturale di una molteplicità, mi metto sulle sue tracce come se seguissi un dio (*Phaedr.* 266b).

A questo Socrate filologo, amante dei discorsi, Fedro, seduti entrambi sotto un platano – e gli antichi videro il nome di Platone nascosto nel nome dell'albero – legge il discorso di Lisia che aveva nascosto sotto il mantello. L'argomento di questo discorso è che dobbiamo concederci a chi non ci ama e non a chi ci ama. Con questo discorso Platone ironizza sulle idee dei suoi contemporanei sull'*eros* come appetito, concepito come un assalto intenso ma breve. Quando Fedro ha finito di leggere il discorso di Lisia,

Socrate ironizza e dice: tanto valeva dire che un ragazzo deve preferire i poveri piuttosto che i ricchi e i vecchi piuttosto che i giovani!

Secondo il discorso di Lisia il non amante è da preferirsi all'amante perché non perde mai il controllo di sé. Ha un comportamento razionale, discreto, equilibrato. Secondo il discorso di Lisia *eros* è un appetito naturale che può e deve essere soddisfatto in maniera razionale. Il lettore del dialogo, allora, è accompagnato a comprendere che il discorso di Lisia è falso precisamente perché nasconde la vera natura di *eros*, perché l'*eros* non è un appetito naturale, ma una passione irrazionale, anzi sovrazionale, è una *mania* e benché si manifesti in maniera transitoria e fluttuante, è una forza divina (cfr. Casertano, 1991).

Sulla base della sua conoscenza della natura di Eros, Socrate smaschera il locutore del discorso di Lisia come un impostore: egli finge di essere un non innamorato ma in realtà ha puntato un ragazzo in particolare (Fedro stesso che legge il discorso), il suo desiderio dunque non è un appetito, nel qual caso sarebbe soddisfatto da qualunque ragazzo, ma è un desiderio erotico, e dunque spacciandosi per un non amante egli dice il falso. Anche la fissazione su un singolo oggetto non sostituibile – che è la caratteristica del desiderio erotico nel suo primo nascere – è uno stadio che andrà superato, insegna Diotima nel *Simposio*, ma per questo superamento, per progredire nella iniziazione ai misteri d'amore percorrendo gradino per gradino la cosiddetta *scala amoris*, sarà necessaria innanzitutto un'operazione di autocoscienza, di conoscenza di sé e del vero amore. Tale operazione conoscitiva comincia dalla percezione che ogni amore – paradossalmente proprio perché è amore di un oggetto percepito come insostituibile – in realtà è amore per qualcosa che trascende il singolo e immediato investimento erotico.

Anche Freud, che fu un attento lettore di Platone, per descrivere la relazione d'amore rinvia a un *tertium quid* erotico – un'aura particolare – se non c'è il quale non c'è amore. Esso prende la forma della presenza invisibile: è da questa idea che nasce la famosa formula freudiana secondo la quale l'incontro erotico è un processo al quale partecipano almeno 4 persone. Anche il più esclusivo degli amori è sempre amore di una cosa altra rispetto all'oggetto del desiderio. Se si desidera soltanto l'oggetto, senza questa aura, questa aura che attrae e che sembra rendere l'oggetto insostituibile, il desiderio è solo un appetito, ma non è amore. Ogni amante è necessariamente un idealista, perché l'*eros* passa sempre attraverso la mediazione di un valore, del quale l'oggetto erotico, agli occhi dell'amante, partecipa.

Ora, insegna Diotima, questo valore, che è presente nell'oggetto erotico e che lo rende insostituibile, diventa paradossalmente per il soggetto che sappia vederlo, precisamente ciò che consente lo spostamento dalla

fissazione erotica su un singolo oggetto a un dominio sempre più vasto dell'investimento erotico: l'ascesa dell'amante sulla *scala amoris*, la sua progressione nei misteri erotici. Quando l'amante comprende che l'amore per l'amato rimanda a qualcosa d'altro, oltre l'amato, quando comprende che l'amato stesso è amato in quanto manifestazione di questo qualcosa d'altro, allora potrà superare la fissazione su di esso. Diotima mette l'accento sulla bellezza. Quando qualcuno mi attrae è la bellezza in lui che mi attrae. Si desidera un corpo bello non in quanto corpo, ma in quanto bello. Si amano non le cose, ma le forme che abitano le cose.

Anche per la mentalità greca precedente e contemporanea a Platone è la bellezza che stimola Eros, ma Diotima intende la bellezza in modo nuovo. Eros – ella dice – non è desiderio del bello, ma di procreazione nel bello (*genesis en kalo*, 206e). Ciò che vogliono gli amanti non è possedere oggetti belli in quanto tali, ma in quanto essi sono percepiti come portatori di felicità (*eudaimonia*). L'*eudaimonia* occupa la posizione di *telos*, di scopo, di ogni volizione (205a). Qui prende forma nel testo di Platone una distinzione tra oggetto e scopo: io non voglio ciò che voglio, ma ciò in vista di cui voglio ciò che voglio.

Ed ecco che comprendiamo che il desiderio ci conduce alla presenza della bellezza perché la bellezza è necessaria alla creazione. Quando facciamo qualcosa non perché dobbiamo, ma perché ci attrae – secondo il linguaggio platonico perché ci appare bello farlo – esso rappresenta un modo di vivere dotato di valore. E allora comprendiamo che il singolo oggetto amato era solo un mezzo attraverso il quale la bellezza, che ci si era manifestata, ci invitava a un certo comportamento, a un'attività superiore. Questa idea platonica dei rapporti erotici tra gli umani considerati come mezzo di ascesa ad attività superiori è stata molto criticata e il dibattito ha coinvolto, tra gli altri, il grande studioso statunitense Gregory Vlastos, che ha accusato l'*eros* socratico di frigidità e di astrattezza (Vlastos, 1981, p. 26). Ma ai detrattori di questa teoria, che accusano l'erotica platonica di astrattezza e di freddezza, è possibile obiettare che il senso del discorso platonico non è quello della descrizione fenomenologica dell'*eros*, ma della struttura intenzionale del desiderio. Platone intende *spiegare* le relazioni erotiche, rendere ragione delle nostre scelte. Questo è il senso di quella distinzione che si faceva all'inizio tra il modo dei *polloi* e il modo filosofico di affrontare un argomento. Quando parla dell'*eros*, Platone non parla delle nostre rappresentazioni sull'*eros*, ma della funzione psicologica in sé, della funzione che gli oggetti amati svolgono nei confronti di coloro da cui sono amati, e accende un riflettore sul fatto che l'amore ci trasforma, ci eleva (*Phaedr.* 256 e *Symp.* 181d) e ci permette di essere felici.

Diotima dice che per essere felici dobbiamo imparare (210a) a far coincidere ciò che cerchiamo con ciò che veramente vogliamo; in assenza di

questo apprendimento agli umani accade di scambiare il particolare con l'universale, l'oggetto immediato del desiderio per l'oggetto ultimo. Per isolare la bellezza dalla sua mescolanza con la materia, dobbiamo procedere su una strada, un percorso di conoscenza, che sembra astratta soltanto a coloro che non sanno percorrerla. La possibilità di percorrere questa strada – dice Halperin (2017, p. 60) – è data da una sorta di vibrazione epistemica tra il particolare e l'universale, ed è l'*eros* il trampolino per questo percorso di ascesa.

L'*eros* è la risposta umana alla bellezza. Nella grande immagine scalare del *Simposio* le differenti tappe dell'ascensione sono legate l'una all'altra non dall'esperienza soggettiva dell'amante, ma dall'identità oggettiva della bellezza, la quale è presente a gradi diversi in tutti gli oggetti erotici. La natura è discontinua, ma la bellezza è una e identica in tutta sé stessa. La metafisica del desiderio di cui parla Diotima ci insegna che se gli oggetti cui si dirige Eros sono tanti, unica è la forma di bellezza che traspare in tutti i domini dotati di valore. Prima, ad attrarre l'amante, è la bellezza di un solo corpo, e si tratta della risposta alla bellezza espressa nei termini della sessualità. Poi è la bellezza di *tutti* i corpi, e allora la risposta è estetica; poi è la bellezza delle anime, e allora è etica, poi è quella delle leggi, ed è allora politica, poi è quella delle scienze ed è allora intellettuale. Ecco le varie specie di desiderio erotico. Mentre gli oggetti immediati del desiderio dell'amante cambiano, il vero oggetto di *eros* non cambia mai, perché in tutte queste tappe la risposta erotica dell'amante è sempre risposta alla bellezza. Nelle regioni inferiori dell'anima la cognizione è oscura, in quelle superiori l'anima è attratta da oggetti più adeguati, ma non si tratta di un *altro* tipo di attrazione, si tratta pur sempre di una pulsione cognitiva.

Il passo successivo, che rappresenta il culmine e il fine dell'intera ascesa erotica, è costituito dalla visione dell'idea del bello, cioè di un tipo di bellezza che non è più, come negli stadi precedenti, la bellezza *di qualcosa*, ma è la bellezza *in se stessa*, indipendente da ogni oggettualizzazione. E tale bellezza diviene visibile lì, nella pagina platonica, nel discorso stesso che Diotima, nel *Simposio*, consegna a Socrate. Si tratta della bellezza metafisica che è anagogica, che è la tensione stessa dell'anima al divino, e che si realizza in ogni atto veramente generativo, primo fra tutti l'atto dell'insegnamento filosofico. Nel consegnare al giovane allievo il suo insegnamento, infatti, la sacerdotessa di Mantinea (e contemporaneamente Platone al suo lettore) spiega che è in tal modo che

Si conserva tutto ciò che è mortale: non con il restare sempre assolutamente identico come il divino, ma in quanto quel che invecchiando vien meno lascia al suo posto un'altra copia, giovane, di sé stesso. Con questo espediente, Socrate, il mortale, sia corpo, sia ogni altra cosa, partecipa dell'immortalità: altrimenti è impossibile (*Symp.* 208a-b).

### Nota bibliografica

- BIRAL A. (1997), *Platone e la conoscenza di sé*, Laterza, Roma-Bari.
- CASERTANO G. (1991), *L'eterna malattia del discorso (quattro studi su Platone)*, Liguori, Napoli.
- FERRARI F. (2012), Eros, paideia e filosofia: Socrate tra Diotima e Alcibiade, in V. Sorge, L. Palumbo (a cura di), *Eros e pulchritudo. Tra antico e moderno*, La scuola di Pitagora, Napoli, pp. 29-46.
- HALPERIN D. (1992), *Plato and the Erotics of Narrativity*, in J. C. Klagge (ed.), *Methods of Interpreting Plato and His Dialogues*, Clarendon Press, Oxford, pp. 93-129.
- ID. (2017), *L'erôs platonicien et ce qu'on appelle "amour"*, in L. Brisson, O. Renaut (éds.), *Erotique et politique chez Platon*, Academia Philosophical Studies, Sankt Augustin, pp. 19-69.
- PALUMBO L. (2012), *Eros e linguaggio nel Simposio*, in "Archai", 9, pp. 85-92.
- REEVE C. D. C. (2006), *Plato on Eros and Friendship*, in H. H. Benson (ed.), *A Companion to Plato*, Blackwell Publishing, Oxford, pp. 294-307.
- VLASTOS G. (1981), *Platonic Studies*, Princeton University Press, Princeton.



# Perché e come studiare la filosofia medievale\*\*

di *Giovanni Catapano\**

## *Abstract*

Starting from an acknowledgment of the fact that there is indeed such a thing as medieval philosophy, this article indicates three reasons for studying it: because it makes up a quantitatively large portion of the history of philosophy; because it is qualitatively valuable; because it has been historically influential. The article continues by providing some methodological suggestions on how to study medieval philosophical texts.

*Keywords:* medieval philosophy, history of philosophy, hermeneutics of philosophical texts.

## **1. Explicatio terminorum**

Prima di entrare nel vivo di questo articolo, e quindi di rispondere al

\* Università degli Studi di Padova; giovanni.catapano@unipd.it.

\*\* Una prima versione di questo testo è stata presentata a San Bonifacio (VR) il 30 novembre 2017 come *lectio magistralis* per il ciclo di incontri intitolato *L'uomo a tu per tu. La filosofia medievale come ricerca interiore*, organizzato da Aurora – Scuola Popolare di Filosofia. Ho conservato alcune affermazioni dal sapore leggermente provocatorio, nella speranza che esse possano stimolare il dibattito e il confronto critico. Ringrazio gli anonimi *referees* per i preziosi suggerimenti integrativi, che ho potuto seguire solamente nei limiti dello spazio qui disponibile. Solo dopo aver scritto il testo, mi sono accorto che l'articolo di Raveton (2009) ha lo stesso titolo (in francese) del mio, con l'unica differenza che nel mio caso manca il punto interrogativo; ho mantenuto tuttavia il titolo originario, perché l'intera struttura del mio articolo è stata costruita per rispondere ai due quesiti posti nel titolo. Un titolo molto simile (con la semplice aggiunta di «aujourd'hui»), peraltro, era già stato utilizzato da Rosemann (1996). Evidentemente, lo studio della filosofia medievale continua (purtroppo) a essere percepito come bisognoso di una giustificazione, a differenza degli altri periodi della storia della filosofia.

duplice quesito sul perché e sul come studiare la filosofia medievale, ritengo opportuno fornire un chiarimento preliminare circa l'accezione in cui intenderò il tema di cui qui ci occupiamo, ossia, appunto, la filosofia medievale. Con il termine "filosofia" farò riferimento, in maniera distinta e tuttavia congiunta, sia al *pensiero* filosofico sia ai *testi* che lo veicolano. La "filosofia" medievale di cui parlerò sarà *l'insieme di idee, riflessioni, teorie di carattere filosofico prodotte in epoca medievale e trasmesse da testi scritti nella stessa epoca*<sup>1</sup>. Il pensiero medievale non è contenuto soltanto in testi medievali, dal momento che esso viene esposto, interpretato e discusso anche in testi posteriori, come sono ad esempio tutti gli studi storico-filosofici a noi contemporanei che lo riguardano. Dall'altro lato, i testi filosofici medievali non esprimono soltanto il pensiero filosofico medievale, dato che in essi, spesso e volentieri, viene esposto, interpretato e discusso un pensiero sorto anteriormente, come quello del «maestro di color che sanno», Aristotele, o di altre *auctoritates* antiche. Ciò che è propriamente medievale è il modo in cui il pensiero antico viene esposto, interpretato e discusso nei testi medievali, ma il contenuto di quel pensiero non è propriamente medievale, perché appartiene ad Aristotele o alle altre *auctoritates*. Ad esempio, la dottrina aristotelica delle categorie è di Aristotele, non dei medievali, mentre medievale è il modo in cui i commentatori delle *Categorie* vissuti nell'Età di Mezzo hanno esposto, interpretato e discusso tale dottrina. La filosofia di cui tratta il presente articolo sarà solamente quella medievale in senso stretto, ossia quella elaborata da pensatori

<sup>1</sup> Definendo il pensiero filosofico medievale come «l'insieme di idee, riflessioni, teorie di carattere filosofico prodotte in epoca medievale», assumo implicitamente che non tutte le idee, le riflessioni e le teorie abbiano un carattere *filosofico*. Che cosa vada considerato "filosofico" e che cosa no dipende dalla nozione stessa di "filosofia" che viene fatta valere. La questione, com'è risaputo, è complessa e oggetto di innumerevoli discussioni; per quanto concerne in particolare la concezione della filosofia in età medievale, cfr. ad esempio Aertsen, Speer (1998). Da parte mia, adotto un concetto di filosofia pluralistico, inclusivo e storico, in base al quale intendo per "filosofico", nel Medioevo, non solo ciò che al giorno d'oggi la comunità dei filosofi ritiene tale, ma anche ciò che era ritenuto tale a quell'epoca. Uno degli insegnamenti fondamentali che la storia della filosofia ci fornisce, infatti, è che il concetto di filosofia è mutato nel tempo, e nello stesso Medioevo esso è variato significativamente (si veda *infra* quello che diremo sul rapporto tra filosofia e teologia). È per me sufficiente che qualcosa sia stato considerato "filosofico" dai medievali (o meglio da *alcuni* medievali), anche se oggi non lo è più (o, viceversa, che sia considerato tale adesso, anche se non lo era allora, benché questo caso sia meno probabile), perché esso sia inserito a buon diritto all'interno della *filosofia* medievale. Se invece un'idea, una riflessione, una teoria che oggi non è classificata come filosofica non lo era nemmeno nel Medioevo (ad esempio in ambito giuridico o medico, in cui per altri versi vi sono non pochi aspetti filosofici), allora essa non rientra in ciò che intendo per "pensiero *filosofico* medievale".

medievali e consegnata a testi composti da loro stessi o da altri autori, anch'essi medievali, che hanno riferito e messo per iscritto il pensiero dei primi.

Una precisazione sull'aggettivo "medievale" a questo punto è necessaria. I confini cronologici del Medioevo sono, com'è noto, convenzionali: quello che noi oggi vogliamo definire "Medioevo" inizia e termina quando noi lo vogliamo far iniziare e terminare. Tutto sta nel mettersi d'accordo. Ebbene, non esiste tra gli storici in generale, e nemmeno tra gli storici della filosofia in particolare, un accordo unanime su dove porre i paletti del Medioevo nella linea del tempo. *Ex parte ante*, il Medioevo deve contendere i suoi labili confini con la tarda antichità, che in certe presentazioni storiografiche, come quella di Gerson (2010), viene fatta arrivare fino al IX secolo. *Ex parte post*, l'accordo sembrerebbe più facile, poiché la nozione di Rinascimento, a cui quella di Medioevo è correlata, a prima vista vieterebbe di estendere il Medioevo oltre il XV secolo. Un insigne studioso della filosofia medievale come John Marenbon, tuttavia, ha proposto di far durare il Medioevo filosofico addirittura fino a Leibniz, facendolo peraltro iniziare nientemeno che da Plotino (cfr. Marenbon, 2011a). A mio giudizio, è preferibile non discostarsi troppo dall'accezione più comune del Medioevo, utilizzata nella maggioranza degli studi storici, secondo la quale quest'epoca va più o meno dal VI al XV secolo. In passato sono state scelte alcune date simboliche, quali la deposizione di Romolo Augustolo nel 476 o la chiusura della scuola neoplatonica di Atene da parte di Giustiniano nel 529, per l'inizio del Medioevo, e la caduta di Costantinopoli nel 1453 o la scoperta dell'America nel 1492, per la fine. La *Encyclopedia of Medieval Philosophy* curata da Henrik Lagerlund porta come sottotitolo *Philosophy between 500 and 1500* (Lagerlund, 2010). L'idea che il Medioevo duri convenzionalmente un millennio mi pare suggestiva e sostanzialmente accettabile; d'altro canto, considerando il fatto che il XV secolo è per lo più appannaggio dei rinascimentalisti, e che un autore a me molto caro come Agostino raramente viene studiato dagli antichisti, nel mio insegnamento di Storia della filosofia medievale per il corso di studio triennale in Filosofia all'Università di Padova sono solito partire da Agostino (m. 430) e arrivare grosso modo fino a Wyclif (m. 1384). In un nuovo manuale di filosofia per i Licei, per il quale ho scritto alcuni capitoli, ho fatto cominciare la trattazione del Medioevo con lo pseudo-Dionigi Areopagita (fine V/inizio VI secolo) e l'ho fatta finire con Nicole Oresme (m. 1382) (cfr. Catapano, 2018a; 2018b). In questa sede mi atterrò a quest'ultima accezione cronologica della filosofia medievale, definendo "medievali" i secoli dal VI al XIV.

## 2. Perché studiare la filosofia medievale

Chiarito in tal modo il senso in cui parlerò di “filosofia medievale”, passo alla prima questione indicata nel titolo dell’articolo: perché studiarla? Vale a dire, secondo le spiegazioni date preliminarmente, perché studiare il pensiero filosofico di autori vissuti tra il VI e il XIV secolo e trasmesso da testi scritti nella stessa epoca? Mi occuperò di questa questione più a lungo di quanto farò con la seconda, relativa al *come*, perché, se non si forniscono ragioni convincenti per giustificare e motivare lo studio della filosofia medievale, serve a poco dare indicazioni sul modo in cui studiarla. Il già citato John Marenbon ha classificato le risposte date sinora all’interrogativo sul perché studiare la filosofia del Medioevo in sei tipi, a cui ha aggiunto una settima risposta, la sua, secondo la quale studiare la filosofia medievale, e più in generale la filosofia del passato oggi ritenuta antiquata, «è un modo – un modo ottimo e probabilmente indispensabile – per giungere a comprendere che cos’è la filosofia» (Marenbon, 2011b, p. 72).

Dal canto mio, suggerirei di risalire a un motivo che si colloca molto più a monte di tutte queste risposte e che mi sembra il più fondamentale, e cioè il fatto che la filosofia medievale *esiste*. Esiste, cioè, un insieme di idee, riflessioni e teorie filosofiche concepite da pensatori medievali e trasmesse da testi medievali. La risposta non è così banale come si potrebbe credere. Che esista un autentico pensiero filosofico medievale, non riducibile a quello antico di cui non sarebbe altro – nella migliore delle ipotesi – che la ripetizione e il commento, è un fatto che è stato a lungo misconosciuto e che tutt’oggi, purtroppo, non è adeguatamente apprezzato nemmeno all’interno della comunità di coloro che si dedicano allo studio e all’insegnamento della filosofia, a tutti i livelli. Vorrei citare a questo proposito una testimonianza del mio maestro all’Università di Padova, il prof. Antonino Poppi, il quale quarant’anni fa scriveva alcune righe che sfortunatamente non hanno perduto nulla della loro attualità. Pregato di esporre gli obiettivi e i metodi del suo insegnamento di Storia della filosofia medievale, egli esordiva con le seguenti parole:

Partirei da una constatazione non molto piacevole, ma indicativa di un disagio diffuso e di una situazione culturale tipicamente italiana, ereditata dalla storiografia positivista e storicistico-idealista dell’Ottocento e della prima metà del nostro secolo. Mentre cioè gli altri docenti di storia della filosofia, antica moderna contemporanea, non hanno affatto bisogno di giustificare la legittimità della loro disciplina, quello di filosofia medievale, invece, deve preliminarmente, all’inizio di ogni corso, illustrare ai generalmente pochi e più volenterosi suoi allievi che si tratta di un vero corso di storia della filosofia, e non di un’introduzione edificante alla teologia o alla fede cristiana, si tratta di uno sviluppo del pensiero umano durante un intero millennio la cui ignoranza non solo introduce una rottura violenta

rispetto alla tradizione classica ma pregiudica inoltre la comprensione piena della speculazione moderna (Poppi, 1978, p. 59).

Il prof. Poppi indicava come responsabili del mancato riconoscimento della filosofia medievale vera e propria la storiografia positivista e quella storicistico-idealista, che muovendo da prospettive diverse e in base a ragioni differenti convergevano nel giudicare il Medioevo come un'epoca in cui la filosofia non avrebbe compiuto alcun significativo passo avanti rispetto all'antichità classica. Volendo dire tutta quanta la verità, forse una parte di responsabilità di questa immagine del Medioevo, completamente negativa dal punto di vista filosofico, andrebbe attribuita anche a certi tentativi, per molti altri versi encomiabili, di rivendicare l'esistenza di una filosofia specificamente medievale. Mi riferisco in particolare alla nota tesi di Étienne Gilson secondo la quale lo "spirito" della filosofia medievale, quello per cui il Medioevo avrebbe una filosofia sua propria così come ha una letteratura e un'arte sue proprie, sarebbe nient'altro che lo spirito cristiano, sicché l'essenza della filosofia medievale consisterebbe nell'essere la "filosofia cristiana" per eccellenza (cfr. Gilson, 1988). Senza entrare nel complesso dibattito sulla possibilità stessa e lo statuto di una filosofia cristiana, mi limito a osservare che, al di là delle sue lodevoli intenzioni, la proposta interpretativa di Gilson ha contribuito suo malgrado a rafforzare la convinzione che ciò che vi è di propriamente medievale nella filosofia del Medioevo sia semplicemente la sua ispirazione cristiana, o più in generale religiosa; in tal modo, il fattore distintivo della filosofia medievale consisterebbe in qualcosa che, anche se compatibile con la filosofia, non è di per sé filosofico.

Gilson ha avuto il grande merito di mostrare che, sotto l'influsso della loro fede religiosa, i pensatori medievali hanno dato vita a una visione del mondo, dell'uomo e di Dio che è in certa misura nuova nella storia del pensiero e che può dirsi in un certo senso filosofica. Questo è vero, ma ciò non è l'unica novità che il Medioevo ha apportato nella storia della filosofia. Prendiamo ad esempio una branca della filosofia medievale che Gilson trascurò nei suoi studi: la logica. Nella logica l'ispirazione religiosa è stata meno decisiva che nella metafisica o nell'etica, eppure il contributo che i logici medievali hanno dato allo sviluppo della disciplina è notevole. Fino alla prima metà del XII secolo, lo studio della logica nell'Occidente latino si basava su un *corpus* ristretto di testi, costituenti nel loro insieme la cosiddetta «logica antica» (*logica vetus*): l'*Isagoge* di Porfirio; le *Categorie* e il *De interpretatione* di Aristotele tradotti da Boezio; i trattati logici dello stesso Boezio; le *Dieci categorie* pseudo-agostiniane; le sezioni logiche presenti nelle *Nozze di Filologia e Mercurio* di Marziano Capella, nelle *Istituzioni* di Cassiodoro e nelle *Etimologie* di Isidoro di Siviglia; un

trattato dello stesso XII secolo intitolato *Libro dei sei principi*. Nel corso del XII secolo si riscoprirono gradualmente gli altri scritti dell'*Organon* aristotelico, chiamati nel complesso «logica nuova» (*logica nova*): i *Topici*, gli *Analitici primi e secondi* e le *Confutazioni sofistiche*. Se i maestri latini di logica si fossero limitati a commentare e ad approfondire i testi della *logica vetus* e della *logica nova*, allora sembrerebbe verosimile l'opinione che essi non abbiano aggiunto granché alla logica aristotelica e tardoantica, sebbene il grande esempio di Abelardo dimostri esattamente il contrario. Ma a partire dalla seconda metà del XII secolo i maestri latini di logica fecero ben di più: essi apportarono alla disciplina una serie di contributi originali, parzialmente indipendenti dalla logica aristotelica e dalle altre fonti della *logica vetus*, che vengono designati con l'espressione «logica dei moderni» (*logica modernorum*), dove i “moderni” sono proprio i medievali! La *logica modernorum* conobbe il suo massimo sviluppo lungo i due secoli successivi, trovando esposizione sistematica fin dal XIII secolo in opere quali i diffusissimi dodici *Trattati* di Pietro Ispano noti come *Summulae logicales*, l'*Introduzione alla logica* di Guglielmo di Sherwood, la *Summa di logica* di Lamberto di Auxerre e le *Summule di dialettica* di Ruggero Bacone. Grazie a maestri come questi e a molti altri, ai tradizionali argomenti di studio della logica se ne aggiunsero di nuovi: le proprietà dei termini (una per tutte, la *suppositio*), i sofismi, gli insolubili e le obbligazioni. L'interesse che la *logica modernorum* riveste non solo per la storia della logica ma per la logica *tout court* è stato riconosciuto negli ultimi decenni specialmente in ambito anglosassone, in cui la conoscenza della logica e della semantica medievali è stata promossa da opere quali la *Cambridge History of Later Medieval Philosophy*<sup>2</sup>.

La definizione dell'essenza della filosofia medievale come filosofia cristiana, e quindi la sua connessione essenziale con la fede religiosa, ha inoltre altri due inconvenienti. Il primo è quello di porre un legame troppo stretto tra la filosofia medievale e la teologia. Nella *Prefazione* alla seconda edizione (1944) del suo libro *La filosofia nel Medioevo*, che ancora oggi è adottato quale manuale in alcuni insegnamenti universitari, Gilson scriveva che «La storia della filosofia del Medioevo è un'astrazione ricavata da quella realtà più vasta e comprensiva che fu la teologia cattolica nel Medioevo» (Gilson, 2008, p. XXI). Un'affermazione come questa suggerisce l'idea che per tutto il Medioevo la filosofia non sia stata altro che un elemento o un aspetto della teologia, e più precisamente della teologia cattolica. Una simile idea non corrisponde al vero, non solo perché

<sup>2</sup> Cfr. Kretzmann, Kenny, Pinborg (1982, pp. 4-5) per la giustificazione del grande spazio riservato da quest'opera alla logica medievale. Dell'ampia sezione logica della *CHLMP* esiste una traduzione italiana (Boh *et al.*, 1999).

nel Medioevo sono esistite filosofie non-cattoliche (quella arabo-islamica, quella ebraica e quella bizantino-ortodossa)<sup>3</sup>, ma anche perché è proprio nel Medioevo cattolico che la filosofia è stata accuratamente distinta dalla teologia. Ciò avvenne per la precisione nel XIII secolo, per motivi di carattere culturale (la riscoperta degli scritti aristotelici, specialmente attraverso la mediazione arabo-islamica), di carattere istituzionale (l’inserimento dello studio della filosofia all’interno della facoltà delle Arti, distinta da quella di Teologia e a essa propedeutica) e di carattere per così dire ideologico (l’atteggiamento di teologi influenti come Alberto Magno e il suo allievo Tommaso d’Aquino). Il criterio principale per stabilire la differenza tra filosofia e teologia fu posto nella distinzione tra ragione e fede: la filosofia si basa esclusivamente sulle capacità conoscitive naturali della ragione, mentre la teologia si basa sulla rivelazione, e quindi sulla fede con cui si accoglie il dato rivelato nelle Sacre Scritture. Di conseguenza, il termine “filosofia” è venuto a significare quell’ambito del sapere umano che è possibile acquisire senza la luce della rivelazione divina, e come tale esso è stato coltivato da allora in poi nelle università, come testimoniano già nel Medioevo i casi di Boezio di Dacia e Sigieri di Brabante nel XIII secolo e di Giovanni Buridano nel XIV<sup>4</sup>. Sono stati gli scolastici del Duecento, e non i moderni, i primi a distinguere filosofia e teologia come le intendiamo oggi. Inoltre, prima del XIII secolo la teologia non era che un ramo della filosofia, e non c’erano difficoltà a qualificare come “filosofica” un’indagine razionale basata sull’adesione di fede a una verità rivelata in un testo considerato sacro. Quindi, semmai (ma lo dico in maniera intenzionalmente provocatoria), è la storia della teologia cattolica medievale fino al XIII secolo a essere un’astrazione ricavata dalla storia della filosofia medievale, e non il contrario.

Il secondo ulteriore inconveniente dell’affermazione di Gilson sulla storia della filosofia medievale come «astrazione» ricavata dalla teologia cattolica è che essa induce a ricostruire l’intera filosofia medievale come un millenario sforzo di armonizzazione tra ragione e fede. Scriveva sempre Gilson (2008, pp. 861-2):

<sup>3</sup> Si deve riconoscere specialmente a De Libera (1995) il merito di aver diffuso un’immagine «pluralista, decentrata, multiculturale» della filosofia medievale (dalla quarta di copertina).

<sup>4</sup> Questi maestri parigini delle Arti sono anche i primi, nel mondo latino, a concepire e praticare la filosofia come una professione. Come ha scritto efficacemente Bianchi (1997, pp. 27-8), «l’università diede vita a una figura antropologica mai vista prima, destinata a incarnare, nel bene e nel male, il “modo occidentale” di “fare cultura”: l’intellettuale, il professionista del pensiero, lo studioso-insegnante *di mestiere*». Il modello parigino del filosofo quale professore di filosofia giunse in Italia, e precisamente a Bologna, tra la fine del XIII secolo e la prima metà del XIV, come si mostra in Casagrande, Fioravanti (2016).

Dalle origini patristiche fino alla fine del XIV secolo, la storia del pensiero cristiano è quella di uno sforzo incessantemente ripreso per rendere manifesto l'accordo della ragione naturale e della fede dove esso esiste, e per realizzarlo dove non esiste.

Che l'armonia tra fede e ragione sia stata un'idea-guida per i pensatori cristiani del Medioevo è indubbiamente vero, ma sarebbe erroneo dedurne che tutto quanto il loro impegno fosse rivolto a manifestare o realizzare tale armonia, come se tale obiettivo fosse la loro unica preoccupazione in campo filosofico e come se tutte le questioni filosofiche da loro dibattute fossero finalizzate a questo scopo. Per un autore come Alberto Magno, ad esempio, la filosofia, in quanto opera della ragione naturale, è indipendente dalla fede e autonoma rispetto alla teologia, e quindi non si pone come proprio fine quello di rendersi armonica rispetto a esse<sup>5</sup>.

Se dunque la filosofia medievale esiste e non è semplicemente un elemento o un aspetto della teologia medievale, allora essa appartiene a pieno titolo alla storia della filosofia. Ignorarla significa ignorare una parte integrante di questa storia. Se ci sono dei motivi per studiare la storia della filosofia – e indubbiamente ce ne sono –, allora ci sono dei motivi anche per studiare la filosofia medievale.

Le altre risposte all'interrogativo "Perché studiare la filosofia medievale" si basano su questa conclusione e dovrebbero rendere sempre più evidente perché l'ignoranza della filosofia medievale costituisca una grave lacuna nella conoscenza della storia della filosofia. Per semplificare, dirò, in sintesi, che la filosofia medievale merita di essere studiata perché è una porzione quantitativamente ampia, qualitativamente pregevole e storicamente influente della storia della filosofia.

La filosofia medievale è *una porzione quantitativamente ampia della storia della filosofia* non solo perché è durata – secondo la convenzione qui assunta – nove secoli (equivalenti a un terzo abbondante dell'estensione cronologica della filosofia), ma anche perché i testi filosofici medievali sono numerosissimi e in parecchi casi sono piuttosto lunghi. Parlo deliberatamente di "testi" e non di "opere", perché i testi filosofici medievali includono scritti quali appunti presi a lezione, trascrizioni di dispute, prediche (si pensi a quelle, di straordinario valore filosofico, di Meister Eckhart), a cui vanno aggiunte sezioni di natura filosofica incluse in opere teologiche. I commenti alle *Sentenze* di Pietro Lombardo, il manuale di teologia adottato nelle università medievali, sono centinaia e spesso con-

<sup>5</sup> Nella storia dei rapporti tra ragione e fede durante il Medioevo, un discorso a parte – che non posso svolgere qui – meriterebbe la celebre condanna del 7 marzo 1277, il cui significato storico, com'è noto, ha dato origine a fecondi dibattiti interpretativi. Rinvio alle eccellenti monografie di Bianchi (1990; 1999; 2008).

tengono alcune tra le pagine filosoficamente più acute e profonde dei loro autori. Il solo *Prologo* dell'*Ordinatio* di Duns Scoto, la versione del commento alle *Sentenze* sistemata dall'autore stesso, nella più recente traduzione italiana occupa, con il testo a fronte, ben 338 pagine (cfr. Fiorentino, 2016, pp. 154-491). Come ha giustamente osservato Anthony Kenny (2012, p. XIX),

Mentre uno storico dell'antichità può leggere, senza sforzo eccessivo, l'intero corpus di scritti filosofici antichi che ci è pervenuto, una simile impresa risulta ben al di fuori della portata anche del più scrupoloso storico della filosofia medievale. Agostino, Abelardo e i grandi scolastici furono scrittori talmente fecondi che c'è bisogno di decenni per padroneggiare l'intera produzione di anche uno solo di essi.

È sufficiente entrare in una biblioteca ben fornita per rendersene conto: tutti i dialoghi di Platone o i trattati di Plotino stanno comodamente in un unico volume, ma non basta un intero scaffale per accogliere gli *Opera omnia* di Tommaso d'Aquino...

La letteratura filosofica medievale è scritta in parecchie lingue: il latino, naturalmente, ma anche l'arabo e il giudeo-arabo, il greco-bizantino, l'ebraico e vari vernacoli europei tra cui l'italiano (a cominciare dal *Convivio* dantesco). Rispetto all'antichità, anche i confini geografici della filosofia si allargarono oltre a quelli linguistici, raggiungendo in Oriente la Buhāra di Avicenna (oggi in Uzbekistan). I luoghi in cui si praticava la filosofia si moltiplicarono: monasteri, abbazie, vescovadi, cattedrali, palazzi imperiali, corti, dimore private, accademie talmudiche, beghinaggi, fino a quando, nel XIII secolo, su tutti questi luoghi presero il sopravvento i conventi e soprattutto le università, le quali, non dimentichiamocelo, sono un'invenzione medievale. Prima e al di fuori delle università, la filosofia medievale ebbe per protagonisti personaggi di genere assai diverso da quello dei docenti universitari: monaci sia d'Oriente che d'Occidente, patriarchi e arcivescovi, politici e consiglieri, eruditi e medici, e persino delle donne, come Eloisa, Ildegarda di Bingen e Margherita Porete<sup>6</sup>. Il panorama filosofico medievale è vastissimo da ogni punto di vista, e ignorarlo significa avere una carenza enorme nella propria conoscenza della storia della filosofia.

La filosofia medievale non è solo quantitativamente imponente, ma è anche – e questo è ancora più importante – *qualitativamente pregevole*. I

<sup>6</sup> Le donne non sono l'unico caso nel Medioevo di autori filosofici "laici", cioè non appartenenti all'ordine dei chierici e privi di un'istruzione universitaria: si pensi ad esempio a Raimondo Lullo, a Dante e a Petrarca. Sull'importanza di questo fatto, cfr. Imbach, König-Pralong (2016).

suoi pregi consistono anzitutto nelle sue stesse caratteristiche peculiari, che la distinguono a confronto con la filosofia precedente e con quella successiva. Le due caratteristiche più vistose, che accomunano in maniera costante i diversi significati assunti dalla filosofia durante la lunga e variegata epoca medievale, sono il riferimento al monoteismo e il richiamo ai testi della tradizione. In primo luogo, tutti i filosofi medievali vivono in società in cui la fede monoteistica ha un'importanza fondamentale. Nel Medioevo la filosofia, tanto come sapere teorico quanto come maniera di vivere, non può prescindere dal monoteismo, sia esso cristiano, islamico o ebraico. I filosofi medievali appartenevano a una di queste tre religioni e tale appartenenza influenzò il loro modo di concepire e praticare la filosofia. Qui va ammesso il nucleo di verità della concezione gilsoniana dello "spirito" della filosofia medievale come filosofia cristiana. Più che di filosofia "cristiana", io parlerei di filosofia "monoteistica", o se si preferisce "teistica", dato che il Dio unico dei medievali è un Dio personale, creatore e provvidente. Il teismo certamente non è esistito soltanto nel Medioevo, ma in nessun'altra epoca esso ha caratterizzato a tal punto la filosofia e specialmente la metafisica. La filosofia medievale ha il pregio di offrire la versione per così dire "classica" del teismo, diversa da quelle moderne e contemporanee nella misura in cui non è stata costruita con l'intento di opporsi apologeticamente al deismo o all'ateismo. Ovviamente, si può non condividere o addirittura avversare filosoficamente il teismo, ma la storia della filosofia non si fa in base ai propri gusti o alle proprie opinioni, ma in base ai fatti, ed è un fatto che per un millennio, quello medievale, il teismo abbia dominato in maniera pressoché incontrastata lo scenario metafisico.

In secondo luogo, tutti i pensatori medievali attribuivano, nella costruzione del sapere filosofico, un ruolo importante ai testi autorevoli della tradizione. La filosofia medievale si alimenta in maniera essenziale della lettura e dello studio di un numero più o meno ristretto di opere filosofiche (e non) del passato – con una predilezione crescente per quelle aristoteliche –, proseguendo da questo punto di vista una tendenza già invalsa all'interno delle scuole neoplatoniche tardoantiche. Questa caratteristica della filosofia medievale potrebbe sembrare un limite anziché un pregio, perché parrebbe imprigionare il pensiero nel carcere delle *auctoritates* e impedirgli di progredire liberamente. Sembrerebbe confermato, in tal modo, il pregiudizio per cui una filosofia medievale vera e propria non esisterebbe, poiché il pensiero dei medievali si risolverebbe e dissolverebbe in quello delle loro fonti. Chiunque abbia una minima conoscenza anche soltanto del più noto dei commentatori medievali di Aristotele, quell'Averroè che come dice Dante «il gran comento feo», può rendersi facilmente conto che le cose non stanno così. Nel commento "grande" al *De anima*,

infatti, egli giunge a elaborare una teoria, quella dell'unicità dell'intelletto potenziale, che come tale non ha precedenti (perlomeno espliciti) né in Aristotele né nella tradizione aristotelica e costituisce un capitolo nuovo nella storia della noetica occidentale. Persino negli scritti di colui che ha inteso essere il più fedele e scrupoloso interprete di Aristotele, tanto da meritarsi presso i latini il titolo di *Commentator* per eccellenza, c'è dunque un contributo nuovo alla comprensione filosofica dell'anima umana e del processo della conoscenza intellettuale. Questo contributo, si badi bene, c'è in Averroè non *nonostante* il fatto che egli si concepisse come un interprete di Aristotele, ma *grazie* a questo fatto stesso. Se non avesse commentato per ben tre volte il *De anima* aristotelico, alla ricerca instancabile della verità in esso contenuta, Averroè non avrebbe mai teorizzato l'unicità dell'intelletto potenziale. Ciò che ad Averroè e ai commentatori medievali interessava non era tanto l'opinione di Aristotele in quanto Aristotele, ma la verità delle cose che Aristotele aveva colto meglio di altri e che un bravo interprete di Aristotele avrebbe potuto cogliere a sua volta, mettendosi sulle orme del *Philosophus* per antonomasia.

Posti sulle spalle delle loro *auctoritates*, i medievali pensavano di poter vedere quello che gli antichi autori avevano già visto e di poter spingere il proprio sguardo anche un po' più in là, secondo il celebre paragone di Bernardo di Chartres riferito da Giovanni di Salisbury nel *Metalogicon* (III, 4):

Noi siamo come nani sulle spalle di giganti, capaci di vedere più cose di loro e più lontane, non per l'acutezza della nostra vista o la statura del corpo, ma perché siamo trasportati e innalzati dalla loro gigantesca grandezza.

È stata la convinzione espressa in questa bellissima immagine a permettere ai medievali di praticare la filosofia come un'impresa collettiva, alla quale ogni generazione di pensatori potesse arrecare il proprio piccolo contributo, prestandosi umilmente come manodopera nell'edificazione della cattedrale del sapere. La filosofia, nella sua storia, è stata anche questo, e lo è stata soprattutto nel Medioevo. La mentalità dei pensatori medievali, da questo punto di vista, è quanto di più lontano vi possa essere dai tentativi moderni, spesso condotti in solitaria, di rifondare continuamente il sapere su nuove basi attraverso regole metodiche, rivoluzioni copernicane o svolte intellettuali di vario genere, tentativi spesso basati sulla convinzione (un tantino presuntuosa, a dir il vero) che il sapere precedente sia sostanzialmente erroneo oppure infondato.

L'uso costruttivo delle *auctoritates*, tuttavia, non equivale affatto, negli autori medievali, a un'assenza di spirito critico. Le opere logiche di Abelardo, ad esempio, sono tutte legate alla sua attività didattica, basata

sul commento di testi della *logica vetus*, eppure traboccano di argomenti critici verso teorie considerate erranee, quali le concezioni realistiche degli universali. Nelle università medievali, poi, la lettura dei testi autorevoli (*lectio*, da cui l'italiano "lezione"), quando era fatta dai maestri, prevedeva sempre come momento finale una discussione: dopo aver suddiviso il testo in sezioni, infatti, il maestro ne presentava il contenuto dottrinale (*sententia*), spiegava analiticamente ogni singolo brano lemma per lemma (*expositio*) e infine discuteva alcuni problemi (*quaestiones*) legati alla sua interpretazione.

Lo spirito critico, che emergeva già nella *lectio*, trovava la sua massima espressione nell'altro metodo didattico praticato nelle università del Medioevo, ossia la *disputatio*. La disputa, coltivata soprattutto a Teologia, era considerata un esercizio fondamentale in cui gli studenti dovevano essere sempre più coinvolti. Essa consisteva essenzialmente in una discussione compiuta secondo regole precise intorno a un quesito (*quaestio*) che prevedeva solo due possibili risposte antitetiche tra loro, affermativa o negativa, ed era perciò introdotto dall'avverbio interrogativo *utrum*, che significa "se" nel senso di "se sia vero oppure no che". Nella disputa detta "ordinaria", tenuta in forma solenne alla presenza di altri maestri e studenti, il quesito era posto dal maestro, il quale incaricava due baccellieri di svolgere il ruolo rispettivamente di "opponente" (*opponens*) e "rispondente" (*respondens*). L'opponente aveva il compito di sollevare obiezioni contro una determinata tesi, mentre il rispondente aveva il compito di replicare e di argomentare a favore. In una sessione successiva, il maestro riassumeva gli argomenti pro e contro, li valutava e forniva la propria soluzione al quesito (*determinatio*). Nelle dispute dette "quodlibetali", che si tenevano solo in delimitati periodi dell'anno (Avvento e Quaresima), da chiunque (*a quolibet*) poteva essere posto al maestro un quesito su qualsiasi argomento (*de quolibet*). È la forma della *disputatio* a spiegare perché, per esempio, la *Summa theologiae* di Tommaso sia composta di articoli strutturati ciascuno secondo i momenti del *Videtur*, del *Sed contra*, del *Respondeo* e della soluzione delle difficoltà. In nessun altro luogo l'insegnamento avente per oggetto temi di rilevanza filosofica è avvenuto privilegiando così tanto il dibattito quanto nelle università medievali, e ciò può essere legittimamente considerato un pregio tipico della filosofia del Medioevo.

La filosofia medievale, quantitativamente amplissima e qualitativamente pregevole, è stata infine *storicamente influente*, cioè ha prodotto degli effetti tutt'altro che trascurabili sul pensiero successivo. Gilson, coerentemente con la sua concezione della storia della filosofia medievale quale astrazione ricavata dalla *teologia* cattolica, poneva un'efficace domanda retorica:

Alla domanda: la filosofia moderna viene dopo la filosofia greca come se le teologie medievali non fossero esistite, si può rispondere con quest'altra: a chi assomiglia di più il Dio di Descartes, di Pascal, di Malebranche e di Berkeley, a quello di Aristotele o a quello di san Paolo, di sant'Agostino, di san Tommaso d'Aquino? (Gilson, 2008, p. 868).

Ma una domanda analoga si potrebbe porre su altri temi oltre a quello teologico. Ad esempio, potremmo chiederci: a chi assomiglia di più *l'uomo* di Leibniz, di Kant, di Kierkegaard, di Scheler e di Ricoeur, a quello di Platone o di Aristotele o a quello di Anselmo, di Bonaventura, di Duns Scoto? La filosofia medievale, se da un lato ha trasformato in senso teistico il concetto di Dio, dall'altro lato ha curvato in senso personalistico il concetto di uomo, introducendo o potenziando nella riflessione antropologica e morale nozioni come quelle di volontà, di libero arbitrio e appunto di persona.

Teismo e personalismo basterebbero da soli a dimostrare, per prendere in prestito ancora una volta le parole di Gilson, come non vi sia «nulla di più falso che il considerare la filosofia medievale come un episodio che troverebbe in se stesso la propria conclusione e che si può passare sotto silenzio quando si espone la storia delle idee» (ivi, p. 869). Ma la filosofia medievale ha lasciato in eredità a quella successiva molto di più, non solo sul piano teorico e concettuale (si pensi, per fare soltanto un paio di esempi, alla distinzione tra essere ed essenza e alla nozione di gerarchia), ma anche su quello terminologico, coniando o perfezionando in senso tecnico un lessico filosofico latino che è stato poi tradotto nelle lingue nazionali europee, a volte mutando profondamente di significato (come nel caso delle parole “concreto/astratto”, “soggettivo/oggettivo” e “trascendentale”).

A fronte dell'ampiezza quantitativa, del pregio qualitativo e dell'influenza storica della filosofia medievale, non bisognerebbe chiedersi tanto perché studiarla, quanto piuttosto perché *non* studiarla. Quello che è veramente strano non è che essa sia fatta oggetto di studio, ma che non lo sia, o che non lo sia come sarebbe ragionevole che lo fosse. Mi sia consentito affermare che trovo irragionevole il fatto che, nell'ateneo in cui insegno (ma purtroppo non è l'unico caso), fino all'anno scorso fosse possibile laurearsi come dottori in Filosofia e dottori magistrali in Scienze filosofiche senza aver mai studiato la filosofia medievale, visto che il suo studio non era obbligatorio, nemmeno a livello manualistico (*sic!*).

Mi sia consentito affermare, inoltre, che trovo irragionevole anche il fatto che l'insegnamento liceale della filosofia in Italia compatti nel primo anno del triennio la filosofia antica e quella medievale, le quali insieme coprono ben venti dei ventisei secoli di durata della filosofia, e che trovo del tutto sproporzionato il fatto che per giunta, nella prassi didattica

italiana del primo anno, l'insegnamento dei cosiddetti presocratici, di cui non abbiamo che qualche frammento, duri in genere dei mesi, mentre alla filosofia medievale non sia concesso, nella migliore delle ipotesi, che un pugno di lezioni. Non capisco perché si debba reputare indispensabile conoscere (per quel poco che possiamo, cioè in base a testimonianze indirette) la dottrina dell'*apeiron* di Anassimandro, mentre si ritenga superfluo conoscere la dottrina dell'infinito intensivo di Duns Scoto, né riesco a comprendere quale motivo scientifico possa giustificare l'opinione per cui l'ontologia degli eleati non può essere ignorata mentre quella di Avicenna sì. Non intendo affatto bandire lo studio dei presocratici a vantaggio di quello dei medievali, ci mancherebbe! Al contrario, *tutta* la storia della filosofia, a mio giudizio, dovrebbe essere conosciuta nelle sue linee essenziali, in maniera proporzionale però alla sua effettiva consistenza. È evidente che la ripartizione dello studio della filosofia secondo gli attuali programmi ministeriali non rispetta per nulla tale proporzionalità, e sono pieno di stima e di gratitudine per i bravissimi insegnanti che, ciò nonostante, riescono comunque a trovare uno spazio nelle loro lezioni per la filosofia medievale<sup>7</sup>.

Qualcuno potrebbe sostenere che l'importanza della filosofia sia inversamente proporzionale alla sua distanza cronologica da noi, e che pertanto vada privilegiata la filosofia moderna e soprattutto quella contemporanea. Un criterio del genere mi pare perlomeno discutibile e sembra presupporre l'illusione, come l'ha definita Anthony Kenny (2012, p. XIII), «che lo stato attuale della filosofia rappresenti il punto più alto mai raggiunto sinora dall'impresa filosofica». Con tutto il rispetto per la filosofia contemporanea, francamente non riesco a lasciarmi sedurre da una simile illusione. Non credo che la filosofia di oggi sia migliore di quella di ieri più di quanto lo siano la letteratura, l'arte o la musica, e in ogni caso suppongo che nemmeno i più fanatici ammiratori di Montale, Picasso o Stravinskij ritengano cosa superata leggere Dante, contemplare Giotto o ascoltare il canto gregoriano. Comunque sia, se per lo studio della filosofia si giudica importante conoscerne la storia, questa storia dovrebbe essere presentata, seppure a grandi linee, nella sua integralità, e non è assolutamente giustificabile saltarne o quasi un'intera epoca, con la conseguenza peraltro di fornire una visione distorta anche delle altre.

<sup>7</sup> Si vedano a questo riguardo i risultati dell'indagine sull'insegnamento della filosofia medievale nella scuola superiore, portata avanti dalla SFI e dalla Società Italiana per lo Studio del Pensiero Medievale (SISPM), con la collaborazione del Nucleo di Valutazione dell'Università Cattolica di Milano (<http://www.sispm.org/esiti-dellindagine-sullinsegnamento-della-filosofia-medievale-nella-scuola-superiore/>, consultato il 25 settembre 2018).

### 3. Come studiare la filosofia medievale

Spero di aver fornito ragioni più che sufficienti per motivare lo studio, e *allo studio*, della filosofia medievale. Passo ora a trattare, in maniera più breve, la seconda questione indicata nel titolo di questo articolo, ossia *come* studiare la filosofia medievale. Richiamo anzitutto la definizione di filosofia medievale che ho dato all'inizio, come «l'insieme di idee, riflessioni, teorie di carattere filosofico prodotte in epoca medievale e trasmesse da testi scritti nella stessa epoca». Poiché per filosofia medievale intendo quella di pensatori medievali contenuta in testi anch'essi medievali, la questione del come studiarla per me si traduce nella questione di *come studiare i testi filosofici medievali*, per cogliere le idee, le riflessioni e le teorie contenute in essi.

Per lo studio dei testi filosofici medievali valgono ovviamente tutti i consigli metodologici utili per lo studio di un testo filosofico qualunque. Dando per scontati tali consigli generali, mi soffermerò su cinque semplici suggerimenti relativi alla specificità medievale di questi testi.

(1) Controllare se esiste un'edizione del testo e, se sì, cercare la più affidabile.

I testi filosofici medievali – non è superfluo ricordarlo – sono stati scritti prima dell'invenzione della stampa in Occidente. La loro trasmissione è avvenuta dunque, originariamente, in forma manoscritta. Solo una parte di essi è stata poi pubblicata a stampa, e una parte ancora minore è stata pubblicata in edizione critica, ossia sulla base di uno studio scientifico dei testimoni manoscritti finalizzato a eliminare il più possibile gli errori di copiatura e le altre modifiche introdotte rispetto al testo di partenza. Può pertanto capitare – per fortuna sempre più di rado – che un testo filosofico medievale che ci interessa non sia ancora stampato, oppure che l'edizione a stampa esistente (raramente sono più d'una) non sia un'edizione critica. Poiché quello dell'edizione critica dei testi filosofici medievali è un *work in progress*, è necessario aggiornarsi sullo stato dei lavori, in modo tale da sapere se per il testo che vogliamo leggere sia disponibile oppure no un'edizione affidabile. Ad esempio, l'edizione critica delle opere di Tommaso d'Aquino, detta "leonina" in quanto fondata da papa Leone XIII nel 1879, è tuttora in corso; tra le opere ancora in preparazione in essa, vi è il commento alle *Sentenze*, il primo dei grandi scritti teologici di Tommaso, ricco di parti filosoficamente interessanti. In assenza di un'edizione critica, occorre essere cauti nelle proprie proposte interpretative<sup>8</sup>. In mancanza addirittura di un'edizione a stampa, occorre

<sup>8</sup> Anche in presenza di un'edizione critica, tuttavia, occorre ricordare che «la letteratu-

dotarsi di competenze paleografiche per leggere direttamente i manoscritti. Evidentemente quest'ultimo è, ahimè, un compito per studiosi addetti ai lavori e non per studenti<sup>9</sup>.

(2) Leggere il testo nella lingua originale, se possibile, o in una buona traduzione, se disponibile.

L'ideale sarebbe sempre leggere un testo nella lingua in cui è stato scritto, se lo si vuole studiare in maniera scientifica. Pochi tra gli studenti e tra gli stessi studiosi, purtroppo, oramai conoscono il greco e meno ancora sono quelli che conoscono l'arabo, mentre il latino è alla portata di un numero maggiore di persone istruite. Chi ha la fortuna di conoscere a sufficienza una di queste lingue, ha sicuramente il vantaggio di poter avvicinare il pensiero medievale in una delle lingue principali in cui si è espresso. Chi invece ignora le lingue degli autori medievali, o non si sente abbastanza sicuro per affrontare una lettura dei loro testi in lingua originale, non ha altra scelta che affidarsi a qualche traduzione, se ve ne sono. Anche in questo campo, fortunatamente, sono stati fatti grandi progressi negli ultimi anni. Per citare soltanto un esempio, fino a tutto il 2011 non esisteva una sola traduzione italiana completa del *Periphyseon* di Eriugena. Dal 2012 al 2017 ne sono uscite ben due di integrali, con tanto di testo latino a fronte e di ampio commento (Scoto, 2012-17; 2013). Oggi qualunque studente o appassionato italiano di filosofia non ha che l'imbarazzo della scelta per addentrarsi in una delle opere filosofiche più straordinarie del Medioevo e di tutto il pensiero occidentale. Attenzione, però: la qualità delle traduzioni non sempre è eccelsa. Non mi riferisco alle due di Eriugena, che anzi sono ottime, ma ad altri casi in cui un'eccessiva fretta editoriale e una certa dose di impreparazione da parte dei traduttori hanno prodotto delle versioni tali da suscitare più di qualche perplessità. Per questo sarebbe importante poter controllare a fronte il testo in lingua originale. A volte lo sforzo di seguire il testo nella sua lingua è ripagato dall'esatta comprensione di ciò che esso vole-

ra filosofica del Due e Trecento differisce profondamente da quella moderna e contemporanea: sia pure "critica", l'edizione di una raccolta di questioni disputate o di un commentario medievale costituisce un oggetto *essenzialmente* diverso da un'edizione delle *Meditazioni* di Cartesio, della *Critica della ragion pura* di Kant o di *Essere e tempo* di Heidegger» (Bianchi, 1997, p. 56). La diversità essenziale dei testi filosofici medievali di epoca scolastica, rispetto a quelli moderni e contemporanei, dipende da un'idea di testo radicalmente differente nel «modo di concepire la sua paternità, la sua originalità, la sua unità e coerenza», come spiega molto bene Bianchi (ivi, pp. 57-60), a cui rimando.

<sup>9</sup> Lo studioso della filosofia medievale, diversamente dal semplice studente, deve inevitabilmente disporre di una solida attrezzatura filologica. «Quale dev'essere il modo di procedere del filosofo medievista? La risposta è difficile e costosa. Probabilmente la si troverà deludente. Si può riassumere in una sola parola: filologia» (De Libera, 1991, p. 73).

va dire, una comprensione che talune traduzioni purtroppo ostacolano anziché favorire.

(3) Fare attenzione al co-testo.

I testi filosofici medievali spesso sono inseriti in opere di natura non propriamente filosofica. Ho già menzionato il caso dei commenti alle *Sentenze*, che di per sé sono dei testi teologici. In questi casi, diventa particolarmente opportuno prestare attenzione a ciò che, nell'opera, precede e segue il testo in questione, ossia al co-testo, detto anche contesto interno o verbale per distinguerlo dal contesto esterno o situazionale (ambiente, circostanze ecc. in cui il testo si colloca). Prendiamo ad esempio uno dei testi filosofici più noti e citati della filosofia medievale, quello in cui Tommaso d'Aquino enuncia le famose "cinque vie" per dimostrare l'esistenza di Dio. Il testo non è altro che il *Respondeo*, ossia il corpo di un articolo della *Summa theologiae*, l'articolo 3 della questione 2 della prima Parte dell'opera. Non bisogna dimenticare la cornice in cui questo testo è inserito, ossia la trattazione di un singolo quesito teologico (*utrum Deus sit*), trattazione breve e destinata a dei principianti nello studio della teologia. In quel luogo Tommaso intende semplicemente dimostrare che vi sono delle ragioni per rispondere positivamente al quesito posto, il quale è soltanto uno dei 2.669 problemi teologici discussi da Tommaso nella *Summa*. Non bisogna pertanto sopravvalutare quel paio di pagine come se vi fosse contenuto tutto quello che secondo Tommaso si può argomentare filosoficamente circa l'esistenza di Dio.

(4) Evidenziare i nessi transtestuali.

Sopra, parlando delle caratteristiche peculiari della filosofia medievale, ho ricordato che tutti i pensatori del Medioevo attribuivano un ruolo importante ai testi autorevoli della tradizione. Il rapporto che i testi medievali intrattengono con le *auctoritates* è dunque fondamentale e si declina in tre modalità che, secondo la terminologia usata dal critico Gérard Genette (cfr. Genette, 1997), si possono chiamare rispettivamente intertestuale, metatestuale e ipertestuale.

L'*intertestualità*, in questa accezione, è la presenza di un testo autorevole all'interno dei testi medievali sotto forma di citazione esplicita o di allusione implicita. Se si dispone di un'edizione critica, le citazioni esplicite sono di norma evidenziate in corsivo e indicate nell'apparato delle fonti. Ma le allusioni implicite possono essere non meno considerevoli delle citazioni ed è utilissimo riconoscerle per capire bene il testo. Ad esempio, nel *Monologion* Anselmo d'Aosta si attiene alla richiesta dei suoi confratelli di fornire degli argomenti razionali senza appoggiarsi all'autorità della Sacra Scrittura. Anselmo perciò non può citare espressamente la Bibbia, e tuttavia deve segnalare implicitamente ai suoi lettori che gli argo-

menti che va esponendo nel testo collimano con quanto rivelato nel testo sacro. Eccolo allora affermare nel capitolo 35 che, nella parola (*verbum*) consustanziale al sommo spirito, tutto ciò che è stato creato, sia che viva sia che non viva, «è la vita stessa». Anche se Anselmo non lo dice, i lettori suoi contemporanei capivano immediatamente che egli sta alludendo al *Prologo* del *Vangelo di Giovanni*, in cui si dichiara solennemente che tutto è stato creato per mezzo del Verbo e che in Lui tutto ciò che esiste era la vita. L'allusione è una tecnica frequentissima nei testi filosofici medievali e riuscire a esplicitarla consente di percepire in controluce la trama di fonti nascoste di cui il testo è intessuto<sup>10</sup>.

La *metatestualità* è un'altra forma ricorrente della transtestualità filosofica medievale, e consiste nell'assumere altri testi come oggetto di commento. È la forma tipica dei commentari.

L'*ipertestualità*, invece, è il rapporto per cui un testo è per così dire costruito sopra un altro in una forma diversa dal commento. In questa categoria rientra, ad esempio, il capolavoro filosofico di Avicenna, intitolato *Libro della guarigione*. Il *Libro della guarigione* è un'opera grandiosa strutturata in quattro parti: logica, filosofia della natura, matematica e metafisica. Le prime tre sono articolate in sezioni che corrispondono ai «libri degli antichi», ossia a quelli che all'epoca erano i testi di riferimento per ogni disciplina. Le nove sezioni della logica, ad esempio, corrispondono all'*Isagoge* di Porfirio, ai sei trattati dell'*Organon* aristotelico, alla *Retorica* e alla *Poetica*. Nel prologo, l'autore afferma che il suo *Libro* include tutto ciò che di importante si trova nei «libri degli antichi», integrato con le verità che egli stesso ha scoperto. È chiaro che la conoscenza preliminare, da parte del lettore odierno, di quei «libri degli antichi» non può che agevolare lo studio di un ipertesto come quello avicenniano. Per questo lo studioso della filosofia medievale dovrebbe previamente conoscere bene quella parte della filosofia antica che era nota ai medievali.

Considerando la transtestualità dei testi filosofici medievali, non bisogna infine dimenticare l'*architestualità*, ossia il loro rapporto con testi che hanno caratteristiche comuni e che sono classificabili nel medesimo genere. L'aspetto architestuale è particolarmente rilevante per i testi «scollastici», ossia per la letteratura filosofica e teologica prodotta nel nuovo

<sup>10</sup> L'intertestualità dei testi filosofici medievali si estende non soltanto ai testi autorevoli antichi, ma anche a quelli più recenti, che ormai avevano guadagnato autorevolezza in merito a determinati temi, oppure a posizioni presenti nel dibattito accademico coevo, che vengono richiamate (spesso anonimamente) per essere discusse in modo critico. Ad esempio, nella quinta parte del già citato *Prologo* dell'*Ordinatio*, Duns Scoto, analizzando la questione se la teologia sia una scienza pratica oppure speculativa, esamina ben sette opinioni diverse dalla propria (§§ 270-313), facendo solo per la prima il nome dell'autore che la sostiene (Enrico di Gand) e lasciando nell'anonimato le altre sei.

contesto delle università medievali. Tale letteratura verte sulle materie e sui testi oggetto di studio alle Arti e a Teologia e riflette i metodi di insegnamento usati da maestri e baccellieri. I maestri delle Arti sono perciò autori di commenti ad Aristotele; i baccellieri “biblici” di commenti alle Sacre Scritture e quelli “sentenziari” di commenti alle *Sentenze* del Lombardo; i maestri di Teologia di raccolte di “questioni disputate”. Essere ben consapevoli del genere letterario a cui appartiene un certo scritto scolastico è una condizione indispensabile per studiarlo in maniera adeguata.

(5) Identificare il significato tecnico del lessico.

Dalle *auctoritates* di riferimento i pensatori medievali ricavarono progressivamente un lessico filosofico specifico, che si tecnicizzò sempre più in ambiente universitario. Riconoscere il significato specialistico dei vocaboli da loro utilizzati è una chiave d’accesso ineludibile al loro pensiero. Ad esempio, nel prologo del *De ente et essentia* Tommaso annuncia che nel suo opuscolo egli cercherà di chiarire tre cose in merito ai termini “*ens*” ed “*essentia*”: «che cosa sia significato dai termini “essenza” ed “ente”, come si ritrovi in cose diverse e come si rapporti alle intenzioni logiche, vale a dire al genere, alla specie e alla differenza» (Tommaso, 1976, p. 369). Per capire il senso del terzo problema sollevato da Tommaso, bisogna sapere che cosa siano, nel vocabolario suo e dei suoi contemporanei, le «*intentiones logicae*». Esse sono i concetti di cui, come aveva spiegato Avicenna, si occupa la logica, cioè i concetti di concetti, quali appunto il genere, la specie e la differenza. Genere, specie e differenza non sono concetti di cose, come invece i concetti di animale, di uomo e di razionale, ma concetti di concetti come questi ultimi. È necessario familiarizzare con termini tecnici come “*intentio*” per entrare nell’universo di discorso di un autore scolastico, senza lasciarsi fuorviare dal significato che hanno oggi i corrispondenti termini italiani. Un valido aiuto può essere fornito da dizionari specializzati come la citata *Encyclopedia of Medieval Philosophy* o, nel caso di Tommaso, l’ottocentesco *Thomas-Lexikon* di Ludwig Schütz (quest’ultimo consultabile gratuitamente *online*)<sup>11</sup>, oppure da indagini monografiche quali, giusto per citarne una, quella di Maierù (1972).

<sup>11</sup> All’indirizzo <http://www.corpusthomicum.org/tl.html> (consultato il 25 settembre 2018). Il sito del *Corpus Thomisticum* è solo uno degli esempi di ottime risorse disponibili in Internet per lo studio della filosofia medievale. Si veda la sezione “Links” nei siti della Société Internationale pour l’Étude de la Philosophie Médiévale (SIEPM, <https://hiw.kuleuven.be/siepm/links>) e della SISPM (<http://www.sispm.org/links-2/>), a cui si aggiungano almeno gli utili siti di Peter King (<http://individual.utoronto.ca/pking/resources.html>) e di “Mediaevalia” (<http://mediaevalia.unipr.it/index2.htm>). Del resto, il santo patrono di Internet è un medievale, Isidoro di Siviglia...

#### 4. Conclusione

Gli strumenti per studiare la filosofia medievale oggi non mancano, e anzi aumentano sempre di più. Quella che ancora fa difetto è la consapevolezza delle ragioni per cui è opportuno studiarla. Chi ha effettuato almeno una volta questo studio, può testimoniare, credo, che ne vale la pena. Chi ancora non ha mai letto testi filosofici medievali se non antologicamente, provi ad assaggiare un'opera nella sua interezza, cominciando magari da quelle meno estese. Piccoli grandi capolavori come l'*Omelia sul Prologo di Giovanni* di Eriugena, il *Proslogion* di Anselmo, l'*Etica* di Abelardo, il *Trattato decisivo* di Averroè, *L'ente e l'essenza* di Tommaso, l'*Itinerario della mente verso Dio* di Bonaventura, il *Libro della consolazione divina* di Eckhart sono tutti disponibili in edizione italiana, quasi sempre con il testo originale a fronte. Se questo antipasto stimolerà il suo appetito intellettuale, il neofita della filosofia medievale potrà proseguire scegliendo da un menu che la cucina degli editori critici e dei traduttori medievalisti rende di anno in anno più ricco di piatti succulenti. «L'appetito vien mangiando», diceva il teologo scolastico Jérôme de Hangest (m. 1538) citato nel primo libro del *Gargantua* di Rabelais, il quale aggiungeva: «La sete se ne va bevendo». Quanto più leggeremo e studieremo i testi filosofici medievali, tanto più crescerà la nostra fame di essi, e contemporaneamente sarà tanto più appagata la nostra sete di conoscere un'epoca della storia della filosofia, che ancora ci risulta oscura non per colpa sua ma solo perché non la conosciamo abbastanza.

#### Nota bibliografica

- AERTSEN J. A., SPEER A. (Hrsg.) (1998), *Was ist Philosophie im Mittelalter?* Akten des x. Internationalen Kongresses für mittelalterliche Philosophie der Societé Internationale pour l'Étude de la Philosophie Médiévale (25. bis 20. August 1997 in Erfurt), W. de Gruyter, Berlin-New York.
- BIANCHI L. (1990), *Il vescovo e i filosofi. La condanna parigina del 1277 e l'evoluzione dell'aristotelismo scolastico*, Lubrina, Bergamo.
- ID. (a cura di) (1997), *La filosofia nelle Università: secoli XIII-XIV*, La Nuova Italia, Firenze.
- ID. (1999), *Censure et liberté intellectuelle à l'Université de Paris (XIII<sup>e</sup>-XIV<sup>e</sup> siècles)*, Les Belles Lettres, Paris.
- ID. (2008), *Pour une histoire de la "double vérité"*, Vrin, Paris.
- BOH I. et al. (1999), *La logica nel Medioevo*, Presentazione di A. K. Rogalski, Jaca Book, Milano.
- CASAGRANDE C., FIORAVANTI G. (a cura di) (2016), *La filosofia in Italia al tempo di Dante*, il Mulino, Bologna.
- CATAPANO G. (2018a), *Le filosofie medievali al di fuori delle università*, in U. Curi

- (a cura di), *Il coraggio di pensare*, vol. 1: *Dagli arcaici al Medioevo*, Loescher Editore, Torino, pp. 610-711.
- ID. (2018b), *La filosofia scolastica nei secoli XIII e XIV*, in U. Curi (a cura di), *Il coraggio di pensare*, vol. 1: *Dagli arcaici al Medioevo*, Loescher Editore, Torino, pp. 712-815.
- DE LIBERA A. (1991), *Penser au Moyen Âge*, Éditions du Seuil, Paris.
- ID. (1995), *Storia della filosofia medievale*, Editoriale di C. Marabelli, Jaca Book, Milano (ed. or. *La philosophie médiévale*, PUF, Paris 1993).
- FIorentino F. (2016), *Il Prologo dell'Ordinatio di Giovanni Duns Scoto. Introduzione, testo, traduzione e commento*, Città Nuova, Roma.
- GENETTE G. (1997), *Palimpsesti: la letteratura al secondo grado*, Einaudi, Torino (ed. or. *Palimpsestes: la littérature au second degré*, Éditions du Seuil, Paris 1982).
- GERSON L. P. (ed.) (2010), *The Cambridge History of Philosophy in Late Antiquity*, 2 Vols., Cambridge University Press, Cambridge.
- GILSON É. (1988), *Lo spirito della filosofia medioevale*, Morcelliana, Brescia (6ª ed.) (ed. or. *L'esprit de la philosophie médiévale*, Vrin, Paris 1932).
- ID. (2008), *La filosofia nel Medioevo. Dalle origini patristiche alla fine del XIV secolo*, Sansoni, Firenze (2ª ed.) (ed. or. *La philosophie au moyen âge: des origines patristiques à la fin du 14e siècle*, Payot, Paris 1944, 2ª ed.).
- IMBACH R., KÖNIG-PRALONG C. (2016), *La sfida laica. Per una nuova storia della filosofia medievale*, Carocci, Roma (ed. or. *Le défi laïque. Existe-t-il une philosophie de laïcs au Moyen Âge?*, Vrin, Paris 2013).
- KENNY A. (2012), *Nuova storia della filosofia occidentale*, vol. II: *Filosofia medievale*, Einaudi, Torino (ed. or. *A New History of Western Philosophy*, vol. II: *Medieval Philosophy*, Clarendon Press, Oxford 2005).
- KREZTMANN N., KENNY A., PINBORG J. (eds.) (1982), *The Cambridge History of Later Medieval Philosophy. From the Rediscovery of Aristotle to the Disintegration of Scholasticism, 1100-1600*, Associate Editor E. Stump, Cambridge University Press, Cambridge.
- LAGERLUND H. (ed.) (2010), *Encyclopedia of Medieval Philosophy. Philosophy between 500 and 1500*, Springer, Dordrecht-Heidelberg-London-New York.
- MAIERÙ A. (1972), *Terminologia logica della tarda scolastica*, Edizioni dell'Ateneo, Roma.
- MARENBJON J. (2011a), *When was Medieval Philosophy?*, Inaugural lecture as honorary professor of medieval philosophy in the University of Cambridge (2011) (<https://www.repository.cam.ac.uk/handle/1810/240658?show=full>: consultato il 25 settembre 2018).
- ID. (2011b), *Why Study Medieval Philosophy?*, in M. van Ackeren, T. Kobusch, J. Müller (Hrsg.), *Warum noch Philosophie? Historische, systematische und gesellschaftliche Positionen*, De Gruyter, Berlin, pp. 65-78.
- POPPI A. (1978), *Per una discussione sul modo d'intendere la storia della filosofia medievale*, in "Verifiche", 7, pp. 59-70, ried. in ID., *Classicità del pensiero medievale. Anselmo, Bonaventura, Tommaso, Duns Scoto alla prova dell'elenchos*, Vita e Pensiero, Milano 1988, pp. 9-22.
- RAVETON C. (2009), *Pourquoi et comment étudier la philosophie médiévale?*, in "Klêsis. Revue philosophique", 11, pp. 42-52.

- ROSEMANN P. W. (1996), *Pourquoi et comment étudier la philosophie médiévale aujourd'hui?*, in "Freiburger Zeitschrift für Philosophie und Theologie", 43, pp. 19-29.
- SCOTO G. (2012-17), *Sulle nature dell'universo*, 5 voll., a cura di P. Dronke, trad. di M. Pereira, Fondazione Lorenzo Valla-Arnoldo Mondadori Editore, Milano.
- ID. (2013), *Divisione della natura*, a cura di N. Gorlani, Bompiani, Milano.
- TOMMASO D'AQUINO (1976), *Sancti Thomae de Aquino Opera omnia, iussu Leonis XIII p.m. edita*, vol. XLIII, cura et studio fratrum Praedicatorum, Editori di San Tommaso, Roma.

# Fatti, analogie, credenze: paradossi della testimonianza nel pensiero moderno

di Carlo Borghero\*

## *Abstract*

In his *Essay* John Locke identifies two grounds of probability for a historical or natural event: the conformity of the thing with our previous experience and the number or reliability of the witnesses. Locke was careful not to transform the judgment of conformity to the ordinary course of nature into a subjective assessment of the reliability of the reported fact. But the balance between the two foundations of probability was precarious, and was questioned both by apologists and by unbelievers, who interpreted the notion of verisimilitude and its weight in the evaluation of factual matters differently.

*Keywords:* probability, matters of fact, experience, testimony, miracles.

1. «Un ambasciatore olandese [...] intrattenendo il re del Siam intorno alle peculiarità dell'Olanda, che il re era avido di conoscere, fra le altre cose gli disse che nel suo paese, con la stagione fredda, l'acqua a volte diventava così dura che gli uomini ci camminavano sopra e che avrebbe retto anche un elefante, se ci fosse stato. Alla qual cosa il re rispose: *fin qui ho creduto alle strane cose che mi hai detto, perché ti consideravo un uomo assennato e sincero, ma ora sono sicuro che tu menti*» (Locke, 1979, IV, XV, 5, pp. 656-7). Diversamente dal Kublai Kan delle *Città invisibili* di Italo Calvino, che non chiedeva a Marco Polo la verosimiglianza e si lasciava cullare dai racconti fantastici del giovane veneziano, trovandovi un lenimento all'angoscia della fine imminente, il re del Siam di John Locke trova nell'inverosimiglianza del resoconto un motivo sufficiente per dubitare,

\* Sapienza Università di Roma; carlo.borghero@uniroma1.it.

non solo delle cose che l'ambasciatore gli ha riferito, ma anche dell'onestà e della sincerità del testimone. Alla fine dell'*Essay concerning Human Understanding*, con questo racconto Locke introduce la considerazione della *probabilità*, che gioca una parte importante nelle faccende della nostra vita perché concerne tutte le *materie di fatto*, siano esse eventi della natura o fatti della storia. La *credenza* (*belief*) poggia su fondamenti estranei alla cosa creduta, incapaci di mostrarmi con evidenza «l'accordo o disaccordo tra le idee prese in esame» («the Agreement, or Disagreement of those Ideas, that are under consideration»; ivi, IV, XV, 3, p. 655). Questi fondamenti sono due e vanno esaminati entrambi accuratamente per poter porzionare l'assenso dato ai *fatti particolari*: 1. la conformità con il corso ordinario delle cose, per quanto ne abbiamo conoscenza ed esperienza («The conformity of any thing with our own Knowledge, Observation and Experience») e 2. la testimonianza di altri («The Testimony of others, vouching their Observation and Experience»; ivi, IV, XV, 4, p. 656). Il racconto delle acque che d'inverno ghiacciano era *inverosimile*, non era cioè conforme all'esperienza del re del Siam e perciò violava il primo dei requisiti fissati da Locke per accettare una verità di fatto.

La tradizione aveva sempre fissato delle regole per accettare le testimonianze e Cicerone aveva chiesto che il testimone non dicesse nulla di falso né omettesse alcunché di vero<sup>1</sup>. Locke codifica con cura ciò che bisogna indagare in una testimonianza («1. The Number; 2. The Integrity; 3. The Skill of the Witnesses; 4. The Design of the Author, where it is a Testimony out of a Book cited; 5. The Consistency of the Parts and Circumstances of the Relation; 6. Contrary Testimonies»; ivi, IV, XV, 4, pp. 655-6), ma non dedica altrettanta attenzione alle condizioni che rendono plausibile un'affermazione di conformità con l'esperienza, quasi che il «corso ordinario delle cose» non richiedesse quell'ulteriore indagine che invece il racconto del re del Siam mostrava opportuna. Egli si limita a dire che, se verosimiglianza del fatto e attendibilità del testimone convergono, si avranno i gradi più alti di probabilità, dall'*assurance* alla *confidence*, e pochi problemi si avranno anche quando, essendo indifferente la natura del fatto testimoniato, la probabilità dipenderà dall'attendibilità del testimone (è quanto accade per quasi tutte le proposizioni particolari concernenti materie di fatto e gli avvenimenti storici; ivi, IV, XVI, 6-8, pp. 661-3). I veri problemi nascono invece quando le testimonianze contraddicono la *common experience* e «le relazioni della storia e dei testimoni urtano col corso ordinario della natura, o l'una con l'altra» («the reports of History and Witnesses clash with the ordinary course of Nature, or with one another»; ivi, IV, XVI, 9, p. 663). In questo caso i due fondamenti della probabilità

<sup>1</sup> Cicerone, *De Orat.*, II, xv, 62 (*ne quid falsi dicere audeat, ne quid veri non audeat*).

sono soggetti a un numero così rilevante di condizioni da rendere difficile pesare le ragioni e le prove, e generano pertanto un assenso decrescente che va dalla credenza (*Belief*) alla congettura (*Conjecture*) a un mero tirare a indovinare (*Guess*) al dubbio (*Doubt*), fino a divenire esitazione (*Wavering*), sfiducia (*Distrust*), incredulità (*Disbelief*; *ibid.*).

2. Non si trattava di una dottrina del tutto nuova. I suoi precedenti possono essere rintracciati in Aristotele, il quale aveva distinto l'*eikos* (ciò che accade per lo più) dagli *endoxa* (gli elementi che sembrano approvabili a tutti, ai più, o ai più sapienti)<sup>2</sup>, introducendo appunto la differenza tra l'approvazione testimoniale e ciò che, pur potendo essere diversamente, è più conforme rispetto al corso ordinario delle cose. Ma ciò che è nuovo è che Locke pone sullo stesso piano i due parametri da considerare per valutare i fondamenti della probabilità ed assegnare il grado di assenso a ciascun fatto particolare. Non era sempre stato così. E non meraviglia, perché si tratta di una questione delicata, in quanto coinvolge il giudizio sull'attendibilità delle testimonianze sui miracoli.

Questa preoccupazione aveva portato Antoine Arnauld e Pierre Nicole a dare nell'*Art de penser* una trattazione delle regole della credenza nella quale, per ovvie ragioni apologetiche, la *verosimiglianza* non era decisa in relazione alla regolarità della natura, bensì alle testimonianze. Per giudicare la verità di un fatto «il ne le faut pas considerer nuement et en lui-même», ma occorre esaminare le «circonstances particulières» che lo accompagnano. Bisogna cioè indagare accuratamente sia le circostanze *interieures* (che appartengono al fatto) sia quelle *exterieures* (relative alle persone «par le témoignage desquelles nous sommes portés à le croire»), esaminarle nel contesto dei loro rapporti, e, quando se ne trova una che è «ordinairement une marque de fausseté», non si dovrà pretendere di rifiutare il fatto ma si dovrà valutarne la forza probatoria confrontandola anche con le «circonstances communes». In questo modo è possibile raggiungere la certezza morale, o per lo meno una grande probabilità, riguardo all'esistenza dell'evento considerato (Arnauld, Nicole, 1965, IV, XIII, XIV, XV, pp. 340, 347, 348).

Apparentemente si tratta di una regola che istituisce un rapporto paritario tra il giudizio di verità e quello di falsità di un evento, tuttavia non è così perché nel caso si avanzino dubbi contro un fatto «suffisamment attesté», sarà sufficiente che le soluzioni adottate per superare le difficoltà siano «possibles et vraisemblables», siano cioè congetture che non hanno bisogno di essere provate positivamente per tutte le circostanze del fatto (ivi, IV, XIII, p. 341). È quanto accade a proposito dei miracoli, che possono essere messi in dubbio non in base a «lieux communs» come la

<sup>2</sup> Aristotele, *Rhet.*, I, 2, 1357a34; *Top.*, I, 1, 100b20-23.

verosimiglianza dell'evento, ma «par leurs circonstances particulières, et par la fidélité et la lumière des témoins qui les rapportent», mentre per la loro conferma è sufficiente riconoscere una ragione «*vraisemblable*», come quella che porta ad escludere che «un homme judicieux» abbia potuto mentire su avvenimenti pubblici (ivi, IV, XIV, pp. 345-6). Sarà questa la dottrina utilizzata negli *Essais de théodicée* da Leibniz contro Bayle, per rovesciare l'onere della prova su chi contesta l'autenticità dei misteri e dei miracoli giudicandoli inverosimili: è compito di chi muove la critica provare la loro falsità, cioè la loro impossibilità, mentre al difensore basterà mostrare la loro possibilità (Leibniz, 1885, § 79, pp. 96-7).

Ciò permetteva di ricorrere alla testimonianza per fare considerare *vero* un fatto in sé *inverosimile*. Arnauld e Nicole lo affermano in due assiomi della credenza, nei quali combinano in maniera diversa *verosimiglianza* e *testimonianza*. Il decimo assioma oppone la testimonianza alla verosimiglianza, affermando che la *testimonianza divina* ha la capacità di sovvertire tutte le ragioni più convincenti che inducono a dubitare di un fatto: «Le témoignage d'une personne infiniment puissante, infiniment sage, infiniment bonne, et infiniment véritable, doit avoir plus de force pour persuader notre esprit, que les raisons les plus convaincantes» (Arnauld, Nicole, 1965, IV, VIII, p. 322). L'undicesimo assioma utilizza la nozione di verosimiglianza per rafforzare la catena delle testimonianze, rendendo inverosimile una cospirazione per mentire: «Les faits dont les sens peuvent juger facilement, étant attestés par un très-grand nombre de personnes de divers temps, de diverses nations, de divers intérêts, qui en parlent comme les sachant par eux-mêmes, et qu'on ne peut soupçonner avoir conspiré ensemble pour appuyer un mensonge, doivent passer pour aussi constants et indubitables, que si on les avoit vûs de ses propres yeux» (*ibid.*). Questi criteri avranno una grande diffusione: entreranno nella pratica missionaria seicentesca<sup>3</sup> e saranno recepiti dall'apologetica settecentesca (cfr. Houtteville, 1722, pp. 3-4).

Locke aveva cercato di mettere ordine in questa dottrina, tenendo distinti gli ambiti della ragione e della fede e preoccupandosi di definire per tutte le materie di fatto una medesima procedura di accertamento della verità, che comportava due fasi distinte di indagine ed evitava di trasferire il criterio della verosimiglianza dalla considerazione del fatto a quella dell'autorità dei testimoni. Egli faceva però eccezione per la *testimonianza divina*. La rivelazione poteva infatti prevalere sulla verosimiglianza del fatto nelle materie che superano i poteri di comprensione del nostro intelletto e in quelle che non contraddicono la ragione ma sulle quali essa può elaborare soltanto congetture probabili (Locke, 1979, IV, XVIII, 4-9, pp. 690-5).

<sup>3</sup> Si vedano le istruzioni circa le profezie e i miracoli redatte per i missionari d'Oriente dall'abate Claude Fleury (1819, XIV, pp. 11-2).

Il filosofo inglese aveva fatto tesoro della critica mossa da Bayle al preteso valore di verità del consenso universale e, come l'autore delle *Pensées diverses sur la comète* (1682), sapeva che le ragioni non si contano ma si pesano. Anch'egli perciò richiedeva che la catena delle testimonianze venisse sottoposta a un'indagine della ragione per verificare la natura del fatto testimoniato, la cui verità, diceva Bayle, non può essere decisa a maggioranza (Bayle, 1727-31, § 48, p. 35). Ma l'esempio del re del Siam suggeriva che la difficoltà non stava tanto nella definizione del criterio della verosimiglianza come condizione di credibilità di una testimonianza, quanto nell'uso diverso che di esso potevano fare un abitante di paesi freddi e uno che, essendo nato tra i due tropici, avesse avuto soltanto un'esperienza «always quite contrary» al fatto riportato (Locke, 1979, IV, XV, 5, p. 656). Si poneva perciò il problema di non trasformare in una valutazione soggettiva il giudizio sul corso ordinario della natura, facendo così dipendere il criterio della verosimiglianza del fatto dal consenso tra i testimoni.

3. La questione non era da poco, perché d'inverno in Olanda l'acqua gela anche se il re del Siam non ci crede, mentre le comete non sono presagi di sventura anche se tutti ci credono. Per questa ragione nel corso del Settecento l'equilibrio istituito da Locke tra i due requisiti della probabilità venne rotto a vantaggio della verosimiglianza del fatto, con un significativo rovesciamento della dottrina dell'*Art de penser*. Locke, che aveva partecipato alla discussione sui miracoli pubblicando nel 1706 *A Discourse on miracles*, si era proposto di mettere i miracoli al riparo dalle incursioni della critica, ma l'esito della sua dottrina fu diverso da quello che egli si aspettava. Già nel corso del Seicento non erano mancati i tentativi di respingere come favolosi tutti i racconti che introducevano elementi inverosimili. Lo avevano fatto i libertini eruditi e, alla fine del secolo, Fontenelle aveva teorizzato che prima di esaminare le testimonianze era opportuno esaminare preliminarmente il racconto per valutare la verosimiglianza del fatto riportato (Le Bovier de Fontenelle, 1790-92, pp. 303-4, 317-20, 369-78).

Furono i filosofi a dare il tono alla discussione, facendo prevalere la verosimiglianza come criterio fondamentale per il giudizio di autenticità del fatto. Più che fare una discussione critica della storia sacra si procedeva nella strada della storia naturale della religione. In questa direzione si era mosso David Hume, la cui *Natural History of Religion* apparirà nel 1757. Nel 1748 egli aveva però pubblicato i *Philosophical Essays concerning Human Understanding* (il cui titolo cambierà nel 1758 in *An Inquiry concerning Human Understanding*) nei quali aveva rielaborato la materia affrontata nel *Treatise of Human Nature*, pubblicato senza troppo successo circa dieci anni prima. Hume aggiungeva ora la sezione *On Miracles*, che nel 1737 aveva inviato all'amico Henry Home, invitandolo a non farla circolare perché

aveva deciso di espungerla dal *Treatise* in quanto temeva che i suoi *Ragionamenti sui miracoli* risultassero «troppo offensivi considerando in quale disposizione si trova il mondo oggi» (*will give too much Offence even as the World is dispos'd at present*)<sup>4</sup>. Hume introduce in un orizzonte lockiano il suo proprio argomento, col quale si aspetta di ridurre al silenzio «the most arrogant bigotry and superstition» e di liberarci dalle loro «impertinent solicitations» (cfr. Hume, 1882-86, IV, p. 89). Si tratta del noto principio per cui gli oggetti non hanno tra loro alcuna connessione percepibile a priori e perciò tutte le inferenze che traiamo dall'uno all'altro «are founded merely on our experience of their constant and regular conjunction» (ivi, p. 90). L'evidenza della testimonianza poggia sull'esperienza passata della congiunzione tra il fatto testimoniato e il resoconto testimoniale e, in caso di contrasto, si dovranno confrontare le due opposte esperienze pesando le rispettive ragioni. Dunque il re del Siam ragionava giustamente nel rifiutare di credere a fatti che derivavano da uno «state of nature» a lui sconosciuto e che avevano «so little analogy» con gli eventi dei quali egli aveva avuto «constant and uniform experience»: ciò che gli riferiva l'ambasciatore olandese, per quanto non fosse contraddetto dalla sua propria esperienza, era infatti non conforme (*not conformable*) ad essa (ivi, p. 91).

I miracoli, però, sono per definizione una violazione delle leggi di natura, cioè qualcosa di opposto all'esperienza del corso ordinario delle cose giacché «nothing is esteemed a miracle, if it ever happen in the common course of nature» (ivi, p. 93). Perciò contro l'esistenza di qualsiasi miracolo c'è «a uniform experience», ossia una prova diretta e completa tratta dalla natura del fatto («a direct and full proof, from the nature of the fact»), per quanto possa esserlo un argomento tratto dall'esperienza (*ibid.*). Si deve concludere che nessuna testimonianza è sufficiente a stabilire un miracolo, a meno che la testimonianza non sia di tale sorta che la falsità di essa risulti più miracolosa del fatto testimoniato («its falsehood would be more miraculous, than the fact, which it endeavours to establish»), ma anche in questo caso ci sarebbe «a mutual destruction of arguments» e sarà sempre da respingere il miracolo più grande («the greater miracle»; ivi, p. 94).

Nella sua confutazione dei miracoli, Hume assumeva in via di ipotesi che la testimonianza su cui si fonda un miracolo sia una «prova completa» e che la falsità di questa testimonianza sia «più miracolosa» dell'evento riferito, così come pretendevano gli apologeti (*ibid.*). Ma le cose per Hume non stanno così per almeno quattro ragioni: 1. in tutta la storia non c'è mai stato un miracolo affermato da un numero sufficiente di testimoni che avessero la pienezza dei requisiti richiesti per «to give us a full assurance in the testi-

<sup>4</sup> Cfr. la lettera di D. Hume a Henry Home del 2 dicembre 1737, in Klíbanky, Mossner (1954, p. 2).

mony of men» (ivi, p. 95). 2. La passione per il *sorprendente* e il *meraviglioso* che sorge dai miracoli genera emozioni gradevoli che inducono a crederci non solo i testimoni diretti ma anche coloro ai quali l'evento miracoloso è raccontato. Se però la religione si unisce al gusto per il meraviglioso, il senso comune è sopraffatto e, in queste circostanze, non c'è testimonianza che possa aspirare a una qualche autorità: «if the spirit of religion join itself to the love of wonder, there is an end of common sense; and human testimony, in these circumstances, loses all pretensions to authority» (*ibid.*). 3. I racconti soprannaturali e miracolosi sono abbondanti «among ignorant and barbarous nations», e ciò genera «a strong presumption against all supernatural and miraculous relations» (ivi, p. 96). 4. Per nessuno dei prodigi avanzati, neppure per quelli che non sono stati apertamente smascherati, «there is no testimony [...] that is not opposed by an infinite number of witnesses», sicché si può concludere che non solo il miracolo «destroys the credit of testimony», ma anche che «the testimony destroys itself», sicché le diverse religioni si distruggono a vicenda (ivi, pp. 98-9).

4. Hume rompeva la simmetria posta da Locke tra le due diverse fonti del giudizio di probabilità, la testimonianza e la conformità con l'esperienza, per concludere che nel caso di eventi miracolosi non c'è testimonianza che possa controbilanciare l'evidenza contraria ricavata dalla conformità col corso ordinario della natura, e che converrà credere che siano effetto del concorso della *furberia* (*knavery*) e della *pazzia* (*folly*) degli uomini, fenomeni assai più comuni, piuttosto che ammettere una violazione così rilevante dell'ordine naturale («than admit of so signal a violation of the laws of nature»; ivi, p. 106). Diderot aveva scritto le stesse cose nelle *Pensées philosophiques* (1746): «Moins un fait a de vraisemblance, plus le témoignage de l'histoire perd de son poid» (*Pensée philosophiques*, XLVI, in Diderot, 1975 ss., p. 42). Perciò egli non si limitava a contestare l'autorità del preteso consenso testimoniale di «un peuple entier», chiedendo un testimone imparziale, ma, con un'evidente allusione alla resurrezione di Gesù, pretende da questo testimone un resoconto verosimile, privo di riferimenti soprannaturali: «Je croirais sans peine un seul honnête homme qui m'annoncerait que sa majesté vient de remporter une victoire complète sur les alliés; mais tout Paris m'assurerait qu'un mort vient de ressusciter à Passy, que je n'en croirais rien. Qu'un historien nous impose ou que tout un peuple se trompe, ce ne sont pas des prodiges» (*ibid.*). Dunque la storia sacra ha perso ogni privilegio e va esaminata alla luce dei criteri coi quali si giudica un racconto profano, ma questi criteri impongono prioritariamente l'esame della verosimiglianza del racconto, della conformità del fatto con il corso ordinario della natura. Gli argomenti tratti dall'esperienza passata depongono a favore dello scetticismo, dal momento che le

prove dell'uso politico delle religioni abbondano, e Diderot ne produce diversi esempi relativi alla storia romana facendosi guidare dal Cicerone del *De divinatione*, un testo caro ai libertini eruditi e ai *philosophes*, nel quale trova anche la teorizzazione del primato degli argomenti dimostrativi su quelli tratti da materie di fatto: «Il n'est pas digne du philosophe de se servir de témoignages qui par hasard pourraient bien être vrais, mais qui peuvent avoir été inventés ou falsifiés par la mauvaise foi; c'est par des arguments, par des bonnes raisons, qu'il faut démontrer pourquoi une proposition existe, et non par des faits, encore moins par ceux auxquels il est permis de ne pas ajouter foi. [...] In la philosophie il n'y a point de place pour ces contes mensongers» (*Pensée philosophiques*, XLVII, in Diderot, 1975 ss., pp. 43 e 60)<sup>5</sup>. Era una risposta radicale all'apologetica che con Jean Le Clerc e Richard Simon aveva cercato di controbattere gli argomenti spinoziani del *Tractatus theologico-politicus*, insistendo sulle basi storiche e filologiche del messaggio evangelico. Diderot può perciò capovolgere le pretese dell'apologetica storica, affermando che non di prodigi c'è bisogno per convincere lo scettico, ma di buoni argomenti: «Une seule démonstration me frappe plus que cinquante faits. Grâce à l'extrême confiance que j'ai en ma raison, ma foi n'est point à la merci du premier saltimbanque» (*Pensées philosophiques*, I, in Diderot, 1975 ss., II, p. 45). E, fingendo di rendere coperto il riferimento ai Vangeli sotto il velo assai sottile della religione musulmana, egli scrive una delle sue pagine più dissacranti: «Pontife de Mahomet, redresse des boiteux; fais parler des muets; rends la vue aux aveugles; guéris des paralytiques; ressuscite des morts; restitue même aux estropiés les membres qui leur manquent, miracle qu'on n'a point encore tenté: et à ton grand étonnement, ma foi n'en sera point ébranlée. Veux-tu que je devienne ton proselyte; laisse tous ces prestiges, et raisonnons. Je suis plus sûr de mon jugement que des mes yeux» (*ibid.*).

Diderot trova nell'*Art de penser* la conferma di quest'ultima affermazione. Ma, richiamando il principio *non est iudicium veritatis in sensibus* che Agostino aveva derivato da Platone, Arnauld e Nicole avevano inteso rafforzare il precetto cartesiano che raccomandava di *abducere mentem a sensibus*, temperandolo con la rinuncia ad applicare la ragione alle questioni di fede (Arnauld, Nicole, 1965, IV, I, p. 294). Dal principio agostiniano riproposto da Arnauld e Nicole, Diderot ricava invece la massima che «Lors donc que le témoignage des sens contredit ou ne contrebalance

<sup>5</sup> Cfr. Cicerone, *De divinat.*, II, XI e XXXVIII («Hoc ego philosophi non esse arbitror, testibus uti qui aut casu veri aut malitia falsi fictique esse possunt; argumentis et rationibus oportet quare quidque ita sit docere, non eventis, iis praesertim quibus mihi liceat non credere. [...] Nihil debet esse in philosophia commenticiis fabellis loci»).

point l'autorité de la raison, il n'y a pas à opter: en bonne logique, c'est à la raison qu'il faut s'en tenir» (*Pensées philosophiques*, LII, in Diderot, 1975 ss., II, p. 46). Perciò egli rivendica l'uso legittimo della ragione nelle materie di fede e sfida il suo immaginario maomettano a produrre prove dimostrative convincenti: «Si la religion que tu m'annonces est vraie, sa vérité peut être mise en évidence et se démontrer par des raisons invincibles. Trouve-les, ces raisons. Pourquoi me harceler par des prodiges, quand tu n'as besoin, pour me terrasser, que d'un syllogisme? Quoi donc! te serait-il plus facile de redresser un boiteux que de m'éclairer?» (*Pensées philosophiques*, I, in Diderot, 1975 ss., II, p. 45).

L'impressione suscitata dalle *Pensées philosophiques* fu grande e l'opera fu oggetto di diverse confutazioni. Una di queste è contenuta nell'articolo *Certitude* scritto dall'abate Jean-Martin de Prades per il secondo volume dell'*Encyclopédie*, della quale era collaboratore. De Prades cercava di ribaltare l'argomentazione di Diderot contro la certezza dei fatti soprannaturali affermando l'impossibilità dell'accordo menzognero dei testimoni del fatto e invitando l'autore delle *Pensées philosophiques* a non ragionare sulla resurrezione «mais seulement à examiner le milieu par où elle parvient jusqu'à lui», cioè a verificare se i testimoni possano avere complottato insieme per mentire: «Tous les raisonnemens que nous avons faits sur les faits naturels reviennent comme d'eux-mêmes se présenter ici, pour nous faire sentir qu'une telle imposture est impossible» (De Prades, 1751-80, p. 852 a). Perciò l'accordo menzognero dei testimoni non è meno impossibile del miracolo della risurrezione da loro riferito. Certo, si tratta di due impossibilità di «ordine differente», in quanto la resurrezione è contro le leggi del mondo fisico, mentre il complotto dei testimoni è contro le leggi del mondo morale, ma la violazione dell'ordine morale ripugnerebbe alla saggezza di Dio assai più di quella del mondo fisico (ivi, p. 852 b).

La strada battuta da de Prades era stata tracciata anch'essa dagli autori dell'*Art de penser*, i quali avevano introdotto l'undicesimo assioma della credenza appunto per contrastare le considerazioni circa l'impossibilità fisica dall'evento con l'impossibilità dell'accordo menzognero tra i testimoni (Arnauld, Nicole, 1965, IV, VIII, p. 322), e avevano affermato l'esistenza di cose conosciute con la *foi humaine* che nondimeno «nous devons tenir pour aussi certaines et aussi indubitables, que si nous en avons des demonstrations mathématiques», come è appunto il caso di una relazione costante di tante persone «qu'il est moralement impossible qu'elles eussent pu conspirer ensemble pour assûrer la même chose, si elle n'étoit pas vraie» (ivi, IV, XII, p. 336). Si trattava di un principio cui gli autori tenevano e sul quale erano ritornati due anni dopo la prima

edizione dell'*Art de penser*<sup>6</sup>. Contrapponendo l'impossibilità *morale* del complotto menzognero tra i testimoni all'impossibilità fisica dei miracoli testimoniati, Arnauld e Nicole si proponevano di ottenere un guadagno apologetico: essi spostavano infatti l'attenzione dalla verosimiglianza del fatto alla qualità della testimonianza e assimilavano la forza del loro argomento a quella dell'argomento contro la verosimiglianza dei miracoli. Ma era questa la tesi messa in discussione da Hume. Ovviamente la questione aveva ripercussioni significative sul discorso storico, dal momento che era suscettibile di incrementare il pirronismo.

5. Nell'articolo *Histoire* redatto per l'ottavo volume dell'*Encyclopédie* (1765), ma scritto tra il 1755 e il 1758, Voltaire aveva sottoposto la storicità dei miracoli al vaglio del criterio della verosimiglianza, concludendo con Diderot e Hume che l'attendibilità dei testimoni non può mai essere tale da prevalere sull'impossibilità fisica dell'evento (cfr. Voltaire, *Histoire*, in Id., 1968 ss., xxxiii, pp. 178-9). L'articolo *Histoire* è l'unico contributo metodologico esplicito di Voltaire alle questioni della certezza della storia. È significativo che, pubblicandone una versione rivista e ampliata nel vol. iv dell'*Évangile du jour* (1769), Voltaire abbia scelto di dargli il titolo di *Pyrrhonisme de l'histoire*. Era un modo di istituire una sorta di continuità ideale con l'opera di Bayle e di far emergere il proprio debito nei confronti degli autori che nel primo Settecento avevano discusso la questione del pirronismo storico da Levesque de Pouilly a de Beaufort a Bolingbroke. Se la storiografia stenta a raggiungere una dignità epistemologica confrontabile con quella della fisica è perché, contrariamente a questa che da tempo ha mandato in soffitta le favole della filosofia naturale aristotelica, essa non ha saputo ancora liberarsi delle *fables* di cui sono disseminate le opere di Rollin e di Bossuet per costruire un'*histoire véridique* (cfr. Voltaire, *Le Pyrrhonisme de l'histoire. Par un Bachelier en théologie*, in Id., 1877-85, xxvii, pp. 236-7). Questa sarà possibile solo quando si uscirà dall'alternativa tra un *pyrrhonisme outré* e una *crédulité ridicule* per battere la strada dell'accertamento dei fatti principali, il cui nucleo di verità è sempre possibile distinguere dai dettagli falsi che li accompagnano (ivi, pp. 235-6).

La possibilità di raggiungere il nucleo fondamentale delle verità storiche (il *gros de l'histoire* diceva Bayle) era un'opinione condivisa da molti tra Sei e Settecento, da Le Clerc a Levesque de Pouilly, da Fréret a Bolingbroke. Come Bayle, anche Voltaire crede di poterci arrivare senza un apparato di regole critiche, facendo ricorso ai soli precetti della retta ragione. Nella *Philosophie de l'histoire* (pubblicata per la prima volta nel 1765 prima di

<sup>6</sup> Cfr. Arnauld, Nicole (1664a, I, pp. 14-6 e 40; l'opera è soprattutto di Nicole, giacché Arnauld vi ha dato un contributo marginale) e Arnauld, Nicole (1664b, I, pp. 964-70).

essere inserita nel 1769 come *Introduzione all'Essai sur les moeurs*) Voltaire aveva individuato proprio nella *vraisemblance*, congiunta con l'*ordre ordinaire de la nature*, la condizione per accettare un resoconto storico (cfr. Voltaire, *Philosophie de l'histoire*, in Id., 1968 ss., LIX, p. 173). È evidente che la questione riguardava non solo i tanti racconti favolosi dell'antichità, ma anche la storia sacra, che la *Philosophie de l'histoire* rigetta nel dominio delle semplici credenze proprio in nome del criterio dell'*ordre naturel des choses*. Voltaire infatti faceva suo il principio teorizzato da Diderot, per cui «moins un fait est vraisemblable, plus il exige de preuves» (Voltaire, *Le Pyrrhonisme de l'histoire*, in Id., 1877-85, XXVII, p. 259), derivandone coerentemente l'opportunità di una valutazione preliminare della verosimiglianza del fatto riportato, che imponeva di rifiutare la verità di fatti che contrastassero con «les moeurs ordinaires de tous les hommes» (Voltaire, *Philosophie de l'histoire*, in Id., 1968 ss., p. 205). Ciò che valeva per le favole di Erodoto era, *a fortiori*, valido per i miracoli, che per definizione contrastano con le leggi della natura: «ce qui n'est pas in la nature, n'est jamais vrai» (ivi, p. 129). Come il re del Siam, Voltaire si serviva della verosimiglianza anche per esprimere giudizi affrettati e rigettare numerose fonti che avrebbero meritato maggiore cautela critica<sup>7</sup>. Ma la utilizzava soprattutto per rifiutare i miracoli, la cui esistenza avrebbe comportato un'intera sequenza di operazioni ciascuna in sé fisicamente impossibile. Egli era d'accordo con Hume e riconduceva i pretesi miracoli all'amore per lo straordinario di una *populace* in preda a dei *charlatans sacrés* (Voltaire, *Philosophie de l'histoire*, in Id., 1968 ss., pp. 200-4 e 191-2). L'applicazione estensiva del criterio della verosimiglianza portava a spingere il pirronismo dove la critica storica di fine secolo non si era avventurata.

6. Nella sua trattazione dei miracoli Hume aveva avanzato anche un altro tipo di riserva dicendo che anche la testimonianza oculare degli apostoli presenta una garanzia di veracità inferiore a quella della nostra evidenza sensibile («is less than the evidence for the truth of our senses») ed è soggetta a degradarsi attraverso i differenti passaggi dai primi testimoni ai discepoli nella catena della tradizione («it is evident it must diminish in passing from them to their disciples»; Hume, 1882-86, IV, p. 88). Egli si era limitato ad affermare un principio noto anche a Locke (1979, IV, XVI, 10, pp. 663-4), ma c'era stato chi aveva tentato di calcolare matematicamente la diminuzione della certezza di una testimonianza ad ogni passaggio della serie dei testimoni. Nel 1699 venivano pubblicati i *Theologiae Christianae Principia Mathematica* di John Craig, il quale aveva calcolato il

<sup>7</sup> Cfr. il commentario di J.-M. Moureaux a Voltaire, *Défense de mon oncle*, in Voltaire (1968 ss., LXIV, pp. 278-9).

tempo necessario perché il racconto evangelico, passando di testimone in testimone, perdesse la sua credibilità fino a raggiungere la condizione di indifferenza riguardo alla verità del fatto testimoniato (cfr. Craig, 1699, pp. 23-4). Ne era scaturito un lungo dibattito che arriverà fino a Laplace e garantirà al geometra scozzese un posto nella genealogia del pirronismo storico, accanto a La Mothe Le Vayer e a Bayle. Ma Craig aveva aperto una strada che sarà battuta nel corso del Settecento da altri matematici come Jakob Bernoulli, che nella celebre *Ars conjectandi* (pubblicata postuma a Basilea nel 1713) svilupperà una dottrina del calcolo della certezza morale prendendo le mosse dall'*Art de penser*, e suo nipote Nikolaus (1687-1759), autore di una fortunata *Dissertatio inauguralis mathematico-juridica de usu artis conjectandi in jure*, presentata a Basilea nel 1709.

Questi tentativi di calcolare matematicamente la probabilità delle testimonianze non resteranno isolati, ma nelle discussioni sulla certezza della storia saranno considerati come incursioni bizzarre dell'*esprit de géométrie* in un terreno improprio. Né avranno maggiore fortuna tra i giuristi che, da Beccaria a Brissot de Warville a Bentham, preferiranno fare affidamento sul buon senso del giudice piuttosto che sul calcolo delle prove. Un esito infelice avevano avuto anche i tentativi degli storici di attingere alla discussione giudiziaria circa l'ammissibilità delle testimonianze, allo scopo di individuare un modello più rigoroso di quello utilizzato per valutare le fonti storiche. L'unione di diritto e storia era un *topos* tradizionale, e anche Arnauld e Locke avevano fatto riferimento alle procedure legali messe in opera per accertare la verità dei fatti, accettare le testimonianze, decidere l'autenticità dei documenti (cfr. Arnauld, Nicole, 1965, IV, XV, pp. 348-9; Locke, 1979, IV, XVI, 10, p. 663). Ma soprattutto nelle università tedesche si era discusso alla fine del Seicento sulla possibilità di modellare la *fides historica* sulle condizioni più restrittive richieste per la *fides juridica*, dopo che Johann Eisenhart aveva sollevato il problema nel 1679 (cfr. Eisenhart, 1679). Questa discussione aveva interessato Leibniz, il quale cercava nella pratica giudiziaria una logica per le materie contingenti<sup>8</sup>, ma era stata chiusa da Christian Thomasius, con una perentoria negazione della possibilità di assimilare alle regole tecniche che disciplinano le deposizioni dei testimoni in giudizio le procedure che lo storico, guidato dal buon senso, mette in atto per verificare l'attendibilità dei fatti (cfr. Thomasius, 1699). In realtà anche nell'ambito delle discussioni relative alla prova giudiziaria nel corso del Settecento si andava attenuando il valore della prova testimoniale e si mettevano da parte i calcoli sul *gradus fidei* dei testimoni a vantaggio dell'intimo convincimento del giudice, il

<sup>8</sup> Cfr. la lettera di Leibniz a Eisenhart del febbraio 1679, in Leibniz (1923 ss., I, II, pp. 426-8) e Leibniz (1903, pp. 211-4).

cui ragionamento deve presumere da parte degli uomini, salvo eccezioni provate, un comportamento razionale, conforme cioè all'esperienza passata. Sicché anche la certezza morale che porta alla decisione giudiziaria si raggiungeva grazie al criterio dell'*id quod plerumque accidit*, vale a dire attraverso il ricorso alla verosimiglianza.

Se era fallito il suo progetto di mantenere un equilibrio tra le due fonti del giudizio di probabilità, era però riuscito il tentativo di Locke di definire le condizioni epistemologiche per la conoscenza delle *matters of fact*. La probabilità aveva aperto la strada a una trattazione ragionevole delle materie di fatto escluse dall'enciclopedia cartesiana delle scienze che le aveva ridotte al rango di semplici opinioni. Anche in questo caso la strada era stata indicata dall'*Art de penser*, che aveva proposto un'integrazione del cartesianismo con la vecchia dottrina aristotelica della conoscenza probabile e aveva individuato le condizioni della *evidenza morale* (cfr. Arnauld, Nicole, 1965, IV, XII, p. 336). Locke aveva battuto questa strada riscrivendo la dottrina aristotelica della probabilità in modo da fare cadere le materie di fatto sotto il dominio delle cose suscettibili di un discorso ragionevole. Hume aveva ulteriormente indebolito il modello lockiano, riconducendo le relazioni nelle materie di fatto a un'abitudine radicata nella natura dell'uomo. Ma ciò poteva bastare a costruire una conoscenza dei fatti storici accettabile. Nell'articolo *Histoire* Voltaire definiva la certezza storica come una *extrême probabilité*, precisando che questo è il limite comune a tutte le conoscenze che non possono ricorrere a dimostrazioni matematiche, come aveva detto Bayle nel *Projet d'un Dictionnaire critique* (1692; cfr. Voltaire, *Histoire*, in Id., 1968 ss., XXXIII, p. 177 e Bayle, 1692, pp. XXXI-XXXII). Voltaire si era occupato anche delle *probabilités en fait de justice* e rivendicare una concezione qualitativa della probabilità era per lui un modo di regolare i conti con i tentativi di applicare il calcolo delle probabilità al processo penale, oltre che alla conoscenza storica e alla trasmissione delle testimonianze<sup>9</sup>. Ma era anche un modo di aprire la strada a una nuova maniera di scrivere la storia *en philosophe*, che andava incontro ai gusti mutati del pubblico ed era interessata, più che ad accertare i fatti particolari attraverso il vaglio critico delle testimonianze, a cogliere «l'esprit des temps et des mœurs des peuples» per dipingere un quadro plausibile delle vicende dello spirito umano (Voltaire, *Le Pyrrhonisme de l'histoire*, in Id., 1877-85, XXVII, p. 254).

### Nota bibliografica

ARNAULD A., NICOLE P. (1664a), *Traité de la foi humaine*, s.l., s.n. (datato 20 agosto 1664).

<sup>9</sup> Cfr. Voltaire, *Essai sur les probabilités en fait de justice* (1772), et *Nouvelles probabilités en fait de justice* (1772), in Id., 1877-85, XXVIII, pp. 495-516 e 577-86.

- IID. (1664b), *La Perpétuité de la foy de l'Eglise catholique touchant l'Eucharestie*, C. Savreux, Paris 1664 (éd. 1669).
- IID. (1965), *La Logique ou l'Art de penser*, éd. crit. par P. Clair et F. Girbal, PUF, Paris (2<sup>e</sup> éd. Vrin, Paris 1981).
- BAYLE P. (1692), *Projet d'un Dictionnaire critique à M. du Rondel*, Leers, Rotterdam (rist. anast. Slatkine, Genève 1970).
- ID. (1727-31), *Pensées diverses sur la comète*, in *Oeuvres diverses de M. Pierre Bayle*, P. Husson et al., La Haye, vol. III (rist. anast. Olms, Hildesheim 1964-82).
- CRAIG J. (1699), *Theologiae Christianae Principia Mathematica*, T. Child, Londini.
- DE PRADES J.-M. (1751-80), *Certitude*, in *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, Paris (rist. anast. Stuttgart-Bad Cannstatt 1966-67), vol. II.
- DIDEROT D. (1975 ss.), *Oeuvres complètes*, éd. crit. par H. Dieckmann, J. Fabre, J. Proust, J. Varloot, Hermann, Paris.
- EISENHART J. (1679), *De fide historica commentaries*, J. M. Sustermann, Helmstadii (2<sup>a</sup> ed. 1702).
- FLEURY C. (1819), *Mémoires pour les études des Missions orientales*, in *Lettres édifiantes et curieuses écrites des missions étrangères. Mémoire de Chine*, J. Vernareil et E. Cabin, Lyon.
- HOUTTEVILLE C.-F. (1722), *La Religion chrétienne prouvée par les faits*, G. Dupuis, Paris.
- HUME D. (1882-86), *The Philosophical Works*, ed. by T. H. Green and T. H. Grose, Longman, London (rist. anast. Scientia Verlag, Aalen 1964).
- KLIBANSKY R., MOSSNER E. C. (eds.) (1954), *New Letters of David Hume*, Clarendon, Oxford.
- LE BOVIER DE FONTENELLE B. (1790-92), *Histoire des oracles*, in *Oeuvres de Fontenelle*, J.-F. Bastien, Paris, vol. II.
- LEIBNIZ G. W. (1885), *Essais de théodicée sur la bonté de Dieu, la liberté de l'homme et l'origine du mal, Discours préliminaire de la conformité de la foy avec la raison*, in C. I. Gerhardt (Hrsg.), *Die Philosophischen Schriften von Gottfried Wilhelm Leibniz*, Weidmann, Berlin, vol. VI (rist. anast. Olms, Hildesheim 1978).
- ID. (1903), *Ad Stateram juris*, in *Opuscules et fragments inédits de Leibniz*, éd. par L. Couturat, F. Alcan, Paris (rist. anast. Olms, Hildesheim 1961).
- ID. (1923 ss.), *Sämtliche Schriften und Briefe*, Akademie Verlag, Leipzig-Berlin.
- LOCKE J. (1979), *An Essay concerning Human Understanding*, ed. by P. H. Niddich, Clarendon, Oxford.
- THOMASIIUS, CH. (1699), *Dissertatio de fide juridica*, 2<sup>a</sup> ed. Literis viduae Ch. Salfeldii, Halae Magdeburgicae 1714.
- VOLTAIRE (1877-85), *Oeuvres complètes de Voltaire*, éd. par L. Moland, Garnier, Paris.
- ID. (1968 ss.), *The Complete Works of Voltaire*, ed. by Th. Besterman, W. H. Barber, U. Kölving, H. Mason, Voltaire Foundation, Oxford.

# Religious conversion: epistemological and other considerations\*\*

di Gereon Wolters\*

## *Abstract*

I distinguish between *active conversion by free choice* and *pragmatic conversion*. Furthermore, I would like to distinguish between sudden conversions (“Pauline conversions”) and conversions that occur at the end of a more or less long process of alienation from one’s former religious affiliation (“Augustin conversions”). In historical reality, hybrid forms of these two extremes seem to be the rule. Conversion is a “faith change” that includes both so-called propositional attitudes (e.g. beliefs, religious beliefs, hopes, fears) and social preferences; I take Niels Stensen’s (1638-1686) conversion as an example.

*Keywords:* conversion, belief change, rational choice, Thomas Kuhn, Niels Stensen.

## **1. Introductory Chat**

So far, philosophers do not seem to have cared very much about the topic of conversion. Most of you have probably encountered the word only once in your philosophical life, that is with Thomas Kuhn, who compared in his *Structure of Scientific Revolutions* (1962, 1970) scientific paradigm change with religious conversion. I will come back to Kuhn soon. I myself wondered about conversion the first time about 20 years ago. At that time,

\* Universität Konstanz; gereon.wolters@uni-konstanz.de.

\*\* This is based on a talk I gave at the University of Vienna in December 2017 in the context of the Viennese ERC project *The Emergence of Relativism* (2014-19), led by Prof. Martin Kusch. I would like to thank Martin Kusch and Johannes Steizinger for the invitation that gave me the first possibility to report about my own research project *Religious conversion in a philosophical perspective*.

I was a fellow in the *Center for Philosophy of Science* at the University of Pittsburgh<sup>1</sup>. There, I regularly went to a fitness club. Exactly next-door was a neo-gothic ecclesiastical building from the early 20<sup>th</sup> century that displayed an advertising poster: «The end of your search for a friendly church». When I recently checked on the internet, I could not locate this poster any more, but found on “yelp” interesting reviews and rankings of churches in Pittsburgh<sup>2</sup>. For example, this review by Christina W. for the “Encounter Church” (709 N Aiken Ave, Pittsburgh, PA 15206):

5.0 star rating 4/24/2016 - Encounter has been our church home for two years now and we can't recommend it enough. It is a great environment for our young family with people who come together to create a community that isn't based on judgment or dogma and allows us to engage with God where we are. - Also, they have dunkin doughnuts.

Or Amanda R.'s 5.0 Star rating of 4/28/2016:

A place for anyone looking for somewhere to belong, or just needing a cup of coffee and a smile. Great atmosphere, friendly people, and lots of community oriented events. An awesome place to be a part of!<sup>3</sup>

Raised as a Catholic, it had never come to my mind that the “friendliness” of a Church or good coffee or dunkin donuts after service could be a reason for joining that Church and converting to the religion it represented. For some reason I entertained the idea that accepting a religion or converting to another had to do with *truth*. This is confirmed in many ecclesiastical texts of the Catholic Church, for example in Pope John Paul II's encyclical *Fides et Ratio* (Faith and Reason) of October 1998. It opens like this: «Faith and reason are like two wings on which the human spirit rises to the contemplation of truth»<sup>4</sup>.

I never completely forgot my Pittsburgh conversion surprise in the years that followed. Nonetheless, I seriously started thinking about doing research on the topic of conversion only ten years later, when, in 2006, I was a visiting professor at the “Sapienza” University in Rome. I had the good fortune to live in the Vatican. Among other formidable institutions,

<sup>1</sup> I am very grateful to its then director, my friend Gerald J. Massey, for his invaluable help in converting the original German English manuscript into what he calls real English.

<sup>2</sup> «The end of your search...», however, seems to be a widely used by Churches as an advertising slogan.

<sup>3</sup> <https://www.yelp.com/biz/encounter-church-pittsburgh> (seen November 2018).

<sup>4</sup> For the English text see: [http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/en/encyclicals/documents/hf\\_jp-ii\\_enc\\_14091998\\_fides-et-ratio.html](http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/en/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_14091998_fides-et-ratio.html). There one finds also translations into other languages like Italian.

there is the Archive of the so-called “Congregation of the Doctrine of the Faith”, which in greater days of the Roman Church was called “The Office of the Holy Inquisition”. The opening of the archives of the Inquisition in 1998 by its then head, Cardinal Joseph Ratzinger, was – apart from his resignation in 2013 – in my view the greatest deed of the later Bavarian Pope. I spent numerous mornings in the archive, studying the reaction of the Inquisition and the Congregation of the Index with respect to evolutionary theory. I could not resist, of course, the temptation to look around a bit. There was so much fascinating material, because many great philosophers of the modern era had ended up on the *Index librorum prohibitorum* (*List of Prohibited Books*): single books or *opera omnia* of people like Descartes, Locke, Hume, Rousseau, Kant, Nietzsche, Sartre and many, many others were forbidden for Catholic readers. One of those, who finished on the Index, was also Spinoza (1632-1677). Happily, in his case there existed still the letter that denounced Spinoza to the Roman authorities. I immediately ordered it and found to my great surprise a well-known author, the Danish anatomist and geologist Niels Stensen (1638-1686), Niccolò Stenone in Italy. Stensen had initially been a fervent Lutheran. After witnessing the Corpus Christi Procession in Livorno on June 24, 1666, he had been seriously considering conversion to Catholicism. A few months later, finally, on November 7, 1667, he solemnly renounced the supposed Lutheran heresy before the General Inquisitor of Florence and delivered the Catholic confession of faith. Stensen knew Spinoza personally very well, because as a student of medicine at Leiden he had attended Spinoza’s anatomic demonstrations in nearby Rijnsburg. Stensen was decent enough, however, to hold off sending his denunciation letter until a few months after Spinoza’s death. We will come back to Stensen later.

## 2. Conceptual Considerations

We encounter religious conversion in a great variety of forms. There are conversions from one religion or religious denomination to another, e.g. from Catholicism to Islam or from Judaism to Lutheranism, or from Southern Baptism to Russian Orthodox belief. Then there are conversions in the framework of one’s own religion. Such conversions consist in taking that religion seriously in a completely new strong and spiritual way. Here one speaks of “revivalism” (or “rebirth”, as in “born again Baptists”). Several “Great Awakenings” in the United States, which encompassed Methodism and Baptism, and “Erweckungsbewegungen” as German Pietism, are examples. Revivalist conversions usually mean a complete change of life. The examples quoted by William James in his classic *The Varieties of Religious Experience* (1902), are mostly of the revivalist sort. Very often,

such revivals consist mainly in overcoming alcoholism or other addictive behaviors and replacing them with religious fervor. In the following, I will only talk about conversions from one religion or denomination to another. Nevertheless, in this context, too, we have to make several basic distinctions: first, *active conversion* by free choice, second, what I would like to call *pragmatic conversion*. Pragmatic conversions are conversions that render your life more convenient, be it that they result in economic advantages or facilitate your social life. Marital conversion seems to be the most frequent example in our days. Forced conversion, i.e. conversion in order to save your life or freedom, is also a form of pragmatic conversion. Pragmatic conversions are without any doubt fascinating from a sociological, psychological, or political point of view. Philosophically, however they are rather uninteresting. Thus, we are left with conversion from one religion or religious denomination to another that occurs by free choice. Among such conversions, I would like to distinguish between sudden conversions and conversions that occur at the end of a more or less long process of alienation from the former religious affiliation. The sudden type I would like to call “Pauline conversions”. Here is why from the *Acts of the Apostles*:

And as he [i.e. the later St. Paul] journeyed, he came near Damascus: and suddenly there shined round about him a light from heaven: And he fell to the earth, and heard a voice saying unto him, Saul, Saul, why persecutest thou me? And he said, Who art thou, Lord? And the Lord said, I am Jesus whom thou persecutest: it is hard for thee to kick against the pricks. And he trembling and astonished said, Lord, what wilt thou have me to do? And the Lord said unto him, Arise, and go into the city, and it shall be told thee what thou must do<sup>5</sup>.

The conversion of St. Paul has been a great subject for painters. This is no wonder, because an instantaneous conversion under dramatic circumstances can be represented in painting much more easily than a conversion process that may take years without any spectacular events. Such process-related conversions I would like to call “Augustinian conversions”. In the eighth book of St. Augustin’s *Confessiones*, we learn that it took him twelve years of serious searching to, finally, find “the truth” in the year 386<sup>6</sup>. In historical reality, hybrid forms of these two extremes seem to be the rule.

<sup>5</sup> *Acts of the Apostles*, 9, 3-6: <https://www.kingjamesbibleonline.org/Acts-9-3>.

<sup>6</sup> «Multi mei anni mecum effluerant (forte duodecim anni)», when he read a certain passage of the letter to the Romans (7.15 ff.) and recalls: «statim quippe cum fine huiusque sententiae quasi luce securitatis infusa cordi meo omnes dubitationes tenebrae diffugerent» (Aurelius Augustinus, 2004, 342 and 362).

### 3. Kuhn's Comparison

It occurs to me that Thomas Kuhn in his *Structure of Scientific Revolutions* (1962, 1970) had Pauline conversions in mind. He compares with religious conversion those radical changes of a scientific belief system that define «scientific revolutions». He calls such radical changes «paradigm changes». Here are three quotes:

1. Though each may hope to convert the other to his way of seeing his science and its problems, neither may hope to prove his case. The competition between paradigms is not the sort of battle that can be resolved by proofs (148).
2. Just because it is a transition between incommensurables, the transition between competing paradigms cannot be made a step at a time, forced by logic and neutral experience. Like the gestalt switch, it must occur all at once (though not necessarily in an instant) or not at all (150).
3. The conversion experience that I have likened to a gestalt switch remains, therefore, at the heart of the revolutionary process. Good reasons for choice provide motives for conversion and a climate in which it is more likely to occur. Translation may, in addition, provide points of entry for the neural reprogramming [...] that must underlie conversion (*Postscript*, 204).

From these quotes, it seems clear that Kuhn draws on «conversion» in order to characterize the meaning of «paradigm change». What are the supposed characteristics of conversion to which Kuhn alludes?

1. Conversion is not a matter of rational proof (Quote 1).
2. Conversion is a case of gestalt switch, i.e. it comes “all at once” as a complete package (Quote 2).
3. Conversion is a form of neural reprogramming (Quote 3).
4. Good reasons may provide a favorable climate for conversion, but cannot enforce it (Quote 3, see 1).

From these characteristics, we may conclude that for Kuhn religious conversion like paradigm change is among other things also a cognitive phenomenon. It is the more surprising that conversion has not been a topic in epistemology. I do not know of any recent work on the epistemology of conversion, while there is no lack of literature about paradigm change. Furthermore, I have checked in vain three voluminous encyclopedic books about epistemology: “conversion” does not even appear in the index (Bernecker, Pritchard, 2011; Dancy, Sosa, 1991; Huemer, 2002).

### 4. Conversion is more than Belief Change

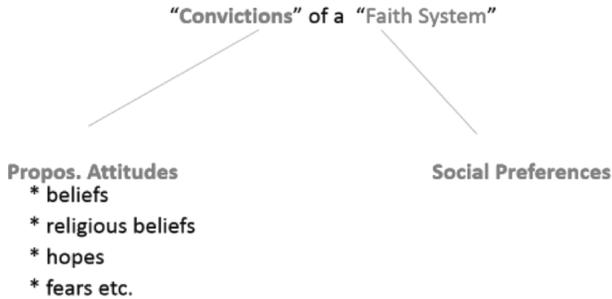
From an epistemological point of view, one is tempted to regard in a first approximation religious conversion of the sort we consider here as a ma-

for change of one's belief system, occurring mostly in the subsystem of religious beliefs that one usually calls "faith". A little linguistic aside: the German noun "Glaube" translates both the English nouns "faith" and "belief".

If we regard conversion as belief change, we have some epistemological theory at our disposition that might help us to better understand it. Such epistemological theories rest on the assumption that a belief change occurs only if the belief-changing agent has *epistemological reasons* for changing some beliefs in his belief system. In other words, a change of beliefs requires *epistemic justification*. The term "epistemic justification", in turn, opens a wide field of possibilities. Epistemic justifications of *scientific* beliefs, normally, differ from epistemic justifications of *everyday* beliefs, and these again from justifications of *religious* beliefs.

Just a word about "beliefs" (Schwitzgebel, 2011 gives a short overview). Beliefs are usually regarded as "propositional attitudes". A proposition, in turn, is the meaning of a declarative sentence. Sentences that have the same meaning express the same proposition, e.g. «The Vienna philosophy department is great» and «Wienin filosofian laitos on suurenmoinen» express the same proposition. The standard formal expression of propositional attitudes is that person T has attitude A with respect to proposition P. For example, Donald Trump (T) believes (A) that he is the greatest politician in the world (P). In short, T A that P. In addition to beliefs there are other possible attitudes towards a proposition P. For example, a person S might *hope* that P, or might *fear* that P, or might *abhor* that P, *value* that P and so on. Indeed, for religious believers propositional attitudes like hope or fear are of utmost importance. In other words, the faithful might not only *believe* in the existence of God or paradise or hell, they might well *fear* God or hell, and *hope* to get into heaven. They might not only *believe* in miracles, they might also *hope* that one will occur in an emergency. In fact, propositional attitudes like hope and fear seem to be at least as important for religious faith as beliefs. That makes conversion a rather complex and not simply only a cognitive phenomenon and suggests that Kuhn's comparison of conversion with paradigm change is misleading. Sure, even in scientific paradigm changes there are extra-scientific factors at work that might be analyzed by social epistemology. However, in Kuhnian paradigm changes we do not find anything like, for example, those faith-based *individual* hopes and fears about reward or punishment for a paradigm change comparable to conversion in the religious context. Therefore, I would like to call conversion "*faith change*" and not "belief change". Individual and collective faith systems, accordingly, include, on the one hand, propositional attitudes like ordinary beliefs, religious beliefs, hopes or fears, and social preferences, on the other. The elements of

a faith system I will call “convictions”. Conversion would then result as a major change of convictions within a faith system that is connected with a change of affiliation to a particular religious community.



Since only parts of the elements of a faith system of a convert are beliefs, several theories of belief revision that have been developed recently in formal epistemology are not of much help. I think here of approaches like the so called *AGM paradigm*, the ranking theory or Bayesian approaches<sup>7</sup>.

Conversion as affiliation-relevant changes within a faith system results from friction, tensions or contradictions in such a system. In psychology, since Leon Festinger’s seminal book *A Theory of Cognitive Dissonance* (1957), one speaks of cognitive dissonance in a system. I would like to adapt the term “cognitive dissonance”<sup>8</sup> for describing the mental discomfort in a convert’s faith system prior to conversion. To the cognitive dissonance in the faith system one would have to add some sort of “social dissonance”. The act of conversion itself consists then in 1. changing basic convictions with the result of removing cognitive dissonance and 2. choosing a new religious affiliation by removing social dissonance. In other words, religious conversion appears to be a complex theoretical, emotional and social process.

<sup>7</sup> “AGM” after its main proponents Alchourrón, Gärdenfors and Makinson. Cf. e.g. Rott (2001), Spohn (2016), and part 1 of Arló-Costa, Hendricks, van Benthem (2016).

<sup>8</sup> The *Encyclopedia Britannica* defines Cognitive dissonance as «the mental conflict that occurs when beliefs or assumptions are contradicted by new information. The unease or tension that the conflict arouses in people is relieved by one of several defensive maneuvers: they reject, explain away, or avoid the new information; persuade themselves that no conflict really exists; reconcile the differences; or resort to any other defensive means of preserving stability or order in their conceptions of the world and of themselves» (<https://www.britannica.com/science/cognitive-dissonance>, accessed November 2018).

From a philosophical point of view, conversions of natural scientists, and perhaps philosophers, seem particularly promising, because scientists in their professional life are used to giving justifications both for their scientific beliefs and for the changes of such beliefs. In short, scientists in general seem to be more justification-sensitive than other people are, because it is part of their job to convince their fellow scientists of their views, theories, hypotheses and so on.

With that, we are back at Niels Stensen, our Danish model convert from the first section of my talk<sup>9</sup>.

### 5. Niels Stensen's Justification of His Conversion to Catholicism

Stensen was a remarkable scientist. In the mere 15 years of his scientific career, he achieved an incredible amount of important results in very different fields. He discovered among other things a previously undescribed anatomical structure, which in his honor has been named "ductus stenonianus". The parotid duct or Stensen duct is the route that saliva takes from the major salivary gland, the parotid gland, into the mouth. Furthermore, he showed that the heart was nothing else than an ordinary muscle and not the center of warmth as Galenus and later Descartes believed. He also was the first to correctly describe the production of tears, and delivered interesting work in embryology and about the pathology of hydrocephalus and on the structure of the brain. At the same time, he is credited with being one of the founders of geology and paleontology, who in addition arrived at important results in crystallography. In short, there can be no doubt that Stensen was one of the leading scientists of his age. In addition, he was fluent in no less than six living languages, wrote most of his work in Latin, while being able to read Greek and Hebrew.

As far as methodology is concerned, Stensen was strictly empirically oriented. At the same time, he was strongly influenced by the Cartesian methodical-doubt principle to strive for certainty of cognition by first doubting everything. In 1659, his last year as a student of medicine in Copenhagen, the 21-year-old Stensen kept a Latin notebook with excerpts and notes. Besides there praising Descartes, he wrote among other things: «With respect to the physical world it is good not to bind oneself to a readymade science. One should rather order everything that one can observe under certain categories and then find something on one's own. That might be at least a partially certain knowledge, if more is not available». Or, «those, who do not want to observe the works of nature itself, but – satisfied with reading others – form and invent various imaginations,

<sup>9</sup> The standard biography of Stensen is Scherz (1987-88).

sin against the grandeur of God» (German translation of the quotes in Bierbaum, Faller, 1979, p. 10).

Thus, at the beginning of his scientific career, Stensen was a strictly empirically-minded researcher, striving for certainty in his results. At the same time, he grew up as a rigorously orthodox Lutheran in a country where Lutheranism was the state religion and Catholic priests and monks were not tolerated on pain of death.

If we would like to understand life and interconfessional relations in Denmark and some other European lands in the 17<sup>th</sup> century, the comparison with political Islam in our days may help. Just think of the belligerent interferences of Saudi Arabia, Iran and other countries in Middle East. They remind me very much of the devastating Thirty Years' War that had ended in 1648 when Stensen was ten years old. Wars and terror attacks between Islamic denominations today are in full swing. Just think of Yemen, Syria, Iraq, Pakistan and several other countries, or of the attack on a Sufi mosque on the Sinai Peninsula on November 24, 2017 with more than 300 alleged "infidels" killed. In 17<sup>th</sup> century Europe, the relations between the Christian confessions were *mutatis mutandis* similarly tensed and polemical. Only a few people, Leibniz among them, thought of interreligious dialogue. Back to Stensen.

Still in 1659, the year of his "Chaos"-notes, Stensen went to Amsterdam and Leiden to continue his medical studies. Holland was a comparatively safe haven for dissenters of all sorts, e.g. Descartes himself. Stensen encountered Calvinism and many sects originating from this variety of Protestantism. He focused so exclusively, however, on his studies that he did not think very much about theoretical religious questions, although he remained a deeply religious person. His first major contact with Catholicism occurred in Paris, where he arrived from Leiden in 1664. In Paris, he met the brilliant theological controversialist Jacques Bénigne Bossuet (1627-1704), who tried to convert him to Catholicism. In retrospect Stensen writes in his *De propria conversione epistola* of 1672 that he «held on to the paternal religion, even if not with the earlier firm conviction of its truth, because the study of the sciences and frequent travels diverted my mind to other occupations»<sup>10</sup>.

«Divine mercifulness», as he himself called it, reached him for the first time when in early 1666 after travelling in France, he had arrived in Tuscany at the court of grand duke Ferdinando II di Medici. On the occasion

<sup>10</sup> Stensen (1952, p. 257): «patris tamen institutis semper inhaesi, non tam quod pristinam de illis fidei persuasionem in me deprehenderem, quam quod studia naturalia et peregrinatio semper inde me ad alias occupationes averterent» (German translation in Stensen, 1967, p. 34).

of the Corpus Christi Procession that he witnessed in Livorno on June 24, 1666 «the following argument came to my mind: either this Host is a simple piece of bread and those, who venerate it so much are fools; or it is the true body of Christ, and why do I not venerate it?»<sup>11</sup>. It did not come, however, to a Pauline conversion right on the spot. It took Stensen a few more months to finally recognize the supposed truth of Catholicism. In those months, above all two women heavily worked on converting him. Their positions, however, excluded a direct romantic relationship<sup>12</sup>. One was the Florentine nun Maria Flavia del Nero, who ran the apothecary's shop in the Annalena Convent in Florence; the other was Lavinia Arnolfini, wife of the ambassador of the then independent State of Lucca at the Tuscan court. 35-year-old Lavinia often invited Stensen to her home, and exerted remarkable pressure on the 28-year-old Lutheran. Stensen was particularly moved by her confession: «Oh, God is my witness, that if my own blood would suffice to demonstrate for you the necessity of your conversion, I would give my life in this moment for your salvation»<sup>13</sup>. Impressed by this offer of self-sacrifice, Stensen started to study theological literature, however without arriving at the result desired by Lavinia and others. Finally, on All Souls Day 1677, during a meal, Lady Lavinia lost her temper and burst out: «Sir, all these visits and conversations that I grant you contrary to my habit do not have any other motive than my zeal for your eternal salvation [...]. Since you are not prepared to surrender to the truth you have perceived, I must not waste my time any longer. Do not come to me any more if you are not determined to become a Catholic!» (Scherz, 1987, p. 206). Stensen was greatly moved and decided the same day to convert. Two days later, he presented himself to the Inquisitor of Florence, and on November 7, 1677, he solemnly abjured the presumed Lutheran heresy and confessed his Catholic faith.

Analyzing this conversion, I arrived at results that I had not expected when I started my work. Let us first have a look at the Lavinia story. As I said in the beginning of the paper, I would have expected that a person filled with methodological strength in science, would exhibit comparable rigor in questions of faith. This means that with Stensen I would have

<sup>11</sup> Letter to Lavinia Arnolfini (late 1667): «sentii svegliarmi nella mente quest'argomento: O quell'ostia è un semplice petto di pane, e pazzi sono costoro, che gli fanno tanti ossequi; o quivi si contiene il vero corpo di Cristo, e perché non l'onoro ancor'io?» (Stensen, 1951, p. 9).

<sup>12</sup> Gerald Massey (see fn. 1) convinced me, however, that it was most probably of great importance that the two were women.

<sup>13</sup> Stensen (1952, p. 258): «O, si sanguis meus sufficeret ad necessitatem illam tibi demonstrandam, testor Deum me vel hoc momento vitam pro tua salute daturam» (German translation in Stensen, 1967, p. 35).

expected careful theological arguments to justify a step as important for him as conversion. Therefore, it comes as a surprise that at least the occasion (“Anlass”) for Stensen’s conversion is a *social* one: the fear to not be admitted any more at the house of Lavinia Arnolfini.

Before I come back to his justification, a few biographical remarks. After his conversion, Stensen continued his important geological and paleontological work and travelled a lot. In 1672, he returned to Copenhagen as Royal Anatomist, but left this position to return to Italy in late 1674. In 1675, he was ordained a priest in Florence and two years later there followed in Rome his episcopal consecration and appointment by the Pope as “Apostolic Administrator” *in partibus infidelium*, i.e. in the lands of the infidels with his see in Hannover. In 1680, Stensen became auxiliary bishop in Münster where he got into political trouble because of his severity in all matters. In 1683, he went as a simple Vicar to Hamburg and in 1686 from there to Schwerin in Mecklenburg where he died that year at age 48, not least because he had ruined his health with excessive fasting. In 1988, Pope John Paul II solemnly beatified him. So far, he seems to be the only scientist who has achieved this distinction (Kermit, 2007, p. IX). His sanctification, however, is still open. Thus, today we can speak only of Blessed Niels and not yet of Saint Niels.

Back to his conversion justification. There are several letters and writings in which Stensen tries to present his conversion as a reasonable, not to say necessary, step. Furthermore, he is always ready to convince former fellow heretics of the presumed Catholic “truth”. This missionary activity starts immediately after his conversion, and hardly any “heretic” he met could hope to escape becoming an object of Stensen’s conversion attempts. In those attempts, which were often felt as annoying, he gives always *social* reasons for his own, exemplary conversion. However, unlike the *occasion* of his own conversion at Lady Lavinia’s such social reasons now serve as argumentative justifications. He does this, for example, in his 1672 letter *De propia conversione* to the Dutch Calvinist preacher Johannes Sylvius that I have mentioned already. Here he gives the following reasons for his own conversion and partly for conversion to Catholicism in general. He distinguishes reasons that helped to gradually detach him from Lutheranism from reasons that caused him to become a Catholic. Among the reasons that encouraged his disengagement from Protestantism were 1. the great number (*multiplicitas*) of protestant sects in Holland, and 2. the moral conduct of many Protestants whose lives were not according to the principles of their religion (*modus multorum vivendi politicus*). Corresponding to this disengagement from Protestantism was for Stensen the social attraction of Catholicism: 3. «The moral conduct of several of my Catholic friends left a strong impression on me. Such conduct philoso-

phers do not promise nor have I observed it with my friends of other confessions»<sup>14</sup>. 4. The zeal of Lady Lavinia, who was prepared to offer her life for Stensen's conversion.

These social reasons for Stensen's conversion reminded me, in fact, of Christina W.'s 5.0 star ratings of the "Encounter Church" in Pittsburgh that I quoted in the first section: it is a group of nice people who just make you want to become one of them – in Stensen's case even without donuts, or good Italian pasta.

However, different from Christina W. and Amanda R. who are happy to be part of a community that at least for Christina «isn't based on judgment or dogma», for Stensen dogma plays an important role. The dogmatic reason – it is exactly only one – he gives in his letter to Sylvius recurs also in other letters and writings. Interestingly, his Cartesian striving for certainty that directed his methodology in scientific matters fuels also his approach to dogmatic questions. The central dogmatic question is about «the true Church of Christ» (*vera Christi ecclesia*). Of course, he is convinced that this is the Catholic Church, and he gives the following arguments to justify his conviction: *First*, a historical argument. He claims: «for some time it was uncontroversial that the Roman Church was the true Church of Christ»<sup>15</sup>. This included obedience to the Pope and «until the times of Luther (*ad Lutheri usque tempora*)» to die «with having the hope of an eternal life (*cum spe vitae aeternae mortuos*)» – as a reward as it were. In a rather simplistic dealing with ecclesiastical history, he asserts furthermore that the controversy about the status of the Roman Church began with the Protestant Reformation of the 16<sup>th</sup> century. This view on history blots out the Great Schism of 1054 between Rome and Constantinople, as well heretical reform movements like the Waldensians, who have been in existence since the late 12<sup>th</sup> century. He then «asks whether one should look for the true Church in one of the Churches of the reformers»<sup>16</sup>. The latter is to be excluded, «because the spirit of truth cannot be the author of opposed churches»<sup>17</sup>, and at the same time none of those churches is able to show why it should be preferred to the others. In addition to this historical argument, Stensen gives a *doctrinal* one: there is a chaos of interpretations of the bible. This chaos results from the

<sup>14</sup> «Multum apud me valuit vita quorundam amicorum catholicorum, cui similem nec philosophi promittunt nec apud amicos aliarum religionum observaveram» (Stensen, 1952, p. 257; German translation in Stensen, 1967, p. 34).

<sup>15</sup> «Existisse aliquando in ecclesia Romana veram Christi ecclesiam extra controversiam est» (Stensen, 1952, p. 258; German translation in Stensen, 1967, p. 36).

<sup>16</sup> «Quaeritur, an in ecclesia Romana, an vero, in quadam reformatorum ecclesia vera Christi ecclesia reperienda» (ivi, p. 259 and p. 36).

<sup>17</sup> «Spiritus veritatis contrariarum ecclesiarum auctor non esse possit» (*ibid.*).

absence of an ecclesiastical authority that has the final say on these matters. *Third*, Protestants do not have the apostolic authority to administer the sacraments, like baptism, Eucharist or penitence. Jesus has given this authority to the apostles and the apostles have conferred it on the bishops they have ordained, from which in the Catholic Church a supposedly uninterrupted ordination chain has resulted. The reformers severed this so-called apostolic succession. Therefore, Protestant ministers are no longer in a position to administer a sacrament. They are, for example, no longer able to transubstantiate bread and wine into the body and the blood of Christ. *Fourth* and finally, Stensen is convinced that he has encountered in the Catholic Church «those characteristics of sanctity that in none of the other churches are promised, let alone found». These are Stensen's four *dogmatic* reasons for justifying his conversion. They are nothing else than applying the teaching of the *characteres*, i.e. the characteristics of the true church of Christ. The *characteres* of the true church doctrine originate with the second century Church Father Irenaeus (ca. 130-200). In 325, they became part of the so-called Nicene Creed.

This is all Stensen adduces as justification of his conversion from Lutheranism to Catholicism: *first* the social argument that it feels better to be with Catholics and belong to the Catholic Church than to stay with Protestants in their respective communities; *second* the *dogmatic* argument of the characteristics of the true church of Christ: unity, sanctity, catholicity, and apostolicity. They, in turn, bequeath certainty to first-order religious beliefs.

## 6. A Philosophical Evaluation

Let us start with Stensen's dogmatic argument for justifying his conversion. It strikes me, *first*, that Stenson does not mention any change in what I would like to call first-order beliefs of his faith system in order to justify conversion. Such a belief could have been belief in existence of the purgatory that reformers denied. Stensen even wrote a little tract about the topic<sup>18</sup>. Nowhere, however, does he adduce his new belief in purgatory as justification for conversion. Purgatory is a sort of waiting position for heaven, where after death those souls for some time must suffer, who did not live 100% up to the commandments of God. The saintly, in contrast, and the bad people go immediately after death to heaven or hell, respectively. Rather than first-order beliefs of the faith system, it is second-order beliefs that serve Stensen as justification for his conversion. These beliefs

<sup>18</sup> «Catholische Glaubens-Lehr vom Fegfeuer, mit klaren Zeugnissen aus dem H. Augustino bewehret [...]» (in Stensen, 1952, pp. 199-253).

roughly correspond to methodological convictions in scientific belief systems. Although one might also regard the unity, sanctity, catholicity, and apostolicity of the Roman Catholic Church as first order religious beliefs, they serve primarily as a justification of the infallible magisterium of the Church. To this magisterium is assigned the last word about the *genuine* first-order religious beliefs which relate to such topics as the works of God, the redemption by Jesus Christ, his resurrection from death, the important role of the virgin mother Mary, the Holy Trinity, the efficacy of the sacraments, and so on. In a sense, one might say that Stensen's dogmatic reason for his conversion corresponds to his Cartesian doubt-driven, empirically-certain methodology in science. As this methodology secures the certainty of scientific results, the magisterium of the Church, certified by her unity, sanctity, catholicity, and apostolicity, delivers certainty of faith. It is exactly this methodology or the certainty-assuring magisterium of the Catholic Church, respectively, that Stensen presents as the basis and the theoretical justification for his conversion. All other first-order belief changes ensue from this second-order change. The faithful just believe what the infallible Magisterium orders them.

Cartesian certainty-seeking methodical doubt stops at the supposedly certain reality of the *res cogitans*, Stensen's doubts stop at the infallible magisterium of the Roman Church. In other words, for Stensen the existence of an institution that guarantees infallible truth and therefore serves as the natural endpoint of all justifications of first-order beliefs is the main dogmatic reason for his conversion. Such an epistemological approach is called "foundationalist", as opposed to "coherentist" or sceptical approaches (cf. Kvanvig, 2011, p. 26) Stensen's choice of the Roman magisterium as theological *fundamentum inconcussum* is rather arbitrary. He does not give us any reason why the justificatory process of religious beliefs must end here. One has to add, however, that Stensen mentions an interesting restriction of his dogmatic argument: it suffices to show that the heretics are wrong, but it can give only a probability proof of the Catholic truth (*ut probabilia tantum sit ratione veritatis catholicae*; ivi, p. 260 and p. 38).

In our days, i.e. in the post-Enlightenment west, Stensen's dogmatic justification for his conversion – probability aside – might not sound very plausible, let alone convincing. He, for example, does not say a word about the reliability of those sacred texts on which supposedly rest both the infallible Catholic magisterium and the equally infallible faith system it has developed and guards through the centuries. This remarkable way of squelching doubt reminds me again very much of contemporary mainstream Islam which understands the Qur'an as the direct and non-disputable revelation of Allah that has to be taken literally. Rare attempts in

Islamic scholarship at introducing basic hermeneutic principles have been in most cases answered not with arguments but with death threats.

If we look back at Stensen's theoretical justification for his conversion together with the social argument, it seems to me that *his* conversion and possibly conversion *in general* might be understood via a special version of rational choice theory which has its disciplinary home in economics and the social sciences. From the perspective of rational-choice theory, conversion appears as a «function of the convert's evaluations of the social and cognitive outcomes of converting relative to not converting» (Gartrell, Shannon, 1985, p. 32).

Let us, in concluding, take a quick glance at the connection between conversion and relativism. The act of conversion, at least as long it is motivated by dogmatic, emotional and social change of mind, is on the surface an expression of a certain relativism. Converts regard the previous faith system as no longer absolute, since in the act of conversion important convictions change. However, at least for our model convert Stensen, conversion meant leaving behind one faith system that he had regarded for most of his life as absolute for another that seemed to him to be absolute forever. Relativism in the context of conversion cases like Stensen's, therefore, is a temporary domain of uncertainty between two absolutisms. The act of conversion occurs as nothing else than an attempt at gaining absolute certainty in a situation of cognitive dissonance. One might regard it as a consequence of such absolutism of faith systems that converts, in the eyes of their former brothers and sisters in the faith, become a special sort of traitors called "apostates". In the pre-Enlightenment systems of political religion in Europe, apostates were often threatened with death, as they still in large parts of the Islamic world.

## References

- ARLÓ-COSTA H., HENDRICKS V. F., VAN BENTHEM J. (eds.) (2016), *Readings in Formal Epistemology. Sourcebook*, Springer, Heidelberg.
- BERNECKER S., PRITCHARD D. (eds.) (2011), *The Routledge Companion to Epistemology*, Routledge, London-New York.
- BIERBAUM M., FALLER A. (1979), *Niels Stensen. Anatom, Geologe und Bischof. 1638-1686*, Aschendorff, Münster (2<sup>nd</sup> ed).
- DANCY J., SOSA E. (eds.) (1992), *A Companion to Epistemology*, Blackwell, Oxford.
- FESTINGER L. (1957), *A Theory of Cognitive Dissonance*, Stanford University Press, Stanford (CA).
- GARTRELL C. D., SHANNON Z. K. (1985), *Contacts, Cognitions, and Conversion: A Rational Choice Approach*, in "Review of Religious Research", 27.1, pp. 32-48.
- HUEMER M. (ed.) (2002), *Epistemology. Contemporary Readings*, Routledge, London-New York.

- KVANVIG J. L. (2011), *Epistemic Justification*, in Bernecker, Pritchard (2011), pp. 25-37.
- KERMIT H. (2007), *Niels Stensen 1638-1686: The Scientist, Who Was Beatified*, Gracewing, Leominster (GB).
- KUHN T. S. (1996), *The Structure of Scientific Revolutions*, The University of Chicago Press, Chicago-London (3<sup>rd</sup> ed).
- ROTT H. (2001), *Change, Choice and Inference: A Study of Belief Revision and Non-monotonic Reasoning*, Clarendon Press, Oxford.
- SCHERZ G. (1987-88), *Niels Stensen. Eine Biographie*, St. Benno Verlag, Leipzig.
- SCHWITZGEBEL E. (2011), *Belief*, in Bernecker, Pritchard (2011), pp. 14-23.
- SPOHN W. (2016), *A Survey of Ranking Theory*, in Arló-Costa, Hendricks, van Benthem (2016), pp. 303-47.
- STENSEN N. (1951), *Opera theologica*, vol. 1, ed. by K. Larsen, G. Scherz, Nyt Nordisk, Copenhagen.
- ID. (1952), *Epistolae et epistolae ad eum datae*, vol. 1, ed. by G. Scherz, Nyt Nordisk-Herder, Copenhagen-Freiburg.
- ID. (1967), *Brief über meine Konversion*, übers. U. erl. Von G. Scherz, Arne Frost-Hansen, Copenhagen.

# Didattica della filosofia



# Presentazione di un itinerario per l'apprendimento multi e trans-disciplinare

di *Giovanni Sasso\**

I lavori di approfondimento culturale, confluiti in una comunicazione di ricerca scientifica e didattico-metodologica e di seguito raccolti sono stati redatti da alcuni docenti frequentanti il ciclo di seminari *Matematica, Filosofia ed Economia, prospettive dello sviluppo umano in un confronto transdisciplinare*, congiunto alla “Scuola di alta educazione 2018”, gestito d’intesa tra il “Consorzio Irpino per la promozione della Cultura, della Ricerca e degli Studi Universitari” (CIRPU), il Dipartimento di Matematica dell’Università di Salerno, il Liceo Matematico e la Società Filosofica Italiana – Sez. di Avellino. Ciascuno degli autori ha rielaborato e approfondito.

L’iniziativa di formazione era destinata ai docenti, ed è stata sviluppata in forma “itinerante”, cioè ha avuto luogo in sedi diverse del territorio irpino in quanto il CIRPU è un Consorzio formato da vari comuni, nel cui mandamento va proposta l’offerta culturale.

La calendarizzazione e il filo conduttore degli interventi, strutturati secondo una *prospettiva transdisciplinare*, nel confronto fra Matematica, Filosofia ed Economia, è consistito nel riflettere sugli attuali paradigmi di sviluppo umano, chiedendosi quali relazioni privilegiare e/o additare. Perché insistere sulla ricerca di questi nessi? La risposta è nell’insieme delle attività culturali volte a studiare le relazioni tra la cultura umanistica e la cultura scientifica, realizzate dalla sezione di Avellino della SFI, insieme al CIRPU e al Dipartimento di Matematica dell’Università di Salerno.

I primi studi, già nel 2014, riguardarono i rapporti tra Filosofia e Matematica, seguì un’analisi dei rapporti con la Letteratura (2015), con la Storia (2016), quindi nel 2017 furono evidenziati i nessi fra i linguaggi. L’iniziativa

\* Presidente della Sezione SFI di Avellino; giovannisasso44@gmail.com.

fu, poi, collegata al progetto del Liceo Matematico, avviato ormai da tre anni sul territorio campano e diffusosi, da quest'anno, in tutta Italia.

La modalità è stata corroborata da altre positive esperienze, ottenute anche dalle palestre estive di Filosofia, destinate agli studenti nella seconda settimana di luglio del 2016 e 2017. Nel 2016 il tema *Itinerari del pensiero critico* fu ampiamente sviluppato dal punto di vista teorico e con esercizi mirati; i lavori, condotti in modo interattivo e laboratoriale, attrassero gli studenti che, nonostante la loro naturale stanchezza di fine anno scolastico, si mostrarono interessati e vivaci. La Palestra voleva essere un approfondimento e una esemplificazione di metodologie e forme del ragionare e argomentare. Nel 2017 il tema fu stabilito a gennaio, all'interno del ciclo di seminari che sviluppava il tema *Matematica, Filosofia e nesso fra i linguaggi*. Visto che il momento più interessante si era avuto nell'incontro dal titolo *Dall'arte della persuasione alla dimostrazione matematica*, fu deciso di adottare questo percorso logico-argomentativo nella Palestra estiva e di favorire la partecipazione gratuita a studenti delle classi III e IV dei Licei matematici e non della provincia di Avellino. L'occasione fu utile perché furono approfondite tematiche filosofiche, inerenti i metodi, i contenuti e gli sviluppi del ragionare, dell'argomentare, e del procedere nella dimostrazione secondo il rapporto matematica e filosofia.

La novità del ciclo dei seminari 2018, destinato elettivamente ai docenti, non precludendo, tuttavia, la frequenza a studenti motivati e interessati, è stata la connessione con l'economia. A tale riguardo, si sono ricercate e implementate le relazioni fra crescita economica e sviluppo umano, e sono stati approfonditi i rapporti fra etica ed economia, libertà e giustizia, evidenziando i parametri per comprendere i limiti della razionalità e ponendo l'enfasi sui *problemi di scelta* in condizioni di certezza e di incertezza.

Superare il divario fra le due culture è nel DNA della SFI, fin dal primo convegno del 1906. Federigo Enriques deplorava «la netta distinzione delle facoltà, che in specie allontana la filosofia dalle scienze matematiche e fisiche e biologiche» e andava sottolineando «l'attenzione al rapporto con la cultura scientifica» (Polizzi, Quaranta, 2016, p. 11). Tuttora, il presupposto fondamentale della SFI è la disponibilità all'incontro, al dialogo, alla discussione e all'apertura culturale.

Oggi, proprio per queste convinzioni, il modulo di formazione appena concluso ha perseguito tre finalità precipue:

- evidenziare il danno della persistente visione dualistica delle culture e confermare che è necessario andare oltre il disciplinarismo, ancor più mortificante se lo studio è confinato in un sistema rigidamente formalizzato, quale il testo scolastico;

- sviluppare metodologie nella ricerca di nessi interdisciplinari e delle prospettive trans-disciplinari volte a superare la cesura tra le due culture;
- dimostrare che la filosofia crea le condizioni di possibilità per la realizzazione di un autentico dialogo interculturale con l'ausilio delle funzioni accademiche del linguaggio.

Elemento motivante di base sono stati i contenuti del saggio di Martha Nussbaum *La filosofia al servizio dell'umanità* (2017). Nella sintesi della stessa autrice, a mo' di sottotitolo, si legge: «Il mondo dell'economia, così autoreferenziale, in primo luogo ha bisogno della filosofia, come nel caso della teoria della giustizia. Ma il pensiero occidentale deve aprirsi al contributo delle religioni, delle diverse tradizioni e culture e della letteratura».

La filosofia si deve, certo, confrontare con le differenze culturali, politiche e religiose, deve creare cultura, stabilire relazioni, sollecitare la capacità di pensare altrimenti, non indugiare sulle differenze, ma realizzare e dimostrare i nessi esistenti. Per i docenti la domanda è: con quanta convinzione ideale e con quale sistematicità e scientificità professionale nella quotidianità didattica pratichiamo questo legame?

Gli scritti che seguono testimoniano quanto sia avvertita e necessaria, pur nella crisi di identità degli addetti ai lavori aggravata dal generale svilimento del merito, una riappropriazione della "ontologia professionale" dei docenti, fatta di cultura, documentazione, ricerca e risultati, riconosciuti anche dalle famiglie; per dar corso a questo nuovo vissuto, non subendo le avvilenti violenze, è insostituibile che gli insegnanti tutti riacquistino slancio ed entusiasmi professionali, fatti anche di riconoscimento e gratificazioni sociali.

Approfondire certe implicazioni, riscoprire l'unità del pensare e dell'agire umano, come nel nostro caso, aiuta ad acquisire nuovo vigore professionale. È un buon risultato di aggiornamento professionale.

È imperativo seguire il consiglio tante volte ripetuto da E. Morin, il quale, in tanti momenti dei suoi scritti, sottolinea che la frammentazione e la compartimentazione della conoscenza in discipline separate, opposte e non comunicanti, ha sottosviluppato l'attitudine a contestualizzare i dati del sapere e a integrarli in un sistema capace di attribuire loro un significato. L'iperspecializzazione rompe il tessuto complesso della realtà.

In questo itinerario formativo atto a mantenere attivi tutti i canali percettivo-sensoriali, si è voluto andare oltre la conoscenza parcellizzata, oltre il sapere specialistico, oltre le conoscenze separate, perché il nostro sapere, ma soprattutto il pensiero e l'apprendimento dei nostri figli e dei nostri nipoti non può che essere multidimensionale.

### **Nota bibliografica**

- MORIN E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, trad. it. di Susanna Lazzari, Raffaello Cortina, Milano.
- NUSSBAUM M. (2017), *La filosofia al servizio dell'umanità*, in "Vita e pensiero", 3, pp. 8-18.
- POLIZZI G., QUARANTA M. (2016), *Un secolo di Filosofia attraverso i congressi della S.F.I. 1906-2013*, Bonanno Editore, Acireale-Roma.

# Su un percorso AS-L di Economia, Filosofia e Matematica supportato da Moodle per gli istituti tecnico-economici di *Antonio Nazzaro\**

## *Abstract*

The author, an e-learning researcher and computer science teacher, discusses an educational path within the context of “Alternanza Scuola Lavoro” (AS-L, i.e. work-related learning). This proposal involves Economics, Mathematics and Philosophy as a means to support the teaching of Computer Science, Economics, Law and Mathematics in the upper classes of a vocational technical high school. According to the welfare economy and collective intelligence, the strategic choice falls on a blended course via Moodle, by which each participant gets one hundred hours of AS-L.

*Keywords:* philosophy, mathematics, economics, education, SFI Avellino.

## **1. Introduzione**

Pierre Lévy, agli inizi degli anni Novanta (web 1.0), diffonde l’uso delle tecniche di comunicazione su supporto digitale come nuove modalità di legame sociale, non più fondate su appartenenze territoriali, relazioni istituzionali, o rapporti di potere, ma sul radunarsi intorno a centri d’interesse comuni, sul gioco, sulla condivisione del sapere, sull’apprendimento cooperativo, su processi aperti di collaborazione. Lévy dà vita all’idea di intelligenza collettiva e connettiva (Lévy, 1996), ossia una forma di intelligenza distribuita ovunque, continuamente valorizzata e coordinata in tempo reale, che porta a una mobilitazione effettiva delle competenze.

\* Docente CLIL di Informatica presso l’Istituto Tecnico Economico “Luigi Amabile” di Avellino, ricercatore iscritto all’Albo degli Esperti di Ricerca (MIUR) – competenze ATECO 63 (attività dei servizi d’informazione e altri servizi informatici 12 portali web); info@antonio-nazzaro.it.

L'individuo non appare più appiattito dentro una collettività massificata e uniformante. Questo sapere distribuito determina un vero e proprio processo di emancipazione e civilizzazione, ponendo ogni persona al servizio della comunità, sia per esprimersi continuamente e liberamente, sia per avere la possibilità di fare appello alle risorse intellettuali e all'insieme delle qualità umane della comunità stessa. L'intelligenza collettiva, dunque, favorisce l'affermazione della libertà personale anche grazie all'espansione della capacità produttiva della comunità che toglie ai singoli componenti le limitazioni della propria memoria e che fornisce al gruppo di partecipanti una gamma più vasta di competenze. Lévy assiomatizza e argomenta che il sapere è sempre diffuso – «nessuno sa tutto, ognuno sa qualcosa» – e che «la totalità del sapere risiede nell'umanità». Ciò che l'umanità pensa, coincide con ciò che le persone condividono e non esiste alcuna riserva di conoscenza trascendente.

Dai temi trattati nel corso della SFI sezione di Avellino, emerge una continua e costante propulsione della libertà personale come stato di benessere, nella misura in cui il decidere e lo scegliere fanno anch'essi parte della vita. Tale considerazione è del tutto connessa alla visione della libertà come buon assetto sociale. Secondo quanto ricordato nei primi incontri di questa iniziativa formativa (piattaforma S.O.F.I.A. MIUR, ID. 9260, edizione 12778), Sen sostiene che il bilancio positivo della vita di una persona come insieme delle capacità nello spazio dei funzionamenti riflette la libertà della persona di scegliere tra le vite possibili. Non si tratta di incorporare la libertà di una persona nella bontà di una situazione sociale, bensì, di un processo cognitivo, comportamentale che educi la persona a star bene (Sen, 2000; Nussbaum, 2003).

Nel contributo di Di Iasio emerge, altresì, che la libertà delle persone non va intesa solo come assenza di vincoli ma anche come possibilità concreta di scelta tra stili di vita diversi e/o modelli di sviluppo alternativi (Di Iasio, 2002). Ne consegue che non basta più la metrica delle preferenze per valutare stati sociali alternativi, ovvero, non è sufficiente valutare il grado delle soddisfazioni individuali attraverso predefinite configurazioni socio-economiche. D'altro canto, ha senso ricordare che la continua affermazione di schemi e modelli burocratici, quali strumenti per continuare a detenere il potere da parte delle amministrazioni, venne già criticata e combattuta, già a metà del secolo scorso, da prestigiosi matematici del calibro di Oscar Chisini e Bruno De Finetti. Ad esempio, Bruno De Finetti, nel criticare i *burosauroi*, venne arrestato all'uscita dell'Accademia dei Lincei perché fu prima incolpato e poi subito scagionato per articoli in difesa degli obiettori di coscienza nei confronti del servizio militare. È noto come e quanto la burocrazia freni le società moderne economicamente globalizzate, al punto tale che non

si riesce a dare una valutazione di valore su quale sia la priorità del giusto sull'idea del buono.

Lo sforzo di Sen, al riguardo, è sorretto dall'eleganza di un premio Nobel che, all'esordio del web 2.0, con estrema sapienza e spirito di eguaglianza si è posto due interrogativi: «Quali sono gli oggetti che hanno valore? Quanto valore hanno gli oggetti in osservazione?» (Sen, 2006). Al riguardo, il contributo tecnico-scientifico di Chisini e De Finetti, in relazione a come si possa stabilire quanto valore abbiano gli oggetti in osservazione, anticipa e ricalca quella parte del pensiero di Sen relativa alla ricerca di strumenti con cui misurare ogni singolo valore, in un sistema assiologico.

Come richiamato da Rogora nella sua lezione tenuta ad Avellino, Chisini prima e De Finetti poi hanno ipotizzato la concezione filosofica della media, secondo cui, a somiglianza del concetto insiemistico di classe d'equivalenza generata dagli elementi di un insieme, la media esprime i valori in esame con un unico parametro che da solo vale a rappresentare sinteticamente i valori dati, in modo da semplificare la questione oggetto di studio (Chisini, 1929; De Finetti, 1931a). Al contempo, De Finetti, come attuario, statistico e matematico applicato agli studi di scienze economiche e sociali, propose la definizione soggettiva di probabilità applicabile a esperimenti relativi alla varietà di modi in cui la vita può essere arricchita e impoverita, con l'esclusione di quegli oggetti che, secondo Sen, non sono, in nessun senso, funzionamenti o capacità personali. In altri termini e al fine di rendere concretamente applicabile la concezione di De Finetti, vale il suo criterio di coerenza, secondo cui: «le probabilità degli eventi devono essere attribuite in modo tale che non sia possibile ottenere una vincita o una perdita certa» (De Finetti, 1931b).

La problematica di cosa abbia o non abbia valore e di come lo si possa misurare merita anche di essere evidenziata così come viene affrontata e sviluppata dagli economisti quando studiano cosa occorre a un'azienda o a un'amministrazione per poter essere efficiente, efficace e attenta all'affermazione dell'eguaglianza dei cittadini. Durante il seminario tenuto alla SFI di Avellino, Ricci (2016) illustra le proprietà caratteristiche dell'*accountability*, per assicurare: responsabilità, trasparenza, rendicontazione, affidabilità e responsabilizzazione al proprio e all'altrui operato. Secondo Ricci, l'attuale sforzo degli economisti è calato nel web 3.0, in cui sta prendendo forma l'Industria 4.0, ed è incentrato nel caratterizzare e giustificare perché l'*accountability* si debba basare su: un ciclo del tipo pianificare-fare-monitorare-eseguire; una definizione trasparente di ciò che sia interno ed esterno all'azienda/amministrazione; un adeguato sistema di contabilità; una comunicazione periodica, moderna, efficace e tecnologicamente evoluta e un sistema di controllo e gestione delle criticità.

Gli attuali studi economici, quindi, si sforzano di trovare un sistema di valutazione in grado di assicurare una buona relazione tra l'azienda/PA e gli *stakeholders*, o tra chi è responsabile delle decisioni e coloro che implementano i piani che hanno generato le scelte fatte anche se criticabili. Pertanto, l'*accountability* fornisce risposte all'uso di risorse, in particolare pubbliche, soprattutto per ciò che concerne il grado di soddisfazione dei bisogni delle comunità e l'incremento del livello di socializzazione e dei risultati ambientali, invero, essa dipende dal funzionamento delle democrazie e si sviluppa principalmente attraverso le buone relazioni tra i politici, i cittadini, i rappresentanti eletti e gli elettori.

## 2. Le fasi del percorso AS-L

Le tematiche sviluppate nel corso della SFI di Avellino propongono apprendimenti multidisciplinari e interdisciplinari spendibili nella scuola secondaria superiore, e si prestano a un percorso formativo di potenziamento per gli alunni degli ultimi due anni dei corsi di studio degli istituti tecnici a indirizzo economico (articolazioni: AFM e SIA), perché ricalcano problematiche e argomenti già trattati in classe e orientano gli studenti a compiere delle scelte opportune e mirate, nel prosieguo degli studi, per le evidenti interconnessioni tra la Matematica, la Filosofia e l'Economia che coinvolgono i docenti di Diritto, Economia, Informatica e Matematica. Esse stimolano nuove piste del sapere, da esplorare, con un approccio misto strutturabile in modalità di apprendimento formale, informale e non formale (*elearning*). Nasce, così, il desiderio di offrire un percorso formativo capitalizzabile anche come Alternanza Scuola Lavoro (AS-L) che, oltre a educare gli allievi a comprendere come lo studio consapevole e scientificamente correlato di più discipline serva a superare il dualismo delle culture disciplinari, educhi ad affrontare la vita, con orizzonti allargati evitando fonti documentali improprie e raffazzonate, come, purtroppo, negli ultimi tempi spesso avviene con i social network. La condivisione di tali tematiche e dei relativi contenuti, in un percorso AS-L, promuove la co-costruzione di conoscenza nel gruppo di partecipanti e se sorretto da attività basate sui compiti allestite e fruibili in maniera indipendente dallo spazio e dal tempo può permettere anche forme di monitoraggio e di autovalutazione e valutazione alla pari tali da generare un alto grado di interesse e soddisfazione tra i destinatari. A tale scopo è necessaria un'articolazione del percorso formativo in due fasi per garantire: la presenza degli esperti esterni delle aziende e/o pubbliche amministrazioni e lo svolgimento di attività *on line* opportunamente predisposte sia dai formatori esterni sia dai formatori interni. Si ipotizzano, altresì, un responsabile del progetto (docente interno) amministratore della piattaforma, cinque usci-

te didattiche in azienda e/o pubbliche amministrazioni per complessive trenta ore, un congruo numero di incontri extracurricolari grazie ai quali superare le eventuali criticità emerse nelle uscite didattiche, organizzare i materiali di apprendimento digitali sul *repository* della piattaforma, allestire il corso e le altre attività *on line*, facilitare gli allievi a svolgere i compiti *on line* e predisporre il lavoro di certificazione delle competenze raggiunte dai destinatari, in un quadro di monitoraggio continuo, con il sistema di *reporting* della piattaforma di *elearning* Moodle e con l'azione congiunta dei formatori aziendali esterni e del docente curricolare responsabile del progetto. Più precisamente, l'articolazione prevista è la seguente:

Fase 1. Nel periodo compreso tra l'inizio di ottobre e la metà di dicembre si prevedono:

- tre incontri presso l'azienda/pubbliche amministrazioni, ciascuno di sei ore;
- tre incontri pomeridiani, con esperti esterni, ciascuno di tre ore, presso la scuola concomitanti ai tre incontri in azienda/PA, per sistemare le conoscenze acquisite durante i precedenti incontri in azienda/PA.

Fase 2. Dopo le vacanze natalizie fino agli inizi di marzo si prevedono:

- un incontro di cinque ore nella giornata dell'Open Day durante il quale gli allievi e i formatori aziendali e/o di amministrazioni pubbliche presentano alla comunità scolastica e al territorio i termini dell'intesa e le dinamiche di *partnership* tra la scuola, l'azienda e la PA;
- tre incontri presso l'azienda/pubbliche amministrazioni, ciascuno di sei ore;
- tre incontri (ciascuno di tre ore), presso la scuola, di attività extracurricolari pomeridiane, sotto la guida dei docenti curricolari di Economia, Matematica e Informatica, e/o di esperti esterni, per completare il percorso e dare la possibilità agli alunni di essere autonomi nello svolgere le restanti attività sulla piattaforma, entro e non oltre la fine di febbraio;
- infine, un incontro di cinque ore, agli inizi di marzo, presso la scuola, per la ratifica e consegna della certificazione delle competenze acquisite dagli alunni, alla presenza dei docenti curricolari coinvolti, dei formatori aziendali e/o di esperti di amministrazioni pubbliche e del Dirigente scolastico.

### 3. Il processo di valutazione

Si tratta, dunque, di un percorso formativo la cui finalità principale è quella di un progetto multi, inter e transdisciplinare per il potenziamento e approfondimento delle conoscenze/abilità del profilo in uscita di esperto di Amministrazione Finanza e Marketing (AFM) e/o in Sistemi

Informativi Aziendali (SIA) che coinvolge gli insegnamenti di Economia Aziendale, Matematica, Diritto e Informatica mediante il supporto del ragionamento filosofico, nella logica dell'economia del benessere e dell'intelligenza collettiva e connessa, per approdare ai seguenti traguardi formativi:

- utilizzare consapevolmente le tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (ICT), a partire dalla riflessione di P. Lévy sull'intelligenza collettiva e connettiva;
- essere consapevoli dell'importanza della ricerca della libertà personale in uno stato di benessere che educi e conduca la persona a un bilancio positivo della vita attraverso l'insieme delle capacità nello spazio dei funzionamenti aiutandola a scegliere tra le vite possibili;
- possedere la logica ciclica del pianificare, del fare, del verificare e dell'eseguire, in sistemi complessi e attuali, quali le aziende e le PA, anche nell'ottica dell'Industria 4.0, sempre ispirati da principi di chiarezza, trasparenza, responsabilità, senso della rendicontazione e spirito di collaborazione e volontà di saper stare in relazione con gli altri;
- utilizzare il pensiero logico-matematico, non solo come un insieme di regole che facilitano i calcoli e i processi risolutivi, bensì come un modo di porsi di fronte alla realtà che si avvale del linguaggio della matematica per compiere analisi dettagliate e trovare lucide sintesi con valori medi e distribuzioni statistico-probabilistiche che da sole valgono a rappresentare i valori dati, in modo da semplificare le questioni oggetto di studio.

Dovendo calibrare l'intero impianto formativo garantendo il successo delle attività AS-L, è necessario assicurare il continuo e costante intreccio tra apprendimenti formali (la scuola) e apprendimenti non formali e informali (l'azienda e la PA, la piattaforma Moodle, l'Open Day, l'apprendimento mobile, gli elaborati intermedi e finali degli allievi...). A tale scopo, risulta molto utile la piattaforma Moodle che offre un complesso pannello di controllo, atto a monitorare l'intero processo di insegnamento-apprendimento, coinvolgendo i vari attori (alunni, docenti curricolari/*online*, esperti esterni, tutor e formatori aziendali, amministratore della piattaforma...) posizionati in realtà lavorative diverse. Inoltre, un siffatto progetto formativo si presta per rendere facilmente disponibili e valutabili le attività progettate e allestite sulla piattaforma sia dai docenti curricolari sia dai formatori esterni, mediante: l'esposizione visuale e l'ascolto dei contenuti, la lezione dialogata alla LIM, forme di apprendimento collaborativo mediante la costruzione/co-costruzione di conoscenza (*repository* e forum domande/risposte, *workshop* per promuovere la valutazione alla pari...); lo svolgimento di varie tipologie di compiti e consegne (forum-*workshop*; ricerche da Internet; presentazioni PPT; compiti singoli; questionari a risposte

multiple, brevi e del tipo Vero/Falso, glossari e liste di parole chiave, mappe concettuali); la produzione e il collaudo di esercizi di economia e matematica con il metodo diretto; la partecipazione ad attività di comunicazione sociale, blog e ad attività sincrone (la chat), sempre supportate dal *tutoring on line*.

L'approccio metodologico complessivo, pertanto, non potrà che essere quello di una combinazione di metodi, tecniche, criteri e procedure *ad hoc* che spazieranno dal *silent way*, al *web quest*, al *problem solving*, al ricorso all'apprendimento mobile per la collocazione dei contenuti digitali nel *repository*, allo studio di casi aziendali e alla lezione dialogata in maniera visuale, in una cornice meta cognitiva. L'allievo, in tal modo, potrà accrescere il proprio senso di responsabilità e i propri livelli di produttività fruendo di una offerta formativa che gli permetterà di organizzare e monitorare il proprio lavoro, servendosi del pensiero filosofico, per accostare il proprio apprendimento allo sviluppo del pensiero critico. In particolare, mediante le attività *on line*, gli studenti, in maniera autonoma e indipendente dallo spazio e dal tempo, acquisiranno consapevolezza delle proprie conoscenze e del loro modo di pensare, fornendo soluzioni concrete ed efficaci ai compiti assegnati dai docenti curricolari e dai formatori esterni.

3.1. Oltre il registro cartaceo, gli strumenti per la valutazione resi disponibili da Moodle quali il sistema di reportistica, il registro elettronico e il registro valutatore consentono, in qualsiasi momento, di raccogliere dati e informazioni concrete, per apportare gli eventuali correttivi necessari, e offrono il continuo monitoraggio sui vari aspetti quantitativi e qualitativi dell'intero intervento, compresa l'effettiva misurazione dei livelli di interazione e di produzione, di tutti i partecipanti. Lungo tutto il percorso formativo, il processo di valutazione si baserà su varie funzioni, quali:

- l'analisi dei prerequisiti;
- le verifiche formative del tipo *Effect Style* (Trincherò, 2015), per assicurare la diagnosi e la proattività basate su: *feedback*, presentazioni, mappe, attività *cloze*, *matching*, validazione degli esercizi in maniera diretta, verifiche orali;
- le verifiche conclusive delle unità di apprendimento basate sul test finale, sul collaudo di casi aziendali/problemi matematici sviluppati singolarmente, sulla produzione di compiti singoli *on line*, mentre, nel passaggio da una fase all'altra, verranno proposte tecniche di autovalutazione e valutazione alla pari, secondo la strategia della *peer-review*, anche grazie allo strumento *workshop* che offre Moodle.

Dal punto di vista delle dinamiche di gruppo, i partecipanti potranno potenziare le loro capacità relazionali e il loro senso di appartenenza

al gruppo applicando forme concrete di apprendimento collaborativo e sviluppo sociale della conoscenza anche ricorrendo alla logica dell'inversione dei ruoli passando dal ruolo di studente a quello di valutatore (*role playing*), e viceversa.

3.2. Le attività e le sessioni di recupero da allestire sulla piattaforma dai docenti curricolari e dai formatori esterni saranno fruibili, nelle due fasi, sia in presenza che *on line*, attraverso interazioni di tipo sincrono (chat, eventualmente *webinar*) e asincrono (forum tematici, *wiki*, test strutturati, elaborazioni di compiti singoli e di gruppo con invio di materiali nel *repository* e relative soluzioni).

In piattaforma, inoltre, saranno disponibili i materiali digitali elaborati dai formatori, gli appunti digitali realizzati dagli allievi e i compiti individuali o di gruppo assegnati dai formatori/docenti curricolari agli studenti per certificare le competenze raggiunte da ogni singolo partecipante al termine del percorso.

Il *team teaching* e gli altri attori coinvolti (DS, DSGA, funzioni strumentali...), infine, potranno disporre di ulteriore documentazione relativa alla partecipazione/frequenza *on line* degli allievi e, soprattutto, dei livelli di interattività e di produttività degli stessi, assieme a tutte le discussioni e riflessioni di *community* grazie alle quali sarà possibile avere sempre risposte dirette e immediate sul grado di soddisfazione del percorso formativo espresso dagli allievi. Moodle, flessibilmente, permetterà di apportare modifiche e correzioni, e di allestire sessioni di recupero, in caso di assenze degli allievi, o qualora il percorso dovesse, in corso d'opera, creare disinteresse e demotivazione. In tal modo, si eviteranno disfunzioni e insuccessi agli studenti e si garantirà la valorizzazione dei casi di eccellenza a cui le aziende potrebbero essere interessate, per impegnarli in future esperienze lavorative.

#### **4. Obiettivi formativi, scansione delle attività e costi**

La metodologia da adottare, dunque, sarà incentrata sull'apprendimento cooperativo e collaborativo sia in presenza sia *on line* con l'ausilio di forme di didattica digitale orientate all'esposizione di problematiche sull'organizzazione della PA e/o semplici casi di studio aziendali, suggeriti dai formatori esterni mediante attività digitali basate sui compiti aventi un *format* congruente alle indicazioni provenienti dalle funzioni strumentali e dai criteri di valutazione adottati dalla scuola comprese le griglie di correzione elaborate dai Dipartimenti di Economia, Diritto, Informatica e Matematica e tali da promuovere l'autovalutazione e la valutazione alla pari. Ne consegue che il raggiungimento degli obiettivi, di seguito

riportati, e quindi la realizzazione del progetto, dipenderà dall'effettiva disponibilità delle tecnologie e delle attrezzature didattiche necessarie e sufficienti a svolgere le attività allestite in piattaforma da parte dei formatori, che si avvarranno delle specifiche indicazioni e documenti digitali (dispense, PPT, report tecnici, *tutorial*, *web links* ecc.) forniti dai formatori esterni, nel rispetto, costante e puntuale, dei seguenti obiettivi, della calendarizzazione, delle risorse umane necessarie e dei beni e servizi richiesti come successivamente descritto.

Per seguire con successo il percorso formativo, ogni corsista partecipante (alunno) sarà impegnato per complessive cento ore certificabili anche come attività AS-L: ventiquattro ore in orario extra curricolare pomeridiano, trenta ore durante le cinque visite aziendali o presso amministrazioni pubbliche, ulteriori trentasei ore *on line* per completare le attività sulla piattaforma Moodle, cinque ore durante l'Open Day e cinque ore nella seduta plenaria per la certificazione delle competenze. Ne discendono i seguenti obiettivi formativi, che coinvolgono gli alunni delle classi quarte e quinte e gli insegnamenti di Diritto, Economia, Informatica e Matematica:

1. saper apprendere e interagire *on line* mediante l'uso della piattaforma di *elearning* e le sue funzionalità integrate (App per dispositivi mobili, *webinar*, *cloud* ecc.);
2. essere in grado di produrre documentazione adeguata mediante materiali digitali, fonti documentarie *ad hoc*, *tutorial*, relazioni tecniche, presentazioni PPT ecc., su quanto trattato dai formatori esterni e dai docenti curricolari nelle fasi 1 e 2;
3. saper individuare e selezionare gli atteggiamenti, i modi di essere e gli stati d'animo e lo spirito di cittadinanza attiva, che garantiscono la libertà personale come stato di benessere, nella misura in cui il decidere e lo scegliere fanno anch'essi parte della vita democratica;
4. conoscere i profili professionali e i fondamenti per organizzare e documentare le logiche di conduzione, gestione e organizzazione di aziende e PA;
5. conoscere quali sono e come si utilizzano i valori medi e le distribuzioni statistico-probabilistiche negli istituti assicurativi e bancari;
6. conoscere la storia, il significato e le evoluzioni tecnologiche, in coerenza al paradigma dell'Industria 4.0.

Le TABB. 1 e 2 riportano la scansione delle attività previste nelle due fasi con indicazione degli obiettivi e dei partecipanti suddivisi in ruoli; al riguardo si precisa che durante le attività pomeridiane a scuola sarà sempre necessario disporre di un laboratorio di Informatica con almeno 20 postazioni connesse a Internet e di almeno due stampanti.

TABELLA 1  
Scansione delle attività della fase 1

Fase 1	Descrizione delle attività dei formatori esterni e interni nella fase 1 (fonti e contenuti a cura dei formatori interni e esterni)	Obiettivi
Da inizio ottobre a metà dicembre	– Incontro 1 (3h). Presentazione delle attività, del programma e del contesto di apprendimento collaborativo mediante Moodle (a cura del progettista del corso e dell'amministratore della piattaforma)	1 2
	– Incontro 2 (3h). L'importanza del pensiero di Sen per garantire la libertà personale e lo stato di benessere (formatore esterno di Filosofia)	3
	– Incontro 3 (3h). Relazione tenuta dall'esperto esterno/interno sul valore della scelta basata sulla ragion tecnica o su un criterio di scelta fondato sulla categoria del giudizio di valore, per educare all' <i>accountability</i> (formatore esterno di Economia)	4
	– Incontro 4 (6h). Visita in azienda o in amministrazione pubblica per riconoscere i principi, le nozioni e i concetti presentati dall'esperto esterno nell'incontro 3 (tutor: docente interno di Economia)	4
	– Incontro 5 (3h). Relazione tenuta dall'esperto esterno/interno sull'uso di modelli matematici nelle banche o assicurazioni (formatore esterno di Matematica)	5
	– Incontro 6 (6h). Visita in istituto bancario e/o assicurativo per riconoscere i principi, le nozioni e i concetti relativi all'applicazione della matematica nell'economia (tutor: docente interno di Matematica)	5

(segue)

TABELLA I (seguito)

Fase 1	Descrizione delle attività da parte dell'amministratore della piattaforma di <i>elearning</i> relativi alle fasi 1 e 2	Obiettivi
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Registrazione degli utenti sulla piattaforma, gestione, amministrazione (compreso l'allestimento del corso necessario) e manutenzione</li> <li>- Collocazione sul <i>repository</i> dei materiali di apprendimento digitali realizzati dai partecipanti</li> <li>- Allestimento delle attività basate sui compiti sulla piattaforma con il profilo docente</li> <li>- Facilitazione, <i>tutoring on line</i> e attività di stimolo e controllo della produzione degli allievi nel rispetto dei tempi previsti</li> <li>- Correzione e validazione dei compiti, nel frattempo, svolti dagli allievi e animazione/moderazione delle discussioni <i>on line</i> (forum)</li> </ul>	<p>1 2 3 4</p>
	<p style="text-align: center;"><b>Descrizione delle attività da parte degli studenti/corsisti</b></p>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Creazione di materiali digitali da pubblicare sulla piattaforma Moodle, con la supervisione dei formatori interni/esterni, nella fase 1</li> <li>- Frequenza e partecipazione a tutte le attività allestite dai docenti curricolari e dai formatori esterni compreso l'Open Day</li> <li>- Rispetto delle consegne e dei tempi di connessione e di utilizzo della piattaforma come impartito dai formatori esterni/interni</li> </ul>	<p>1 2 3 4 5</p>

TABELLA 2

## Scansione delle attività della fase 2

Fase 2	Descrizione delle attività dei formatori esterni e interni nella fase 2 (fonti e contenuti a cura dei formatori interni e esterni)	Obiettivi
Open Day	Presentazione alla comunità scolastica e all'utenza sul territorio durante l'Open Day (5h) dei contenuti e dei risultati intermedi ottenuti nella fase 1	
	– Incontro 1 (3h). Controllo e sistemazione delle conoscenze delle attività svolte in piattaforma da parte del docente interno di Economia	4
	– Incontro 2 (3h). Controllo e sistemazione delle attività svolte in piattaforma da parte del docente interno di Matematica	5
	– Incontro 3 (6h). Visita in azienda 4.o per individuare e classificare i principi normativi di un'azienda 4.o (tutor: docente interno di Diritto)	6
	– Incontro 4 (6h). Visita in azienda 4.o per individuare e classificare le misure di sicurezza di un'azienda 4.o (tutor: docente interno di Informatica)	6
	– Incontro 5 (3h). Controllo e sistemazione delle attività svolte in piattaforma da parte del docente interno di Informatica	6
Da metà gennaio agli inizi di marzo	– Incontro 6 (6h). Visita presso una PA per sistemare le conoscenze apprese presentato durante il corso (tutor: docente interno)	dal 3 al 6
	<b>Descrizione delle attività da parte dei docenti curricolari (fase 2)</b>	
	– Cura della documentazione elettronica, delle presenze, del portfolio digitale di ogni corsista sulla piattaforma	

(segue)

TABELLA 2 (seguito)

	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Collocazione sul <i>repository</i> dei materiali di apprendimento digitali realizzati dai formatori aziendali/esterni, dai docenti curricolari (Diritto, Economia e Matematica) e dagli appunti digitali presi dai ragazzi</li> </ul>	
	– Allestimento delle attività basate sui compiti sulla piattaforma con il profilo docente	1
	– Facilitazione, <i>tutoring on line</i> e attività di stimolo e controllo della produzione degli allievi nel rispetto dei tempi previsti	2
	– Num. 3 incontri extracurricolari da metà gennaio a metà febbraio per: discutere, documentare e consolidare quanto gli allievi hanno acquisito durante il percorso formativo con verifica dei livelli di produttività	3
	– Correzione e validazione dei compiti svolti dagli allievi e animazione/moderazione delle discussioni <i>on line</i> (forum)	4
	<b>Descrizione delle attività da parte degli studenti/corsisti</b>	5
	– Creazione di materiali digitali da pubblicare sulla piattaforma Moodle tramite il docente curricolare, nelle fasi 1 e 2	6
	– Frequenza e partecipazione a tutte le attività allestite dal docente curricolare e dai formatori aziendali esterni	
	– Rispetto delle consegne e dei tempi di connessione e di utilizzo della piattaforma come impartito dai formatori esterni/interni	
Incontro finale	– Incontro conclusivo a scuola di 5h per la certificazione delle competenze	

I compensi previsti, in questo tipo di attività, sono rispettivamente di trentacinque euro per i formatori interni e di ottanta euro per quelli esterni. Dalle TABB. 1 e 2 discende che i costi di formazione vanno calcolati su:

- nove ore da distribuire ai formatori esterni, nella fase 1 ( $9 \times 80 = 720\text{€}$ );
  - nove ore da distribuire ai formatori interni, nella fase 1 ( $9 \times 35 = 315\text{€}$ );
- per un totale di euro 1.035 (let. A). Mentre, per il supporto amministrativo da parte del personale ATA, è previsto un compenso orario di diciassette euro e cinquanta centesimi che, per sei ore, produrrebbe un costo ( $6 \times 17,5 = 105$ ) di euro 105 (let. B).

Inoltre, vanno aggiunti i costi delle seguenti attività aggiuntive, da riconoscere all'amministratore della piattaforma Moodle, per quaranta ore (forfettarie), ciascuna a diciassette euro e cinquanta centesimi, per un importo complessivo di euro 700 (let. C):

- installazione, configurazione e amministrazione della piattaforma;
- registrazione degli utenti, amministrazione (compreso l'allestimento del corso necessario) e manutenzione della piattaforma lungo tutto il periodo di svolgimento del percorso formativo;
- cura della documentazione elettronica, delle presenze e del portfolio digitale di ogni corsista;
- collocazione sul *repository* dei materiali di apprendimento digitali realizzati dai formatori aziendali, dai docenti curricolari e dai ragazzi;
- allestimento delle attività basate sui compiti, con il profilo docente;
- facilitazione, *tutoring on line* e attività di stimolo e controllo della produzione degli allievi nel rispetto dei tempi previsti.

Infine, ai docenti interni si richiede:

- la collaborazione nel monitoraggio con il sistema di *reporting* e il portfolio digitale di ogni corsista e la comunicazione/documentazione dell'intero intervento formativo sul web, sui social network e durante l'Open Day;
- la produzione di materiali formativi, in formato digitale e coerenti agli obiettivi formativi (foto, video, *tutorial*, PPT, *web links*), necessari a tenere gli incontri presso aziende esterne/PA previsti nelle fasi 1 e 2.

Tali attività verrebbero compensate, per ciascuno dei tre docenti, con venti ore forfettarie, al costo orario di euro diciassette e cinquanta centesimi, per un importo complessivo di euro 1.050 (let. D). Dalle precedenti voci: A), B), C) e D), il totale generale è di euro 2.890.

## 5. Conclusioni e prospettive

Le tematiche di Economia, Filosofia e Matematica selezionate e trattate nei seminari organizzati dalla SFI sezione di Avellino, svoltisi dal 13 dicembre 2017 al 20 aprile 2018, sono interconnesse ai programmi di Econo-

ma, Diritto, Informatica e Matematica degli istituti tecnici economici, che come è noto devono realizzare esperienze di AS-L, di almeno cento ore, in ogni classe del triennio con un'offerta formativa europea e attuale. Questa proposta, nel recepire tale opportunità, si sofferma su un percorso AS-L di tipo *blended*, che tramite Moodle assicura agilità, flessibilità e orientamento al risultato a tutti gli attori coinvolti siano essi figure di sistema, formatori o studenti. Il processo di valutazione e la certificazione delle competenze sono sempre sotto controllo e facilmente realizzabili. La metodologia complessiva e la didattizzazione dei materiali digitali costituiscono elementi di innovazione e affidabilità tali da attrarre gli studenti e le aziende coinvolte e possono incrementare il patrimonio cognitivo della scuola. Il percorso ivi proposto rispetta le indicazioni provenienti dalla letteratura per superare le criticità dei percorsi di AS-L (Giovannella *et al.*, 2017).

### Nota bibliografica

- LÉVY P. (1996), *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*, Feltrinelli, Milano.
- CHISINI O. (1929), *Sul concetto di media*, in "Periodico di matematiche", 4, pp. 106-116.
- DE FINETTI B. (1931a), *Sul concetto di media*, in "Giornale dell'istituto italiano degli attuari", II.3, pp. 369-96.
- ID. (1931b), *Sul significato soggettivo della probabilità*, in *Fundamenta Mathematicae*, Warszawa, T. xvii, pp. 298-329.
- DI IASIO D. (2002), *Per un'economia umana*, Pensa multimedia, Lecce.
- GIOVANNELLA C. (2017), EMEMITALIA2017 SES/D2 Panel: *I modelli dell'alternanza scuola-lavoro tra criticità e potenzialità*, [https://www.youtube.com/playlist?list=PLpIPox8euXBBcTGBILHfFxGOol\\_NihSNy](https://www.youtube.com/playlist?list=PLpIPox8euXBBcTGBILHfFxGOol_NihSNy) (consultato il 4 luglio 2018).
- NUSSBAUM M. (2003), *Capacità personale e democrazia sociale*, Diabasis, Reggio Emilia.
- RICCI P. (2016), *Accountability in Global Encyclopedia of Public Administration, Public Policy and Governance*, Ali Farazmand, Springer International Publishing, Switzerland.
- SEN A. (2000), *La diseguaglianza. Un riesame critico*, il Mulino, Bologna.
- ID. (2006), *Scelta, benessere, equità*, il Mulino, Bologna.
- TRINCHERO R. (2015), *Come si costruisce una buona prova di valutazione in itinere*. Le schede evidence-based di SApIE, <http://www.sapie.it/> (consultato il 4 luglio 2018).



# Il corso di formazione transdisciplinare di Filosofia, Economia e Matematica organizzato dalla SFI di Avellino

di *Olga Nazzaro\**

## *Abstract*

This paper is a diary on a training course. A group of teachers at work is nothing new, but on this particular occasion support from the Italian Philosophical Society proved crucial. The course was a most valuable experience for everyone: as by investigating current research and challenges, it left a mark on and strengthened our sense of belonging, dialogical practices, genuine philosophical reflection, positiveness and team-working for research and problem-solving. The activities were held in Avellino, under the patronage of the “Consorzio Irpino per la promozione della Cultura, della Ricerca e degli Studi Universitari”. The topics covered were: methodological and didactic supports; the freedom of reason; the priority is inter-disciplinarity; the usefulness of philosophy for the theory of human development; the link between ethics and economics.

*Keywords:* philosophy, mathematics, economics, education, SFI Avellino.

## **I. Introduzione**

La normalità dell’impegno di un gruppo di docenti per studiare e approfondire non fa certamente notizia, tuttavia si può apprezzare il sostegno che la Società Filosofica Italiana e, in particolare, la sezione di Avellino, diretta dal prof. Giovanni Sasso, ha reso, per un ciclo di seminari, rivelatisi una straordinaria esperienza molto partecipata da corsisti, relatori, esperti, organizzatori, con ricchezza di contenuti e apprendimento significativo sulla ricerca e sull’opportunità di rinnovamento per meglio rispondere alle sfide in atto. Queste considerazioni introduttive mirano a mostrare

\* Docente di Filosofia presso il Liceo delle Scienze Umane “Publio Virgilio Marone” di Avellino; onazzaro@gmail.com.

come in alcune occasioni di lavoro possono rafforzarsi senso di appartenenza e pratiche dialogiche che favoriscono autenticità della riflessione filosofica, cura di sé, positività, incremento di abilità e di aiuto reciproco nella pratica didattica. Le attività seminariali che si raccontano, in questo *quasi* diario, si sono svolte in sedi del territorio di Avellino e Prov., con l'aiuto del Consorzio Irpino per la Promozione della Cultura, della Ricerca e degli Studi Universitari (CIRPU), del Dipartimento di Matematica (UNISA) e delle attività di sperimentazione del Liceo Matematico. L'interdisciplinarietà apre a un modello di conoscenza oggettiva e di attendibilità razionale in cui viene superato un incompleto punto di riferimento perché si tenta di vestire la conoscenza con abito complesso partendo dalla compresenza di saperi interconnessi. Le discipline che hanno offerto tele, forbici, colori, nodi sono state nel ciclo dei seminari: l'Economia, la Filosofia e la Matematica. Ciò per condividere importanti principi quali: il dialogo, il confronto e la partecipazione democratica.

Le politiche dell'UE, nel corso degli anni, sono state prese ad esempio per l'attivazione di processi di sviluppo e perché espressione di progresso democratico. Nel passato l'attenzione dei popoli che vivono nell'Unione è stata rivolta al superamento di dittature, di regimi assolutistici e di totalitarismi e questo ha favorito il rispetto delle diversità e delle disuguaglianze, il prediligere forme e norme a sostegno dei diritti umani. Le norme hanno anche finalità pragmatiche. Esse derivano da valori teorizzati e da buoni esempi. È giusto che si completino o si adattino ai fenomeni che vengono a presentarsi perché non adattarle a tempi e condizioni che i gruppi sociali stanno vivendo può generare anomia<sup>2</sup>. Le costituzioni sono leggi fondamentali per garantire l'assiologia di un popolo. Quando si vogliono mettere in discussione, oppure se ne trascurano i principi per accogliere le lamentele di una parte della popolazione, si può assistere al fenomeno che nei giorni nostri viene definito populismo. Al pari delle altre ideologie, il populismo è un fenomeno pericoloso in quanto esalta in modo demagogico e velleitario il popolo come depositario di valori totalmente positivi. Risiede in esso il tentativo palese di compiacere le masse e di sfruttare

<sup>1</sup> Il presente lavoro contiene solo una parte del ciclo di seminari.

<sup>2</sup> Per il fenomeno dell'anomia cfr. Marra (1986, p. 146). Il sociologo introduce il termine anomia per sottolineare la deficienza della legge. Egli definisce anomiche quelle società fondate sulla divisione del lavoro in cui non si dia solidarietà sociale e al fine di indicare la «deregolamentazione» che si manifesta all'interno della società quando le regole generali si svuotano di efficacia e di significato e le persone non sanno più cosa aspettarsi. Il sociologo ritiene che terreno fertile per lo sviluppo della condizione di anomia si abbia nelle situazioni di gravi crisi o di boom economico («crises heureuses»), nelle quali, visti i rapidi mutamenti sociali che ne derivano, non vi è possibilità per le norme della società di adattarsi rapidamente al cambiamento e di rispettare le nuove esigenze.

ansie e paure per alimentare l'intolleranza, danneggiando così le relazioni comunitarie e i già fragili equilibri mondiali. Abbiamo assistito a due grandi traiettorie: 1. con il progresso delle civiltà, si sono formati sistemi sempre più complessi. Ciò ha generato approcci valoriali molto distanti tra loro e che oggi distinguono Oriente e Occidente, mondo arabo e culture occidentali. L'incontro tra questi sistemi di valori è quotidiano e descrive la vita delle nostre città, gli incontri tra le persone, i progetti per il futuro; 2. da un altro lato abbiamo assistito al lento, ma inesorabile passaggio dalla dimensione collettiva, quindi propriamente etica, a quella individuale.

L'uomo genera il proprio orizzonte morale mentre sa di essere in relazione con l'immaginario collettivo, con le regole consuetudinarie, con i riti di massa e con le ideologie che di volta in volta mettono in discussione proprio il primato della coscienza individuale in nome di altri valori come lo stato, la razza, la rivoluzione, la religione.

Il ciclo dei seminari promosso dalla SFI e dal CIRPU ha voluto dimostrare il nesso esistente tra la cultura umanistica e la cultura scientifica e tra i principi di democrazia e lo sviluppo di conoscenze e ha affrontato il tema *Filosofia, Matematica ed Economia. Prospettive dello sviluppo umano in un confronto transdisciplinare*. Dalle connessioni fra crescita economica e sviluppo umano si sono voluti approfondire i rapporti tra etica e crisi, libertà e giustizia, uguaglianza e diversità.

## 2. Inizia il viaggio

### 2.1. Primo incontro e laboratori

Nel primo incontro, ci si è confrontati su *Il lato in ombra della razionalità. Il potere dell'inconscio sulla decisione umana*. Il tema, curato dal prof. Marco Maldonato, ha evidenziato come sia possibile, con gli studi più attuali, superare la posizione di Cartesio e rivalutare il ruolo svolto dall'istinto nella capacità decisionale. In tal senso lo sviluppo e il cammino dell'uomo sarebbero connotati come già sostenuto da A. Schopenhauer (1989) dalla volontà, forza cieca e istintiva, che regolerebbe il mondo. Se nella scelta ci affidiamo alla razionalità o all'istinto, affrontiamo anche il tema della libertà, dei condizionamenti che pesano sulle nostre scelte, delle capacità che possediamo per essere felici. Lo sviluppo di capacità può essere inteso come conoscenza e sedimentazione delle condizioni interne che permettono un sano rapporto con il Sé, una crescita delle radici e la progressiva maturazione dell'autocoscienza. La relazione con l'Altro consiste tanto nella partecipazione di attori esterni alla vita di un ognuno di noi, quanto nella condivisione e nella collaborazione, che per i popoli è cooperazione sul piano economico, giuridico, sociale, culturale.

L'interazione e la partecipazione attiva hanno come condizione l'accettazione condivisa della cessione di quote di potere<sup>3</sup>, in funzione di un'azione condivisa, in una contaminazione come vettore di benessere per risultati superiori a quelli possibili utilizzando le sole singole forze. Come insegnante, come facilitatore di relazioni e di apprendimenti, il discorso si sposta sul fatto che la formazione di cittadini felici e responsabili interessa prioritariamente la metodologia più idonea a creare menti libere e democratiche, soggetti attivi per conquiste della sfera individuale. Si tratterà di aver conto delle capacità di ciascun allievo, ma anche di far sì che esse trovino spazi in cui possano funzionare. Maldonato, psichiatra e medico, scrittore di musica, predilige l'improvvisazione. Egli per circa venti anni ha esposto, in corsi e seminari, la possibilità di una filosofia che riconsidera l'apporto della creatività e della non inibizione della sfera emozionale e istintiva. Sostiene che spesso non si tiene nel giusto conto l'energia proveniente dalle inclinazioni, dalle aspirazioni e dai sogni e che bisognerebbe tralasciare i media, spesso intenzionalmente trasformati in agenzie della paura. Tener dunque presente e in giusta considerazione anche attualmente le spinte motivazionali e gli appetiti non nuocerebbe affatto. Sul discorso dell'incidenza dell'istinto nell'attività decisionale, si ha traccia (Bertini, 2016, pp. 2-8) dei cosiddetti neuroni a specchio<sup>4</sup>. Ciò fa allargare il fronte di coloro che ritengono non sia la ragione da sola a farci decidere. La propria coscienza è consapevole dei complessi meccanismi neurobiologici, cognitivi e decisionali che dipendono da situazioni esistenziali, da attività pratiche, dallo spirito, dalla razionalità, dall'esperienza, dall'istinto? Il lavoro che ognuno di noi può scegliere di compiere è tentare di dare una risposta a questo interrogativo. E tenendo in considerazione le scoperte di Bruner del suo costruttivismo<sup>5</sup> e le incidenze dell'istinto, allora si può ipotizzare che l'essere umano, attraverso la capacità di esprimer-

<sup>3</sup> Ovviamente, non dell'autonomia e del pensiero critico.

<sup>4</sup> A tal proposito si veda Iacoboni (2008). I neuroni a specchio sarebbero artefici dell'imitazione dei comportamenti e delle inclinazioni, in modo e da parte di coloro che, trovandosi a contatto, imitano scelte comportamentali. I meccanismi neuronali che provocano processi di imitazione farebbero decadere anche la capacità della scelta derivante dal libero arbitrio.

<sup>5</sup> Bruner è stato influenzato dalla teoria storico-culturale di Vygotskij e dalla scienza cognitiva. Egli è un anticipatore del costruttivismo perché ritiene che lo sviluppo cognitivo non scaturisce da strutture interne (Piaget) né dal conformismo dell'individuo all'ambiente (comportamentisti), ma dallo sviluppo delle strategie che servono a ordinare e semplificare i dati dell'esperienza. Proprio per questo motivo si è anticipato l'alto valore che risiede nella narrazione, quale strumento privilegiato di trasmissione culturale, di organizzatore dell'esperienza, di costruzione di conoscenze e di significati. Coloro che appartengono a una cultura condividono le narrazioni di quella cultura: dai racconti individuali alle narrazioni storiche e religiose, alle concezioni del mondo e ai miti.

si, modifichi la sua intelligenza e ciò che l'istinto comanda. Nella realtà di docente, quindi, ci si trova inevitabilmente di fronte a quello che la complessità per sua natura genera: il vivere la meraviglia dell'evoluzione, l'antropologia, i meccanismi neurobiologici, l'intelligenza e le esperienze culturali, le motivazioni degli allievi. Molti esperti suggeriscono il cambiamento di metodo<sup>6</sup>, poiché risulta che l'apprendimento meccanico, basato su teorie comportamentiste<sup>7</sup>, non fa progredire nello sviluppo della consapevolezza di sé e del pensiero critico. L'approccio, considerato in grado di promuovere maggiormente apprendimento, risulterebbe quello significativo<sup>8</sup> e cooperativo<sup>9</sup>. Occorre, quindi, formazione e affacciarsi a nuovi

<sup>6</sup> Per affrontare il cambiamento in metodologia e didattica, con energia e positività, si consigliano i lavori degli esperti della comunità di pratica "Learn to change – change to learn (L2C)", nel cui sito dedicato si può leggere: «L2C is a non governmental organisation. Our strength is our members. L2C is about each of us, as educators, as life-long learners, as teachers, as parents, as social, political and cultural actors who care and can act for change in education, and learning the social good. Our actions support the development of the whole person, excellence within a frame of social justice and creative human emancipation». L'associazione concentra i suoi sforzi su un nuovo *Ethos* della professione docente, che dà vigore allo sviluppo dei diritti umani e alla partecipazione democratica, ponendo al centro di ogni esperienza lo studente e la relazione umana, in una condizione di apprendimento significativo. Il sito della comunità di apprendimento è <https://www.learnchange.eu/>.

<sup>7</sup> In tale ambito la ricezione delle informazioni è veicolata dal docente. Le informazioni sono definitive, astratte e generiche e non possono essere modificate dal discente per integrarle a informazioni precedenti.

<sup>8</sup> «L'apprendimento significativo permette l'integrazione delle nuove informazioni con quelle già possedute e l'utilizzo delle stesse in contesti e situazioni differenti, sviluppando la capacità di *problem solving*, di pensiero critico, di meta-riflessione e trasformando le conoscenze in vere e proprie competenze. Per la pedagogia contemporanea l'apprendimento significativo, basato su teorie costruttiviste, ha come obiettivo principale quello di rendere autonomo il soggetto nei propri percorsi conoscitivi. Per avere un apprendimento significativo è, quindi, necessario che la conoscenza: sia il prodotto di una costruzione attiva da parte del soggetto; sia strettamente collegata alla situazione concreta in cui avviene l'apprendimento; nasca dalla collaborazione sociale e dalla comunicazione interpersonale» (in <http://lascuolachefunziona.pbworks.com/w/page/47754789/apprendimento%20significativo>).

<sup>9</sup> Per chi volesse approfondire sulle metodologie di apprendimento, si consigliano: Ausubel (1968); Calvani (2009); Johnson, Johnson, Holubec (1996); Jonassen (2009); Novak (2012); Rogers, Stevens (1987); Rogers (1983). Inoltre in [ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref](http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref) vi è un interessante articolo dal titolo *Formazione & insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, che sottolinea l'importanza del metodo di apprendimento cooperativo. Esso, e in particolare il *cooperative learning* (CL), che ne è un esempio, è un tipo di metodologia che consente agli allievi di lavorare in piccoli gruppi, con condivisione di obiettivi e relazione di interdipendenza fra i componenti. Il successo raggiunto da ogni membro del gruppo contribuisce al successo di tutti. Il CL favorisce le relazioni positive, essenziali per creare una comunità di apprendimento in cui l'"altro" sia rispettato e apprezzato e fornisce esperienze interpersonali di cui gli studenti hanno bisogno per un sano sviluppo cognitivo, psicologico e sociale.

mondi, nel senso di essere disponibili al cambiamento, non tralasciando la propria e l'altrui narrazione, mettendosi alla prova, favorendo il monitoraggio e la valutazione della propria metodologia. I valori democratici hanno consentito e tuttora consentono di evitare sottomissioni, di esercitare libertà, simmetrie, dialogo e oggi la più grande battaglia di civiltà consisterebbe proprio nell'allargare la Società della conoscenza, sciogliendo gli uomini dalle catene che impediscono di concretizzare proprie scelte di vita. La teoria del *capability approach*<sup>10</sup> potrebbe essere applicata allo sviluppo di una comunità di insegnanti interessati "all'auto-formazione". Questa prospettiva sperimentale considererebbe la scuola un contesto di comunità d'apprendimento in cui è necessario modificare in modo autentico il significato dell'organizzazione, al fine di migliorare le condizioni di equità, di democrazia e dell'apprendimento stesso.

## 2.2. I supporti metodologici e didattici

Già Aristotele<sup>11</sup> affrontò lo studio dell'"appetito"<sup>12</sup>, intendendolo volontà o desiderio istintivo che spinge a ricercare il raggiungimento di un fine. Il tema è stato di importanza cruciale e se si osserva l'uomo, anche con l'aiuto delle più giovani scienze umane, ci si accorge che la razionalità è in ritardo sulle nostre scelte. Il corpo è soggetto all'istinto, all'inconscio, alla sua derivazione filogenetica, ma pur dando per scontato che l'uomo primitivo si è difeso attraverso l'istinto e ha creato senza alcuna preparazione, è altrettanto evidente che l'uomo evoluto non si può ritenere del tutto scoperto. Per favorire la scoperta ci viene in aiuto una necessità tipicamente umana, ovvero, la narrazione. È importante che la scuola si appropri di ciò. Il merito di aver riconosciuto proprio nella narrazione un'unica strada maestra per interpretare l'uomo nelle

<sup>10</sup> La teoria del *capability approach* sarà oggetto di trattazione del terzo paragrafo del presente lavoro.

<sup>11</sup> Lo scritto Περὶ ψυχῆς (*Sull'anima*) rientra tra le opere di Aristotele a noi giunte. L'opera è suddivisa in tre libri: il primo con l'attenzione su quali siano i problemi da risolvere nell'indagine sull'anima; il secondo con la formulazione della propria definizione di "anima" e il tratteggio delle funzioni (e in particolare la percezione sensibile); il libro terzo con una particolare attenzione all'attività intellettuale dell'anima.

<sup>12</sup> Il termine "appetito" per Aristotele rappresenta la tendenza della volontà o desiderio istintivo che spinge a ricercare il raggiungimento di un fine, l'appagamento di un'aspirazione, o anche la soddisfazione di un bisogno materiale. In tal senso cfr. Tommaso d'Aquino (1998, p. 548) su come il filosofo Aristotele utilizza il termine "appetito": «letteralmente indica in Aristotele "una tendenza a qualcosa". Da questo punto di vista radicale già in ogni essere per il fatto stesso che è quello che tende a ciò che gli è confacente ad esempio una pianta tende a fiorire e il cuore a battere. Come si vede si tratta di un appetito connaturale all'esistenza dell'essere».

sue componenti, natura, religione, ambiente, cultura, istinto, affettività, va a J. Bruner<sup>13</sup>.

### 2.3. La libertà della ragione

Il valore della libertà coincide con un principio in alto nella nostra sfera dei valori-desideri realizzabili. Ciò fa distinguere l'etica dalla metafisica e dalla fisica e la connette alla dimensione della politica, come una prassi, una maniera per vivere bene, un orientamento pratico, una via per esercitare la virtù e per relazionarsi positivamente con gli altri. La libertà è realizzazione umana, etica e politica, in cui l'uomo trova nella libera partecipazione alla vita pubblica la condizione necessaria per concretizzare la propria essenza più profonda. Etica come prassi e suo fondamento sulla ragione umana trova nel pensiero di Kant il suo approdo: l'uomo possiede numerose scelte morali, ma egli soggiace a un imperativo categorico. È chiamato ad agire *come se* i propri principi dovessero essere applicati e seguiti da ogni uomo. È dunque la *legge morale* ciò di cui noi acquistiamo coscienza immediatamente (non appena prendiamo in esame massime della volontà; Kant, 1997, pp. 143-5), e nel considerare la persona sempre come un fine, mai come un mezzo, Kant aspira a modelli che si attestano quali specchi della ragion pratica (AA.VV., 2004, p. 73). La realizzazione del suo progetto educativo rafforzerebbe l'ideale di uomo che si eleva a ciò che l'uomo dovrebbe e cerca di essere. Ascoltando tale suggerimento e proteggendo gli ideali e i diritti umani inalienabili occorrerebbe non lasciare spazi sconfinati ad appetiti e a un'economia centrata solo sul mer-

<sup>13</sup> Jerome Bruner è stato uno psicologo statunitense che ha contribuito allo sviluppo della psicologia cognitiva, della psicologia culturale (nel campo della psicologia dell'educazione). Egli ritenne che la costruzione del sé avviene mediante la narrazione, che è strettamente legata al linguaggio, in relazione alle regole grammaticali. Il linguaggio (sistema simbolico e mezzo di comunicazione) diventa primario strumento di rappresentazione della realtà e della struttura del pensiero. La cultura, pur essendo creata dall'uomo, produce risultati sull'evoluzione della mente. Lo psicologo approfondì il processo di costruzione tra uomo e cultura. I suoi studi hanno aperto la strada a due estremi della psicologia culturale: 1. l'importanza della cultura; 2. i fattori biologici per determinare il comportamento umano. Grazie allo studio delle relazioni culturali tra individuo e significati, la cultura offre la possibilità di rappresentarsi nel mondo tramite strumenti e significati che permettono l'adattamento dell'uomo nell'universo. Scopo della cultura è quello di contenere significati e strumenti e di permetterne lo sviluppo. Attraverso questo processo si evolve la mente umana: noi attribuiamo significato agli eventi attraverso processi di rappresentazioni che ci permettono di organizzare la vita quotidiana, poiché la nostra visione della realtà è sempre filtrata da un sistema simbolico nel quale pure si delineano gli elementi della cultura. Numerose sono le sue opere sul valore della narrazione e in particolare si consigliano: Bruner (1991, pp. 17-8; 1983; 2002; 1992).

cato, sui consumi e sullo sfruttamento ambientale. La scelta è se preferire i diritti dell'uomo, il suo sistema di valori, la centralità della persona, la libertà di religione e di espressione, di uguaglianza al di là di etnia, cultura, condizione sociale o economica, oppure no!

Il movimento di emancipazione degli anni Sessanta, l'attenzione alle minoranze come quella della comunità omosessuale, la maggior sensibilità rispetto al riconoscimento delle capacità delle donne nella vita sociale, la tutela dei diritti, ecologia e non violenza<sup>14</sup> sono segnali di progressi che potrebbero essere consolidati attraverso un ragionevole senso comune, ma diversamente a essi si affiancano negatività: squilibri economici, povertà, sfruttamento delle risorse naturali, corsa agli armamenti, atti di terrorismo! Qui, a mio avviso, occorre credere che l'Europa espressione di un modello multiculturale, comunitario, inclusivo possa garantire attraverso azioni e programmi che la sfera dell'istinto (del Caino contro Abele) si veste di prodotti culturali, in cui il garantire la convivenza e la centralità della dignità della persona sia un'irrinunciabile acquisizione della contemporaneità.

#### 2.4. Una priorità: Etica, Economia, Matematica

Il doveroso rispetto per la libertà di coscienza altrui, delle culture, deve coniugarsi con la ricerca di valori, capace di interpretare le urgenze del mondo interconnesso e di raggiungere quelli che l'Onu ha chiamato "Millennium Development Goals". La democrazia e la ricerca della pace richiedono di accettare modi di vita diversi dai nostri, che, per ignoranza o per pregiudizio, facciamo fatica a comprendere. Progressiva costruzione della cultura nelle civiltà, identità e diversità possono dialogare, narrarsi ed incontrarsi per garantirci il futuro. Il rispetto dell'uomo si accompagna al rispetto di sé e della natura e il tema dell'ecologia si incrocia con una grande riflessione teorica sull'etica nell'età della tecnica, in un rapporto, tra uomo e natura, e in un tempo in cui abbiamo strumenti per trasformare la natura a nostro piacimento, fino a distruggerla. L'etica ecologica prevede una modifica dello stile di vita occidentale e lancia una sfida a un modello economico che agisce come se le risorse naturali fossero inesauribili. Saccheggiando il pianeta si può "rubare" il futuro alle prossime generazioni! Proprio pensando a esse, il filosofo Hans Jonas (2002) propose un nuovo approccio etico fondato sull'idea che ogni azione deve

<sup>14</sup> L'ecologia, connessa all'ideale non-violento di un grande saggio e uomo d'azione come Gandhi, ha rappresentato una nuova visione morale che fonda il rapporto dell'uomo con la terra e con gli altri uomini sulla benevolenza, sulla cura, sul rispetto e sulla tutela dei diritti umani (cfr. Gandhi, 2014).

essere progettata e compiuta tenendo conto delle conseguenze che essa avrà sulla vita della terra e degli uomini. Occorre in modo pratico un'etica universale, razionalmente valida in quanto poggiata sul principio della responsabilità verso gli altri. Essa sarebbe rilevante per tutte le culture e un suo primo principio potrebbe essere non sprecare risorse! In tale campo la matematica e l'economia hanno competenze specifiche e possono offrire un più equo modello economico. Messo in discussione il principio di uno sviluppo infinito, coniugare etica, matematica ed economia è ormai diventata una priorità.

### 3. I Laboratori dialogici<sup>15</sup>

#### 3.1. L'etica delle capacità

L'etica delle capacità è uno dei modi in cui è stato denominato l'approccio sostenuto dall'economista indiano Amartya Sen<sup>16</sup>. Questo approccio è stato poi oggetto di studio e di riflessioni da parte della filosofa statunitense Martha Nussbaum. Sen ha migliorato, nella sua analisi, gli aspetti distributivi che la teoria di Rawls (1971)<sup>17</sup> non era riuscita pienamente a rendere. Per l'economista sono le *capabilities* a dover avere accanto alla giustizia un ruolo centrale. La lunga storia delle riflessioni sulla giustizia e il suo sviluppo nelle società umane contiene questo dilemma: «La giustizia va concepita come un ideale formalmente ineccepibile, ma destinato a rimanere fuori della nostra portata, o piuttosto come una sorta di criterio pratico, imperfetto e sempre rivedibile, che dobbiamo comunque assumere come valido per orientare le nostre decisioni concrete e migliorare la qualità della vita individuale e collettiva?» (Sen, 2011, p. 73).

Sen propone la propria idea per la riduzione delle più palesi ingiustizie e un punto fondamentale del suo pensiero è il concetto di *capabilities*<sup>18</sup>.

<sup>15</sup> I laboratori sono stati svolti su alcuni testi di Amartya Sen, sul tema *Lo sviluppo è libertà* e di Martha Nussbaum, *L'economia ha bisogno della filosofia*.

<sup>16</sup> A. Sen è premio Nobel per l'economia nel 1998. Tra gli scritti presi in esame per lo svolgimento del laboratorio cfr. Sen (1991; 2010; 2011).

<sup>17</sup> L'etica delle capacità può essere considerata una teoria della giustizia distributiva, come molto similmente aveva concepito Rawls nella sua opera del 1971. Portando a un alto grado di generalizzazione e astrazione la tradizionale teoria del contratto sociale, Rawls propone una teoria della giustizia come equità che ha per oggetto i principi che modellano l'assetto fondamentale delle istituzioni della società e in tal senso scrive (Rawls, 2008, p. 48): «La formazione generale del senso di giustizia rappresenta una grande qualità sociale, poiché stabilisce le basi della fiducia e affidabilità reciproca da cui, in genere, tutti traggono beneficio».

<sup>18</sup> Nella traduzione in italiano il termine non può essere interpretato semplicemente come capacità.

Egli non si riferisce ad astratte conoscenze/competenze scolastiche, ma collega la parola *capabilities* all'insieme delle risorse di cui una persona dispone, con riferimento alla concreta capacità delle persone di fruire delle risorse. Gli esempi possono essere tanti: intelligenza e attitudini non bastano se non c'è adeguata istruzione; abilità ed essere portati a svolgere un certo lavoro non bastano, se il mercato del lavoro ha barriere di accesso. Le *capabilities* possono essere un vantaggio della singola persona che ne è portatrice e della società tutta se esse hanno libertà, ovvero lo spazio aperto nel quale possono concretizzarsi e nel quale può essere garantito il loro pieno funzionamento. Il concetto esprime una idoneità o abilità di carattere generale, ma può essere inteso anche come potenzialità e opportunità, nel senso di condizioni esterne al soggetto favorevoli alla capacità di funzionare nel modo che l'individuo ritiene più consono. Con l'espressione "funzionamenti" (*functioning*), Sen intende "stati di essere e di fare" dotati di buone ragioni per essere scelti e tali da qualificare lo star bene. Sono funzionamenti l'essere adeguatamente nutriti, in buona salute, lo sfuggire alla morte prematura, l'essere felici, l'aver rispetto di sé ecc. Lo sviluppo deve essere inteso come un processo di espansione delle libertà reali di cui godono gli esseri umani, nella sfera privata come in quella sociale e politica. Di conseguenza la sfida dello sviluppo consiste nell'eliminare i vari tipi di "illibertà", tra cui la fame e la miseria, la tirannia, l'intolleranza e la repressione, l'analfabetismo, la mancanza di assistenza sanitaria e di tutela ambientale, che limitano l'individuo, uomo o donna.

### 3.2. I livelli accettabili di accesso alle opportunità

Quando si riconosce la dignità umana a ogni individuo e ogni nazione la tutela con leggi, si possono condurre i cittadini a livelli accettabili di accesso alle opportunità. Questo è il nuovo paradigma etico che Martha Nussbaum<sup>19</sup> esorta a prediligere, a discapito del vecchio dogma del profitto<sup>20</sup>. L'avanzare in tale direzione, inevitabilmente collegata a progressi significativi del pensiero critico, fa sì che non vengano trascurati gli stili di insegnamento della storia, le sue narrazioni, la filosofia, l'economia per una corretta formazione identitaria (Nussbaum, 1997, pp. 24-39). In riferimento alla scuola, la filosofa sostiene:

<sup>19</sup> Martha Nussbaum è una filosofa statunitense, importante studiosa di filosofia greca e romana, politica ed etica. Protagonista di dibattiti su temi etici e sociali, insegna Law and Ethics presso l'Università di Chicago.

<sup>20</sup> Nel modello del vecchio paradigma, una nazione progredisce quando aumenta il PIL (Prodotto interno lordo). Questo assunto genera nelle istituzioni dogmatiche giustifiche finalizzate all'esclusiva crescita economica.

L'aspirazione a rendere socratiche tutti i tipi di scuole non è utopistica, né richiede doti eccezionali. È alla portata di qualsiasi comunità che rispetti l'intelligenza dei suoi giovani e le esigenze di una democrazia vitale. Invece, cosa sta succedendo oggi? [...] Le scuole pubbliche (in molte parti del mondo) in India sono luoghi deprimenti dove si apprende in modo meccanico e ripetitivo. Negli Stati Uniti va un po' meglio, perché Dewey<sup>21</sup> e i suoi esperimenti socratici hanno esercitato un'ampia influenza. Ma le cose stanno cambiando rapidamente e siamo prossimi al collasso dell'ideale socratico. Le democrazie di tutto il mondo stanno sottovalutando, e di conseguenza trascurando, il sapere e le capacità di cui abbiamo disperatamente bisogno per mantenere vitale, rispettosa e responsabile la democrazia stessa (Nussbaum, 2013, pp. 91-2).

Ella orienta le sue riflessioni al rispetto dei diritti umani; valorizza la diversità e vede nel *capability approach* uno strumento significativo per restituire la dignità a ogni essere umano. Il nodo centrale della sua teoria è dare rilevanza alla condizione in cui versa la donna: «Le donne troppo spesso non sono trattate come persone con propria dignità, degne di essere rispettate dalle leggi e dalle istituzioni; esse sono trattate come meri strumenti dei fini altrui, ossia come riproduttrici, badanti, oggetti sessuali, agenti della prosperità familiare generale» (Nussbaum, 2001, p. 15). La sua posizione nasce sul campo, con analisi e confronti culturali fra varie popolazioni<sup>22</sup>.

È importante, anche per l'Italia<sup>23</sup>, l'adozione di misure preventive<sup>24</sup>, in ambito culturale, filosofico, gnoseologico, metodologico e considerare lo sviluppo umano collegato a tutti i processi.

C'è l'esigenza di guardare oltre equazioni o semplici sistemi per aumentare il profitto, perché misure adeguate in tal senso non rispettano il raggiungimento del benessere psicofisico di tutti uomini e donne. Il più grande patrimonio che l'umanità ha a disposizione sono le persone.

#### 4. I contributi degli esperti di matematica e di economia

*Economia e sviluppo umano* del prof. Marco Musella, *Economia e matematica: un matrimonio da sciogliere?* del prof. Enrico Rogorà, sono stati

<sup>21</sup> Numerose sono le opere di Dewey che incoraggiano a non lasciare mai da parte la correlazione società, democrazia, educazione. In particolare si veda Dewey (1949; 1982; 1973).

<sup>22</sup> E in particolare attraverso studi in India, dove ha trascorso molti anni impegnata in missioni scientifiche promosse dall'Onu. La filosofa è membro del Committee on Southern Asian Studies ed è membro del consiglio direttivo del Human Rights Program.

<sup>23</sup> La violenza sulle donne in Italia, purtroppo, è fenomeno dilagante. La prevenzione e il contrasto ad aggressioni e a svariate forme di violenza possono essere incentivati attraverso le scelte culturali, economiche e metodologiche che si adottano.

<sup>24</sup> Tra le quali l'educazione all'affettività e alla sessualità come perno fondamentale per contrastare e prevenire la discriminazione.

momenti di riflessione e di ricerca transdisciplinare. L'incontro, a cura del prof. Musella, ha riguardato il tema della crescita e quanto esso può essere ancora considerato di importanza capillare se condiziona il più importante "sviluppo umano". L'economista si era già espresso in merito al Convegno internazionale "Pensare diversa-mente. Per un'ecologia della civiltà planetaria" (Musella, 2012, pp. 11-8), nei cui atti si legge: «Il tema della decrescita, la proposta, cioè, di mettere da parte l'obiettivo e il mito della crescita economica è un'idea elaborata da alcuni anni in modo appassionato e competente dal prof. Latouche»<sup>25</sup>. Il prof. Musella, quindi, in occasione del Convegno, aveva già chiarito che il problema non è sorto solo all'interno di accademie e di studiosi dell'economia perché come ha sempre sostenuto Keynes<sup>26</sup>

Presto o tardi sono le idee che sono pericolose sia in bene che in male. E la teoria economica di oggi, invocata per risolvere problemi, prospetta soluzioni tecniche complesse, ma molto parziali, quando non sbagliate, perché incapaci di offrire una interpretazione della realtà economica e sociale adeguata a far scaturire proposte che spingano il sistema fuori dalle secche di una crisi nella quale, alla ricchezza delle potenzialità che natura e tecnologia offrirebbero alla società umana, si contrappone quella "miseria del presente": che è fatta di disastro ambientale e povertà sociale (Musella, 2012, p. 12).

L'economista, ispirandosi a Sen e a Nussbaum, si è soffermato sulla necessità di adottare un paradigma per il sentiero che devono percorrere le nostre economie. La crescita economica non deve trascurare fenomeni quali: disuguaglianza e povertà, libertà e giustizia, etica ed economia, perché una migliore economia corrisponde al procedere e all'estendersi dello spazio della libertà di essere e di fare delle persone (Musella, 2014). La teoria dello sviluppo umano e l'economia dovrebbero comportare negli

<sup>25</sup> Ereditando e sviluppando il pensiero di Karl Polanyi e Ivan Illich, Serge Latouche ha elaborato un'analisi critica dell'economia occidentale e ha articolato una prospettiva economica alternativa che, proprio per l'inversione di tendenza che propone, è nominata "decrescita". Il filosofo ed economista francese dichiara essere un «obiettore di crescita», ossia di opporsi a quella che definisce «la religione imperante della crescita». L'economia, così intesa, riesce a funzionare solamente attraverso un aumento continuo del PIL, comportandosi «come un gigante che non è in grado di stare in equilibrio se non continuando a correre, ma così facendo schiaccia tutto ciò che incontra sul suo percorso»; cfr. Latouche (2007, p. 27).

<sup>26</sup> Nel 1935, John Maynard Keynes scrisse a George Bernard Shaw: «Credo che scriverò un libro di teoria economica che rivoluzionerà in gran parte il modo in cui il mondo guarda ai problemi economici». Ciò si concretizzò nel 1936 con l'opera *La Teoria generale dell'occupazione, dell'interesse e della moneta*. Questo lavoro ha trasformato la teoria e la politica economica, ha evidenziato cos'è la macroeconomia, ha analizzato la teoria della produzione nel suo complesso. In tal senso cfr. Skidelsky (2010).

ambienti del fare un'attenzione diversa al lavoro, da intendersi come fattore produttivo e strumento di valorizzazione delle persone. Il consumo, le buone relazioni, i salari e il benessere sono fattori tra loro incidenti gli uni sull'altro e l'azienda e i lavoratori potrebbero progredire con la partecipazione alle decisioni dei diversi *stakeholders*. In tal senso, democrazia, partecipazione, relazioni cooperative e socratiche, suggestionano una teoria dello sviluppo che è funzionale al progredire dell'economia, ma soprattutto è garanzia di successo perché distribuisce in modo pratico anche il pesante fardello di responsabilità tra chi investe e chi realizza. Non solo PIL, ma cura delle persone, delle loro uguaglianze e delle loro diversità è la più grande ricchezza.

Il prof. Enrico Rogorà ha scelto per la sua conferenza una domanda suggestiva: *Economia e matematica: un matrimonio da sciogliere?*, illustrando come la crisi economica è riuscita a cambiare la struttura della nostra società. La crisi ha introdotto disuguaglianze, ha marginalizzato le energie più giovani, ha soffocato la ricerca scientifica, ha inibito idee e tecnologie innovative, che altrimenti potrebbero contribuire a guidarci fuori dalla crisi stessa. La matematica può essere risolutiva e offrire strumenti sia per la comprensione dei problemi sia per soluzioni originali poiché crea e sviluppa un metodo universale, detiene il primato nella verifica, nel monitoraggio e nell'incremento di strumentazioni utili. L'uso delle applicazioni matematiche può aiutarci a risolvere questioni complesse e a sviluppare processi di astrazione, di semplificazione e di razionalizzazione su problemi di varia connotazione e natura, tra cui:

- il dilemma, un problema che offre un'alternativa fra due o più soluzioni, nessuna delle quali si rivela, in pratica, accettabile;
- il paradosso, che secondo la definizione che ne dà Mark Sainsbury<sup>27</sup>, appare «una conclusione evidentemente inaccettabile, che deriva da premesse evidentemente accettabili per mezzo di un ragionamento evidentemente accettabile»;
- le scelte che possono scaturire da situazioni come quelle della Teoria dei giochi<sup>28</sup>.

<sup>27</sup> Mark Sainsbury è un filosofo britannico che ha lavorato anche presso l'Università del Texas, Austin. È noto per il suo lavoro nella logica filosofica e nella filosofia di Bertrand Russell. Tra i suoi lavori sul paradosso vi è *Seven Puzzles of Thought and How to Solve Them: An Originalist Theory of Concepts*. Scritto con Michael Tye, il volume viene pubblicato nel 2012 dall'Oxford University Press e in esso è illustrata una teoria originaria sui concetti, attraverso sette enigmi del pensiero e la loro risoluzione.

<sup>28</sup> Un campo della scienza matematica che studia e analizza le decisioni individuali (finalizzate al massimo guadagno personale) di un soggetto in situazioni di conflitto o interazione strategica con altri soggetti rivali.

Il prof. Rogorà ha, infine, ricordato la teoria del fisico Francesco Sylos Labini<sup>29</sup>, il quale denota nel suo scritto (Sylos Labini, 2016) una stretta relazione tra la crisi economica e la ricerca scientifica, sostenendo che sia gli economisti che i politici dovrebbero perfezionare criteri e metodi e adottare mentalità scientifica per vincere sulla crisi.

## 5. Conclusioni

Le capacità di base e quelle interne che riguardano ognuno di noi sono interconnesse con le condizioni socio-politico-economiche. Il come lo definiscono le politiche che riguardano l'istruzione, la quale può garantire il futuro alle giovani generazioni.

Attraverso l'importante connubio delle scienze umanistiche e scientifiche si affrontano in istruzione e nella formazione il tema delle competenze e il tema sviluppo umano con l'obiettivo di curare i mezzi (produttività/reddito), senza mai trascurare i fini: diritti dell'uomo e rispetto della dignità di ognuno. Questa è una strada per raggiungere importanti obiettivi: convertire le risorse in un positivo funzionamento delle proprie vite; realizzare un progetto di sviluppo in cui non si esclude la libertà sostanziale di ogni essere a vivere le opportunità che l'esistenza offre.

Il presente lavoro e l'impegno a restituire un "prodotto finale" di alcuni docenti sono stati i modi di mettere in pratica quanto appreso; di rispettare l'esigenza di estendere alla comunità di praticanti le ricerche svolte durante il corso di formazione; di valorizzare i metodi descritti e di cogliere la capacità motivazionale che la filosofia, con altre forme del sapere, può suscitare per ritenersi suggestiva pratica dialogica e viva e appassionata ricerca per percorrere articolati, critici sentieri di pensiero, linguaggi e azioni consapevoli e responsabili.

## Nota bibliografica

A.A.V.V. (2004), *Scritti di etica*, a cura di P. Giordanetti, La Nuova Italia, Firenze.

<sup>29</sup> L'astrofisico Sylos Labini ritiene che economisti e politici avrebbero bisogno di adottare una mentalità scientifica perché la scienza può aiutare a capire la crisi economica e può fornire soluzioni originali. Ogni giorno ci viene ripetuto che esistono delle leggi di mercato, la domanda e l'offerta, che condizionano le nostre vite. Queste norme appaiono come "naturali" quanto la legge di gravità, e gli economisti, utilizzando equazioni e modelli matematici, sono percepiti come gli scienziati destinati a comprenderle e a interpretarle. Ma veramente possiamo fidarci delle previsioni dell'economia come di quelle della fisica? Ancora di più: l'economia è davvero una scienza? A queste domande e in prospettiva Sylos Labini contrappone le intuizioni offerte dalla fisica moderna prendendo in considerazione i recenti sviluppi sullo studio dei sistemi caotici e complessi.

- AA.VV. (2008), *Etica e mondo in Kant*, a cura di L. Fonnesu, il Mulino, Bologna.
- ABBAGNANO N., FORNERO G. (2003), *Itinerari di filosofia*, Paravia, Torino.
- AUSUBEL D. (1968), *Educazione e processi cognitivi: guida psicologica per gli insegnanti*, introduzione di C. Cornoldi, ed. it. a cura di D. Costamagna, Franco Angeli, Milano.
- BERTINI F. (2016), *Io penso. Cittadini del pensiero, 10 grandi domande del mondo contemporaneo*, Zanichelli, Bologna.
- BRUNER J. (1983), *Autobiografia. Alla ricerca della mente*, Armando, Roma.
- ID. (1991), *La costruzione narrativa della "realtà"*, in M. Ammaniti, D. Stern (a cura di), *Rappresentazioni e narrazioni*, Laterza, Roma-Bari.
- ID. (1992), *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino.
- ID. (1998), *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari.
- ID. (2002), *La fabbrica delle storie*, Laterza, Roma-Bari.
- CALVANI A. (2009), *Teorie dell'istruzione e carico cognitivo. Modelli per una scuola efficace*, Erickson, Trento.
- D'AQUINO T. (1998), *Commento all'Etica Nicomachea di Aristotele: Libri 6-10*, Grafiche domenicane, Bologna.
- DEWEY J. (1949), *Democrazia e educazione*, trad. it. di E. E. Agnoletti, La Nuova Italia, Firenze.
- ID. (1973), *Come pensiamo*, trad. it. di A. Guccione Monroy, La Nuova Italia, Firenze.
- ID. (1982), *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*, a cura di L. Borghi, La Nuova Italia, Firenze.
- GANDHI M. K. (2014), *La mia vita per la libertà. L'autobiografia del profeta della non-Violenza*, a cura di B. V. Franco, Newton Compton, Roma.
- IACOBONI M. (2008), *I neuroni a specchio. Come capiamo ciò che fanno gli altri*, Bollati Boringhieri, Torino.
- JOHNSON D. W., JOHNSON R. T., HOLUBEC E. J. (1996), *Apprendimento cooperativo*, Erickson, Trento.
- JONAS H. (2002), *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, a cura di P. P. Portinaro, Einaudi, Torino.
- JONASSEN D. (2009), *Reconciling a Human Cognitive Architecture*, in S. Tobias, T. M. Duffy (eds.), *Constructivist Instruction. Success or Failure?*, Routledge, New York.
- KANT I. (1997), *Critica della ragion pratica*, a cura di S. Landucci, trad. it di F. Capra, Laterza, Roma-Bari.
- ID. (2004), *Scritti di etica*, a cura di P. Giordanetti, La Nuova Italia, Firenze.
- LATOUCHE S. (2007), *La scommessa della decrescita*, Feltrinelli, Milano.
- MARRA R. (1986), *Il diritto in Durkheim. Sensibilità e riflessione nella produzione normativa*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli.
- MUSELLA M. (2012), *Pensare diversa-mente. Per un'ecologia della civiltà planetaria*, Convegno internazionale, Università degli Studi di Napoli "Federico II", 17-18 gennaio 2012, pp. 11-8.
- ID. (2014), *Verso una teoria economica dello sviluppo umano*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna.
- NUSSBAUM M. (1997), *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Lib-*

- eral Education*, trad. it *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Carocci, Roma 2013<sup>5</sup>.
- EAD. (2001), *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*, trad. it. di W. Maffezoni, il Mulino, Bologna.
- EAD. (2012), *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press, Princeton.
- EAD. (2013), *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, trad. it di R. Falcioni, il Mulino, Bologna.
- NOVAK J. (2012), *Costruire mappe concettuali. Strategie e metodi per utilizzarle nella didattica*, Erickson, Trento.
- PLATONE (1997), *Opere*, vol. II, Laterza, Roma-Bari.
- RAWLS J. (2008), *Una teoria della giustizia*, Feltrinelli, Milano.
- ROGERS C. R. (1983), *Un modo di essere*, Psycho, Firenze.
- ROGERS C. R., STEVENS B. (1987), *Da persona a persona. Il problema di essere umani*, Astrolabio-Ubaldini, Roma.
- SCHOPENHAUER A. (1989), *Il mondo come volontà e rappresentazione* [1819], a cura di A. Vigliani, trad. di A. Vigliani, N. Palanga e G. Riconda, Introduzione di G. Vattimo, Mondadori, Milano.
- SEN A. (1991), *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, trad. it di G. Rigamonti, Mondadori, Milano.
- ID. (2010), *La diseguaglianza. Un riesame critico*, il Mulino, Bologna.
- ID. (2011), *L'idea di giustizia*, trad. it di L. Vanni, Mondadori, Milano.
- SKIDELSKY R. (2010), *Keynes The Return of the Master*, Penguin Books, London.
- SYLOS LABINI F. (2016), *Rischio e previsione. Cosa può dirci la scienza sulla crisi*, Laterza, Roma-Bari.



