

Bollettino della Società Filosofica Italiana

Nuova Serie n. 232 – gennaio/aprile 2021



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, Flavia Palmieri, Francesca Pentassuglio (Segretaria di Redazione/*Managing Editorial Assistant*), Fabio Sterpetti, Salvatore Vasta, Francesco Verde.

Per l'invio dei contributi (il testo, max. 50.000 caratteri spazi inclusi, 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):

– *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

Abbonamento 2021: 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, 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 C, ABI 01030, CAB 03301 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*), Gaspare Polizzi e Fiorenza Toccafondi (*Vicepresidenti*), Clementina Cantillo, Rosa Loredana Cardullo, Mario De Caro, Maria Pia Falcone, Francesca Gambetti, Giuseppe Gembillo, Stefano Maso, Francesca Piazza, Stefano Poggi, Riccardo Roni, Bianca Maria Ventura – *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: 978-88-290-0899-5

Realizzazione editoriale: Studio Editoriale Cafagna, Barletta
Finito di stampare nel marzo 2021 presso Grafiche VD, Città di Castello

Indice

Studi e interventi

Il «quinto “Evangelo”» di Nietzsche: quale Zarathustra?
di *Emanuele Enrico Mariani* 7

Responsibility and Hope
by *Dmitri Nikulin* 27

Perché è importante fare una buona valutazione della ricerca.
La proposta delle virtù
di *Cinzia Daraio, Alessio Vaccari* 45

Didattica della filosofia

The International Association for Philosophy Teachers
at Schools and Universities. A Non-profit Organization
for the Promotion of Philosophical Education and its Activities
by *Gabriele Münnix, Werner Busch, Floris Velema* 63

Teaching Philosophy in an Italian School Abroad:
Brief Comparative Notes
by *Davide Dodesini* 79

Spazio recensioni

F. de Luise, I. Zavattero (a cura di), *La volontarietà dell'azione
tra Antichità e Medioevo*,
rec. di Massimiliano Lenzi 93

M. Migliori, <i>Il pensiero multifocale</i> , rec. di Daria Mazzieri	96
G. Cantillo, <i>Esistenza, ragione e trascendenza.</i> <i>Studi su Karl Jaspers</i> , rec. di Marica Magnano San Lio	98
L. Fleck, <i>Stili di pensiero. La conoscenza linguistica</i> <i>come creazione sociale</i> , rec. di Emanuele Fadda	101
E. Morin, <i>Sull'Estetica</i> , rec. di Emanuela Giorgianni	104
A. G. Biuso, <i>Tempo e Materia. Una metafisica</i> , rec. di Stefano Piazzese	106
L. M. Napolitano Valditara (a cura di), <i>Curare le emozioni</i> , <i>curare con le emozioni</i> , rec. di Fulvia de Luise	108

Studi e interventi

Il «quinto “Evangelo”» di Nietzsche: quale Zarathustra?*

di Emanuele Enrico Mariani**

Abstract

The history of the reception of Nietzsche shows that interpretations of *Thus Spoke Zarathustra* have mostly focused on its Dionysiac aspect. However, in this work Nietzsche constantly refers to Zoroastrian symbols and rituals, which reveals that he took a clear stance on historiography, ethics, metaphysics, theology and the dominant Phariseism.

Keywords: *Thus Spoke Zarathustra*, Zoroaster, Ethics, Morality, Phariseism.

Tu insegna che vi è un anno grande del divenire,
un'immensità di anno grande: esso come una clessidra,
deve sempre di nuovo rovesciarsi, per poter di
nuovo scorrere e finire di scorrere.

Nietzsche, *Za*, III, p. 259

* Le singole opere di Nietzsche sono citate dall'edizione critica curata da G. Colli e M. Montinari ed edita nella collana *Piccola biblioteca Adelphi* utilizzando le seguenti sigle: GT: *La nascita della tragedia*; MA: *Umano, troppo umano*; M: *Aurora*; FW: *La gaia scienza*; Za: *Così parlò Zarathustra*; JGB: *Al di là del bene e del male*; EH: *Ecce homo*; FP: *Frammenti Postumi. Autunno 1869 – Aprile 1871*. I riferimenti agli altri *Frammenti postumi* (OFN), agli *Scritti giovanili* (SG), ai vari apparati critici e all'*Epistolario* (EFN) sono riportati dall'edizione Adelphi delle *Opere complete*.

** Ph.D. presso le Università degli Studi di Palermo, Messina e Catania in consorzio e in collaborazione con il Nietzsche Forum München e.V. e il Centre Européen d'Études Zoroastriennes di Bruxelles; Istituto Comprensivo “M. Buonarroti” – Palermo; emanuelenricomariani@gmail.com.

I. Premessa: alle origini di una storia delle interpretazioni

Interrogarsi sul *Così parlò Zarathustra* di Friedrich Nietzsche al fine di comprendere i motivi per i quali il filosofo abbia potuto affidare al «profeta» (*Za*, III, p. 269) dell'antico Iran (Montinari, 1982, p. 79; Seitschek, 2010, pp. 121-2) le sue considerazioni sulla vita, sulla morale e sul divino non può risolversi nel demandare tale questione letteraria e filosofico-filologica al semplice impatto emotivo o inconscio esercitato dal nome del messo persiano su Nietzsche (Jung, 2011, pp. 6-12). Se non si tratta, come si è spesso sostenuto, di una scelta puramente casuale dettata da una fascinazione immediata esercitata dalla possanza del nome “Zarathustra”, le ragioni della creazione di quello che il filosofo di Sils Maria definisce il suo «quinto “Evangelo”» (*EFN*, IV, [375], pp. 307-8) vanno ricercate in approfonditi studi collocati entro la cornice della storia della cultura, del mito, della filosofia e delle religioni¹.

Tale approccio, tuttavia, ha sovente condotto a versioni interpretative non del tutto soddisfacenti. Nel caso specifico, ad esempio, si sottolinea come nello *Zarathustra* si possa individuare una forte celebrazione dello spirito dionisiaco², constatazione questa che, sebbene appaia giustificata in base a quanto Nietzsche avrebbe poi scritto in *Ecce homo* (*EH*, IX, 6, p. 102), tuttavia finisce per semplificare l'immane lavoro di ricerca filologica che presiede alla stesura dell'opera (*OFN*, VII, III, 38 [15], p. 298). Avvicinando tale questione, come anche la visione dell'eterno ritorno, uno degli snodi principali del pensiero nietzscheano, anticipato nella conclusione del quarto libro de *La gaia scienza* (*FW*, IV, §342, pp. 249-50) e poi compiutamente sviluppato nel *Così parlò Zarathustra* (*Za*, III, pp. 181-6), ci si ritrova a fare i conti con la problematicità insita nella storia delle interpretazioni del suo pensiero. Una problematicità che riporta costantemente l'asse della lettura dello *Zarathustra* da un'affermazione dell'anticristiano in senso letterale a una visione del dionisiaco concepito e dispiegato in senso oppositivo rispetto alla tradizione cristiana.

A tal riguardo la questione si rivela ben più complessa e articolata di quanto non possa apparire a tutta prima. Se, difatti, rimane indubbio l'intento nietzscheano di proporre una visione antitetica sia rispetto all'*Evangelo* (Sloterdijk, 2015, pp. 38-42) che all'insegnamento etico-metafisico dell'antico Zoroastro (*EH*, XIII, pp. 129-30) rimane pur vero come, al di là

¹ Sul riferimento ai *Vangeli* in Nietzsche, cfr. Jaspers (2008, pp. 88-9); si veda Urs Sommer (2015, pp. 356-93).

² Un'interpretazione dello scritto in chiave marcatamente *dionisiaca* è, ad esempio, quella di Gilles Deleuze (1997, p. 45). Anche lo studio italiano di Benedetta Zavatta (2001, pp. 16; 75) si pone, in buona parte, su questa scia critica ed ermeneutica; cfr. inoltre Giannetta (2006).

della *vis* polemica, Nietzsche mantenga un rapporto di continuità con le tradizioni di cui sopra (Mariani, 2017, p. 74)³. Peter Sloterdijk (2015, pp. 37-9) ci ricorda che

[...] l’evangelismo di Nietzsche dunque significa: conoscere se stessi; prendere posizione in contrasto con le vecchie forme millenarie del capovolgimento, in opposizione a tutto ciò che fino ad oggi è stato chiamato Vangelo; lui vede il suo destino di dover essere un lieto messaggero, «quale si è mai visto». La sua missione è distruggere la competenza comunicativa dei velenosi. Il quinto «Vangelo» – Nietzsche mette tra virgolette solo il sostantivo, non il numerale, e vi pone accanto come varianti le espressioni «composizione poetica» o «qualcosa per cui non esiste ancora una definizione» – vuole essere anche un vangelo del contrasto, che non ha come contenuto la negazione come liberazione dalla realtà, ma l’affermazione come liberazione della totalità della vita (si veda *EH*, XII-XIV, pp. 116-28).

In questa argomentazione, nella quale viene posta in risalto la dinamica dell’*Umwertung* nietzscheana, l’accento cade a nostro avviso sull’«anche» che ne relativizza la visione. A ben guardare, difatti, le motivazioni della scelta nietzscheana di questa formula si possono cogliere appieno tenendo in considerazione alcune fondamentali argomentazioni contenute in *Opinioni e sentenze diverse di Umano, troppo umano*. Qui il *Vangelo* è presentato come il libro «amico di ognuno» (*VM*, II, §98, pp. 39-40) e che «può far bene ad ogni uomo» (*ibid.*). L’accostamento al modello narrativo evangelico prende le mosse dal suo carattere di grandezza, difatti questo, come «tutti i libri di grande efficacia» (*ibid.*), riesce a dare l’impressione di circoscrivere «il più vasto orizzonte intellettuale e spirituale» tanto da far pensare che «ogni astro (*Gestirn*) presente o visibile in futuro dovesse girare intorno al sole (*Sonne*) ivi risplendente» (*ibid.*). Grazie alla sua immane efficacia stilistica, contrapposta a quella povera di «ogni libro puramente scientifico» (*ibid.*), e all’esaltazione dell’amore come «il suo artificio più fine» (ivi, §95, p. 38), che lo pone al di là rispetto alle «altre religioni» (*ibid.*), l’orizzonte evangelico del Cristianesimo rimane, insieme alla rivisitazione della visione etico-metafisica della tradizione zoro-

³ I riferimenti testuali che possono riferirsi tanto alla continuità che Nietzsche coltiva con il proprio sentito Cristianesimo delle origini (*JG*, I, I, p. 388) quanto alla critica dell’ideale metafisico e all’esaltazione dello spirito dionisiaco compaiono copiosi all’interno dello *Zarathustra*. Per menzionarne uno, la polemica sull’amore del prossimo, ad esempio, lungi dal rappresentare *stricto sensu* una *retractatio* del nuovo comandamento lasciato da Cristo (*Mt.*, 22, 35-40), svela gran parte del proprio portato etico e teoretico nell’idea di una critica psicologico-esistenziale della fuga da sé e, quindi, del fondamento dell’esistenza gregaria (ad es. *Za*, I, pp. 67-8; cfr. Klages, 2006, pp. 135-9; si veda Mariani, 2010, p. 213). Sulla forte identificazione di Nietzsche con la figura di Cristo attestata da numerosi appunti e passaggi testuali (ad es. *Za*, I, pp. 81-2; *OFN*, VII, I, I, 3 [1], 76, p. 53) si veda Biser (1981, p. 104; cfr. Mariani, 2010, p. 166).

astriana, la matrice dalla quale Nietzsche trae l'idea del suo *Zarathustra*⁴. Occorre dunque interrogarsi anche su quella che appare una maestosa coincidenza tra il personaggio di Nietzsche e il suo corrispettivo storico. La visione ciclica del tempo, l'idea di un ritorno sempre possibile perché aperto alla prospettiva cosmica di un compimento agognato e però costantemente minacciato dalla chiusura apparente data da un reticolo di eventi vincolanti, poiché presi in una spazio-temporalità che infrange ogni determinata distinzione tra possibile e necessario, libertà e destino (Langone, 2019), lega tra loro indissolubilmente visione apocalittica, avestica e teoresi nietzscheana.

D'altro canto, nei primissimi del Novecento Otto Gramzow, commentando l'opera, rilevava numerose corrispondenze tra la figura storica di Zoroastro e quella lirico-profetica creata da Nietzsche (Gramzow, 1907, pp. 72-94). La tesi gramzowiana, qualche decennio dopo, sarebbe stata oggetto di una sferzante critica condotta, in un più noto commentario, da Hans Weichelt. I temi e le simbologie che Gramzow, in modo probante, indicava come direttamente connessi alla tradizione biblica e zoroastriana, erano quasi definitivamente decifrati come peculiarità degli scritti veterotestamentari e dell'antica tradizione religiosa ellenica (Weichelt, 1922, pp. 291-4).

Questa tesi infine ha, per note ragioni storico-politiche, prevalso e condizionato intere generazioni di studiosi e appassionati lettori, ma per la quale non si può in alcun modo evadere da un'ulteriore interrogazione sul motivo specifico della scelta di Zarathustra piuttosto che, in modo esplicito e diretto, del dio greco Dioniso.

Prendendo le mosse da una radicale analisi critica delle precondizioni tradizionali in cui la forma di vita si struttura sotto l'egida della violenza farisaica (*Za*, III, pp. 250-1; si veda Vattimo, 1974, p. 173), nello *Zarathustra* si approda all'auspicio di una nuova nascita⁵ dell'umano sotto il segno dell'elemento gioioso (*Za*, III, p. 272; ivi, IV, p. 342) tipico della tradizione zoroastriana e, indubbiamente, anche di quella che si rifà a Dioniso⁶. Se l'immagine del Persiano compare nell'intero svolgimento degli studi e delle ricerche di Nietzsche, è importante sottolineare come delle forti cor-

⁴ A riguardo si ringrazia il *referee* anonimo per aver molto opportunamente sollecitato queste importanti riflessioni e precisazioni.

⁵ In questo snodo Nietzsche fonde istanze veicolate dal Buddhismo (si veda Oldenberg, 1881) e da un Cristianesimo epurati dall'esaltazione, anche schopenhaueriana, della compassione. Sulla necessità di un'etica della gioia in Nietzsche risultano fondamentali le riflessioni di Wachendorff (1998, p. 180).

⁶ Si fa nota di come nei testi tradizionali persiani sin dalla sua nascita Zarathustra desta meraviglia per il suo luminescente sorriso, cfr. Anquetil-Duperron (1771a, p. 13); Gramzow (1907, pp. 77-83); Romano (1998, p. 8); Stausberg (2013, p. 33).

rispondenze liriche e tematiche con le *Gāthā* di Zarathustra caratterizzano la lirica nietzscheana, tanto che Paul Du Breuil osserva:

Senza mutuare nulla dalla filologia e neppure dalla storia tradizionale, questa opera si rivela talvolta, nella sua ricerca del superuomo, più «zarathustriana» di numerose mutilazioni che, sia pur eseguite sapientemente, presentano spesso un cadavere sfigurato dalla vivisezione scientifica (Du Breuil, 1998, pp. 15-6).

Quali relazioni intercorrono, dunque, tra lo Zarathustra (“Zoroastro”) della tradizione mazdea e quello nietzscheano? (cfr. Pardis, 2011, p. 95, trad. it. p. 69) Tra il protagonista di un culto dedito alla consacrazione della natura e la sua controparte contemporanea sprezzante della ristretta e vetusta sapienza tradizionale e del filisteismo culturale? Quali conoscenze specifiche fungono da base all’elaborazione di tale lirica profetica? Quale rilevanza etica e teoretica assume questo moderno richiamo al messo di *Abura Mazdā*, a colui che è incaricato di diffondere il suo spirito di giustizia e di annunciare i *Saošyānt*, i venturi salvatori del mondo? Lo zoroastriano Khosro Khazai Pardis a questo riguardo scrive:

Si è spesso preteso che lo *Zarathustra* di Nietzsche non fosse altro che il portavoce del filosofo e che il pensiero espresso nel *Così parlò Zarathustra* deformava le opinioni dello Zarathustra storico. C’è un po’ di verità in questa affermazione, ma – è in tutti i casi la nostra tesi – solamente un po’. Lo spirito delle *Gāthā* è ovunque visibile nell’opera di Nietzsche, e sarebbe più corretto dire, a nostro avviso, che Nietzsche ha trasposto, con genio, nella sua epoca, il XIX secolo europeo, e nella sua cultura la dottrina, il linguaggio profetico e poetico così come il percorso esistenziale delle *Gāthā* (Pardis, 2011, pp. 91-2, trad. it. p. 69).

Da un altro punto di vista, sostituire la ricerca dei *motivi* della scelta di Nietzsche con la tesi secondo cui questi sia stato guidato da un impulso casuale, da un’estemporanea fascinazione esercitata da questo nome altisonante e severo⁷ (Weichelt, 1922, p. 293) – idea perfettamente calzante con l’immagine distorta di Nietzsche come uomo facilmente esposto all’idea del caotico e a propensioni «titaniche» (Pelloni, 2013, p. 33) – significa voler deliberatamente sottostimare l’intensa attività di ricerca filologica,

⁷ Questa tesi viene oggi sostenuta anche notando come nel saggio *Carattere* di Ralf Waldo Emerson, che Nietzsche dopo una prima lettura da far risalire agli anni giovanili rileggerà nell’estate del 1881, si trovi stringata ma efficace descrizione del personaggio a margine della quale il filosofo apporrà l’appunto “*Das ist es!*” (OFN, VII, I, 1, 5 [1] 228, p. 200 e nota relativa, pp. 374-5). Si veda la critica a questa ipotesi condotta da Higgins (2000, pp. 151-66 e 209, n. 1). Sul rapporto Nietzsche-Emerson anche in relazione alla stesura dello *Zarathustra*, cfr. Zavatta (2006); Villwock, (2001, p. 17).

filosofica e teologica che questi conduceva, zelante, sin dagli anni della prima giovinezza⁸.

Se è vero che non poteva scaturire alcuna utilità concettuale dal proporre una riproduzione della vicenda storica tradizionale dell'antico meso iranico, bisogna allora penetrare il senso della scelta di "Zarathustra" tenendo in considerazione la sua peculiare e primordiale visione del vissuto etico nonché il vasto dibattito sulle religioni d'Oriente, sulla figura di Zoroastro (Mehregan, 1979, p. 292), la filologia, la linguistica, la morale, l'escatologia, la mitologia e l'etnologia che fioriva in Europa già dalla fine del Settecento e del quale il filosofo tedesco, già dai tempi di Basilea, era ben al corrente (*EFN*, IV, [469], p. 425; cfr. Figl, 2007, p. 66).

2. Studi comparativi: fonti storiche e di filosofia delle religioni

Avviando una comparazione stretta tra gli scritti di Nietzsche, i numerosi appunti (*Frammenti postumi*) che li accompagnano e le fonti certe, emerge il grande interesse del filosofo per la tradizione storico-religiosa dell'antica Persia (cfr. Stausberg, 2006, pp. 11-25), già come avveniva per l'amico basilese Jacob Burckhardt, a partire dallo storico avvenimento della vittoria di Alessandro sui Persiani (*FP*, I, 5 [54], p. 136; Müller, 1869, p. 145; cfr. Burckhardt, 2002, p. 235). In età giovanile Nietzsche aveva potuto trovare importanti indicazioni in merito sia in alcuni testi scolastici sia grazie agli autori greci e latini che davano prima linfa alla sua passione filologica (Welter, 1851, p. 95; si veda Figl, 2007, pp. 66-77). Se taluni riferimenti espressi ne *La nascita della tragedia* (*NT*, VIII, p. 66; cfr. *FP*, I, 7 [11], p. 179) possono costituire un primo esempio, i suoi studi sulle fonti di Diogene Laerzio e quelli correlati agli appunti degli anni 1869-70 danno esatta contezza di un primo approfondito quadro di conoscenze specifiche. Si constata inoltre come si accostasse con grande interesse, redigendo numerose annotazioni, ai saggi sulla storia delle religioni del linguista, etnologo e orientalista pioniere dell'approccio comparato alla storia delle religioni Friedrich Max Müller (ad es. *FP*, I, 5 [54], p. 136)⁹. Oltre a tracciare l'itinerario delle prime ricostruzioni dei testi sacri persiani operate da Anquetil-Duperron (Müller, 1869, p. 76; cfr. Renan, 2008, p. 237), Max Müller ne

⁸ Il commentatore francese Pierre Héber-Suffrin (2012, pp. 19-20) prende le mosse escludendo una qualsivoglia relazione tra il protagonista nietzscheano e la sua controparte storica muovendo la propria analisi critica dalla constatazione, non del tutto giustificata, dell'antitesi radicale che essi esprimono.

⁹ Molti altri spunti tematici le cui riflessioni risalgono allo stesso periodo del primo anno di insegnamento presso l'Università di Basilea confluiranno, debitamente sviluppati, successivamente nello *Zarathustra* (si veda *FP*, I, 5 [32], p. 130; ivi, 5 [57], p. 136; cfr. *Za*, II, p. 155; ivi, *P*, p. 6); si veda Figl (2007, p. 229).

enumerava pressoché tutte le traduzioni allora pubblicate (Müller, 1869, p. 108) ricostruendo anche il prezioso percorso di indagine condotto da Martin Haug, il cui merito indiscusso fu quello di aver individuato le *Gāthā*, le parti più antiche del testo avestico e riconducibili allo stesso Zarathustra. Mostrava le diverse relazioni trasformative che intercorrono tra l'antico persiano e la lingua vedica, indugiava sui Parsi moderni, sulle loro specificità teologiche e culturali (ivi, p. 152) soffermandosi, non di rado, sugli studi critici, storici e comparativi di altri autori. Ampie ed esaustive disquisizioni sullo Zoroastrismo erano presenti anche e soprattutto nella *Symbolik* di Friedrich Creuzer, testo che Nietzsche prese in prestito il 9 agosto del 1873 presso la biblioteca universitaria di Basilea per poi acquistarlo a Lipsia nel Novembre del 1884 (Campioni *et al.*, 2003, pp. 174-5).

Dalle lezioni sulla storia universale del collega e amico Jacob Burckhardt (2002, pp. 41, 53, III, 147-8) poté ricavare stimoli di carattere storico, politico e metafisico, mentre importanti disquisizioni metafisico-escatologiche si trovavano in *Herakleitos und Zoroaster* di August Gladisch (1859; cfr. Skowron, 2004, p. 373), nel *Divano Orientale-Occidentale* di Johann Wolfgang von Goethe (1856, p. 169), nei *Dialoghi* di Voltaire (1786, p. 422) e nella *Culturgeschichte* di Friedrich von Hellwald (1875, p. 130).

Dalle pagine di Creuzer, se non direttamente dalla *Vie de Zoroastre* ricostruita da Anquetil-Duperron (1771a, p. 3) e inserita nella prima edizione dell'*Avestā* da lui curata (1771b), Nietzsche ricavava, ad esempio, l'etimo esatto del nome Zarathustra (Pardis, 2011, trad. it. p. 34) – cioè «aurea stella» (EFN, IV [406], p. 345; cfr. Creuzer, 1819, p. 667) – le specificità di rituali come l'*offerta/sacrificio col/del miele* (Za, IV, p. 275; cfr. Biondi, 2001, p. 112) e dettagli sulla valenza sincretistica di svariate immagini che poi utilizzerà nel suo scritto (Creuzer, 1819, pp. 755-6; cfr. Porfirio, 2010, [15-16], pp. 57-8). L'analisi storico-filologica di Creuzer consisteva nell'interpretare testi, culti, simboli, dottrine e credenze del Mazdeismo e dell'antico culto mitraico, valorizzando costantemente il piano interreligioso e sincretistico della questione.

Dalla lettura della *Vita di Gesù* di Ernst Renan Nietzsche ricavava ulteriori conferme, già nei primi anni Settanta, riguardo lo stretto legame storico-filologico che intercorre tra tradizione ebraica, testi apocritici, produzione apocalittica, tradizione cristiana e persiano-avestica, per poi porre in relazione questi intrecci tematici alla dimensione culturale greca e romana¹⁰.

¹⁰ A conferma della rilevanza del dibattito menzionato, lo studioso francese Paul Du Breuil (1998, p. 165) ha posto in risalto le numerose influenze reciproche che intercorrono tra religione zoroastriana, Ebraismo e Cristianesimo. Al fine di mostrare gli intrecci storico-religiosi che si strutturano tra Zoroastrismo, tradizione greca e islamica, non a caso, fa rife-

L'antico Zarathustra, indicato come *focus* rispetto alla fondazione metafisica della morale (Hellwald, 1875, p. 129; cfr. Diogene Laerzio, 2006, [I, 6-9], pp. 13-5) e fautore di un primo culto religioso naturale strutturato (Goethe, 1856, pp. 170-2), doveva adesso ritornare, come il suo stesso insegnamento prevedeva, per rimediare al proprio «errore fatale», dando vita a una nuova serie di valutazioni e osservazioni sul giusto e sull'ingiusto. Difatti così leggiamo in *Ecce homo*:

Nessuno mi ha domandato, e avrebbero dovuto domandarmelo, che cosa significhi, proprio sulla mia bocca, sulla bocca del primo immoralista, il nome di Zarathustra: perché ciò che costituisce l'enorme unicità di quel persiano nella storia è proprio l'opposto. Zarathustra fu il primo a vedere nella lotta tra il bene e il male la vera ruota che spinge le cose – è opera *sua* la traduzione della morale in termini metafisici, in quanto forza, causa, fine in sé. Ma questa domanda in fondo, varrebbe già da risposta. Zarathustra *ha creato* questo errore fatale, la morale: di conseguenza egli deve essere anche il primo a *riconoscere* quell'errore. Non solo perché a questo proposito egli ha un'esperienza più grande e più lunga di qualunque altro pensatore – la storia intera è addirittura la confutazione del cosiddetto «ordinamento morale del mondo» (*sittlichen Weltordnung*) – : la cosa più importante è che Zarathustra è veritiero più di ogni altro pensatore. La sua dottrina, ed essa sola, pone la veracità a virtù suprema – cioè l'opposto della *viltà* dell'«idealista», che di fronte alla realtà fugge; Zarathustra da solo ha più coraggio in corpo di tutti gli altri pensatori messi assieme (EH, XIV, p. 129; cfr. Erodoto, 2012, [I, 136, 2]).

Tanto nella stesura definitiva dello *Zarathustra* quanto nei *Frammenti* coevi figurano così numerosi elementi che riportano alla tradizione mazdaica (Mariani, 2017). In uno di questi (OFN, VII, I, II, 9 [17], p. 7), in particolar modo, si notano aspetti e dettagli tratti dalla tradizione persiana il cui libro sacro, come tramandato dal *Denkart*, era stato inciso a fuoco con caratteri d'oro su 1.200 pelli di bue da un discepolo di Zarathustra (ad es. Romano, 1998, p. 67). Questo appunto, risalente alla metà del 1883, che servirà da base sperimentale per la stesura definitiva di tre capitoli della seconda sezione del *Così parlò Zarathustra: Dei saggi illustri, Dei dotti e Dei virtuosi*, risulta illuminante in molti sensi (Za, II, p. 143). Dal modo in cui saranno poi distribuiti i contenuti di questa stesura provvisoria emerge il processo contrastivo sul quale Nietzsche vuol far leva per contrapporre il suo personaggio (disteso su pelli di bue) alla congerie dei dotti, virtuosi e saggi dell'attualità. Il protagonista di Nietzsche si caratterizza per una più sana attitudine vitale e conoscitiva, egli è fautore di un'istanza di conoscenza e di fede che, in opposizione alle fredde e stantie prassi della contemporaneità, si può vivere solo in luoghi aperti e assolati (ivi, pp. 143-5).

rimiento alla prospettiva nietzscheana chiamando in causa, tra gli altri, anche l'infaticabile Renan.

Nel frammento richiamato si fa riferimento anche all'immagine-simbolo del drago (si veda Renan, 2008, pp. 134-5), altra figura presente in svariate narrazioni sacre e mitologiche, tra le quali si annoverano l'escatologia avestica e l'apocalittica ebraico-cristiana (Albrile, 2009, p. 30), e che compare in diverse vesti nello *Zarathustra*. Evocando ancora come attributo lo scintillante «oro» zoroastriano, Nietzsche presenterà la sua lotta con il «drago» proprio in apertura dell'opera, nel capitolo dal titolo *Delle tre metamorfosi* (Za, I, p. 24; cfr. ivi, II, p. 168).

3. I riferimenti alla dottrina Parsi e agli antichi testi persiani dell'*Avestā*

In un appunto del 1881 che ha il proprio corrispettivo tematico nell'aforisma 342 de *La gaia scienza* e nello stesso *Prologo di Zarathustra* risuonano motivi formali e contenutistici della *Vie de Zoroastre* redatta da Anquetil-Duperron (1771a, pp. 5; 20; 52) e posta in apertura del secondo volume della sua pionieristica ricostruzione e traduzione degli antichi testi dell'*Avestā*:

MERIGGIO ED ETERNITÀ

Cenni di una vita nuova

Zarathustra, nato sul lago di Urmi, lasciò a trent'anni la sua patria, si recò nella provincia di Aria e in dieci anni di solitudine compose lo Zend-Avesta (OFN, v, II, [195], p. 405, trad. mia).

Lo studio di questo brano offre differenti spunti poiché rimanda, da un punto di vista ermeneutico, ad alcune questioni riguardanti le fonti di Nietzsche sull'antico Persiano, rivelando la sua grande utilità per testare una possibile lettura dei testi avestici da parte del filosofo. Una recente ricerca di Paolo D'Iorio (1993, pp. 395-6) mostra come in questa annotazione traspaia un brano della *Culturgeschichte* di von Hellwald, che così scriveva:

Im dreissigsten Lebensjahre verliess er die Heimat, zog östlich in die Provinz Aria und verbrachte dort zehn Jahre in der Einsamkeit des Gebirges mit der Abfassung des Zend-Avesta beschäftigt (Hellwald, 1875, p. 128; cfr. OFN, VII, I, II, 13 [23], p. 125).

Tuttavia del lago di Urmi, luogo di nascita del profeta, nella stringata ricostruzione che dedicava a Zoroastro e al suo insegnamento, lo storico e geografo non faceva alcuna menzione. Questo dato, al contrario, era riportato nelle disquisizioni di Anquetil-Duperron sintetizzate nella *Vie de Zoroastre* e in una specifica prolusione pubblicata *a latere* per l'Accademia Reale di Parigi (Anquetil-Duperron, 1768, p. 374) e della quale Kleuker

proponeva una puntuale traduzione in lingua tedesca nella sua edizione dell'*Avestā* (Kleuker, 1777, p. 56)¹¹.

Nella combinazione di termini e formule da ricondurre ora a von Hellwald, ora alla narrazione di Anquetil-Duperron, che lo stesso von Hellwald riprendeva quasi letteralmente senza citarlo in modo esplicito, pare che Nietzsche fosse in cerca della formula più elegante e solenne per l'*incipit* del proprio scritto. In merito va ricordato che gli appunti delle elaborazioni del primo libro dello *Zarathustra* siano andati perduti o distrutti (*OFN*, VII, I, I, p. 349). Tale questione apre quindi un'importante prospettiva sulle fonti nietzscheane implicando una sua lettura dell'*Avestā*, in modo particolare dall'edizione di Friedrich Kleuker – fedele traduzione dell'avventurosa ricostruzione di Anquetil-Duperron – che Nietzsche trovava citata già ai tempi dei suoi studi ginnasiali a Naumburg nel testo di Storia di Theodor Bernard Welter (1851, p. 95)¹².

L'espressione *Zend-Avesta* da Nietzsche utilizzata era il risultato di una serie di fraintendimenti, linguistici e di traduzione, che aveva coinvolto gli studiosi occidentali e dei quali lo stesso si trovava a conoscenza grazie alla lettura degli *Essays* di Max Müller. Martin Haug avrebbe presto chiarito come il termine «*Zend*» indicasse il «commento» al testo sacro dell'*Avestā*, ovvero sia le dissertazioni con le quali gli officianti del culto – gli antichi Magi – ne accompagnavano lo studio e la trasmissione (Müller, 1869, pp. 110-2). Anche nella formula «così parlò» nello *Zarathustra* si palesa un ulteriore riferimento all'ambito del sacro in generale¹³ e, nel caso specifico, anche al contesto avestico: nell'ultima parte dell'*Avestā* essa regola il continuo scambio dialogico tra il dio *Abura Mazdā* e *Spitāma Zarathuštra* (Alberti, 2008, [*Khordah Avestā*], p. 26), e tra quest'ultimo e il *Re Vištāspa*, principale collaboratore di Zarathustra

¹¹ Nessun'altra fonte sul tema, ad oggi accertata, conteneva il riferimento al luogo di nascita del profeta: il lago di Urmia nell'odierno Azerbaijan. Per una ricostruzione dettagliata dei rimandi testuali, simbolici, terminologici e critici che conducono ad accertare la lettura da parte di Nietzsche di questa edizione dell'*Avestā* nella traduzione in lingua tedesca condotta da Johann Friedrich Kleuker (1777) si veda Mariani (2017, p. 367).

¹² Il testo di Kleuker era la base anche delle ricostruzioni ampie e dettagliate sullo Zoroastrismo della *Symbolik* di Friedrich Creuzer.

¹³ La formula è ricorrente nella *Bibbia*, nel *Talmud* e nell'edizione dell'*Avestā* curata da Friedrich Spiegel. Era utilizzata dai sovrani orientali anche in sede di promulgazioni di legge con carattere sacro (Biguzzi, 2011; *Is.*, 43; Omero, 1990, xv, p. 511). La variante “Così disse” sembra corrispondere alla più corretta traduzione del fonema originario del titolo dello *Zarathustra*. Già attraverso l'espressione “*Also sprach*”, evocando una formula tipica delle più svariate tradizioni sacre e i toni solenni e profetici dell'*Evangelo*, Nietzsche, conformemente a quanto aveva già asserito in *Umano, troppo umano* (*MA*, II, § 98, pp. 39-40), centra l'asse espositivo del suo scritto su un registro del tutto differente da quello proposto dalla corrente teorizzazione scientifica e/o filosofica. A riguardo cfr. Botet (2006).

e propugnatore della sua causa (Creuzer, 1819, pp. 702-3; Müller, 1869, p. 675).

Così la sfera simbolica e numerologica utilizzata da Nietzsche, come ad esempio la ricorrente evocazione dei settenari tipica della religione biblica, avestica (Alberti, 2008, [*Yasna Haptanhaitī*], p. 166; cfr. Creuzer, 1819, pp. 702-3), nonché dello stoicismo, coglie e rielabora il senso implicito alle produzioni sacre, come quello alla più volte richiamata *Apocalisse* giovannea (ad es. *Za*, III, pp. 269-72), nonché del loro immaginario etico-teologico immanente. Evocando le strutture di pensiero e le forme argomentative tipiche delle narrazioni religiose, Nietzsche convoglia attorno al nucleo del *sovrumano* (*EFN*, IV, [506a], p. 472) un nuovo messaggio sul divino da poter realmente condividere con uomini e compagni (*Za*, *P*, p. 17), contrariamente a quello tipicamente ascetico ed estraniante veicolato dalla dogmatica teologica tradizionale (*GM*, III, pp. 89-157). La lettura di Renan della vicenda cristica, non a caso, ruotava attorno al carattere *sovrumano* della prassi e della vita stessa di Gesù (Renan, 2008, pp. 114; 135; 237). L'idea della fine del mondo e dell'avvento del futuro Redentore, spiegava l'illustre studioso francese, era comune alla visione ebraico-evangelica e al credo persiano. Il concetto di «due antichi profeti» (ivi, p. 237) che sarebbero stati resuscitati precorrendo l'avvento del Messia, ricordava da presso la dottrina dei Parsi secondo cui due *Saošyānt* avrebbero rispettivamente preparato l'avvento del Redentore Finale regnando per mille anni fino alla completa conversione trasfigurazione del mondo realizzata attraverso l'instaurazione della giustizia universale. In tal modo la visione apocalittica dei «due testimoni o profeti» (*Ap.*, II, 1-14), la profezia buddhista del *Maitreya* e la premonizione avestico-zoroastriana (Alberti, 2008, [*Yu(va)dēvdāt* 19.5], p. 544) del futuro avvento di *Asvat.ārata* (Panaino, 2012, p. 110) il terzo e ultimo Redentore (Renan, 2008, pp. 114-5), costituiscono un plesso di interazioni e corrispondenze che consentivano di riscontrare somiglianze tra diverse fedi e di postulare una forma di interreligiosità basata sulle Scritture (ivi, pp. 134-5)¹⁴, nonché di ricavare i tratti salienti del sovrumano (*Übermenschlich*) da queste prefigurato.

Grazie alle ricerche di Ernest Renan Nietzsche troverà la descrizione del «grande *Hazar*» zoroastriano (*Za*, IV, p. 278) e l'esplicazione di quella tradizione millenarista ebraico-cristiana e avestica, ma anche induista (Gladisch, 1859, pp. 42-3; cfr. *EH*, IV, §3, p. 71), per la quale un appunto del 1882 relativo alla lettura del *Buddha. Sein Leben, sein Lehre, seine Gemeinde*, di Hermann Oldenberg (1881; trad. it. pp. 28-9, n. 1), testimonia il

¹⁴ Renan (1873, pp. 468-72) tematizzava l'intreccio tra millenarismo, *Hazar* zoroastriano, tradizioni apocalittiche apocriefe e canoniche, fonti greche e avvento dei tre *Saošyānt*, anche ne *L'Antéchrist*.

suo interesse anche in relazione a quella che lo storico e giurista francese indicava come la sua versione buddhista (*OFN*, VII, I, 1, 2 [I] e n. p. 35). Imponente sintesi di tutte le attese escatologiche, il *grande Hazar* (Renan, 2008, p. 135; si veda Müller, 1869, p. 78), atteso con risoluta ed evangelica determinazione (cfr. *Mt.*, II, 2-6), prelude in Nietzsche al vittorioso coronamento del più possente anelito individuale non senza simboleggiare l'imminente avvento di una nuova e redenta umanità creatrice (*JGB*, III, p. 66).

4. Lo sfondo storiografico di una determinante ridefinizione dell'etica

La prospettiva ermeneutico-storiografica sulla quale il filosofo di Sils Maria basa il senso del ritorno di Zarathustra sembra molto distante da quella proposta in sede critica dall'indianista Louis Jacolliot, autore dalla cui traduzione commentata lesse, quantomeno, il *Codice di Manu* (Etter, 2009, pp. 340-52). Jacolliot proponeva dei riferimenti a Zoroastro e si soffermava anch'egli sull'idea dei cicli cosmici in relazione alla tradizione indù (Jacolliot, 1876, p. 23), ma individuando nella tradizione brahminica legata ai *Veda*, e non in quella avestico-persiana, la scaturigine di ogni primitiva sacertà del *logos* (Jacolliot, 1875). Per Nietzsche Zarathustra è, al contrario, *il primo* ("der Erste") ad avere dato senso a un'etica fondata sui criteri metafisici del bene e del male e quindi, di conseguenza, ad avere individuato il divino, nel suo duplice aspetto, come fondamento dei criteri di valutazione dell'agire umano.

La dimensione escatologica dello *Zarathustra*, espressa attraverso una modalità discorsiva ispirata allo stile evangelico e avestico¹⁵ è così volta a riconquistare, sul versante pratico-teoretico, quella che Nietzsche indica come l'inversione dei valori (*Umwertung*) e la dinamica scambievolezza, relativa ai molteplici inganni celati dalla tradizione, tra il bene e il male¹⁶.

¹⁵ Come nota Morea (2011, p. 238): «Zarathustra stesso, nei quattro libri, presenta di frequente il problema dell'espressione linguistica, della difficoltà di parlare ad orecchi che "non intendono", della necessità di inventare parole nuove [...]» (si veda *Za*, III, p. 183; ivi, p. 200). Mentre Otto Gramzow (1907, p. 76, trad. mia) nota che «L'ispirazione all'*Avestā* e alla Bibbia è la caratteristica (*Hauptmerkmal*) della forma del pensiero nietzscheano».

¹⁶ «Ma, se avete un nemico, non ricambiategli il male col bene: ciò sarebbe causa di vergogna per lui. Dimostrate invece che vi ha fatto del bene» (*Za*, I, p. 75; cfr. *OFN*, VII, I, 1, [279], p. 79; si veda *Za*, II, p. 132). Anche Cristo comandando, ad esempio, l'amore verso i propri nemici, invitava a oltrepassare la rigida logica dualistica che divide nettamente il bene dal male e l'amico dal nemico. Come nota magistralmente Derrida (2020), Nietzsche centrerà la propria attenzione assai spesso su questo e altri aspetti dell'insegnamento cristiano, ad es. *Za*, IV, pp. 353-4.

Tale istanza mette capo alla dura condanna del violento carattere farisaico di cui, tanto Renan quanto altri autorevoli autori che facevano da *humus* vitale ai suoi studi, sottolineavano l'immoralità al cospetto del nuovo e dell'ignoto che il *souveau homme*¹⁷, sulla scia dell'insegnamento di Cristo (*Za*, III, pp. 249-50), è chiamato a esperire. Ciò che viene posto al vaglio severo dell'oracolo nietzscheano è il carattere assoluto del dualismo etico-morale, a vantaggio di una rinnovata e coraggiosa esperienza capace di porre in questione il piano dei valori tradizionalmente accolti e la legittimità dell'esercizio della connessa facoltà giudicante propria della visione strettamente logico-razionale dell'essere (ad es. *OFN*, VII, II, 25 [337], pp. 87-8). Il costante riferimento al libro dell'*Apocalisse*, anche alla luce delle più recenti interpretazioni, pare giustificare l'esito positivo di tale conflitto etico con la prevalenza vittoriosa del bene: la coscienza tragica *stricto sensu* viene adesso *completata* attraverso una *coscienza gaia* che sancisce il ritorno del protagonista alla pienezza della vita (*Za*, IV, p. 382).

Se nei testi attribuiti allo Zarathustra storico e alla sua tradizione spicca l'opposizione tra «buoni pensieri, buone opere e buone parole» e «cattivi pensieri opere e parole», il protagonista nietzscheano si sofferma su quest'ultima triade per fornire delle interpretazioni sviluppate in chiave esistenziale e psicologica. Un capitolo dello *Zarathustra* avrà per titolo *Delle tre cose malvagie* e in esso si rifletterà, per contrasto, su ciò che la morale comune ritiene degno di ogni biasimo – la voluttà, la sete di dominio e l'egoismo – al fine di mostrarne una possibile trascrizione positiva (ivi, III, pp. 220-5). Il protagonista, sulle tracce dell'antico messo, si sofferma in senso psicologico-esistenziale sul pensiero meschino e sulla cattiva azione mostrandone il carattere patologico (ivi, II, p. 98; cfr. *MA*, I, § 528, p. 276) e, cogliendo un altro fondamentale punto di intersezione tra insegnamento evangelico e avestico, rifletterà sul senso del puro (*Rein*) e dell'impuro (*Za*, III, pp. 240-1; cfr. *Tt.*, I, 15): il suo proferire veritiero e diretto (*Sprechen*), inteso come «una follia bella» (*schöne Narretei*), è adesso strumento con cui poter danzare «su tutte le cose» (*Za*, III, p. 255).

¹⁷ Traduciamo il tedesco *Übermensch* con il termine *souveau homme*, piuttosto che con i consueti «superuomo» o «oltreuomo» (Vattimo, 1984, pp. 38-40) al fine di attenerci il più possibile alle norme sintattiche della lingua italiana. Il tedesco *Übermensch*, ad esempio, fa da sostantivo all'aggettivo *übermenschlich*, come il termine francese *surbomme* declina in forma sostantivata l'aggettivo *surbumain*. All'aggettivo italiano *souvrano* corrisponde dunque per esattezza sintattica e grammaticale, ma soprattutto di senso e significato, la formula sostantivata *souveau homme*. Si tenga inoltre presente che anche i traduttori e i curatori dell'edizione critica italiana delle opere complete di Nietzsche, cui qui abbiamo fatto costante riferimento, in svariati luoghi traducono il tedesco «über» con il prefisso che proponiamo, ad es. *Za*, I, p. 84; *OFN*, VII, III, 41 [7], p. 372.

Sovrastare il conflitto del sopracitato dualismo, il volere e sapere porsi al di là di esso, evocando il carattere relativo alle differenze anche qualitative dei rapporti di forza che ne strutturano l'opposizione, è uno degli aspetti salienti della tematizzazione dell'etica in Nietzsche. La poesia *Da alti monti* si conclude descrivendo la *tensione oltrepasante* che si scatena al giungere di Zarathustra: «[...] È venuto Zarathustra, l'ospite degli ospiti! L'orrendo velario si squarcia, sono giunte le nozze per luce e tenebra» (JGB, *Da alti monti*, Epodo, p. 207). Questo canto, composto tra il 1884 e il 1886, evoca anche il miele zoroastriano, dona voce al desiderio di rinascere e al voler vivere una nuova giovinezza (*Za*, II, p. 172). Assi tematici di questa composizione sono la dura lotta contro se stessi, la ricerca di nuovi amici e l'esigenza radicale della trasmutazione come simbolo di una vita nuova da agognare e conquistare: la ricongiunzione finale tra bene e male, luce e tenebre, vecchio e nuovo, riporta alle più note metafore bibliche (ad es. *Gv.*, I, 1-10; *Is.*, 42, 16) e avestiche (ad es. Creuzer, 1819, pp. 708-14; cfr. Plutarco, 2009, [47], p. III) ma anche al complesso tematico del dramma paolino (cfr. *Rm.*, 7, 13-24; si veda Cochet, 1979, p. 290, n. 84).

L'al di là del bene e del male agognato da Nietzsche, evocando formule e concetti tipici delle religioni d'Oriente (Oldenberg, 1881, trad. it. pp. 55-6), trova il proprio fulcro esplicativo nell'istanza di una nuova innocenza che ha obliato giudizi, colpe e punizioni (*Za*, I, p. 25). A quest'ultima, affermata come dimensione liberante rispetto al peso normativo della morale, appartengono i tratti solari, gioiosi ed estatici di una condizione che ha definitivamente superato il faticoso travaglio della riflessione razionale, in modo da caratterizzarsi come una ritrovata fanciullezza grazie a cui poter rifluire con rinnovato splendore nel tutto della vita (ivi, IV, p. 382). In questo accidentato percorso l'esperienza minacciosa del nulla (*nihilo*) è rappresentata mediante l'evocazione dell'immagine del deserto inteso come luogo della lotta condotta verso i valori tradizionali ed eteronomi che pesano sull'individuo (ivi, I, p. 23; cfr. Anquetil-Duperron, 1771a, pp. 60-1): a partire da esso bisogna apprendere a far promanare una nuova e inedita creazione valoriale. Detto per inciso, Renan reputava sorprendenti le analogie tra le narrazioni evangeliche sulla permanenza di Gesù nel deserto e quanto riportato nel XIX *Fargard* dell'*Avestā* e in alcuni capitoli del *Lalitavistara* buddhista. Così, richiamandosi all'edizione dell'*Avestā* curata da Friedrich von Spiegel, rimarcava come l'esperienza dell'incontro con i demoni nel deserto accomunasse le più grandi narrazioni cristiane a quelle avestiche (Renan, 2008, p. 179).

5. Conclusioni

Dagli ampi richiami di Nietzsche al testo dell'*Apocalisse* giovannea, sintesi ultima e criptica del trionfo definitivo del bene sul male, si percepisce il

modo nel quale questi implementi il senso escatologico della sua visione, ossia congiungendo tra loro istanze interreligiose che fanno capo a una più elevata dimensione dell'umano. La scelta del Persiano, il progenitore dell'etica dualistica e promotore di una proiezione dell'istanza morale sul piano metafisico, contiene quindi una presa di posizione psicologica e storico-ermeneutica sia riguardo la genesi del sacro-metafisico sia sul senso della diffusa morale farisaica che ha invertito il senso e il valore del buono e del giusto (*Za*, III, pp. 235-7; cfr. *EH*, XIV, p. 131).

Il dualismo che sta al cuore delle *Gāthā* è per Nietzsche l'eterna e più antica immagine della lotta tra il bene e il male, tra i *buoni pensieri*, le *buone parole*, le *buone azioni* (cfr. *FP*, I, 5 [55], p. 136) e le forze loro ostili, il luogo da cui prendere le mosse per ridefinire ciò che è *veramente* buono e ciò che è *veramente* malvagio¹⁸. Ciò conduce a una riflessione critica sul senso concreto del giusto e dell'ingiusto (*Za*, I, p. 76; ivi, I, pp. 70-1), laddove una determinante aspirazione alla Giustizia si rivela altro tratto distintivo che, non a caso, accomuna il verbo delle *Gāthā* al proferire dello *Zarathustra*.

L'evento creativo, in questo senso, sgorga dal vivo e fervente interesse per le questioni legate alla più elevata spiritualità, ai più grandi accadimenti storici e allo spirito interculturale promanato dalla filosofia comparata delle religioni (Orsucci, 2012; cfr. Orsucci, 2003). Se da queste osservazioni emerge come Nietzsche fosse attratto dall'ampio panorama rappresentato dall'antichità occidentale e orientale (cfr. Large, 2013, pp. 178-203), per altro verso, un'originaria e mai sopita tensione per il Cristianesimo (ad es. Valadier, 1991, p. 366) pare parimenti caratterizzare il rapporto, talvolta ambivalente, che istituisce con la storia e la cultura dominanti.

Nel *Così parlò Zarathustra* egli riunirà queste intenzioni e sollecitazioni in modo armonico con stimoli letterari, scientifici, filosofici e poetici delle più svariate epoche. Spaziando da Omero a Platone, da Ralph Waldo Emerson a Voltaire da Friedrich Hölderlin a William Shakespeare, da George Gordon Byron a Johann Wolfgang von Goethe, coerentemente ricollocerà, sulle tracce dell'antico Zoroastro, l'amore per la sapienza e per la conoscenza (φιλοσοφία) oltre lo schema scientifico e falsamente asettico cui i contemporanei, oggetto della sua sferzante critica al filisteismo culturale del mondo accademico (ad es. *Za*, II, pp. 136-8), lo avevano troppo spesso piegato snaturandolo alla radice.

¹⁸ Si notino i seguenti riferimenti nietzscheani alle «buone azioni» dal forte sapore zoroastriano (*OFN*, VII, I, II, 9 [1], p. 3; ivi, 13 [1], pp. 77-8; *MA*, I, §528, p. 276). Nella seconda metà degli anni Settanta Nietzsche, riflettendo anche sul sacramento cattolico della «confessione», proponeva una concezione socio-politica relativa a «un nuovo diritto penale» basato sulla riparazione del danno arrecato dal torto (*böse Tat*), laddove possibile, mediante l'esercizio attivo della «buona azione» (*OFN*, IV, II, 17 [102], p. 329; ivi, 18; [53], p. 343; ivi, 17 [102], p. 239; ivi, 18 [56], p. 344).

Nota bibliografica

- ALBERTI A. (a cura di) (2008), *Avestā*, UTET, Torino.
- ALBRILE E. (2009), *Ermite e la stirpe dei draghi*, Mimesis, Milano-Udine.
- ANQUETIL-DUPERRON A. H. (1768), *Recherches sur les anciennes langues de la Perse*, in “Histoire de l’Académie Royale des Inscriptions et Belles-Lettres”, 31, pp. 339-92.
- ID. (1771a), *Vie de Zoroastre*, in Id. (éd.), *Zend-Avesta. Ouvrage de Zoroastre*, trad. par A. H. Anquetil-Du Perron, chez N. M. Tilliard, vol. I, t. II, Libraire, Quai des Augustins, à S. Benoît, Paris, pp. 1-70.
- ID. (éd.) (1771b), *Zend-Avesta. Ouvrage de Zoroastre*, trad. par A. H. Anquetil-Du Perron, chez N. M. Tilliard, Libraire, Quai des Augustins, à S. Benoît, Paris.
- ID. (1777), *Untersuchungen über die alten Sprachen Persiens. Aus den Memoires de l’Academie Royale des Inscriptions et belles – Lettres*, in J. F. Kleuker (Hrsg.), *Zend-Avesta. Zoroasters Lebendiges Wort, worin die Lehren und Meinungen dieses Gesetzgebers von Gott, Welt, Natur, Menchen, ingleichen die Zeremonien des Heiligen Diensten den Parsen u. s. f. aufbehalten sind*, vol. II, Johann Friedrich Hartknoch, Riga, pp. 29-96.
- BIGUZZI G. (a cura di) (2011), *Apocalisse. Nuova versione*, Paoline Editoriale Libri, Milano (2^a ed).
- BIONDI G. (2001), *Guida ai simboli dello Zarathustra. L’enigma della serpe secondo Nietzsche*, manifestolibri, Roma.
- BISER E. (1981), *Nietzsche davanti a Gesù*, in “Concilium. Rivista internazionale di teologia”, 5, pp. 103-14.
- BOTET S. (2006), *Le Zarathoustra de Nietzsche. Une refonte du discours philosophique?*, Klincksieck, Paris.
- BURCKHARDT J. (2002), *Considerazioni sulla storia universale*, trad. it. di M. T. Mandalari, SE, Milano.
- CAMPIONI G. et al. (Hrsg.) (2003), *Nietzsches persönliche Bibliothek*, de Gruyter, Berlin-New York.
- COCHET M.-A. (1979), *Nietzsche mistico*, in H. De Lubac (a cura di), *Mistica e Mistero Cristiano*, sez. II, vol. VI: *La fede Cristiana*, trad. it. di A. Sicari, Jaca Book, Milano.
- CREUZER F. (1819), *Symbolik und Mythologie der alten Völker besonderes der Griechen*, Bei Heyer und Leske, Leipzig-Darmstadt.
- DELEUZE G. (1997), *Nietzsche*, trad. it. di F. Rella, SE, Milano.
- DERRIDA J. (2020), *Politiche dell’amicizia*, trad. it. di G. Chiurazzi, Raffaello Cortina, Milano.
- DIOGENE LAERZIO (2006), *Vite e dottrine dei più celebri filosofi*, a cura di G. Reale, G. Girgenti, I. Ramelli, Bompiani, Milano.
- D’IORIO P. (2003), *Beiträge zur Quellenforschung*, in “Nietzsche-Studien”, 22, pp. 395-401.
- DU BREUIL P. (1998), *Zarathustra (Zoroastro) e la trasfigurazione del mondo*, a cura di G. L. Blengino e L. Giusti, ECIG, Genova.
- ERODOTO (2012), *Storie (Ἱστορίαι)*, trad. it. di P. Sgroy, Newton Compton, Roma.

- ETTER A. (2009), *Nietzsche und das Gesetzbuch des Manu*, in “Nietzsche-Studien”, 38, pp. 340-52.
- FIGL J. (2007), *Nietzsche und die Religionen. Transkulturelle Perspektiven seines Bildungs- und Denkweges*, de Gruyter, Berlin.
- GIAMETTA S. (2006), *Commento allo Zarathustra*, Mondadori, Milano.
- GLADISCH A. (1859), *Herakleitos und Zoroaster. Eine historische Untersuchung*, J. C. Hinrichs'sche Buchhandlung, Leipzig.
- GOETHE J. W. (1856), *Der west-östliche Divan*, in Id., *Sämmtliche Werke*, vol. IV, Gotta'scher Verlag, Stuttgart-Augsburg.
- GRAMZOW O. (1907), *Kurzer Kommentar zum Zarathustra*, Georg Bürtners Verlag, Charlottenburg IV, Berlin.
- HÉBER-SUFFRIN P. (2012), *Lecture d'ainsi parlait Zarathoustra. De la vertu sommeil à la vertu éveil*, vol. I, Éditions Kimé, Paris.
- HELLWALD F. VON (1875), *Culturgeschichte in ihrer natürlichen Entwicklung bis zur Gegenwart*, Lampart, Augsburg.
- HIGGINS K. M. (2000), *Comic Relief: Nietzsche's Gay Science*, Oxford University Press, New York-Oxford.
- JACOLLIOT L. (1875), *Les Fils de Dieu*, edizione integrale, supporto multimediale, rinvenibile in www.general-books.net, Albert Lacroix et C. Éditeurs (13 Faubourg Montmartre), Paris.
- ID. (1876), *Les Législateurs religieux : Manou, Moïse, Mahomet*, Hachette Livre BNF, Paris.
- JASPERS K. (2008), *Nietzsche e il Cristianesimo*, trad. it. di G. Dolei, Christian Marinotti, Milano.
- JUNG C. G. (2011), *Lo Zarathustra di Nietzsche. Seminario tenuto nel 1934-39*, vol. I, trad. it. di A. Croce, Bollati Boringhieri, Torino.
- KLAGES L. (2006), *Nietzsche. Le sue conquiste psicologiche*, nota critica di R. Bulzariello, pref. di G. Moretti, a cura di G. Lacchin, Mimesis, Milano-Udine.
- KLEUKER J. F. (Hrsg.) (1777), *Zend-Avesta. Zoroasters Lebendiges Wort*, Johann Friedrich Hartknoch, Riga.
- LANGONE L. (2019), *Nietzsche: filosofo della libertà*, ETS, Pisa.
- LARGE D. (2013), *Nietzsche's Orientalism*, in “Nietzsche-Studien”, 42, pp. 178-203.
- MARIANI E. E. (2010), *Kierkegaard e Nietzsche. Il Cristo e l'anticristo*, Mimesis, Milano-Udine.
- ID. (2017), *Come un sole al mattino. Etica, psicologia e trasfigurazione del sacro nel Così parlò Zarathustra di Friedrich Nietzsche*, Mimesis, Milano-Udine.
- MEHREGAN H. (1979), *Zarathustra im Awesta und bei Nietzsche-Eine vergleichende Gegenüberstellung*, in “Nietzsche-Studien”, 8, pp. 291-308.
- MONTINARI M. (1982), *Nietzsche Lesen*, de Gruyter, Berlin-New York.
- MOREA D. (2011), *Il respiro più lungo. L'apofrismo nelle opere di Friedrich Nietzsche*, ETS, Pisa.
- MÜLLER F. M. (1869), *Essays. Beiträge zur vergleichenden Religions-Wissenschaft*, vol. I, Verlag von Wilhelm Engelmann, Leipzig.
- NIETZSCHE F. (1977), *Opere di Friedrich Nietzsche*, vol. IV, t. II: *Umano, troppo umano* (volume primo). *Frammenti postumi 1876-1878*, trad. it. di S. Giametta e M. Montinari, Adelphi, Milano.

- ID. (1982), *Opere di Friedrich Nietzsche*, vol. VII, t. I, parte I: *Frammenti postumi 1882-1884*, trad. it. di L. Amoroso e M. Montinari, Adelphi, Milano.
- ID. (1986), *Opere di Friedrich Nietzsche*, vol. VII, t. I, parte II: *Frammenti postumi 1882-1884*, trad. it. di L. Amoroso e M. Montinari, Adelphi, Milano.
- ID. (1990a), *Opere di Friedrich Nietzsche*, vol. VII, t. III: *Frammenti postumi 1884-1885*, trad. it. di S. Giametta, Adelphi, Milano.
- ID. (1990b), *Opere di Friedrich Nietzsche*, vol. VII, t. II: *Frammenti postumi 1884*, trad. it. di M. Montinari, Adelphi, Milano.
- ID. (1991a), *Ecce Homo. Come si diventa ciò che si è*, trad. it. di R. Calasso, Adelphi, Milano.
- ID. (1991b), *Opere di Friedrich Nietzsche*, vol. V, t. II: *Frammenti postumi 1881-1882*, trad. it. di F. Masini e M. Montinari, Adelphi, Milano.
- ID. (1993), *La gaia scienza*, trad. it. di F. Masini, Adelphi, Milano.
- ID. (1995), *Così parlò Zarathustra. Un libro per tutti e per nessuno*, trad. it. di M. Montinari, Adelphi, Milano.
- ID. (1996), *Al di là del bene e del male*, trad. it. di F. Masini, Adelphi, Milano.
- ID. (1998), *Opere di Friedrich Nietzsche*, vol. I, t. I: *Scritti giovanili 1856-1864*, trad. it. di M. Carpitella, Adelphi, Milano.
- ID. (2001), *Aurora*, trad. it. di F. Masini, Adelphi, Milano.
- ID. (2002), *Umano troppo umano*, trad. it. di S. Giametta, vol. I, Adelphi, Milano.
- ID. (2003), *Umano troppo umano*, trad. it. di S. Giametta, vol. II, Adelphi, Milano.
- ID. (2004a), *Frammenti postumi*, vol. I: *Autunno 1869-Aprile 1871*, trad. it. di G. Colli e C. Colli Staude, Adelphi, Milano.
- ID. (2004b), *Epistolario di Friedrich Nietzsche*, vol. IV: *Epistolario 1880-1884*, trad. it. di M. L. Pampaloni Fama e M. Carpitella, Adelphi, Milano.
- ID. (2018), *La nascita della tragedia*, trad. it. di S. Giametta, Adelphi, Milano.
- OLDENBERG H. (1881), *Buddha. Sein Leben, sein Lebre, seine Gemeinde*, Berlin (trad. it. *Buddha. La vita, gli insegnamenti e il retaggio spirituale dell'illuminato*, TEA, Milano 1992).
- OMERO (1990), *Iliade*, trad. it. di R. Calzecchi Onesti, Einaudi, Torino.
- ORSUCCI A. (2003), *L'enciclopedia nietzscheana delle "scienze dello spirito" nelle discussioni del primo '900: alcune corrispondenze*, Nuove prospettive storiografiche, in www.hypernetzsche.org (consultato nel maggio 2017).
- ID. (2012), *Da Nietzsche a Heidegger. Mondo classico e civiltà europea*, Edizioni della Normale, Pisa.
- PANAINO A. (2012), *I Magi e la loro stella. Storia e teologia di un racconto evangelico*, San Paolo, Milano.
- PARDIS K. K. (éd.) (2011), *Les Gathas. Le livre sublime de Zarathoustra*, Albin Michel, Paris (trad. it. *Le Gatha. Il libro sublime di Zarathustra*, Mimesis, Milano-Udine 2019).
- PELLONI G. (2013), *Genealogia della cultura. Costruzione poetica del sé nello Zarathustra di Nietzsche*, Mimesis, Milano-Udine.
- PLUTARCO (2009), *Iside e Osiride*, trad. it. di M. Cavalli, Adelphi, Milano.
- PORFIRIO (2010), *L'antro delle Ninfe*, a cura di L. Simonini, Adelphi, Milano.
- RENAN E. (1873), *Histoire des origines du Christianisme. L'Antéchrist*, vol. IV, Michel Lévy Frères Éditeurs, Paris.

- ID. (2008), *Vita di Gesù*, trad. it. di A. Pasquali, Rizzoli, Milano.
- ROMANO F. (1998), *La religione di Zarathustra. La fede dell'antico Iran*, Xenia, Milano.
- SEITSCHKE (2010), *Nietzsches Zarathustra und der Religionsgeschichte – Eine Einheit?*, in B. Vogel, N. Gerdes (Hrsg.), *Grenzen der Rationalität*, Vorträge 2006-2009 des Nietzsche-Forum München, vol. v, II, Publikationen des Nietzsche-Forums München e.V., Roderer Verlag, Regensburg, pp. 121-31.
- SKOWRON M. (2004), *Beiträge zur Quellenforschung. Nachweis aus Gladisch, August: Herakleitos und Zoroaster*, in “Nietzsche-Studien”, 33, p. 373.
- SLOTERDIJK P. (2015), *Il quinto «Vangelo» di Nietzsche. Sulla correzione delle buone notizie*, a cura di P. Perticari, trad. it. di E. Florio, Mimesis, Milano-Udine.
- STAUSBERG M. (2006), *Zarathus(h)tra-Zoroaster: Ost-Westliche Spiegelungen von den Anfängen bis Nietzsche*, in M. Mayer (Hrsg.), *Also wie sprach Zarathustra? West-östliche Spiegelungen im kulturgeschichtlichen Vergleich*, Ergon, Würzburg, pp. 11-25.
- ID. (2013), *Zarathustra e lo zoroastrismo*, trad. it. di R. Nanini, Carocci, Roma.
- URS SOMMER A. (2015), *Nietzsche, la Biblia y el cristianismo: impresiones de investigaciones recientes*, in *El otro Nietzsche. Interpretaciones recientes de su pensamiento en el mundo occidental desde 1970*, edición y coordinación H. Frey, trad. L. Luna, E. Webels, Conaculta, México, pp. 356-93.
- VALADIER P. (1991), *Nietzsche e la critica radicale del cristianesimo*, a cura di S. De-cloux, Augustinus, Palermo.
- VATTIMO G. (1974), *Il soggetto e la maschera. Nietzsche e il problema della liberazione*, Bompiani, Milano.
- ID. (1984), *Al di là del soggetto. Nietzsche, Heidegger e l'ermeneutica*, Feltrinelli, Milano.
- VILLWOCK P. (2001), *Zarathustra. Anfang und Ende einer Werk-Gestalt Nietzsches*, in Id. (Hrsg.), *Nietzsche's “Also sprach Zarathustra”* (20. Silser Nietzsche-Kolloquium 2000), Schwabe & co. AG Verlag, Basel, pp. 6-21.
- VOLTAIR'S [sic] (1786), *Sämtliche Schriften*, vol. II, Arnold Wever, Berlin.
- WACHENDORFF E. A. (1998), *Friedrich Nietzsches Strategien der “Noth-Wendigkeit”*, Peter Lang, Frankfurt am Main.
- WEICHELT V. H. (1922), *Zarathustra-Kommentar. Zweite Neubearbeitete Auflage*, Verlag Von Felix Meiner, Leipzig.
- WELTER T. B. (1851), *Lehrbuch der Weltgeschichte für gymnasien und höhere bürger-schulen, Die alte Geschichte*, vol. I, Coppenrath, Münster.
- ZAVATTA B. (2001), *La potenza dell'immagine. Metafora e simbolo in “Così parlò Zarathustra”*, AIEP Editore, Repubblica di San Marino.
- EAD. (2006), *La sfida del carattere. Nietzsche lettore di Emerson*, Editori Riuniti, Roma.

Responsibility and Hope

by *Dmitri Nikulin**

Abstract

The paper reconsiders the foundations of the ethics of responsibility in the work of Hans Jonas, who suggests that the radical modern change in both the scope and character of our action leads to the inability to control and predict its consequences. From this perspective, one should act morally and politically in such a way as to make the life of future generations of living beings possible. This means that the moral actors themselves have not only the right but also the duty to existence. The paper considers a number of challenges to the ethics of responsibility that arise from the demand of ensuring both the continuation of life and of good life.

Keywords: Responsibility, Hope, Heuristics of Fear, Paradox of Power, Utopia.

More than forty years after the publication of Hans Jonas' *magnum opus*, *The Imperative of Responsibility*, we live in that future of which he was warning us but that he could not imagine and hesitated to predict. His famous thesis is that the scale and the very nature of our power has changed so dramatically that we are no longer in control of it. Therefore, we have to fundamentally change our action toward nature in politics, toward ourselves in ethics, and toward the being itself in ontology. Jonas announced a radical break with the past modes of our action and its understanding in favor of action toward the future. I will try to follow Jonas' trajectory in an attempt see where it has led us today, which is the future of the past of 1984¹.

* The New School for Social Research; nikulind@newschool.edu.

¹ The German edition of Jonas' book came out as *Das Prinzip Verantwortung* in 1979. Parenthetical references are to his own 1984 English translation.

1. Ontology and ethics

The novel character of our action is defined for Jonas not only – and not so much – by the action toward oneself or the other, but rather by the action toward the living nature, of which we are an integrative part. Our primacy among the living is not determined by evolution or the traditional understanding of humans as the “crown of creation” but by our capacity to change the environment in ways and to an extent that other living beings cannot match. Yet, Jonas does not simply postulate the importance of a new ethics and its imperative but attempts to provide a justification of his ethical insights by grounding them in what he calls «metaphysics» (Jonas, 1984, p. x) or what we would nowadays rather call ontology. On this interpretation, the nature of being and our changed attitude toward it is such that we have to act in a radically altered way, vastly different from how we acted before.

Jonas’ main claim, then, is that axiology is an integral part of ontology, or that good and being are intimately connected in their worth or value. In attempting to ground moral action in being, Jonas’ argument goes through a number of steps.

1. Value is the good (Jonas, 1984, p. 78). To the extent that a value is worth pursuing, it is a good. Jonas’ strong claim here is that «value, or the “good” [...] of itself urges the *existence* of its subject from its mere possibility [...]. The capacity of value (worth) is itself a value, the value of all values» (Jonas, 1984, pp. 48-9). In other words, if something is of value, it is a good, and hence is worth pursuing. Hence, the good should become and be actual. Therefore, the good should be in things and not only in thought.

This is a peculiar version of the ontological argument, where the very *concept* of the good implies its existence. However, the existence of the good can only become actual if it is mediated by our action. *We* are those who make a good possible. However, one can raise a number of objections to this claim. Indeed, if we value something, it does not yet mean that it should exist. First of all, we might wish or desire something that could not, and perhaps should not, be realized. And second, somebody’s good might be detrimental, and thus undesirable, to others. In either case, a good might not and should not be realized in actuality. Jonas’ response to this objection is that there is a *plurality* of goods, in which the natural goods, those that harbor the objectively valuable in nature, take priority over artificial ones arbitrarily established by us. And it is one particular good, human life in its *continuous* existence, that commands the new ethics. Yet, since not only our social but also physical existence becomes increasingly intermingled with and defined by artificial means, methods,

and devices, the Aristotelian distinction between *physis* and *tekhne* is not as clear-cut as Jonas would like it to be.

2. Hence, good appears as purposiveness. To the extent that a purpose is worth pursuing, it constitutes a value (Jonas, 1984, p. 84). Jonas' strong «axiomatic intuition» is that of the «superiority of purpose as such over any purposelessness» (Jonas, 1984, p. 80). Purposiveness, as the capacity to have any purpose at all, is central to Jonas' overall argument, which is why he considers purposiveness as good-in-itself. Yet such an understanding depends on the existence of objective purposes in nature, thus suggesting a strongly teleological view of nature, in which life is considered *a* purpose.

Jonas indeed argues for a strong teleology, in which the natural in its capacity of having an objective purpose is opposed to artificial. In particular, in an *artificial* thing, the very concept of a thing, established by us, defines its purpose and precedes its existence. In the artificial, the «concept [...] underlies the object» (Jonas, 1984, p. 52). The purpose is not located in the thing but in the maker. But in a *natural* thing, the thing itself defines its concept as well as its purpose. The essential purpose of natural things, therefore, is not *theirs* (*ibid.*).

The objective teleology becomes apparent for Jonas primarily in living beings, which are *organisms* in possession and use of organs: «Every organ in an organism serves a purpose and fulfills it by its functioning. The overarching purpose jointly served by all the special functions is the life of the organism as a whole» (Jonas, 1984, p. 65, see also p. 57). The gist of Jonas' argument is based here on another Aristotelian distinction between that of “having” or disposition (*hexis*) and the use (*khresis*) (Aristotle, *M. Mor.*, 1184b15). One can have a disposition but not use it (e.g., the disposition or capacity to play the flute). For Aristotle, use has ontological and axiological primacy over the possession of a faculty or capacity. Indeed, the organism has organs and it seems *not to have organs that it does not use*. In a sense, this could be a definition of the organism: it is that which uses every organ that it possesses. And yet, an objection might be that there is much redundancy in our DNA, which is apparently not used, or at least not in a way of which we are currently aware. Besides, the function of an organ might not necessarily be understood as its purpose, but rather as its role in the overall complex make-up of the organism. Or, finally, an organ might be used differently from its apparently teleological, natural function.

For Jonas, an organism thus has (bare) life *for a purpose*, and this purpose has an objective value that is not established by us. Moreover, life is *an* unconscious and involuntary purpose, although not *the* purpose of nature. Life is the end-purpose of the body (Jonas, 1984, pp. 74-5). Purpose for Jonas «is extended beyond all consciousness, human and

animal, into the physical world as an innate principle of it [...]. That the world has values indeed follows directly from its having purposes» (Jonas, 1984, pp. 75-6). This is indeed a very strong understanding of nature as having intrinsic values: «Nature harbors values because it harbors ends and is thus anything but value-free» (Jonas, 1984, p. 78). And since nature has ends, it posits values and purposes, which, however, are confined to living beings (Jonas, 1984, pp. 98, 129, 132, 137 *et passim*). Therefore, life, for Jonas, is an objective value in and of nature.

3. Being affirms itself in purpose. This for Jonas justifies an *ontological axiom*: «purpose as such is its own accreditation within being» (Jonas, 1984, p. 80). Being is purposeful (Jonas, 1984, p. 81) to the extent that it is not made up by us as an artifice (which may or may not have a purpose, e.g., garbage) but belongs to (living) nature.

4. Being is existence. Being belongs to nature, or nature is all that which *is*, in and by itself. As such, being is opposed to artifice, technology, or *tekhne*. Technology, therefore, is outside of the good and hence contrary to being, and as such can be subversive to the good and destructive of being. One of the most salient features of modernity is the erasing of the difference between the artificial (which also includes cultural, social, and political institutions) and nature (Jonas, 1984, p. 10). In his entire project, Jonas is mostly concerned with the radical change to the scope of our action, caused by modern technology, which, created by us, can be abused and is thus the culprit and the source of menace for the continued existence of life.

5. Being coincides with a good. Hence, by transitivity, being is good, and good is being. Put otherwise, being is a value, or being is better than non-being. This means, again, that being *affirms* itself as good and as absolutely better in its purpose against non-being. In this way, Jonas blurs the distinction between axiology and ontology. Good *is* being. On this account, being *is* and thus confronts non-being as the privation of being and thus non-existence. Being is good and as such transpires in life, whereas non-being is death: «the self-affirmation of being becomes emphatic in the opposition of life to death» (Jonas, 1984, p. 81).

However, a major objection to such an ontology is that the good might be not considered as coinciding with being but as “beyond being”, as a whole tradition originating in the famous Socratic claim (Plato, *Resp.*, 509b) asserts. This means that the good might never be fully extinguished, identified, defined, or realized, and that non-being could not be grasped either and be thus different from a mere privation of being.

6. The good implies being or existence in its very *concept*. The main thesis of the ontology that identifies good with being is that the *good must be*. Jonas modifies the ontological argument, applying it this time not to

being but to the good understood as objective purposiveness. The claim, then, is that the good (good-in-itself) is such that its very *concept*, or its very possibility, entails a *demand* for being to become actual, which is thus an “ought” that the will must translate into action (Jonas, 1984, p. 78). In other words, good should *be*, otherwise it is not a good, and it *ought* to direct the will in order to be actual. In this way, Jonas bridges the alleged Humean and Kantian gap between “is” and “ought”.

7. The duty to exist exists. Since objective teleology implies the good that establishes itself as being, it must be. This means that we have a *duty* or *obligation* to safeguard being. We are being’s shepherds, protecting it from death at our own hands. «Only from the objectivity of value could an objective “ought-to-be” in itself be derived, and hence for us a binding *obligation* to the guarding of being, that is, a responsibility toward it» (Jonas, 1984, p. 50). Once being and good are understood this way, each one «must adopt the “yes” into his will and impose the “no” to not-being on his power» (Jonas, 1984, p. 82).

8. Because being must be, it requires action on our part. Hence, as good, being becomes the goal of morality. The traditional Stoic claim that being tends to self-preservation (Jonas, 1984, p. 73) is amplified by Jonas in the suggestion that it is now our duty to assist in the self-preservation of ourselves and hopefully of the rest of the living world. We therefore have an unconditional duty imposed on us by being itself, which is a living, purposeful, and good being. Being should live in and through us. The ought-to-be of the object must be translated into the ought-to-do of the subject (Jonas, 1984, p. 93, see also p. 27). The negativity of human freedom, which always can say “no” to the world, should be self-rectified by the affirmation of being in its purposiveness, which is the «authentic [...] affirmation by ourselves» (Jonas, 1984, p. 77)². We must – and this is our moral and political duty – say “yes” to being and “no” to non-being (Jonas, 1984, pp. 139-40).

2. New ethics

Thus, the demand of this new ethics comes from our unprecedented power over the world, which changes not only the scope but also the very nature of our action. Guided, or rather misguided, by modern reason that

² In his lectures on the problem of freedom, Jonas distinguishes between negative and positive freedom, and follows to some extent Aristotle’s distinction in the *Nicomachean Ethics* between voluntary and involuntary action. Negative freedom means not being a subject of any other will, and positive freedom is being the author of one’s actions (Jonas, 2010, pp. XXI-XXV; 23-8).

is not contemplative any more but aggressive and manipulative (Jonas, 1984, p. 138), we need to rethink ourselves and the very ground of our action to be in charge of life as extending into further generations.

In order to provide a ground for ethics, Jonas has to revive a number of insights from Aristotle, which he does in his own original way. Three are important for the overall argument: (1) that being always has purpose; (2) that the natural and the artificial are always in stark opposition, in which the natural comes first; and (3) that being is opposed to non-being as its privation. Hence, being is natural being as existence or life, opposed to non-being as its privation or death. As purposive, being is good and thus *must be*. This puts an unconditional claim on us, because being is not guaranteed but must exist through us. We are the guardians of natural being, which can and must go and continue through us, who, as part of being, are endowed with an exceptional negative power to destroy being, but are also tasked with the obligation to maintain it.

Because the good as an objective value demands existence, the proposed ethics of survival cannot be but the ethics of responsibility, driven by the new imperative: «Act so that the effects of your action are compatible with the permanence of genuine human life» (Jonas, 1984, p. 11). Jonas stresses that we have the *duty*, and *not the right*, to existence. This further suggests two ethical commandments: firstly, we have a duty to ensure the *existence* of a future humankind, even if there be no descendants of our own («*that* [...] [human beings] should *be*»: Jonas, 1984, p. 139); and secondly, we have a duty to ensure the quality or condition of such existence (Jonas, 1984, pp. 40-1). In other words, humankind not only needs to keep living but it needs to live *well* (Jonas, 1984, p. 99).

One might raise a number of questions at this point, which do not find an immediate answer in Jonas' discussion: how do we have to represent these effects, which we might not be able to know or imagine, because of the entanglement of our action and the complexity of nature, which we still do not understand and keep reducing to simple, mechanistic models? What kind of life is "genuine"? Why is human life set above the life of other living beings or other forms of life? What if the two commandments contradict each other, so the future existence might be ensured only as miserable? How can and should we hold responsible our predecessors who are no longer here for the quality of our (poor) existence?

Although Jonas' ethics is meant to be the ethics of being, it is still based on the recognition of non-being. So, despite the energetic effort at refuting the ethical stand of one of his main opponents, Ernst Bloch's ethics of the "not-yet" (Jonas, 1984, pp. 38-9), Jonas internalizes the appeal of the not-yet by delegating the scope of our action to the *never-yet*. Our ethics is radically delegated to a future that is never yet there and will

never be, but it is a feared future of being without us rather than a hoped-for one of being with us. In this sense, contra Jonas' claim, his ethics is an ethics of non-being, of "never-yet". Hence, its two most salient features are the invocation of the *future* and of *fear*.

3. Future

The responsible action ought to be taken now but is always directed into the future. Temporality is thus an integral part of our action. As Jonas explicitly says in recently digitized and deciphered tapes from a 1975 lecture course at the New School, ethics should be future-oriented³. So far, all ethics were of the present, but the future ethics should be that of the future: «responsibility [...] is nothing else but the moral complement to the ontological constitution of our *temporality*» (Jonas, 1984, p. 107).

To be sure, there existed forms of ethics oriented toward the future, yet none of them was really such. In particular, Jonas mentions three such ethical approaches: (1) of the completion of life in the eternal salvation of the soul. This kind of ethics, however, presupposes no commensurability between the temporal and the eternal. (2) Such is also the ethics of the statesman responsible for the future of a polity. Yet, the politician's foresight consists in the wisdom devoted to the present. (3) And finally, such is the ethics of the modern utopia (Michelis, 2007, pp. 171-87). This, however, lives fully in and off the future, which, however, is already fully envisaged and predicted now in the ideal of the highest realizable good (Jonas, 1984, pp. 12 ff.). On the contrary, the ethics of responsibility is meant to act now but is directed beyond the horizon of the present into the future with a sole purpose to make the future extendable to the future of and for the human life, perpetuating it indefinitely.

There are further implications of the futurity for the proposed ethics of responsibility. In particular, despite the mentioned similarities with Aristotle in Jonas' acceptance of the objective teleology of living nature, there are some important differences. For Aristotle, *telos* can always be realized and thus become actual *now*. The future is the realm only of opinion and hope, perhaps, prophesy – but not of fear (Aristotle, *De mem.*, 449b). For Jonas, however, the *telos* lies always ahead in the future, beyond the horizon of existence, and can never be achieved but is always

³ «Responsibility is distinct from certain other ethical or moral concerns, as it looks at its objects under the aspect of time and not under the aspect of eternity. [...] In fact, responsibility has to do with something that is exposed to the vicissitudes of time, something that is mortal, corruptible, and endangered, and that therefore gives this feeling of responsibility this particular urgency. With responsibility, something is at stake that can either succeed or fail» (Jonas, 2020, pp. 509-10).

postponed, because we can never be sure of humankind's existence in the future. This also suggests a particular understanding of life: it lives itself out now, but is always directed into the future and takes care of its future existence through a duty that it imposes on us. For this reason, the future has to be considered the realm of a responsible action that stretches itself beyond the temporal horizon of the "now".

The future is thus «no less, but also no more, "itself" and for its own sake than was any portion of the past» (Jonas, 1984, p. 109). There is no clear identity to the future, no "itself", and it cannot be, since, similarly to the past, it is non-existent. Yet, in contradistinction to the past, there can be no knowledge, and thus no history, of the future. Even linguistically, expressing the future is always a problem in any language. While there are many different past tenses that convey different aspects and nuances of our relation to the past, when it comes to the future, language must invent unusual means to be able to speak about that which is not but could, might, or would be, using modal verbs to suggest the expectation or intention extended beyond the current state.

No wonder that the future is deeply *paradoxical*, for it has never been and will never be. What will be will be the future present. Today is only yesterday's tomorrow, as Ken Hensley has observed, in the past that has now become its future. The future cannot be known and thus cannot be anticipated. All prognostication is uncertain, so «[u]ncertainty may be our permanent fate» (Jonas, 1984, pp. 191; 28-9). This seems to entail what Jonas calls the *paradox of knowledge about the future*: we know both more and less about the future than our ancestors (Jonas, 1984, p. 119). Yet this is a paradox based on a false premise, since we really do not know anything about the future. We can only have expectations, oscillating between hopes and fears.

Jonas' way to address and incorporate the future into our knowledge is to come up with «a science of hypothetical prediction, a "comparative futurology"» based on hope and fear – even if he himself decidedly goes for the latter –, which would combine «the ideal knowledge of ethical principles and the practical knowledge of political application» (Jonas, 1984, p. 26). Yet, since the metaphysical foundation of the «ideal knowledge of ethical principles» is based on a shaky ground of objective teleology that intends to say "yes" to being but in fact says "yes" to the never-being, and since the «practical knowledge of political application» moves undecidedly between various political positions, such as conservatism, liberalism, and democratic socialism, the very project of «comparative futurology» remains a vestige of science fiction within a philosophical project.

As such, the future, which we have to predict "scientifically" and "hypothetically", can be minimally anticipated as allowing for life, which

is further narrowed down to the existence or survival of humankind. But maximally, the future is expected as allowing for *good* life, which is already very difficult, perhaps impossible, to imagine. This suggests, again, that we should act in such a way as to make the existence of future generations possible. Yet, Jonas never tells us *how* precisely we should act, which is in fact impossible, since the future is opaque and unpredictable. But most importantly, the future generations *do not exist* and *will never exist*, precisely because they are *future* generations, and so the care for the never-yet as the never-to-be is itself utopian, contrary to Jonas' claim. Only the current generation and its current successors do exist. So, what we need to secure is a moral and sentimental (re)education of ourselves rather than a new ethics, to be able to educate our *immediate* successive generation already in existence, which, in turn, could educate its own immediate successive generation.

4. Future generations and children as the object of responsibility

Facing the question of how the unknown can be included in our duty, Jonas takes the duty to children as «the archetype of all responsible action» (Jonas, 1984, pp. 39; 107; 130). A child carries a «teleological promise» (Jonas, 1984, p. 134). Children put an unconditional demand of their survival and well-being on the parents. However, he realizes that the duty to children and to the future generations are not the same and not symmetrical: the former do exist, and the latter never-yet. For Jonas, the responsibility to children is instituted by nature, apart and prior to our volition, which makes it an *a priori* demand on us. It is this natural responsibility, then, that serves as the basis for contractual responsibility (Jonas, 1984, pp. 93-4).

Yet, the paradigm of responsibility based on the unconditional care for the other as a child is deeply problematic for several reasons. First of all, (1) it follows the patriarchal family model, and as such is patronizing and condescending. Furthermore, (2) it is non-reciprocal and non-symmetrical, thus hierarchical and “vertical”, and hence non-egalitarian. Moreover, it is (3) a relation of utter dependence, that (4) of a “child” who stands for, and represents, not so much itself, but much more a future generation that never is and never grows up, remaining forever childish and helpless. Such a duty (5) is based on a non-reason or never-yet rationality, because we do not know what the future generations will need, think, or want. Besides, (6) there is a duty to be a good parent once one has children, but there is arguably no duty to be a parent or produce a child. Nor is it clear (7) how the responsibility to children can, and whether it at all should, be extended

to the other living beings or even non-living nature. And most importantly, (8) it remains unclarified how public, social, and political responsibility is, and can be, deduced from parental responsibility.

So in practical and political response to Jonas' top-down ethics of the responsible care for children as the embodiment of the future generations, the current generation raises its voice and *demands* from us, the previous generation(s), to take care of the future by not destroying the environment in which they will have to live⁴. Contrarily to Jonas, the demand for responsible action is exercised not top-down but from the bottom up, from the *current* generation of "children", and is in fact perceived by the "parents" as a demand that comes with a *threat*. This demand is not only moral but much more political and economic, and its source lies not in the morally responsible and legally legitimate adults but in the children – who do not even yet have the right to vote or be elected and thus influence the politics of the crisis –, protesting against the failure to provide a better future for them in a new global movement that tells parents that they have bitterly failed in their moral, political, and economic obligations. The child becomes an independent political actor who does not seek our approval or permission but undermines our authority and acts *against* the imperative of responsibility, which is that of the parents.

5. Fear

If there is objective teleology that should be taken into account by the ethics of responsibility, then there should be a mechanism for its implementation. Yet, Jonas does not say anything about it. This means that our action has to be concrete at every moment, normatively directed by the duty toward the never-yet or the future imagined existence. Because of the complexity and unpredictability of the future, our rational calculation of it is very limited and mostly misses its target. Hence, we should complement the rational prediction by a sentiment. We therefore need a kind of new *éducation sentimentale* (Jonas, 1984, pp. 27-8).

The future remains the «horizon of responsibility» (Jonas, 1984, p. 9) for the future-oriented ethics that regulates the new moral imperative. Responsibility is thus rethought as the answerability to and for the future

⁴ Abe Hiroshi makes an interesting attempt to answer the question of why we have a duty to ensure the existence of the future generations with reference to both Confucius and Locke, arguing that the duty of each current generation to ensure the existence of future ones follows from our answerability to the previous generations (Hiroshi, 2017, pp. 47-56). This argument, however, implies a further discussion of the necessity of preserving the memory of the past generations as a moral obligation, which, then, has to be transmitted to the future generations.

that poses to us an indistinct question that demands our answer, which we can never clearly formulate. We are always semi-deaf to the calls of and from the future because of their faintness.

Strictly speaking, the future is nothing. As we know from Kierkegaard's elaborate discussion, the effect of nothing on us is anxiety or fear (Kierkegaard, 1980, p. 41 *et passim*). Since in modernity our situation in the world is not – or at least should not be – defined by the accidental concreteness of our original placement in the world where we have to carve out our own place, fear is the psychologically and socially defining attitude to our action vis-à-vis others and the world. We are already born into and live in fear of the indeterminacy of the future. Because the future is utterly indefinite, its effect on our current action is reduced to the rational appeal of preferring being (existence) to non-being (the privation of existence), and to emotional motivation (feeling). And since Jonas demands that the ethics of responsibility be directed toward and into the future, the emotional motivation cannot but be regulated by fear. Since we cannot really predict the consequences of our actions and their danger for the future, we always ought to imagine the worst, which becomes a moral demand. We have to be afraid, and if we are not, we should take it as our *duty* to think responsibly and summon our feelings to visualize the danger of the utter destruction of our own being and the annihilation of nature, which, unlike in antiquity, becomes the object of our responsibility (Jonas, 1984, pp. 4; 27-8). And if rational and scientific means at predicting the future fail or are insufficient, we should turn to science-fiction for «well-informed thought experiments, whose vivid imaginary results may assume the heuristic function» (Jonas, 1984, p. 30). No doubt, we can imagine anything, and thus can imagine the worst results of our actions. Yet it remains ultimately unclear why an imaginary, fictional outcome should be valid for and within a rational inquiry or a scientific theory, and why a fanciful science-fiction depiction should play a central role in judging and planning our actions.

Fear thus becomes responsibility, and responsibility *is* fear. Hence, the ethics of responsibility should be driven by the «heuristics of fear» (Jonas, 1984, p. x), because apparently «this is the way we are made: the perception of the *malum* is infinitely easier to us than the perception of the *bonum*» (Jonas, 1984, p. 27). So, for Jonas, this is our “natural” make-up: we are “made” by nature to be afraid of the *malum* and know the *bonum* only from the experience of its opposite. For this reason, we need to weigh the chances of the «risk of infinite loss against chances of finite gains» (Jonas, 1984, p. 34). Perhaps, the “better” will never come (Jonas, 1984, p. 132). Perhaps, the future that we fear is already there and is worse than we could have imagined without our even noticing it. Therefore, that we should not strive to gain the good but avoid evil should become

the moral *principle* (Jonas, 1984, p. 36). This is indeed a strange way of justifying the normative by the appeal to the supposedly “factual”, which, in fact, is utterly imaginary. Even if there be no gap between the “ought” and the “is”, the “is” is meant to be the “will be” of the future existence of humankind and not the alleged constitution of our psyche, taken as a given and a fact. In this way, the ethics of responsibility does not bridge the “ought” and the “is” but rather the “ought” and the “will be”.

Because of its utter indeterminacy, the future can entice not only fear but also hope. Yet, hope, for Jonas, is a dangerous feeling, which we need to abandon on moral grounds because it creates improper expectations and thus can detract us from our main moral task – saving future generations from nothing. The human condition that requires a responsible yet largely indeterminate action is thus utterly bleak and appears to be perennially so, with no hope of its overcoming. This modern condition is *tragic*: we are alone, entirely on our own, having voluntarily deprived ourselves of any hope, intentionally fearing the worst. This is our fate, which we ourselves have created and do not control anymore.

We have thus to «give the prophecy of doom priority over the prophecy of bliss» (Jonas, 1984, p. x). Sadly, prophesies of doom never work: if a prophesy comes true, we can never tell if it happened because of the prophesy or by chance. And if it doesn't, we can never know whether the non-fulfillment of the prophesy is due to our prudent listening to its warning or to its being utterly beside the point. But, for Jonas, our moral obligation consists in accepting the preference of the imaginary apocalypse over well-being, of sickness over health, of death over life – all in the name of a future well-being, health, and life, which are never yet there. Therefore, paradoxically, we have to fear hope, or fear the very overcoming of fear!

6. Caution and guilt

The ethics of responsibility is thus the ethics of caution, prudence, and circumspection. The imperative for the jumpy moral reason is ultimately «beware!» and «preserve!», with which Jonas ends his book (Jonas, 1984, p. 204).

Being happy, we need to expect evil, and therefore can never be happy. The worse is yet to come. But the worst is not there and is never there. Caution is prudent, but it never tells us how to act. We see signs of a universal decline and humanity's striving toward death in the global ecological crisis and environmental decay. Yet, we do not know what to do. And even if we know, or knew, we lack a concerted effort and political will to act.

Jonas explicitly suggests that we have to cultivate *guilt*, or that there should be an element of guilt in all actions (Jonas, 1984, p. 35). Caution

has to be accompanied by guilt, which modernity translates into responsibility⁵. We need to feel guilty for what we have not done but imagined or could have done. Yet we do not know what we should have done, even if knowledge is now a duty.

Thus, we need not only follow a moral imperative – we need to change our very moral practice, our everyday life driven by guilty caution, fear of the imagined worst, modesty and moderation, which now become imperative (Jonas, 1984, p. 191). An «ascetic morality» or the «spirit of frugality», which Jonas sees as the socialist ideal, is, however, also present in the (Protestant) ethics of early capitalism (Jonas, 1984, p. 147). Moreover, it is not altogether alien to the morality of the answerability to and for the future. There should be some room for “trimming”, for curbing and shrinking our consumption, which should be self-compulsory or voluntarily imposed upon ourselves (Jonas, 1984, p. 184). Curiously enough, the same idea of anti-consumerism was energetically promoted by Herbert Marcuse in the 1960s, becoming a battle cry for the progressives and the Green Party; in this respect, they are very much on the same page with Jonas.

7. Between pessimism and optimism

As was said, the two “commandments” of the ethics of responsibility are survival and ensuring a good life for all of future humankind. Yet, these commandments might be mutually incompatible. Jonas’s primary concern is not about human flourishing: bare survival is a necessary but not yet a sufficient condition for our flourishing. Our well-being is never guaranteed even if we survive, for we could still carry on living in an utterly miserable way, in mutual suspicion, hatred, discord, wars, and self-inflicted suffering. Or we could continue living in a way that satisfies our needs – and yet it will be utterly boring. In either case, is such a life worth living? Jonas suggests that it is, and so collective suicide is never an option (Jonas, 1984, p. 36), because being is a good and thus is worth keeping as being. But why? If we cannot hope for the best but should always dread the worst and thus live in constant fear and guilt, and if our life comes at the expense of other living beings, why should we value our living?

Does Jonas’ appeal *ad pessimum* imply an overall pessimistic outlook on our future? Since, again, the future is opaque and cannot really be predicted, we can only exercise caution in our actions, so that our life

⁵ Thus, Dostoevsky’s claim that everyone is *guilty* before everyone for everyone and everything (Dostoevsky, 1976, p. 262) is translated as everyone is *responsible* to everyone in the inscription at the entrance to Red Cross and Red Crescent Museum in Geneva, which runs: «Chacun est responsable de tout devant tous».

could be extended into the imagined future, when the future has become the future past yet is always beyond the horizon of our foresight. The mode of the ethics of responsibility can be thus taken as a moderate pessimism counterbalanced by the expectation of doom. Without moderation, pessimism would make our life unlivable, so the second commandment, that of a good life, will always be postponed beyond the horizon of the present, making it practically unreachable and turning it only into a regulative idea.

8. The fear of technology

The demand for action driven by responsibility, limited and highlighted by fear, comes from our unprecedented power over the world, which we still cannot quite manage, but are compelled to at least recognize. Yet, what Jonas considered technology at the time when he was writing his book is not what it has become: his paradigm of technology is still a complex mechanism, embodied in the nuclear bomb that would destroy us. Even then, Jonas' main concern comes from the «dynamics of technical civilization as such», which he takes to be not a quick destruction, but rather one that is caused by slowly accumulated changes of various forms of «too much» that are mediated and propelled by technological advancement and that might become irreversible (Jonas, 1984, p. 202). However, today we are immersed mostly into highly sophisticated electronic technology, much of which operates in virtual, expressly artificial substitution of nature, driven by powerful, mathematically based computer programming. Despite the fact that we ourselves have created it, this modern technology is frightening because of its sheer complexity, which goes beyond our individual and even collective understanding. Many of the codes that we use are already incomprehensible because either their programmers left, or forgot, their own programming algorithms, or the codes keep building on each other, so that none can see them in their entirety. Yet, the worst fear that modern technology instills in us, with the advent of the all-powerful, quasi-divine AI, is that it threatens to make us obsolete, if not physically then at least socially and especially cognitively, turning us into lazy consumers, destitute even of our own wishes and desires, all of which will be provided and decided for us.

9. The rape of nature and the paradox of power

Our power over nature is driven by the desire to quickly adapt the environment to our needs, rather than to slowly evolve and adapt ourselves to the environment. Jonas associates the new technological

power with the Baconian “knowledge is power” program that intends to establish our «power over nature, and to utilize power of nature for the improvement of the human lot» (Jonas, 1984, p. 140)⁶. Our domination over nature, then, amounts to the «raping of nature» (Jonas, 1984, p. 2), which we feel free to use any way we like, without considering it worthy or valuable in itself.

But in modernity, in implementing the Baconian program, we become *excessively* successful. What makes modern technology possible? The ideal of turning knowledge into power presupposes a radical change in the understanding of reason and its attitude toward the world. From contemplative, reason becomes aggressive and manipulative, turning the *homo sapiens* into the *homo faber*: we become the makers of life and the masters of the elements (Jonas, 1984, pp. 2-3; 9; 167-8). From now on, nature is seen as a Cartesian *res extensa* devoid of life and thus of any dignity or intrinsic value. The mechanical world, which becomes simple in its mathematically describable constituents, comes to substitute for vitalistic, premodern nature. The cognitive attitude toward the world is now driven by the *verum factum* principle, formulated by Vico (2010, p. 16), which becomes the attitude of modern science and is epitomized in Kant’s *First Critique*. This principle states: only that can be admitted or known as true which is produced, willingly or unwillingly, by us and our cognitive faculties and actions. In this way, our cognitive and practical activity becomes transformative of the cognitive, social, and natural environment. This is the meaning of the scientific revolution, which gives us new knowledge, which is our own product, and arms us with technological devices for the reconstruction of that which is now always and only at hand for our use and consumption.

Based on the *verum factum* principle, modern technology radically changes not only the nature of which we are part – but also our own nature as thinking and acting beings. The fear of the imminent *nihil* that we should carefully cultivate in guilt comes from our changed attitude toward nature and is translated into the fear of technology – Jonas shares with his teacher, Heidegger, a deep suspicion of technology as *Gestell*.

Once the new reason turns to transforming nature, it adopts the attitude of scientific and technological progress meant for the betterment of human life, especially in its material aspect. Yet, such progress, in which the material “is” remains severed from the moral “ought”, does not amount to moral and political progress (Jonas, 1984, pp. 162; 167-9).

⁶ Jonas discerns three “degrees” of modern power: the power over nature; the power of nature over us that comes from the knowledge of nature; and the power over the second-degree power, that of “self-limitation” (Jonas, 1984, pp. 141-2).

Nature is now meant to be transformed by our new technological power and hence cannot be left alone, because it is considered not to have any “own” or “self”. Everything that is in nature and makes nature is brought into it through being constructed by us. For this reason, Bloch speaks in his *Principle of Hope* about the «naturalization of man, humanization of nature» (Bloch, 1986, pp. 205; 209; 313). The naturalization of humans might be a worthy project, but the humanization of nature means molding nature into the image that we have determined for it without ever asking nature. We create nature in our own image.

Yet, taken by us as a repository of «food, raw materials, and energy» (Jonas, 1984, p. 189), nature fights back. As Jonas observes, the cognitive and technological control over nature implies a *paradox*, or rather a performative contradiction, because our unprecedented modern technological power leads both to *domination* over nature and the *subjugation* to it (Jonas, 1984, p. 141). Nature slips away, and our exhaustion of its resources means our own destruction.

Despite Jonas’ admonition, it is only now, in the contemporary climate change and ecological crisis, that we begin to realize the scale of the depletion of nature that follows from the abuse of our modern technological power and the overuse of natural resources, which results in erasing whole environments and ecological niches (see Morris, 2013). Now, we’ve become acutely aware of the limits of nature’s tolerance to our power and yet do not know how to react. The currently accepted measures against pollution and rising greenhouse gas emissions are welcome but apparently insufficient. Jonas stresses toward the end of his book: at this point, philosophers have nothing to say but only to listen carefully to what others – the citizens and the scientists – bring up in the debate (Jonas, 1984, pp. 188-9). And even if Jonas’ ethics of responsible action toward nature is based on not always justifiable premises, his pointing at the danger of our living beyond the allowable means, which may quickly lead not only to our self-destruction but also to irreversible changes in the living nature, remains a somber and important warning that we need to listen to carefully. Whether it is too late to turn away from a human-made catastrophe, we do not know. But now is the time to act responsibly in the hope of giving a chance to future generations, not only of humans but also of all living things, to live and to flourish.

Bibliography

- BLOCH E. (1986), *The Principle of Hope*, vol. I, trans. N. Plaice, S. Plaice, P. Knight, The MIT Press, Cambridge (MA).
- DOSTOEVSKY F. (1976), *The Brothers Karamazov*, vol. XIV of *Полное собрание сочинений в тридцати томах*, Наука, Ленинград.

- HIROSHI A. (2017), *Apel and Locke on our Duty to Future Generations*, in “Metodo”, 5.2, pp. 47-56.
- JONAS H. (1979), *Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*, Insel, Frankfurt am Main.
- ID. (1984), *The Imperative of Responsibility: In Search of an Ethics for the Technological Age*, Chicago University Press, Chicago.
- ID. (2010), *Problemi di libertà*, a cura di E. Spinelli con la collaborazione di A. Michelis, Nino Aragno, Torino.
- ID. (2020), *On the Responsibility of the Philosopher and the Artist*, in “Graduate Faculty Philosophy Journal”, 40.2, pp. 509-24.
- KIERKEGAARD S. (1980), *The Concept of Anxiety: A Simple Psychologically Orienting Deliberation on the Dogmatic Issue of the Hereditary Sin*, ed. and trans. R. Thomte and A. Anderson, Princeton University Press, Princeton.
- MICHELIS A. (2007), *Libertà e responsabilità: la filosofia di Hans Jonas*, Città Nuova, Roma.
- MORRIS T. (2013), *Hans Jonas's Ethic of Responsibility: From Ontology to Ecology*, SUNY Press, Albany.
- VICO G. (2010), *On the Most Ancient Wisdom of the Italians: Drawn out from the Origins of the Latin Language*, trans. Jason Taylor, Yale University Press, New Haven.

Perché è importante fare una buona valutazione della ricerca.

La proposta delle virtù

di *Cinzia Daraio, Alessio Vaccari**

Abstract

In this paper, we propose the adoption of MacIntyre (1985)'s notion of practice to clarify the concept of the “good” evaluation of “research practices”. We argue that research is a form of social practice that is oriented towards the production of goods both internal and external to social practice itself. Our claim is that in order to properly evaluate a research practice, it is necessary to take not only these goods into account, but also the qualities of the researchers, i.e., the virtues that enable them to appreciate and realize these goods.

Keywords: Research Assessment, Good Evaluation, Research Practice, Virtue Ethics, MacIntyre.

1. Introduzione

È opinione diffusa che la valutazione della ricerca debba essere ancorata a un solido modello quantitativo in grado di misurare in modo oggettivo e imparziale i suoi prodotti e i suoi risultati. Questa credenza è oggi al centro di un acceso dibattito che è fortemente polarizzato. Da una parte, vi sono i sostenitori del metodo quantitativo che sono impegnati a elaborare nuovi e più sofisticati modelli bibliometrici. Dall'altra, vi sono invece coloro che sono programmaticamente contrari a qualsivoglia forma di valutazione. Tale contrapposizione non ha evidentemente giovato al dibattito che non è stato in grado di indicare proposte che, pur riconoscendo l'utilità della valutazione, sapessero porre rimedio ad alcuni limiti dei modelli puramente quantitativi.

* Sapienza Università di Roma, Dipartimento di Ingegneria Informatica, Automatica e Gestionale “A. Ruberti”; cinzia.daraio@uniroma1.it; Sapienza Università di Roma, Dipartimento di Filosofia; alessio.vaccari@uniroma1.it.

È un fatto ormai evidente, infatti, che un approccio meramente quantitativo non consente di discriminare fra ricercatori che raggiungono gli stessi parametri bibliometrici (lo stesso h-index) ma differiscono rispetto alla qualità della loro ricerca. Inoltre, la tendenza a moltiplicare gli strumenti di analisi quantitativa, se da un lato consente di allargare l'ambito degli oggetti della valutazione, dall'altro moltiplica poi i conflitti fra i valutatori che non hanno a disposizione criteri univoci che consentano di stabilire un ordine di importanza fra i molteplici oggetti di valutazione.

In questo saggio proponiamo le linee generali di un modello valutativo che potrebbe permettere di superare i limiti di un approccio esclusivamente quantitativo, riconoscendo importanza alle qualità del carattere dei ricercatori. La sua adozione è motivata da un cambiamento di prospettiva che consiste nello spostare il fuoco dell'attenzione dai prodotti della ricerca alla natura della ricerca. L'idea è che la ricerca scientifica possa essere descritta come una forma di pratica sociale che possiede caratteristiche analoghe alla nozione di pratica descritta dal filosofo americano Alasdair MacIntyre nel suo celebre volume *After Virtue* (MacIntyre, 1985). Seguendo MacIntyre sosteniamo che ciò che conta come una risposta alla domanda sulla natura della ricerca non può prescindere da una interrogazione sulle finalità della ricerca. Una volta raggiunti, i fini costituiscono i molteplici beni della ricerca. In questo saggio sosteneremo che la buona valutazione della ricerca deve tener conto tanto di questi beni quanto delle virtù dei ricercatori che permettono di conseguirli.

Di seguito presentiamo nelle sue linee generali gli aspetti di questo nuovo approccio ai problemi della valutazione della ricerca scientifica. Come vedremo non si tratta di abbandonare il modello quantitativo, ma di considerarlo parte di un modello più ampio che riguarda la descrizione di cosa sia una buona valutazione della ricerca.

2. Alcuni cenni alla letteratura esistente

L'idea di utilizzare concetti presi in prestito dall'etica filosofica non è certamente nuova in questo ambito. Furner (2014) ha ad esempio sostenuto che la bibliometria valutativa dovrebbe usare nozioni mutate dalla filosofia morale, poiché in questo modo può sviluppare criteri equi per informare il processo decisionale nella distribuzione dei premi. Furner ha affermato che sarebbe proficuo collocare i metodi di valutazione quantitativa in una prospettiva più ampia che, sul modello dell'utilitarismo classico di John Stuart Mill, valuti il loro impatto sul benessere generale della società. Resnik (2012) ha proposto invece un metodo integrato che valorizza sia i principi etici sia le disposizioni psicologiche dei ricercatori

che interpretano e rispettano tali principi. Per Resnik, è solo dando valore a entrambi gli aspetti che si può promuovere l'integrità della ricerca.

Rispetto a queste linee, il modello che intendiamo sviluppare si basa su un uso più articolato del concetto etico di virtù del carattere ed esamina la funzione che queste disposizioni svolgono nella formazione di relazioni intersoggettive capaci di permettere a ciascuno di far fiorire le proprie abilità.

La nostra descrizione dell'oggetto della valutazione si differenzia anche dalla celebre proposta difesa dal sociologo della scienza Robert Merton (1973). Nel suo fondamentale lavoro, Merton ha sostenuto che i tratti del carattere dei ricercatori sono input essenziali nel processo che genera i risultati della ricerca. Tratti quali il coraggio, la fiducia in se stessi, o un particolare gusto per le dimostrazioni sono qualità indispensabili per raggiungere prodotti eccellenti. Merton utilizza questo modello soltanto per spiegare il livello apicale della ricerca. Diversamente da questa linea, proponiamo di utilizzare l'intersezione fra virtù e pratiche di ricerca per dare conto del contributo che qualsiasi ricercatore, indipendentemente dal suo ruolo, può dare alla costituzione di una buona pratica.

In conclusione, la letteratura menzionata, pur mostrando l'importanza dell'intersezione tra etica filosofica e bibliometria, è eccessivamente parziale nei suoi risultati. Merton descrive solo il picco della ricerca scientifica e Resnik non è interessato a utilizzare tale intersezione per sviluppare un nuovo modello di valutazione della ricerca (per un'analisi più approfondita della letteratura di riferimento si veda Daraio, Vaccari, 2020, pp. 1055-6, che rappresenta una versione estesa di questo lavoro).

Nel resto del saggio non ci occupiamo direttamente di come i risultati della ricerca dovrebbero essere valutati, ma partiamo invece dalla definizione di cosa sia la ricerca e di cosa sia un'unità di analisi rilevante per analizzarla e valutarla. Nel nostro approccio non neghiamo l'esistenza di principi etici generali di valutazione, ma ci soffermiamo sul ruolo delle virtù per distinguere le buone pratiche da quelle cattive e per fare una buona valutazione.

3. Verso la buona valutazione

Il nostro obiettivo è comprendere cosa sia una buona valutazione. A questo scopo, esaminiamo dapprima la natura di una pratica di ricerca, poi descriviamo cosa sia una buona pratica di ricerca e infine sosteniamo che una buona valutazione deve tener conto delle caratteristiche di una buona ricerca. L'unità di analisi che proponiamo è quella della "pratica di ricerca", intesa come pratica sociale *à la* MacIntyre. Ciò consente, da un lato, di descrivere l'attività di ricerca rispettando le sue specificità disciplinari (Whitley, 1984). Dall'altro, permette di cogliere il fattore che collega le

differenti pratiche di ricerca orientate alla realizzazione dei propri “beni interni”.

Basandoci sulle nozioni di McIntyre di virtù e pratica sociale e su quella di capacità umane di Martha Nussbaum (2006), proponiamo un modello di valutazione che rende operativa la nozione di buona valutazione della pratica di ricerca. Sosteniamo che questa nozione può essere sviluppata a partire da quella di buona pratica di ricerca. Ciò dipende dal fatto che una buona valutazione tiene conto degli elementi costitutivi di una buona pratica di ricerca. La nostra proposta parte quindi dalla nozione generale di “buona pratica sociale”. Da questa, ricaviamo quella di “buona pratica di ricerca” che, a sua volta, è la base per elaborare la nozione di “buona valutazione” della pratica di ricerca.

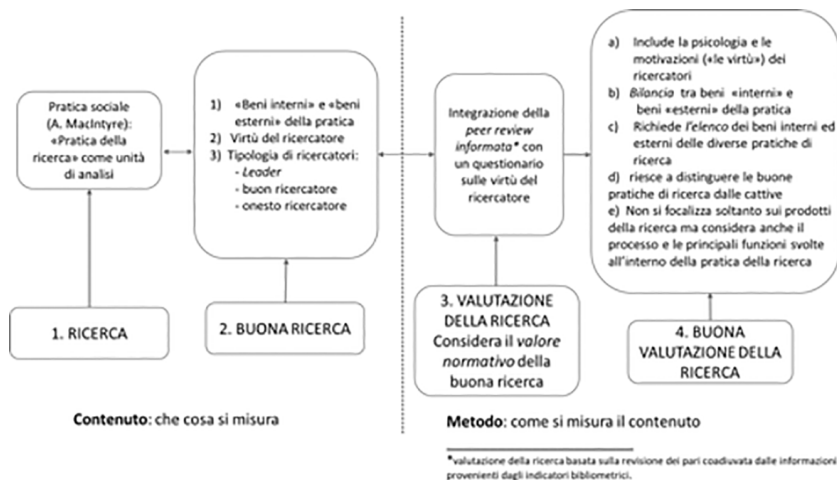
Questa linea si articola attraverso diverse mosse che possono essere schematicamente riassunte in tre punti. In primo luogo, chiariremo la nozione di “pratica sociale” spiegando cosa significa rispettare le sue regole, e quali elementi della nostra psicologia possono dare conto la sua costituzione. Come sarà chiaro più avanti, il rispetto delle pratiche sociali richiede che i suoi componenti sviluppino specifiche disposizioni del carattere che permettono loro di comprendere e raggiungere i cosiddetti “beni interni” delle pratiche a cui aderiscono. Il possesso di un numero consistente di queste disposizioni identifica coloro che eccellono nel seguire la pratica. Si tratta di figure esemplari con cui gli altri partecipanti alla pratica hanno una relazione emulativa. In secondo luogo, esamineremo in che modo la partecipazione alla pratica influenza la vita di coloro che la abitano. In terzo luogo, infine, formuleremo gli standard alla luce dei quali valutiamo gli effetti complessivi della pratica sulla società nel suo complesso.

Come abbiamo già accennato, sebbene il quadro proposto riprenda in parte l'idea di Merton di considerare la virtù una proprietà esplicativa indispensabile per dare conto del processo che conduce a prodotti di ricerca eccellenti, essa differisce dal nostro rispetto a due elementi fondamentali. In primo luogo, Merton utilizza le qualità individuali per spiegare e giustificare le differenze nelle capacità di acquisire risultati eccezionali tra i futuri premi Nobel e i ricercatori di medio livello. La nostra proposta, invece, ritiene che il possesso delle virtù serva tipicamente a spiegare la differenza fra coloro che partecipano alla ricerca mossi esclusivamente dal desiderio di acquisire beni esterni alla pratica, come il potere e la ricchezza, e coloro le cui motivazioni non possono essere descritte indipendentemente dagli interessi non strumentali ad acquisire i “beni interni” della pratica – come ad esempio l'eccellenza nelle capacità analitiche o una particolare capacità nel sollevare e risolvere problemi ecc. In secondo luogo, a differenza di Merton, intendiamo presentare una caratterizzazione dei tratti psicologici virtuosi che evidenzia il loro ruolo costitutivo nel produrre una “buona” pra-

tica di ricerca. Una “buona” pratica è caratterizzata, tra l’altro, dal fatto che i suoi partecipanti hanno un interesse intrinseco (non strumentale) a cercare i “beni interni” della pratica insieme alla capacità di coglierli e apprezzarli. In linea con l’approccio di MacIntyre sosteniamo che la possibilità di raggiungere questi “beni” dipende dal fatto che i partecipanti alle pratiche abbiano, coltivino e insegnino agli altri le virtù. Di seguito, forniremo una descrizione della natura dei “beni interni” ed “esterni” alla pratica.

La figura 1 delinea i principali passaggi logici del nostro contributo teorico. Per comprendere il punto 4 (buona valutazione della ricerca) dobbiamo chiarire la natura del punto 1 (ricerca), concentrandoci sulla pratica della ricerca come livello di analisi, quindi passare al punto 2 (buona ricerca) e identificare le caratteristiche della buona ricerca. Queste caratteristiche producono i requisiti normativi per una valutazione appropriata.

FIGURA 1. Passaggi logici del nostro contributo teorico



4. Elementi costitutivi di una buona pratica di ricerca

4.1. Elementi di base: buono e pratica sociale

La nostra ricerca è condotta attraverso un metodo integrato che si avvale di un’analisi concettuale (MacIntyre, 1985; Hursthouse, 1999; Nussbaum, 2006; Swanton, 2003, 2007; Snow, 2010) e la integra con il metodo empi-

rico delle scienze sociali (Resnik, 1998; Walumbwa *et al.*, 2008; Ferrero, Sison, 2012; Bazeley, 2010; Snow, 2012). Alcuni concetti avranno inoltre un ruolo esplicativo fondamentale e saranno utilizzati con un preciso significato tecnico. Fra questi, i più importanti sono quelli di “buono” e “pratica sociale”.

L'uso che facciamo di “buono” deriva da una ben precisa prospettiva filosofica. Seguendo l'analisi di Peter Geach (1956), sosteniamo che “buono” non è un aggettivo predicativo ma attributivo. Un aggettivo predicativo può essere utilizzato da solo o insieme a un nome. Nel secondo caso, aggettivo e nome formano un'espressione il cui valore di verità è determinato dai valori di verità dei suoi componenti. Ad esempio, l'enunciato “questo è un gatto grigio” è vero nel caso in cui “questo è un gatto” e “questo è grigio” sono entrambi veri rispetto a ciò di cui si parla. Un aggettivo attributivo, invece, può essere utilizzato solo in congiunzione con un nome. Espressioni quali, ad esempio, “buon amico” o “buona pratica” non sono composte poiché il loro valore di verità non è determinato da quello dei due componenti utilizzati separatamente. L'aggettivo, infatti, non ha valore di verità indipendentemente dal fatto di essere associato a un certo nome (Rind-Tillinghast, 2008). In questo caso “buono” non ha alcun significato che sia indipendente dal fatto di essere attribuito ad “amico” o a “pratica”.

Come vedremo, una pratica è buona in relazione alle varie funzioni caratteristiche per le quali è stata costruita, come ad esempio la capacità di produrre determinati beni per i suoi partecipanti. Sosteniamo inoltre che il “buono” non è una proprietà tutto-niente, ma una proprietà che può essere posseduta per gradi. Il nostro modello ci permetterà di esprimere giudizi comparativi tra le pratiche, in grado di differenziarle in relazione alla misura in cui possiedono la proprietà di essere buone.

Assieme al bene, quella di pratica sarà l'altro concetto chiave utilizzato in questo lavoro. Consideriamo infatti la ricerca come una forma di pratica sociale. Come nel caso del bene, usiamo la pratica come un termine tecnico secondo l'uso che ne fa McIntyre in *After Virtue*. La pratica sociale è descritta come:

qualsiasi forma coerente e complessa di attività umana cooperativa stabilita socialmente, mediante la quale i beni interni a tale forma di attività vengono realizzati nel corso del tentativo di raggiungere quegli standard di eccellenza che pertengono ad essa e parzialmente la definiscono. Il risultato è un'estensione sistematica delle facoltà umane di raggiungere l'eccellenza e delle concezioni umane dei fini e dei beni coinvolti (MacIntyre, 1985, p. 187, p. 232, traduzione modificata).

Seguendo la formulazione di MacIntyre, definiamo una pratica accademica e di ricerca come qualsiasi forma coerente e complessa di attività di

ricerca umana cooperativa costruita socialmente attraverso la quale i suoi partecipanti, mediante l'esercizio di un insieme di raffinate qualità o virtù intellettuali e morali umane, contribuiscono al progresso del corpo di conoscenza che è costitutivo di tale pratica e si impegnano a promuovere qualsiasi effetto positivo che questo ha sul benessere della società.

Nel corso di questo lavoro, caratterizzeremo la buona pratica accademica come quella nella quale questi obiettivi sono effettivamente realizzati attraverso la promozione delle virtù dei suoi componenti. Virtù che permettono il raggiungimento dei beni della pratica e che sono appropriate ai diversi ruoli che i ricercatori svolgono in base alle loro competenze ed esperienze.

La proposta di descrivere la ricerca scientifico-accademica secondo il modello di McIntyre è fortemente giustificata dalla ben nota definizione di ricerca presentata nel Manuale di Frascati. Secondo questo documento (OECD, 2015, p. 44) la ricerca e lo sviluppo sperimentale (R&S) «comprende il lavoro creativo e sistematico intrapreso al fine di aumentare il patrimonio di conoscenza – compresa la conoscenza del genere umano, della cultura e della società – e di concepire nuove applicazioni della conoscenza disponibile».

4.2. “Beni interni” e “beni esterni” della pratica

Una buona valutazione delle pratiche di ricerca è quindi una valutazione che è in grado di tenere conto dei diversi elementi che caratterizzano una buona pratica di ricerca, dove il predicato buono riguarderà tanto i suoi prodotti quanto le virtù delle diverse tipologie di ricercatori. Concentriamoci sui primi, lasciando l'esame dei secondi alla sezione successiva.

I prodotti della ricerca possono essere considerati utilizzando la distinzione di MacIntyre fra beni interni e beni esterni delle pratiche sociali. Come sarà chiaro più avanti, la nozione di bene esterno sarà caratterizzata anche attraverso la nozione di *capabilities* umane introdotta da Martha Nussbaum (2006).

Consideriamo “beni interni” sia i risultati della ricerca sia le esperienze soggettive dei ricercatori che dipendono dalla partecipazione alla pratica di ricerca. Chiamiamo invece “beni esterni” gli effetti positivi e misurabili dei risultati della ricerca sulla società nel suo complesso.

I beni interni sono i risultati di alta qualità della pratica che tipicamente sono intelligibili da coloro che partecipano attivamente alla pratica. Questi possono essere di varia natura, come ad esempio, il modo di condurre un esperimento, la pratica dell'insegnamento universitario attraverso lezioni, seminari e attività di tutoraggio individuale o l'interpretazione delle opere dei classici nelle discipline umanistiche. Questi beni

sono raggiungibili tipicamente da coloro che partecipano alla pratica non per ottenere vantaggi che sono esterni alla pratica, come denaro, prestigio sociale o potere, ma come qualcosa che è perseguita per se stessa.

Seguendo la linea inaugurata da MacIntyre, sosteniamo che questi beni riguardano tipicamente i seguenti tre tipi di oggetti: 1. l'alta qualità delle prestazioni (ad es. la capacità di mettere in discussione un testo; la capacità di porre domande pertinenti durante un esperimento; la capacità di motivare il proprio gruppo di ricerca ecc.); 2. l'alta qualità del risultato (ad es. articoli, libri, progetti di ricerca, scoperte ecc.); 3. il valore che deriva dal vivere un certo tipo di vita, cioè il fatto che occupare un certo ruolo professionale in una pratica di ricerca contribuisce a conferire unità e valore alla vita del ricercatore.

A differenza dei beni interni, quelli esterni hanno un legame contingente e non costitutivo con la pratica. Ciò significa innanzitutto che vi sono modi alternativi per raggiungere prestigio e *status* sociale da quelli che dipendono dal seguire una certa pratica sociale (MacIntyre, 1985, p. 188). Una volta raggiunti, questi beni sono poi sempre proprietà di qualcuno e, inoltre, dal momento che sono limitati, maggiore è la quantità posseduta da qualcuno minore sarà quella posseduta dagli altri. I beni esterni sono oggetti di competizione rispetto ai quali ci sono sempre vincitori e vinti. Al contrario, i beni interni includono il risultato della competizione per eccellere, ma anche esternalità positive. Ciò significa che la loro realizzazione è un bene per l'intera comunità che partecipa alla pratica.

Ci sono beni che, pur essendo connessi solo in modo contingente alle pratiche, hanno però un effetto positivo su larga scala sulle comunità, o rafforzano il legame tra pratiche e beni interni, o una combinazione di entrambi. Le pratiche che sono oggi al centro della valutazione richiedono inoltre forme ibride di combinazione tra beni interni ed esterni che dipendono anche dai cambiamenti nel modo in cui la scienza viene prodotta e interagisce con la società (Scott, 2003). Alla luce di questi fattori, proponiamo di riconsiderare la distinzione di MacIntyre tra beni interni ed esterni e suggeriamo un ampliamento degli elementi che rientrano nella seconda tipologia di beni che utilizza alcune idee che caratterizzano l'approccio delle capacità sviluppato da Nussbaum (2006). In particolare, proponiamo di includere in questa categoria le ricadute positive che le pratiche di ricerca hanno sui diritti e i valori che fondano le nostre costituzioni democratiche pluraliste. In questo modo, sosteniamo che per valutare una pratica non è solo necessario considerare i suoi beni interni, ma è importante anche valutare se questa produca effetti in conflitto con o, alternativamente, promuova interessi quali la libertà, l'uguaglianza, la salute, il rispetto per l'ambiente, la dignità umana e le formazioni sociali.

4.3. Le virtù dei ricercatori

Tener conto di questi beni implica valutare le disposizioni pratiche dei ricercatori. Ciò dipende da due ordini di considerazioni. La prima è che alcuni beni sono raggiungibili soltanto a patto di perseguire in modo non strumentale gli scopi della pratica. La seconda è che le valutazioni riguardano spesso il potenziale di una data ricerca, cioè prodotti che non sono ancora esistenti ma che possono realizzarsi nel futuro. In questi casi è essenziale poter determinare non solo quali sono le leve motivazionali dei singoli ricercatori ma anche considerare il clima di fiducia e collaborazione interno all'unità di ricerca, fattori che sono dipendenti dai tratti del carattere dei ricercatori. A tal fine, la buona valutazione dovrà tener conto delle virtù dei partecipanti alla pratica. Seguendo l'impostazione di MacIntyre, descriviamo le virtù come disposizioni pratiche e intellettuali umane che sono acquisite durante un processo educativo e il cui esercizio consente il raggiungimento sia dei beni interni sia dei beni esterni alle pratiche che hanno un impatto positivo sulla società.

Le virtù presentate qui di seguito non hanno un ordine lessicale. Tuttavia, possiamo aspettarci che un'indagine empirica riveli come alcune di esse siano possedute con maggiore intensità da alcuni tipi di ricercatori (ad esempio i *leaders*) e non da altri.

a) *Giustizia*. È la disposizione, richiesta soprattutto dai valutatori delle prestazioni e dei risultati altrui, che ci porta a trattare gli altri «in relazione al merito [...] secondo standard uniformi e impersonali» (MacIntyre, 1985, p. 192, p. 236, traduzione modificata).

b) *Coraggio*. È la disposizione che ci porta ad affrontare in modo fermo situazioni in cui rischiamo di danneggiare noi stessi ogni volta che sono in gioco interessi, obiettivi o individui che sono cruciali per la sopravvivenza o lo sviluppo della pratica. Il coraggio esprime il nostro attaccamento alla pratica di ricerca di cui facciamo parte (*ibid.*).

c) *Resilienza*. Insieme all'orgoglio, questa disposizione è indispensabile per progredire nel lavoro di ricerca poiché permette di lasciare alle proprie spalle i fallimenti (articoli respinti, progetti non finanziati ecc.) e di concentrarci sui progetti futuri (Hormann, 2018).

d) *Empatia e benevolenza*. In linea con la vasta letteratura, queste due disposizioni descrivono la capacità umana di sentire le emozioni delle altre persone attraverso emozioni vicarie che sono simili a quelle del soggetto con cui simpatizziamo. Non crediamo, tuttavia, che l'empatia sia di per sé una disposizione virtuosa nelle pratiche di ricerca. Poiché l'empatia è uno strumento di conoscenza della vita emotiva delle altre persone, può essere usata per manipolare e danneggiare gli altri. L'empatia deve essere coltivata in modo tale che sia radicata nelle tendenze benevole degli esseri

umani (Batson, 2017, p. 2). L'empatia può così permettere la creazione di un clima di fiducia tra coloro che lavorano all'interno di istituti di ricerca. La fiducia reciproca è una componente indispensabile in queste pratiche, data la fondamentale asimmetria di potere che caratterizza questo tipo di interazioni (Baier, 1991).

e) L'orgoglio. È una disposizione a valutare positivamente le proprie qualità e le proprie azioni (Ardal, 1966; Cohon, 2008; Taylor, 2015). L'orgoglio, causato dai propri successi e dalla conseguente approvazione dei propri pari o superiori, è una disposizione pratica fondamentale che spinge i ricercatori a operare al meglio nel loro settore di ricerca (Tangney, 1999).

f) Prudenza. È la disposizione grazie alla quale siamo in grado di sacrificare la soddisfazione derivante da gratificazioni meno importanti per noi e più vicine nel tempo rispetto alla soddisfazione legata al raggiungimento di obiettivi più lontani nel tempo che sentiamo come indissolubilmente legate al progetto di vita che approviamo riflessivamente (Parfit, 1984).

g) Umiltà. La disposizione ad accettare l'autorità delle norme che sono emanate dalle regole che definiscono la pratica di ricerca. Può essere connessa al riconoscimento che altri ricercatori hanno una conoscenza più profonda di queste regole e sono in grado di applicarle meglio di noi. In questo caso, l'umiltà ci rende disponibili a imparare da queste persone e ad accettare le loro critiche come parte indispensabile dell'educazione alle virtù (MacIntyre, 1985, p. 193).

h) Pazienza. È la capacità di frenare il proprio desiderio di completare una ricerca per ottenere la gratificazione di un risultato positivo. Saper attendere e lasciarsi guidare da un cauto scetticismo è funzionale per esercitare un controllo accurato delle diverse fasi in cui si articola la ricerca accademica.

i) Precisione. È la disposizione che si esprime nella cura con cui i singoli ricercatori raccolgono i dati che costituiranno il *pool* di informazioni condivise nella pratica della ricerca (Williams, 2002).

l) Sincerità, onestà. È la disposizione a non mentire o manipolare gli altri. Quando ciò non accade, è la capacità di indicare buone ragioni per cui ciò non è avvenuto, dove "buone" si riferisce al fatto che tali ragioni hanno un riferimento costitutivo agli interessi delle persone che sono state manipolate (MacIntyre, 1985; Williams, 2002).

m) Integrità. È la determinazione a comportarsi in modo tale che le proprie azioni siano il prodotto dei propri impegni più profondi e il conseguente rifiuto di renderle ostaggio di doveri che non approviamo riflessivamente.

n) Creatività. È la capacità, che trova espressione sia nelle nostre interazioni sociali con gli altri sia nei prodotti della nostra ricerca, di produrre qualcosa che non solo ha valore ma che si caratterizza per gli elementi di novità e la capacità di suscitare sorpresa negli altri (Swanton, 2003, pp. 162, 165).

o) *Saggezza pratica*. È una super-virtù che è essenziale per rendere efficace ciascuna virtù particolare. La saggezza permette all'agente virtuoso di riconoscere e rispondere adeguatamente agli elementi nel campo della pratica di ricerca, scegliendo i mezzi appropriati per ciascun fine (McDowell, 1979). Inoltre, questa permette alle diverse virtù di operare e svilupparsi armoniosamente all'interno di un carattere individuale.

Il legame tra virtù e beni interni non è strumentale ma concettuale: i beni interni non sono pienamente intelligibili o realizzabili se non attraverso l'esercizio delle virtù sopra menzionate. La situazione è diversa per i beni esterni. Anche se il possesso e l'esercizio delle virtù da parte dei ricercatori può permettere loro o all'istituzione in cui operano di ottenerli, ciò è determinato in larga misura anche da altri fattori. In particolare, ciò può dipendere dai rapporti che l'istituzione di ricerca ha sviluppato con altre aziende e organizzazioni e dalla sua capacità di comunicare i suoi risultati all'esterno della pratica in modo efficace (Scott, 2003)¹.

4.4. I tre tipi di ricercatori

L'organizzazione della produzione di conoscenza all'interno di un team di ricerca è stata studiata in molti lavori e con prospettive diverse (Latour, Woolgar, 1979; Knorr-Cetina, 1999; Owen-Smith, 2001). Tuttavia, non vi sono ancora studi che spiegano perché il gruppo di ricerca si organizza in un certo modo e secondo una specifica configurazione. Il nostro modello, basato sulla nozione di pratica di MacIntyre, permette di comprendere perché la produzione di conoscenza dipende dalla collaborazione tra diversi tipi di partecipanti i cui ruoli emergono spontaneamente in base alle loro specifiche competenze.

La buona pratica infatti è sostenuta da diverse virtù che tipicamente non sono possedute da un unico carattere. Ciò significa che la buona pratica sarà composta da diversi tipi di ricercatori che, avendo personalità ed esperienze diverse, sono caratterizzati dal possesso di virtù differenti. Dalla nozione di pratica della ricerca di MacIntyre, abbiamo evidenziato un'organizzazione basata su una triplice tipologia di ricercatori composta dal *leader*, dal *buon ricercatore* e dal *ricercatore onesto*. Ogni modello di ricercatore è tipicamente descrivibile a partire dal possesso di determinate virtù condivise. Di seguito proponiamo una prima descrizione di questi tratti comuni.

¹ Un primo tentativo di formulare un questionario per una valutazione quantitativa delle virtù che un ricercatore coinvolto in una "buona" pratica di ricerca dovrebbe avere è descritto in Daraio, Vaccari (2020, pp. 1066-70).

Il *buon ricercatore* è un tipico partecipante a una buona pratica di ricerca. Questa figura impiega le sue qualità per affrontare nel modo migliore i problemi che sono tipici della pratica in cui opera che gli consentono di far avanzare in modo creativo parte della conoscenza che la caratterizza. Insieme al buon ricercatore, identifichiamo altri due tipi di ricercatori: il *leader* e il *ricercatore onesto*. Il *leader* è una figura che raggiunge un livello eccezionale nello sviluppo delle virtù creative e sociali della pratica che gli permettono di produrre risultati eccellenti e di avere un ruolo determinante nel trainare e motivare la sua unità di ricerca. Infine, il *ricercatore onesto* è una figura che tipicamente non produce risultati che sono inadeguati alle buone pratiche di ricerca. Più precisamente, il *ricercatore onesto* è generalmente identificabile con uno studioso che ha completato il suo dottorato di ricerca ed è all'inizio della sua carriera. All'interno degli istituti di ricerca, questa figura svolge la sua attività principalmente al servizio di ricercatori più esperti. All'interno dell'università, svolge la sua attività didattica principalmente come *tutor* che non ha ancora un corso istituzionale. La figura del *ricercatore onesto* progredisce generalmente verso quella del *buon ricercatore* e, in alcuni casi, diventa *leader*. Tuttavia, questa progressione potrebbe anche non verificarsi. In una situazione di questo tipo, il *ricercatore onesto*, nonostante abbia raggiunto una posizione stabile come docente o ricercatore, continua a svolgere i compiti che svolgeva all'inizio della sua carriera. Questa figura ha una conoscenza sufficiente dei "beni interni" che gli consente di mettersi al servizio della pratica.

Sosteniamo che i tre tipi di ricercatori dovrebbero essere presenti in una buona pratica di ricerca. Una pratica composta esclusivamente da *leaders* può non essere una buona pratica, poiché può generare aspri contrasti sulla strategia da perseguire ed essere carente sul piano della realizzazione del lavoro, mancando i profili più operativi. Inoltre, una pratica di ricerca composta solo da *buoni ricercatori* o da *ricercatori onesti* può avere difficoltà a svilupparsi e a prosperare, come avviene generalmente nella buona pratica di ricerca, poiché risulta carente di un *leader* che ne orienti il lavoro e ne supporti la realizzazione con i finanziamenti necessari.

5. Conclusioni

In questo lavoro abbiamo cercato di chiarire cosa significhi fare una "buona" valutazione della ricerca. Riteniamo che il livello di analisi più appropriato per svolgere questo compito sia di fare riferimento alle "pratiche di ricerca" secondo la definizione di MacIntyre. La nostra proposta si basa su un modello di valutazione fondato sulla nozione di pratica sociale; identificando tre diversi tipi di ricercatori e proponendo un elenco di vir-

tù riteniamo sia possibile sviluppare un questionario per misurare il livello della padronanza delle virtù nei ricercatori². Una caratteristica importante della nostra proposta è che non usiamo solo virtù epistemiche (che riguardano la capacità di conoscere/raggiungere la verità), ma anche virtù morali, che riguardano il modo in cui teniamo conto del benessere degli altri e che ci permettono di coordinarci e collaborare meglio con loro.

Il modello che proponiamo può essere utilizzato per diversi tipi di valutazione e offre uno strumento di autovalutazione per i ricercatori, per comprendere le funzioni delle loro attività di ricerca, le loro motivazioni e dove si collocano all'interno della pratica di ricerca. Questo è un passo importante verso il miglioramento delle pratiche di ricerca e dei comportamenti individuali in essa coinvolti. La nostra proposta potrebbe aiutare le istituzioni a descrivere le principali funzioni delle pratiche in cui sono coinvolti i ricercatori e le loro motivazioni, includendole nel proprio piano strategico.

Il nostro contributo è anche cercare di modificare il fuoco del dibattito in corso sulla valutazione della ricerca, spostando la discussione dalla sfera ideologica (basata sull'essere a favore o contro la valutazione indipendentemente dal contesto di valutazione) a quella dei contenuti. Ciò significa analizzare cosa stiamo misurando e perché lo stiamo facendo, prima di discutere come e quando misurarlo. Anche parlare di buona valutazione e buona pratica di ricerca contribuisce a spostare il *focus* della valutazione dai risultati delle pratiche di ricerca alle funzioni svolte dai loro partecipanti sulla base delle loro virtù. Tutto ciò potrebbe costituire effettivamente un "cambio di paradigma" nel campo della valutazione della ricerca.

Nota bibliografica

- ARDAL P. S. (1966), *Passion and Value in Hume's Treatise*, Edinburgh University Press, Edinburgh.
- BAIER A. (1991), *A Progress of Sentiments: Reflections on Hume's Treatise*, Harvard University Press, Harvard.
- BATSON C. D. (2017), *The Empathy-Altruism Hypothesis: What and So What?*, in E. M. Seppälä *et al.* (eds.), *The Oxford Handbook of Compassionate Science*, Oxford University Press, Oxford, on-line access, pp. 1-24 (DOI: 10.1093/oxfordhb/9780190464684.013.3).
- BAZELEY P. (2010), *Conceptualising Research Performance*, in "Studies in Higher Education", 35/8, pp. 889-900.
- COHON R. (2008), *Hume's Morality, Feeling and Fabrication*, Oxford University Press, Oxford-New York.

² Questa parte della ricerca è in corso di svolgimento.

- DARAIO C., VACCARI A. (2020), *Using Normative Ethics for Building a Good Evaluation of Research Practices: Towards the Assessment of Researcher's Virtues*, in "Scientometrics", 125, pp. 1053-75.
- FERRERO I., SISON A. J. G. (2012), *A Survey on Virtue in Business and Management (1980-2011)*, in <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2486078>.
- FURNER J. (2014), *The Ethics of Evaluative Bibliometrics*, in B. Cronin, C. R. Sugimoto (eds.), *Beyond Bibliometrics: Harnessing Multidimensional Indicators of Scholarly Impact*, The MIT Press, Boston, pp. 85-107.
- GEACH P. (1956), *Good and Evil*, in "Analysis", 17.2, pp. 33-42.
- HORMANN S. (2018), *Exploring Resilience: In the Face of Trauma*, in "Humanistic Management Journal", 3.1, pp. 91-104.
- HURSTHOUSE R. (1999), *On Virtue Ethics*, Oxford University Press, Oxford.
- KNORR-CETINA K. (1999), *Epistemic Cultures: How the Sciences Make Knowledge*, Harvard University Press, Cambridge (MA).
- LATOUR B., WOOLGAR S. (1979), *Laboratory Life: The Social Construction of Scientific Facts*, Sage, Los Angeles.
- MACINTYRE A. (1985), *After Virtue*, Duckworth, London (first published 1981; trad. it. *Dopo la virtù. Saggio di teoria morale*, Armando, Roma 2007).
- MCDOWELL J. (1979), *Virtue and Reason*, in "The Monist", 62.3, pp. 331-50.
- MERTON R. K. (1973), *The Sociology of Science. Theoretical and Empirical Investigations*, The University of Chicago Press, Chicago.
- NUSSBAUM M. (2006), *Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership*, Belknap Press, Chicago.
- OECD (2015), *Frascati Manual 2015, Guidelines for Collecting and Reporting Data on Research and Experimental Development, The Measurement of Scientific, Technological and Innovation Activities*, OECD, Paris.
- OWEN-SMITH J. (2001), *Managing Laboratory Work Through Skepticism: Processes of Evaluation and Control*, in "American Sociological Review", 66.3, pp. 427-52.
- PARFIT D. (1984), *Reasons and Persons*, Oxford University Press, Oxford.
- RESNIK D. B. (1998), *The Ethics of Science: An Introduction*, Routledge, New York.
- ID. (2012), *Ethical Virtues in Scientific Research*, in "Accountability in Research", 19.6, pp. 329-43.
- RIND M., TILLINGHAST L. (2008), *What Is an Attributive Adjective?*, in "Philosophy", 83, pp. 77-88.
- SCOTT P. (2003), *The Ethical Implications of The New Research Paradigm*, in "Science and Engineering Ethics", 9.1, pp. 73-84.
- SNOW N. (2010), *Virtue as Social Intelligence: An Empirically Grounded Theory*, Routledge, New York.
- ID. (2012), *Notes Toward an Empirical Psychology of Virtue: Exploring the Personality Scaffolding of Virtue*, in J. Peters (ed.), *Aristotelian Ethics in Contemporary Perspective*, Routledge, New York, pp. 130-44.
- SWANTON C. (2003), *Virtue Ethics: A Pluralistic View*, Clarendon Press, Oxford.
- ID. (2007), *Virtue Ethics, Role Ethics, and Business Ethics*, in R. L. Walker, P. J. Ivanhoe (eds.), *Working Virtue: Virtue Ethics and Contemporary Moral Problems*, Oxford University Press, Oxford, pp. 207-24.

- TANGNEY J. P. (1999), *The Self-Conscious Emotions: Shame, Guilt, Embarrassment and Pride*, in T. Dalgleish, M. J. Powers (eds.), *Handbook of Cognition and Emotion*, Wiley, New York, pp. 541-68.
- TAYLOR J. (2015), *Reflecting Subjects: Passion, Sympathy, and Society in Hume's Philosophy*, Oxford University Press, Oxford.
- WALUMBWA F. O. *et al.* (2008), *Authentic Leadership: Development and Validation of a Theory-Based Measure*, in "Journal of Management", 34.1, pp. 89-126.
- WHITLEY R. (1984), *The Intellectual and Social Organization of the Sciences*, Clarendon Press, Oxford.
- WILLIAMS B. (2002), *Truth and Truthfulness: An Essay in Genealogy*, Princeton University Press, Princeton.

Didattica della filosofia

The International Association for Philosophy Teachers at Schools and Universities. A Non-profit Organization for the Promotion of Philosophical Education and its Activities

by *Gabriele Münnix, Werner Busch, Floris Velema**

Abstract

In this paper three members of the International Association for Philosophy Teachers describe the origins and activities of their society. Firstly, Gabriele Münnix illustrates the origins and history of the Association Internationale des Professeurs de Philosophie, which developed in three phases. Secondly, Werner Busch describes the role of the AIPPh at the FISP World Congress of Philosophy. Finally, Floris Velema gives an account of the COMET project, in which teachers of ethics throughout Europe have worked together.

Keywords: Promotion of Philosophical Education, Origin, History and Activities of AIPPh, International Exchange of Experiences and Ideas in Teaching Philosophy.

1. Gabriele Münnix: On the Origins of AIPPh and its Regular Activities

1.1. The “Paris Declaration for Philosophy”

It was as early as 1995, that a conference of philosophers on *Philosophy and Democracy in the World* took place in Paris. This conference was

* Dr. Gabriele Osthoff-Münnix wrote her PhD thesis on postmodernism and was lecturer of philosophy at the universities of Münster (Germany) and Innsbruck (Austria). She is author of philosophical books and school books, president of AIPPh, in the board of the Society for Intercultural Philosophy and co-editor of “Forum Philosophie international”, AIPPh; gabriele@muennix.de; Dr. Werner Busch wrote his PhD on Kant and was head of a German “gymnasium”. After having been president of AIPPh, he is now honorary president and was co-chair of the section “Teaching Philosophy” at the FISP World Congress of Philosophy, AIPPh; Werner.Buschoor@kabelmail.de; Floris Velema, M.A. is a philosophy teacher at Wolfert Bilingual School in Rotterdam, The Netherlands. He is the chair of the board of the Dutch Philosophy Olympiad, deputy secretary general of the AIPPh, and a Baccalaureate examiner for philosophy at European Schools. He is also the founding editor of the ethics.community platform, AIPPh; floris.velema@gmail.com.

organized by UNESCO and in the end led to a “Paris Declaration for Philosophy” in which 22 experts from various countries maintained the importance of philosophical education worldwide, because philosophical reflection cannot only «contribute to the understanding and conduct of human affairs», but also provide «knowledge of philosophical thought in different cultures». A culture of free discussion in which concepts have to be clarified and arguments verified would create an atmosphere of respect and lead to capacities of «how to think independently». In consequence philosophy teaching would encourage «open-mindedness, civic responsibility, understanding and tolerance among individuals and groups», so that they become «capable of resisting various forms of propaganda» and prepared «to shoulder their responsibilities in regard to the great questions of the contemporary world, particularly in the field of ethics» (Droit, 1995, pp. 15 f.)¹.

This declaration could have been ours and was highly welcome to our association, where teachers of philosophy at schools and universities strive for a societal acknowledgement of their subject, share their experiences and problems and have opportunities to learn from each other. Especially the fact that philosophy «should not be subordinated to any overriding economic, technical, religious, political or ideological requirements» seemed and still does seem important, an issue that is important to teachers at schools and universities as well, so that «philosophy teaching should be maintained or expanded where it exists, introduced where it does not yet exist, and designated explicitly as “philosophy”» (*ibid.*).

In order to get qualified students whoever teaches philosophy at universities has to rely on qualified teachers in schools who create not only basic knowledge and a culture of arguing, but also enthusiasm for the history and problems of thought that have occupied philosophers throughout the centuries. And this does not take place in the ivory tower: philosophical thought has moved the world, for instance through the development of democratic ideals, human rights, enlightenment, and it has – in the name of an idea of justice – even led to revolutions that have changed the world. And, moreover, it has to fulfil important tasks for a livable future, for instance in developing guidelines in the field of applied ethics.

But teachers at universities can learn from school teachers as well, and not only what they may presuppose: for instance, in some German federal states in the field of evaluation we can observe that in university exams students get excellent marks whenever they reproduce exactly what their professors have taught them in their lectures and seminars, whereas the

¹ See also <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000104173>.

same students at schools have undergone different criteria: according to the guidelines in some federal states they might not be rated more than “sufficient” if they only reproduce contents. Only efforts in higher levels of analysis and transfer, and, after that, development of own opinions on a basis of rational arguments will lead to excellent marks. And university teachers, as we have seen, can be inspired by didactical and methodological ideas of how to organize teaching in an interest arousing way.

Of course the guidelines differ in different states, and this is another field for fruitful exchange among the countries: whereas in some countries teaching is strictly historical and text-oriented, others choose problem-oriented teaching and do not only concentrate on classical texts, but use other media such as newspaper articles, pictures, thought experiments, mindmapping, fishbowl discussions etc. So we can maintain – and have experienced – that it may be an enrichment to look over the garden fence and see how and by which methods and media philosophy teaching is done in other didactical cultures. And exactly this, besides discussing topical philosophy, has been our target for decades, in which our association has undergone some changes as well.

1.2. Twenty years earlier

In 1974 Dutchman Marcel Fresco (1925-2011) had founded an Association Internationale des Professeurs de Philosophie (AIPPh), which was listed in the register of associations in Brussels, according to Belgian law. (The notion of “professeur” in French means teacher at high schools or universities, and we address both circles). He came from a half-Jewish family in Düsseldorf and had emigrated to the Netherlands in 1933. After having taught at the European School in Brussels, he got a professorship at Leiden university², but still occupied himself with Philosophizing for Children (P4C), and he became the first president of AIPPh, at a time when the countries of the European Community tried to move towards each other and to establish ties in order to prevent any war in the future. Fresco, as I remember him, was – even in his old age – a warm-hearted and vivid thinker who liked to move things for the better, and we want to follow his example. In order to create a feeling of community (Jacques Delors required: «donnez une âme à l’Europe») it seemed necessary to become aware of the common roots in Europe, for instance in Greek philosophy, and in the history of thought which has caused fruitful development also between the countries, for there have been many interdependencies. So for instance the first formulation of human rights took place in France,

² For more details concerning our history see Busch (2020) and Schüppen (2010).

after the Valladolid-controversy in Spain (whether or not the inhabitants of the New World would have certain innate rights or should be regarded as natural born slaves), but both events would not have been possible without the Italian Renaissance movement, re-animating Greek culture and thought, and Pico della Mirandola's *De dignitate hominis*. So we can observe throughout the times a European concert of thought which helped to develop common values (more detailed in Münnix, 2020).

But AIPPh could not have been founded, had not a German teacher of philosophy, Eduard Fey, who later became school inspector in Münster, called together, as early as 1959, a meeting of philosophy teachers from France, Italy, Austria, Germany and Switzerland. Conferences in Milan, Sèvres, Vienna and Brussels followed (Busch, 2020) and led to the foundation of the above mentioned society according to Belgian law, at a time when many of us expected Brussels to become the capital of Europe. So at that time the focus was on Europe, and consequently Eduard Fey used his contacts to edit a book about teaching philosophy in European countries (Fey, 1978). Of course Europe at that time comprised fewer countries than nowadays; the book contains reports from Austria, Germany, the Netherlands (author Marcel Fresco), France, Italy, Spain, Portugal, England, Sweden, Finland, Norway, Luxemburg, Denmark, Belgium ("morals"), and Greece. It would be worthwhile undertaking this synopsis again today, because of course many things have changed, whereas others remained. But it was the merit of former treasurer Luise Dreyer (1929-2018), to open our society towards the countries of Eastern Europe. After the fall of the wall she was lucky to obtain massive financial support from the German Ministry of Science and Education, and they supplied contacts to the ministries of education in the countries formerly not accessible, behind the so-called "iron curtain". The target behind it was of course to spread liberal and democratic thinking traditions. But for us the main aspect was the abolition of prejudices on both sides. We could talk freely about our common subject and the frame conditions in various countries, and exchange ideas about better teaching and better curricula. And many of us can exert influence.

1.3. Conferences and publications

In our conferences we have cultivated the use of three conference languages: English, French and German. My first AIPPh conference took place at the university of Aix-en-Provence in France in the early Eighties. (Today I organize conferences myself, in order to give something back). But really exciting was a conference near Leipzig (formerly in the German Democratic Republic) shortly after the fall of the wall in 1989, where every small village had its own video shop and travel agency,

because travelling and seeing foreign films were no longer forbidden. Our conference location was a Catholic academy (nobody of us had believed that such an academy could exist in the time of the GDR, and the director of this academy even showed us a library in which American journals of philosophy – normally strictly forbidden – were present). We met Prof. Flonta from Romania who had translated Popper (not his critical rationalism, but his less dangerous *Logic of Scientific Research*), as well as Prof. Marek Siemek and Prof. Barbara Markievich from Poland who were fond of Heidegger, and Tomas Sodeika who is now professor in Lithuania. We surprisingly met Kant experts from Belarus, and philosophy teachers from Croatia who reported nearly unbearable conditions of teaching quite near the front lines of war. In this time Luise Dreyer started to edit “Europa Forum Philosophie”, a periodical for our members who could not travel, to inform them of the activities of our association. The biggest event of all was a congress in the conference centre of Kloster Banz in 1994, in the North of Bavaria (I was among the simultaneous interpreters in a glass box and could overlook the scene). About 200 participants had come from 20 countries, because generous funding could provide free lodging and travel costs for all philosophers from formerly socialistic countries. I remember also philosophers from Scandinavia, and some from the Baltic countries. It then emerged that after a conference on the philosophy of language at Helsinki university, organized by the late Pekka Elo (1949-2013), who was responsible for philosophy in the Finnish Ministry of Education³, we were invited to visit (by ship) Tallin/Estonia, where the philosophical department wanted our advice which topical philosophical standard works should be purchased, after for a long time works of Marxist and socialistic philosophy had to dominate.

In Prague we celebrated Descartes’ 400th birthday with a congress – organized by Dr. Jaroslava Schlegelova⁴ – that took place in the National Academy of Science, a highly impressive building near the Moldova, just beside the Opera House. And in Leusden near Utrecht (NL) – with the help of Miriam van Reijen – we got to know a philosophy hotel where each of the rooms was dedicated to a different philosopher. All these conferences were – and still are – possibilities to present ideas and lectures and conduct workshops, or as a normal participant take part in discussions and critical thinking. Or during the meals and in the evenings exchange experiences and ideas and establish further contacts.

Nowadays we can observe a third period: in times of globalization we have grown beyond Europe. For example we are now – thanks to

³ Documentation in Elo, Savolainen (1995).

⁴ Documentation in Univerzita Karlova/Akademie věd České republiky (1998).

our honorary president Werner Busch – a member AIPPh of the FISP (Fédération Internationale des Sociétés Philosophiques) and can establish new contacts at the World Congress of Philosophy, which takes place every five years (Busch, 2019). My international connections in the Society for Intercultural Philosophy were helpful as well, and our General Secretary of many years, Prof. Riccardo Sirello, could establish contacts to the headquarters of UNESCO in Paris.

My first world congress took place at Athens, where in the first evening more than 3.000 philosophers from all over the world were invited into the ancient theatre of Herodes Atticos just beside the Acropolis and were welcomed by the Greek prime minister and the FISP world president, before ballet dancers and the Athens Symphony Orchestra began their open-air performance with increasing darkness, and everything ended up in a wild *sirtaki*. But the main thing of course were most inspiring lectures and workshops on topical research and current problems of philosophy in 8 languages.

On the occasion of our 40th birthday a conference took place near Bonn, in which we wanted to reflect on our difficulties of communicating in three languages. This big conference on the topical philosophy of translation was enriched by speakers from Japan, Tunisia and New York and led to two publications: the more practical ones came out in our yearbook “Europa Forum Philosophie”, and in addition to that a book was published presenting the current positions in the philosophy of translation in order to gain more public attention for our association (Münnix, 2017). Our board members today come from Poland, Russia, Bulgaria, Norway, the Netherlands, Switzerland, Italy, Tunisia and Germany, and the last General Assembly decided unanimously that we change the title of our yearbook from “Europa Forum Philosophie” to “Forum Philosophie International”, while maintaining the numbering. It is now published at LIT Zürich and can be obtained on the book market as well (whereas it is free for members), and we hope for presence in university libraries. The forthcoming number 70 on *Peace* contains most of the contributions of a conference *Peace and Citizenship* that should have taken place at Utrecht university last May, but unfortunately had to be cancelled due to the Corona virus. But we do hope that our conference in autumn 2021 (*Nature and Ethics*) can and will take place in Switzerland.

1.4. A new development

And there is still another development: after our registration in Belgium had expired, our association changed its legal form and is now registered as a non-profit society at a German court. We had to deliver new statutes,

oriented at our old statutes of course, but we included the reference to the above mentioned “Paris Declaration for Philosophy” which was decisive in order to get the non-profit status. Now we are allowed to accept donations for the support of our work. The 17 founding members of our new/old association who signed these new statutes come from 10 countries: Finland, Poland, Norway, Bulgaria, Germany, the Netherlands, Italy, Russia, Croatia, and Slovenia. And we always look for new members who will help us carry on our work into the future, though the frame conditions in many countries have changed: in some German federal states, for instance, in the golden age of philosophy teaching in the Eighties and Nineties, students could choose a course of 5-6 philosophy lessons per week in the final three high school years (comparable to A(dvanced)-level-subjects in former English grammar schools). But the increase of more obligatory subjects and of central exams leave less space for philosophy, other subjects are regarded as more important, which means that we have to go on fighting for the importance of our subject thus spreading the importance of philosophical education. It is part of our cultural heritage and may contribute to a better future, not only in Europe.

GMX

2. Werner Busch: AIPPh and some World Congresses of Philosophy

What is the function of didactics of philosophy? It was in February 2011, during the High Level Regional Meeting on Teaching of Philosophy in Europe and North America, organized by the UNESCO in Milan, when Riccardo Sirello, General Secretary of AIPPh and I, standing in front of the paintings of Giuseppe Archimboldo, reflected on the didactics of philosophy. Always looking for means to explain the human condition we agreed that the Archimboldo faces formed by fruit and vegetables demonstrate exactly the natural basis of human beings. As an introduction into a lesson of philosophy a painting of this Italian painter would be able to stimulate a lot of questions about the relation of a human body and human conscience to its material roots. Thus – in our conception – didactics of philosophy is the permanent search for visible examples of essential facts of human life. And the World Congresses do have sections in several languages on “Teaching Philosophy” where good ideas and methods for appropriate transformations into teaching are being discussed.

2.1. How to evaluate submitted papers?

During the Seoul World Congress 2008 I presented a paper with the title *The Great Philosophers as Teachers of Mankind – Philosophy Teaching in*

the Schools of the World (Busch, 2008). I tried to demonstrate that the examples of problem solving that Plato, René Descartes, John Locke and Immanuel Kant gave us could be helpful for students to develop their own capacity of understanding the world and to create solutions adequate to their actual condition of life.

For the World Congress of Philosophy in Athens in 2013 I was nominated as co-chair of the section for submitted papers “Teaching Philosophy” and in 2018 for the World Congress in Beijing. First I had to evaluate submitted papers, then during the congress to be chair of a section. But according to which criteria or measures should I judge the offered ideas? In academic philosophy we often find severe struggles between the different traditional schools: as we saw, rationalists fight against intuitionists, Kantians against Hegelians, Phenomenologists against Constructivists and Analytical Philosophers and so on. This academic procedure is not convenient for teaching philosophy because to take only one species or one method of philosophy for the lessons in schools would produce a unilateral dogmatic attitude for the students. On the contrary, a pluralistic conception of teaching philosophy must be acknowledged if we consider worldwide education.

The great UNESCO publication on teaching philosophy in the world *Philosophy – A School of Freedom* from 2007 remarks that generally there are two major approaches to teaching of philosophy, the theoretical or logical and the historical one (Vv. AA., 2007, p. 50). Widening this twofold aspect, in Germany a pluralistic view on philosophical didactics was developed by Ekkehard Martens (Hamburg). He analyzed five methods for teaching philosophy. Amongst these was the phenomenal approach, whereby the everyday world is minutely observed, described in detail and on the basis of this explained. A second method is the hermeneutic, which consists of understanding different philosophical teaching opinions and using the explanations which they provide to understand one’s own everyday world anew. Speech being the universal instrument of thought the analytical method helps us, through its deep understanding of speech itself, to comprehend the world. The dialectic method is a very old one whereby different standpoints are brought together and compared one with another with regard to the strength of their statement. Lastly the speculative method opens up the possibility to outline one’s own interpretations of existential life conditions, to playfully try them out and throw them open for discussion (Martens, 2003, esp. pp. 54 ff.).

Furthermore in teaching philosophy all disciplines and fields of philosophizing as e.g. regional or national philosophy or the different species of philosophy of religion have to be accepted, a variety which is represented by the series of hundred sections of contributed papers of the

WCP. In this context it is good to stress the importance of the philosophy of picture and image because of its intercultural relevance, a field where the current president of AIPPh Gabriele Münnix has great merits (Münnix, 2019).

Only one criterion among all shapes of philosophy seems to be irrevocable for teaching philosophy, the right of every human being to live peacefully on our little earth.

In fact, all papers I got to read corresponded to this idea and I enjoyed the wonderful variety which was offered. Out of the numbers of papers I had to evaluate now I will sketch six, the first three for Athens, the last ones for Beijing.

In his *The Narrative of Philosophy* Kenneth L. Anderson from the Emory University describes his narrative techniques for an introductory course using the Platonic dialogues and the doubt reflections of René Descartes for a personal approach of his students.

María Liliana Delgado (Buenos Aires) explains her experience in teaching philosophy in a prison. By transmitting different forms of philosophy into the situation of the penitentiaries she produces a paradox. Within this interdisciplinary process the prisoners feel to be free by philosophizing although in reality they are not free. By this paradox they were prepared for their life in future, a truly astonishing result.

Gisela Raupach-Strey (Berlin, Halle/Saale) presents the basic principles of Socratic didactics. This method was initiated against the historical way of philosophizing. So in a discussion community truth is searched by Socratic maieutics on the basis of personal experience.

For Beijing, Perry James gives a report of his way to teach children to be human. He discerns three levels of acting: random, routine and reflection. Children have to learn how destructive and even diabolical it is to decide all actions according to random. Routine is predictable and therefore helpful, but it must be adapted to all new conditions by creative reflections. In this third area philosophy always has a vital role for new solutions.

Markus Tiedemann (Dresden) shows the ambiguity of teaching tolerance with the title *Philosophical Education and Transcendental Tolerance*. The problem is that tolerance teaching cannot consist of training to accept all facts or affairs students see around them. As tolerance should not defend political correctness, Tiedemann pleads for a form of essential philosophy teaching which enables the students to check all arguments by investigating whether they are compatible with human dignity and human rights.

Rolf Roew (Weilheim/Germany) communicates his experience as teacher trainer that teachers of philosophy must be excellent examples

for intellectual virtues. The teacher of philosophy has to prove by his manner of giving lessons that he himself is a philosophical personality. He needs a high level of awareness because he is often confronted with very complicated kinds of communication.

My conclusion considering the colourful variety of the reported papers is that the openness of the accesses and methods shown above are a wonderful recommendation for a global concept of teaching philosophy according to the UNESCO program. But the surrounding conditions are not so favorable.

2.2. The dangers of teaching philosophy

Generally I see some external and some internal dangers teaching philosophy.

External dangers are those which are combined with the structure of national states and societies. In many states of our planet free philosophizing and critique deriving from there are threatened by capital punishment. During the General Assembly of FISP in Athens in 2013 there was a harsh debate among the delegates whether the next World Congress could be given to China where human rights are violated so much. But the Chinese representative was able to convince the majority of the assembly by his invitation to demonstrate the value of open philosophizing in Beijing too. Consequently FISP made a treaty with the Chinese government that during the World Congress in China all speech should be free. The philosophical discussions in Beijing really were open and free, but there was a feeling of a vague uneasiness.

In a session for contributed papers when a Chinese colleague had presented his book about traditional Chinese education by sincerity and respect after Confucian philosophy, I asked as chair during the following discussion that I did not understand the educational situation in China. Which could be the place of Confucian education in a state which calls itself Marxist? Suddenly there was an incredible silence in the room. Hesitating the speaker answered that the situation in China were twofold. Generally teachers educate following Chinese tradition, only in the lessons for politics Marxism were subject and just president Xi Jinping argued for combining Chinese tradition with Marxism. Is this free philosophizing?

This was an external example of China. But in other states too responsible politicians often think that religious or civil education is a better fundament for everybody's behavior, because philosophy with its elaborated texts seems so complicated.

But there are also some internal dangers teaching philosophy. First it is the attitude of philosophers themselves who only practice lonely

meditation with the consequence of becoming a solipsist dogmatic without liberal and pluralistic communication interest.

Secondly there is a certain danger in the structure of academic philosophy. Actually on the internet Oscar Brenifier from the Institute of Philosophical Practices (Paris) makes propaganda for an online meeting under the motto: «Is academia corrupting?». In the invitation text he writes: «Any outsider who encounters members of academia, generally teachers, professors or others, confronts certain types of behavior that hinder communication. That is because almost by nature, academia defines itself primarily as an institution of knowledge, clearly distinguishing the initiated persons from the vulgar». This internal danger is that academic philosophy often despises philosophy teaching in schools so that there isn't any progress in spreading philosophy as a culture for all.

2.3. AIPPh strongly goes on

After the international congress on wisdom in 2012, cited above, AIPPh as a bridge between academic philosophy and philosophy in schools continued the work for international philosophy and teaching philosophy with further international conferences and publications on violence, on translating, on ethical education, on resistance, on identity and finally on the problems of digitalization. All these conferences and publications with their contributions to philosophy itself and teaching philosophy could be an important source for a global curriculum of philosophy for schools⁵. The work of AIPPh will go on with another international congress on the subject of *Nature and Ethics* in the World Nature Forum in Naters/ Switzerland in September 2021. The materials for global philosophy teaching are prepared. It should be done implementing the program of UNESCO.

During the WCP Beijing I presented a paper on Kant and Epicurus. Kant was strongly influenced by Epicurus and especially by his idea of a hilarious virtuous and liberal philosophical life without fear of divine power. By the modern possibilities of surveillance our planet has become a kind of garden: shouldn't we make an Epicurean peaceful philosophical area out of our little earth by teaching philosophy for philosophizing in the garden?

WB

⁵ The German federal state Schleswig-Holstein has developed a full curriculum of philosophy for all degrees of its schools. Implementing my article in the AIPPh publication *Wisdom* I examined whether the Heideggerian notion of "Schicksalsfähigkeit" – capability to sustain fate – could be a part of a global curriculum of philosophy: 17. *Dahlemer Gespräch zum Ethikunterricht* (https://www.geschkult.fu-berlin.de/e/ethik/aktuelles/17_Dahlemer-Gespraech1.pdf?1390905123).

3. Floris Velema: A Community of Ethics Teachers in Europe (COMET)

3.1. The initial COMET project (2017-20)

Ethics is studied in European secondary schools within a wide variety of curricula, ranging from ethics as an independent curriculum (such as in Slovakia and parts of Germany), to ethics as a part of the philosophy curriculum (such as in The Netherlands, Slovenia and other parts of Germany), to ethics as a part of civics (as is also the case in Slovakia). These different approaches to teaching ethics, along with differences in pedagogical methods and goals, inhibit the opportunities for exchanges of best practices and mutual learning. The Community of Ethics Teachers in Europe (COMET)⁶ aims at overcoming these difficulties through digital innovation, in order to promote the acquisition of skills and competences of European ethics teachers.

The COMET project was initiated by dr. Natascha Kienstra and Floris Velema, and funded by the Erasmus+ programme of the European Union. During the AIPPh conference of 2016, organized by prof. dr. Andrzej Kaniowski from the University of Łódź on the topic of *Ethical education in Europe*, the COMET project received the status of Special Interest Group (SIG) of the AIPPh. Since then, the project has been very successful: several research papers on the status of ethics education in Europe have been published (Kienstra, Velema, 2018; Kienstra, Velema, 2019; Roew, 2019; Kienstra, 2020) and the project has been presented at various conferences, such as the 2018 World Congress of Philosophy in Beijing⁷ and the 2019 edition of the International Philosophy Olympiad in Rome⁸.

Central to the COMET project is the establishment of a network of ethics teachers by means of an online platform, which can be visited at <https://ethics.community>. So far, there are 11 countries with 50+ unique visitors to the ethics.community platform⁹: Netherlands, United States, India, Germany, Philippines, Croatia, United Arab Emirates, Belgium, United Kingdom, Canada, and China; with a total of 2,380 unique visitors

⁶ Erasmus+ KA201 Strategic Partnership: *A Community of Ethics Teachers in Europe (COMET)*. Identifier 2017-1-NL01-KA201-035219. Start date: Sept. 1, 2017. End date: Aug. 31, 2020 (<https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplu-project-details/#project/7213bar2-efea-42f5-9e68-7a83f19052e7>).

⁷ See <http://wcp2018.pku.edu.cn/yw/Programme/RoundTables/index.htm> (Round Table number 83). Accessed 19 November 2020.

⁸ See <http://ipo2019.sfi.it>. Accessed 19 November 2020.

⁹ Google Analytics data retrieved from <https://ethics.community>, accessed 19 November 2020.

since the launch of the platform in spring 2019. There is no data available on the profession of these visitors, but as the platform was presented at various international philosophical conferences, we have reason to believe that we are reaching our target audience substantially.

The platform is structured in such a way that the ethics curriculum of each participating region¹⁰ is presented by a designated “curator”¹¹, who is responsible for uploading only those educational materials that are representative for the ethics curriculum of that specific region. This structure guarantees that all materials on the platform meet a qualitative standard, as all curators are experts in the field of ethics education. The ethics.community platform has the following benefits: all participating regions can actively contribute to the collection of educational materials in the field of ethics, the networked information that is presented online stays up to date, and the information is easily accessible to all ethics teachers in Europe.

3.2. COMET II (2020-23)

After the completion of the COMET project in 2020, the Erasmus+ programme accepted the application for the continuation of the project under the title *A Community of Ethics Teachers in Europe II*¹². The COMET II consortium consists of five universities (Tilburg University, The Netherlands; Sofia University, Bulgaria; Alcalá University, Spain; Oslo Metropolitan University, Norway; Matej Bel University, Slovakia), three secondary schools (Wolfert Bilingual School Rotterdam, The Netherlands; Gymnasium Weilheim, Germany; Lycée Classique de Diekirch, Luxembourg), and three associations (Za in Proti, National Debate Organisation of Slovenia; Udruga Mala Filozofija, Philosophical Association of Croatia; Institute of Educational Policy in Athens, Greece).

Several of the partners in the COMET II project were also involved in the first COMET project. These experienced curators (Miha Andrič, Slovenia; Dr. Barbora Baďurová, Slovakia; Dr. Zoran Kojčič, Croatia and Rolf Roew, Germany) will function in COMET II as coaches to the new curators (Dr. Torbjørn Gundersen, Norway; Dr. Ricardo Gutiérrez Aguilar, Spain; Dr. Ivan Kolev, Bulgaria; Jean-Luc Thill, Luxembourg and Prof. Dr. Stelios Virvidakis, Greece). As such, the online platform will be expanded with the ethics curricula of five new partner countries.

¹⁰ See <https://ethics.community/regions/>.

¹¹ See <https://ethics.community/curators/>.

¹² Erasmus+ KA201 Strategic Partnership: *A Community of Ethics Teachers in Europe II (COMET II)*. Identifier 2020-1-NL01-KA201-064702. Start date: Sept. 1, 2020. End date: Aug. 31, 2023 (<https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplu-project-details/#project/2020-1-NL01-KA201-064702>).

3.3 Teaching Ethics Through Debate

One of the remarkable findings of the COMET project was that none of the participating countries employed a comprehensive methodology towards oracy in the ethics classroom: even though classroom discussions on ethical topics were common, a more systematic approach to debating moral dilemmas remained absent. This is noteworthy, as many studies have shown the positive impact of debate on the development of skills that are at the core of every ethics curriculum, such as critical thinking, empathy and respect for different viewpoints¹³.

In order to respond to this lacuna in European ethics education, the COMET II project aims at the development of a teacher's guide with the provisional title *Teaching Ethics Through Debate*. The teacher's guide will consist of a systematic approach to debating ethical topics, supplemented with a collection of moral dilemmas that can be used as a starting point for classroom debates.

In order to make sure that the moral dilemmas that are discussed in the teacher's guide are pressing and current issues, we have sought a collaboration with the Médecins Sans Frontières Holland Association. MSF associations consist of members, who are all present or former MSF employees or volunteers, that voice their opinions and contribute to the definition and guidance of MSF's social mission. The associations bring together individuals in formal and informal debates and activities – in the field, in associative gatherings at national and regional levels and in an annual international general assembly¹⁴.

The contribution of the MSF Holland Association to the teacher's guide will consist of descriptions of moral dilemmas, ranging from medical to geopolitical issues that were encountered in recent MSF projects. The MSF Holland association has installed a dedicated committee that has taken up the responsibility of collecting suitable moral dilemmas, by drawing on the expertise from other MSF departments, such as Public Communications and Operations. Open Book Publishers (Cambridge, UK) will publish the intended teacher's manual in free-to-read editions (downloadable PDF, PDF Reader, XML and HTML editions), as well as in inexpensive ebook (epub, mobi), paperback and hardback editions.

With this publication, we intend to contribute to the development of those abilities that Martha Nussbaum sees as crucial for the promotion of a humane, people-sensitive democracy:

¹³ Valkering, Nemčok, Matu (2017), supported by Erasmus+, 24; Kienstra, Van der Heijden (2018).

¹⁴ See <http://association.msf.org/>. Accessed 19 November 2020.

- a) the ability to think well about political issues affecting the nation, to examine, reflect, argue, and debate, deferring to neither tradition nor authority;
- b) the ability to recognize fellow citizens as people with equal rights, even though they may be different in race, religion, gender, and sexuality: to look at them with respect, as ends, not just as tools to be manipulated for one's own profit;
- c) the ability to have concern for the lives of others, to grasp what policies of many types mean for the opportunities and experiences of one's fellow citizens, of many types, and for people outside one's own nation;
- d) the ability to imagine well a variety of complex issues affecting the story of a human life as it unfolds: to think about childhood, adolescence, family relationships, illness, death, and much more in a way informed by an understanding of a wide range of human stories, not just by aggregate data;
- e) the ability to judge political leaders critically, but with an informed and realistic sense of the possibilities available to them;
- f) the ability to think about the good of the nation as a whole, not just that of one's own local group;
- g) the ability to see one's own nation, in turn, as a part of a complicated world order in which issues of many kinds require intelligent transnational deliberation for their resolution (Nussbaum, 2010, pp. 25-6).

With its development into a pan-European platform, the COMET II project adds a new chapter to the long history of the Association Internationale des Professeurs de Philosophie. It is beyond doubt that the need for those capacities described in the above mentioned "Paris Declaration for Philosophy", to think independently and to be prepared to shoulder the responsibilities in regard to the great questions of the contemporary world, remain as urgent as in 1995.

VF

Bibliography

- BUSCH W. (2008), *The Great Philosophers as Teachers of Mankind – Philosophy Teaching in the Schools of the World*, in *Proceedings of the XXII World Congress of Philosophy*, volume 52 (the whole paper too in "Europa Forum Philosophie", Bulletin 59, ed. by L. Dreyer, A. Karageorgieva, 2008, pp. 4-7).
- ID. (2019), *Der Weltkongress der Philosophie "Learning to Be Human" in Peking 2018 und die AIPPh*, in "Europa Forum Philosophie", 68 (*Identity*), ed. by G. Münnix, N. Kienstra, B. Rolf, Verlag Traugott Bautz GmbH, Nordhausen, pp. 12-9.
- ID. (2020), *L'Association Internationale des Professeurs de Philosophie. Histoire et Actualité*, in "Diotime", 86, in www.educ-revues.fr/diotime/.
- DROIT R.-P. (1995), *Philosophy and Democracy in the World*, UNESCO Publishing, Paris.

- ELO P., SAVOLAINEN J. (eds.) (1995), *Reports from the Department of Philosophy*, University of Helsinki, 1/95.
- FEY E. (Hrsg.) (1978), *Beiträge zum Philosophieunterricht in europäischen Ländern*, Aschendorff, Münster.
- KIENSTRA N. (2020), *Ethics Education in a Globalized World: A Community of Ethics Teachers in Europe (COMET)*, in “Age of globalization. Studies in contemporary global processes”, 11, pp. 109-19.
- KIENSTRA N., VAN DER HEIJDEN P. G. M. (2018), *Doing Philosophy Effectively II: A Replication and Elaboration of Student Learning in Classroom Teaching*, in “PLoS ONE”, 13, 12, e0208128.
- KIENSTRA N., VELEMA F. (2018), *A Community of Ethics Teachers in Europe (COMET)*, in “Europa Forum Philosophie”, 67 (Résistance – Widerstand), Verlag Traugott Bautz GmbH, Nordhausen, pp. 171-80.
- IID. (2019), *Ethics.community: Exploring How Ethics Is Taught in Secondary Schools across Europe*, in “Europa Forum Philosophie”, 68 (Identité – Identität – Identity), Verlag Traugott Bautz GmbH, Nordhausen, pp. 26-37.
- MARTENS E. (2003), *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts, Philosophieren als elementare Kulturtechnik*, Siebert, Hannover.
- MÜNNIX G. (ed.) (2017), *Language Diversity and Intercultural Hermeneutics (Sprachenvielfalt und interkulturelle Hermeneutik)*, Karl Alber, Freiburg-München.
- ID. (2019), *Das Bild vom Bild (Philosophy of Picture and Image), Bildsemiotik und Bildphänomenologie in interkultureller Perspektive*, Karl Alber, Freiburg-München.
- ID. (2020), *L'identità europea e l'educazione filosofica*, in “Comunicazione Filosofica”, 45, pp. 81-101 (Italian and German version), in <https://www.sfi.it/files/download/Comunicazione%20Filosofica/cf45.pdf>.
- NUSSBAUM M. (2010), *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press, Princeton.
- ROEW R. (2019), *Handlungsorientierter Ethikunterricht*, in B. Bussmann, M. Tiedemann (Hrsg.), *Lebenswelt und Wissenschaft – Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik*, Thelem, Dresden, pp. 97-115.
- SCHÜPPEN F. (2010), *The AIPPh in the Era of Luise Dreyer*, in “Europa Forum Philosophie (EUFPH)”, 61, ed. by W. Busch and E. Fuhrken, pp. 27-39.
- UNIVERZITA KARLOVA/AKADEMIE VĚD ČESKÉ REPUBLIKY (eds.) (1998), *Filosofické dílo René Descartesa*, Filosofia, Prag.
- VALKERING A., NEMČOK M., MATU G. (2017), *From Measuring to Learning: Evaluating the Impact of Debate on Critical Thinking and Democratic Values*, International Debate Education Association (IDEA), in https://www.dropbox.com/s/7uhtqzyrb6d459z/MtoL%20evaluation%20report_complete%20version.pdf?dl=0; <https://idebate.org/news/idea-nl-launches-study-impact-debate-education>.
- VV.AA. (2007), *Philosophy – A School of Freedom, Teaching Philosophy and Learning to Philosophize. Status and Prospects*, UNESCO Publishing, Paris.

Teaching Philosophy in an Italian School Abroad: Brief Comparative Notes

by *Davide Dodesini**

Abstract

What is there to learn about teaching philosophy by working at the Italian School in Istanbul? The different cultural frames of students and teachers, and their different levels in mastering Italian can become both an obstacle and a resource for the educational process. The fresh experience of being sent to teach abroad in a lockdown situation, due to the Covid19 pandemic, and of having to teach students I had never met in person, was a big challenge that forced me to question and change my teaching methods. This challenging historical moment can become an opportunity to reflect on effective ways of teaching philosophy online, and to ask ourselves: what is there to gain or lose? The ongoing experience of social distancing is tiring and very stressful, but if philosophy also has the aim of developing thoughts in order to better cope with different moments in life, then it should be taught in a way that allows students to approach the subject as a tool for the acquisition of understanding and meaning, and not merely as a sequence of ideas throughout history.

Keywords: Lockdown Teaching, Online Philosophy Lessons, Teaching in an Italian School Abroad, Cultural and Language Barriers.

1. Italian Schools Abroad

Cultural diplomacy is one of the tools through which the Italian Ministry of Foreign Affairs and International Cooperation promotes the country abroad; alongside the system of Italian Cultural Institutes, which have the purpose of promoting Italy's cultural production, the Ministry directly manages, or finances, a wide range of educational institutions, which aim

* History and Philosophy Teacher at the "Liceo italiano IMI" in Istanbul, Board Member of SFI Ancona; ddode@yahoo.com.

to «promote the Italian language and culture», as well as to maintain «the cultural identity of compatriot's children, and citizens of Italian origin»¹.

Among these institutions, there are seven Italian State run schools, which, as a matter of fact, follow an Italian curriculum, that is integrated to the one of the country where the school is located. This means that, within these schools, the same subjects of Italian schools are offered, but reformulated in terms of time scheduling, to make room for the subjects of the local curriculum. The teaching staff, that works for these institutions is, in part, sent from Italy and, in part, recruited locally.

2. My First Teaching Experience Abroad

It was the year 2000/2001 when I received my first post as a substitute teacher of History and Philosophy at the Italian School in Athens, a Public Scientific Lyceum.

Teaching in an Italian school abroad means, first of all, dealing with a high school structure over four years, instead of five, but above all it means dealing with a situation where students have a very differentiated knowledge of Italian that, although it is the language used for almost all the taught subjects, is not the mother tongue of most of them. And this fact must necessarily be taken into account while teaching.

I spent those first days studying and preparing lessons that aimed to be as stimulating as possible, while respecting the main topics to be covered, and considered the different levels of understanding of the language. Those were years in which the principles of school autonomy² had just entered the Italian school system, with an almost absent yearly activity planification, and a pedagogical approach still strongly linked to the historicist model of teaching philosophy. Yet a certain unawareness, and the lack of bureaucracy surrounding the teacher's choices, left great room for pedagogical creativity, sometimes impromptu, but lively and stimulating. During those four months, I clearly understood that I liked teaching and that the exchange with the students was the part of the game, which repaid – and still repays today – the many difficulties and frustrations that this job can reserve. And I also promised myself to try again with teaching abroad.

3. Twenty years later: Italian school in Istanbul

During the month of December 2019, I received the assignment to teach at

¹ See https://www.esteri.it/mae/en/politica_estera/cultura/scuoleitalianeallestero.

² In 1998, the so-called “Law on School Autonomy” was passed. This law implied more room for the schools to organize their own curriculum and projects.

the Italian Lyceum in Istanbul. I was supposed to move to my new school in March 2020, but the closed borders, following the spread of Covid, and the lockdown forced me to stay in Italy.

At the beginning of September 2020, I started working in my new Italo-Turkish school environment.

The Turkish school system, since 2012, is divided into three levels: primary school (4 years), middle school (4 years), high school (4 years). The access to the upper level from the middle one is determined by the evaluations obtained in the lower one.

Teaching philosophy is part of the Turkish Lyceum curricula, but it is not necessarily among the compulsory subjects and, therefore, it depends on the educational offer of the single schools³.

Reading through some documents on teaching philosophy in Turkey, I could find common elements with the general framework of European skills⁴, but also differences regarding the “moral value table”, which are supposed to be promoted through teaching philosophy. If, on the one hand, philosophy ranks among the subjects that develop critical thinking, problem solving, promoting metacognitive reflection and acquiring a «culture of debate, and original, independent, critical and logical thought», as well as «the awareness about the changes and developments of human thought», on the other hand we can notice a certain stress on national, spiritual and patriotic values of the Turkish Nation; philosophy is, therefore, meant to contribute to «the fulfilment of [students’] duties and responsibilities towards the State, the Republic and the national society», and must guide them to «acquire universal and spiritual values»⁵.

It is within this institutional and regulatory context that the “Liceo Italiano IMI” in Istanbul operates; founded in 1888, for the Italian educational system it is considered a Public State run School, while for the Turkish one it is a Private school, and must therefore follow the rules of Turkish private high schools. In fact, students who graduate from this Institute acquire a Turkish diploma and, if they choose to undertake the Italian State Exam, they obtain an Italian Diploma too. Students of Turkish nationality, who attend the Italian high school, pay a fee, while for the ones that have Italian citizenship the school is free of charges. The institutional framework of the school determines the composition of the school population, and sets, as well, the expectations of families, whom invest financial resources to ensure an internationally oriented education.

³ For more information: <https://wenr.wes.org/2017/04/education-in-turkey>.

⁴ See [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN).

⁵ For more information see: <http://www.soeagra.com/ijert/ijertdec2015/3.pdf>.

During the first weeks of teaching, when I got to know better my students, I understood that their choice of attending the Italian school has different reasons ranging from family traditions, to the possibility of being confronted with another culture and school system, to the opportunity, thanks to the Italian diploma, to access European Union Universities.

4. Teaching philosophy in an “other” context

4.1. E-Learning and e-Teaching

2020 has been a problematic year for everyone: society in general, teachers and students. While waiting to leave to Istanbul, I shared the difficulties of distance learning with my Italian colleagues. I spent the first months trying to understand how to best perform my functions, within the new and unexpected dimension of this way of teaching. I felt unprepared and looked at it with a certain mistrust, but the ongoing emergency has imposed, and continues to impose, the necessity to rethink my role as a teacher.

Like most of the people that work in education, I was caught up in a debate – mostly uninteresting and scarcely eye opening – which developed around the theme of what, in Italy, has recently been renamed Integrated Digital Education (DDI). I know that it is necessary to use all the potential of DDI, in order to unfold the pedagogical relationship at best, given the circumstances, but I still cannot fully measure its effectiveness. I am sure that this experience will leave its marks over time, and that some e-learning practices will be integrated into the face-to-face education, and this will be a good result, that will enrich the different ways of teaching.

Nevertheless, I cannot hide to myself what I consider the most striking alienating effect of e-teaching, which still makes me skeptical about it; it is not so much the lack of contact – because in fact that exists in a virtual way – but the absence of the physical bodies, of the non-verbal language that allows me, as a teacher, to catch a smile of awareness and comprehension, or a grimace of boredom and a lost look, which force me to correct the target and re-explain the matter.

I feel that the sense of bewilderment, which I felt during last year's e-learning process, is even more pronounced since my arrival at the Istanbul Lyceum. Obviously, it is already quite alienating to be in a school context where there are two pedagogical models (Turkish and Italian), and in which most of the students aren't Italian native speakers but, in the very specific circumstance of this school year, I also found myself e-teaching and dealing with students, that I've never met in person, and whom I can't see, because if everyone keeps his/her camera on, the system crashes.

If during face-to-face classes, students are solicited to interact with teachers also through an encouraging look, a smile, a joke, during distance learning, this cannot happen and, often, students hide behind their screens, and probably disappear in their own world. As a teacher I'm not sure whether to insist on their active participation, forcing them through my questions, or whether to wait until they feel safe and let them participate spontaneously. Teaching to many icons has, as a matter of fact, a bitter aftertaste, because you cannot assess whether the matter that is discussed passes the screen, and involves or touches someone in depth.

I am convinced that teaching philosophy is based on such "special understandings" but, distance learning, doesn't allow me to be sure that there is some sort of acknowledgement. The only moment when I discover that something is actually going on, is when some students interact with me, through their questions. But what happens to shy pupils? And what goes on with the ones with some frailty? Or those who need to be escorted, hand in hand, to get through their rejection of philosophy, which they prejudicially consider useless, cumbersome, boring? I have the feeling that an entirely remote teaching, affects the less passionate students the most; they disappear from the horizon, and one notices this loss only when they are tested, or when they deliver the assigned homework. And how can we fix this loss, once you realize that some pupils have been lost along the way? In a face-to-face situation, usually, you can stop them for a moment after the class, ask them how it's going, investigate if there is any difficulty and, thus, approach the boy or girl, in order to establish a dialogue, and maybe lead them back on track. Distance learning doesn't allow such informal education moments, because students and teachers have to rush to the next hour's call, or because, as soon as you greet goodbye to the group, they click the button and disappear; and the fear of having lost them forever increases.

4.2. Belonging and sharing

Distance learning, in general, creates difficulties in the interpersonal relationship between teachers and students; nevertheless, being in a different context than the known one – I mean the culture and habits each person belongs to – can become a resource and allows to make useful comparisons between the students' cultures and the teacher's one. The easy access to information, made possible by technology, allows, in fact, to build rapid and effective connections, as well as to solve conceptual and linguistic problems, a fact that twenty years ago wasn't even conceivable.

Teaching philosophy in a different context, and outside the framework of an "in presence school routine", can also be seen as a great opportunity

to escape the restrictions of a ritualized school made of lessons-exercises-assessment. I am not stating that it is an easy task to transform the difficulties of distance learning into an opportunity, and I am aware of the fact that the school system, even in our given circumstances, remains rigid with its division in hours and subjects, and its obligation to comply with the set goals of learning plans, and the necessity to assess the students with grades, but maybe we can see this odd situation as a moment to think anew what schooling should be.

Moreover, being in a different context and e-teaching impose the urge to set new goals, and to overcome the obstacles. For example, the fact that Italian is the language of philosophy teaching, but it isn't the students' mother tongue, is an obstacle, but it is also, to a certain extent, a "useful limit", because it forces the teacher to find forms of clear expression, in order to allow students to access to philosophical concepts.

Making these concepts understandable is a real challenge for both thinking and teaching. In an Italian cultural context, it is possible to refer to examples taken from the general cultural context, to explain them through similar ideas, and therefore translate the specific language of philosophy, and let it become part of the students' vocabulary. In an "other" context, this is not always possible, because, at times, the meaning of the references isn't available; sometime the simplified synonym is equally unknown, and mentioning to the constellation of significant of one's own cultural belonging often isn't very fruitful, or can raise misunderstandings.

This means that, while preparing the lessons and during the explanations, it is necessary to unfold the philosophical concepts one by one, trying, not without difficulties, not to lose their specific meaning. The effort is to make concepts such as "being", "becoming", "cogito", "spirit" accessible, and this is already very complex even for Italian students, but it becomes even more so when facing students who live another horizon of thought, determined by their mother tongue, that is, as Laura Boella puts it, «the language of idiomatic expressions, poems learned by heart and the most intimate feelings, [...] the language of recognition, which occurs when one instinctively understands the spoken language in the streets or you meet childhood friends and you feel you have a story that unites and does not separate» (Boella, 2020, p. 27)⁶; language is, indeed, something that determines the framework of one's way of thinking and reasoning.

⁶ This statement is referred to Hannah Arendt's philosophical bilingualism, and how this bilingualism has influenced her reflections. When I came across this quote, I had to reflect on how language affects teaching too, and on the strong link between language and thought. Now that I have to teach philosophy to non-native speakers, this fact has become even more evident. For more references see Arendt (2019).

Another problem, during philosophy and history lessons, which is related to the influence of students' cultural heritage belonging, is the link that European philosophy and history have with the Christian religion. As long as the subjects remain within the sphere of Greek philosophy, the references to polytheism, to the divine, in its broadest sense, do not create problems, because they are perceived as extraneous "cultural data", but once we move on to the developments of subsequent philosophies, the comparison with Christianity becomes tighter. While some references to Christianity can be taken for granted in an Italian class – less and less in my experience – this is not possible in a multi-religious context such as the one where I currently teach. This type of "misplacement" is, at the same time, a problem and a stimulus for me as a teacher.

Turkish society, like any other society, is by no means monolithic and presents very different cultural and religious traditions. Moreover, Istanbul is a sort of state in itself within the Turkish nation, and it shows an evident socio-cultural-religious differentiation, which implies that among my students many are of Islamic religion, but many other aren't, or they don't practice their belief; however, in Turkey, as in Italy, there is a prevalent religious culture, and this fact must be taken into account. This pedagogical and cultural challenge is even more marked, in some respects, when teaching history. When I talk about European historical facts, I have no references, including architectural and art history ones, which in the Italian context are an integral part of students' daily life; not to mention how difficult it can be to deal with thorny issues such as the Crusades and the relationship between Christian and Muslim worlds during time. If we consider philosophical issues, dealing with concepts such as modernity, secularism, the "philosophers' God", atheism, the role of religion and the complex relationships it has with philosophy, it requires a surplus of cultural mediation, and a declination that makes these concepts understandable in their widest dimensions.

How to deal with Nietzsche's "God is dead", or Schopenhauer and Marx's atheism, without self-censorship, but handling the subject with care, in order not to offend the sensibilities of those who listen and process this information? Freedom of teaching, enshrined in Article 33 of the Italian Constitution, which we, as Italian teachers represent, must, in any case, keep in mind the context, without failing to present the different positions, and allowing their open discussion, in order to confront ideas, that don't necessarily reflect the students' beliefs. I must confess that it isn't at all easy to find the right balance. However, this is the added value of my current experience, and it forces me to face and consider these cultural differences, to study and learn more about what is happening around me.

Through the art of mediation, I am, for instance, trying to philosophize with other means, which go beyond the presentation of the canonical contents, using films, organising cooperative learning moments, suggesting music texts with a philosophical content, in order to better understand the idea of a philosopher or a concept. I, for example, asked my students to watch *The Matrix*, directed by the Wachowski sisters, to better understand Descartes' methodical and hyperbolic doubt; I began a lesson by listening to a rap song, to talk about the feeling of Apathy today, compared to that of Hellenistic philosophy; in other moments the lesson was improvised, and we talked about the meaning of studying during distance learning, letting students discuss freely, and what I discovered was that, despite the convenience of not having to get up early to come to school, they are tired and exhausted by the ongoing lockdown, and they begin to appreciate the beauty of studying together at school.

In these first months of distance learning, I mainly carry out my lessons with the aid of power point presentations, so that students can follow them better. After introducing the most significant concepts of authors or philosophical movement, I try to involve them through questions, but distance learning makes it more difficult, even when they are urged to do so. Sometimes I start my lessons through a stimulus question or a brainstorming, in order to collect ideas or keywords useful for the topic I want to focus on. In tenth grade classes, for example, I introduced the Sophistic philosophers, through some questions on democracy, and on how political majorities and consensus are built, and led students towards the themes developed by the Sophists; or, again, in eleventh grade, while working on the Scientific Revolution, we focused on the transition from the organicistic vision of nature to the mechanistic one, making a foray on contemporary themes of climate change and environmental philosophy (cfr. Merchant, 1988). Through these pedagogical techniques, although I wasn't able to involve the whole class, I, nevertheless, experienced a greater participation.

Finally, in order to try to maintain a dynamic link between the lessons and the students' active reflection, as well as to be able to assess them, I introduced moments of philosophical writing, which were connected to what was treated during the lessons. These exercises are an important moment to detect the students' interest, their acquisition of content, but also to comprehend their personal feelings, views and ways of thinking. Language remains the biggest obstacle, because the linear development of their thoughts largely depends on their mastery of Italian.

5. The social perception of philosophy as “taught knowledge”

5.1. Teaching philosophy in a Turkish-Italian system

As I have already mentioned, the Turkish high school system provides philosophy in almost all Lyceum curricula, and is concentrated in classes 10 and 11, out of the total 12 compulsory ones. The teaching modules, which in Turkey are 45 minutes, are two per week.

Within the ‘Turkish lessons’ planning, the topics are quite rigidly divided into units, and specific references, both to texts to be treated and to the goals and skills to be achieved, are set. The themes of the first year of philosophy do not present a historic or by author approach. The different proposals focus mainly on active thinking opportunities, starting from texts of various kinds, and consider specific topics, with the aim of acquiring a methodology of philosophical investigation. The second year, on the other hand, provides for a very ambitious program – considering the small number of weekly modules – and aims to take into account the main topics of the history of philosophy, which include various authors of the Islamic and Turkish tradition too. The program starts from the origins of philosophy, with the classic authors of Miletus, whom in Turkey become Anatolians, passing through Lao Tse, Plato, Aristotle; the next unit is about the main features of Christian philosophy (Augustine and, in particular, the *Confessions*) together with the Islamic tradition (Al-Farabi, Avicenna, Averroé, Al-Ghazali); furthermore there is a focus on the Scientific Revolution, Kant’s duty ethics, Nietzsche’s “construction of new values and Will to Power”, and, furthermore, some selected texts by Bergson, Sartre, Kuhn and contemporary Turkish philosophers such as Nurretin Topçu, a philosopher of Blondelian training, and Takeyitin Mengüşoğlu, founder of a school of ontological anthropology.

The philosophy curriculum of the Italian school, on the other hand, is based on the National Planning of the Italian Ministry that means the history of philosophy spread out along three school years. Teachers’ planning becomes very important, and must take into account the linguistic difficulties, both in the definition of topics, and in the construction of evaluation tests. In fact, a great deal of emphasis needs to be placed on the acquisition of a specific vocabulary and on encouraging, as far as possible, moments of active reflection during which linguistic skills are intertwined with the knowledge of authors and philosophical themes, rather than demanding a pure content learning, as it can be expected in an Italian context. Sharing the choices with colleagues who teach the same subject

is essential, because the Turkish system provides two common written tests per year, which are considered, in fact, the only moment of official evaluation. The other assessments, oral or written, converge in a generic “performance” grade. This rigidity therefore obliges teachers to stick to a timetable, when discussing the topics in class, so that students can easily pass the exams, which determine their quarterly and final grade.

5.2. How is studying Philosophy perceived?

Only a few months since my arrival in Istanbul have passed, and it is quite difficult to describe how students perceive studying philosophy, but I will try to outline some “first impressions”. At the beginning of the year, I started a discussion with the students whom have studied it for one or two years. I asked the students to tell me whether studying philosophy was interesting or not. Overall, what came out is a benevolent and proactive attitude towards the subject, although a substantial majority complained about some difficulties in following the lessons, and memorizing concepts and authors.

After a few weeks, spent reviewing and discussing what they had learned during the previous years, I assigned homework: the student had to express their own ideas about philosophy. Reading through their texts, we move from a general interest for philosophical questions, to annoyance with its inconclusiveness, its lack of “objectivity”, and the fact that it does not offer definitive and certain answers. More specifically, philosophy is seen as a subject that «helps developing critical thinking», but it is also seen as a demonstration of «human arrogance» in its claim to want to know the unknowable. A student, for example, used the beautiful expression «to scratch the surface of the universe» to account for this craving and its inevitable failure. On the other hand, what appears as an inevitable failure becomes, in the words of another student, the stimulus «to seek more and more, and accept how little is known». Another one highlights the need to «think as the premise of every action», because «nothing can be done without thinking», therefore philosophy becomes a necessary «science of thinking», that is «incorporated into life» and is «a vehicle for developing our own way of being». One delightful expression, among those used to describe what philosophy studies, was the one that describes it as the study of the «most thoughtful people» of a certain time, which reminded me of Hans Blumenberg’s concepts of “thoughtfulness” and “metaphorology” (see Blumenberg, 2006).

In 10th grade classes, three months after the beginning of their first exchange with philosophy as a school subject, I asked the students to look for a quote and an image, which for them would represent a definition

of it. What follows are some of the students' comments, which, in my opinion, have something in common: the idea that practicing philosophy is something human, natural, especially when it is an exercise of free critical thinking. Philosophy «revolves around asking questions», it is a certain «kind of confusion», «a leap, a plunge into human potential», a way of being «lost in thoughts», but also a way of «trying to understand feared things», because by facing these fears a person «unexpectedly slips into philosophy». Someone sees philosophy lessons as the possibility of «building an environment free from judgment», a place where «there are no right or wrong answers» and where practicing philosophy «helps to create and develop a consciousness»; «not a knowledge, but a way of learning how to question, research, let different opinions conflict». Of course, there is no lack of critical judgments on its uselessness, its wanderings in the void, but a majority of the students, whom have just given their first peek to the philosophical scene, experience it as an opportunity to rediscover the curiosity of «trying to understand the essence» of what involves them, something that, too often, is buried by the duties of a certain setting of the work at school.

I believe that it is precisely from this ambivalent perception of studying philosophy, that I must draw precious hints on how to act out content and methodological choices, and help the students develop what can be useful for them in the future, and allow them to make informed choices.

Bibliography

- ARENDT H. (2019), *La lingua materna. La condizione umana e il pensiero plurale*, Mimesis, Milano.
- BOELLA L. (2020), *Hannah Arendt*, Feltrinelli, Milano.
- BLUMENBERG H. (2006), *La pensosità*, in “Aut Aut”, 332, pp. 3-8.
- MERCHANT C. (1988), *La morte della natura. Donne, ecologia e Rivoluzione scientifica. Dalla Natura come organismo alla Natura come macchina*, Garzanti, Milano.

Web References

- <https://wenr.wes.org/2017/04/education-in-turkey>.
- https://www.esteri.it/mae/en/politica_estera/cultura/scuoleitalianeallestero.
- [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN).
- <http://www.soeagra.com/ijert/ijertdec2015/3.pdf>.

Spazio recensioni

Recensioni

F. de Luise, I. Zavattero (a cura di), *La volontarietà dell'azione tra Antichità e Medioevo*, Università degli Studi di Trento, Trento 2019 (Studi e Ricerche 22), 610 pp., € 15,00.

Sono qui pubblicati, con alcune integrazioni, gli atti dell'omonimo Convegno tenutosi all'Università degli Studi di Trento il 3 e 4 maggio 2018. La raccolta presenta venti studi, tutti in lingua italiana a eccezione di un contributo in francese (Braekman). Completano il volume un indice dei nomi e l'*Introduzione* delle curatrici, che oltre a ripercorrere sommariamente il contenuto dei singoli saggi traccia il senso complessivo del progetto: in breve si tratta di indagare, nella varietà delle sue implicazioni, la riflessione premoderna sull'agire volontario e moralmente responsabile e di farlo nella storia, in corrispondenza cioè di differenti antropologie storicamente determinate e con particolare riferimento alla novità del pensiero cristiano. Secondo le curatrici, infatti, nonostante una certa continuità (e sulla ripresa medievale di elementi teorici antichi, il lettore attento troverà in questi studi diversi spunti di riflessione), una linea di separazione divide la discussione antica da quella medievale, dove la volontarietà dell'azione «si situa in un orizzonte segnato dalla trascendenza del bene e dal confronto imprescindibile con la volontà divina» – che non è considerazione estrinseca né banale ma giusto riconoscimento del valore epistemico del teocentrismo cristiano, ineludibile principio di intelligibilità di ogni antropologia (e non solo) medievale.

Ripercorrere tutti i saggi anche solo per una breve presentazione non è evidentemente possibile e forse neanche auspicabile. Il lettore interessato e competente saprà infatti trarne miglior profitto (e giudizio) da una lettura personale. Mi limiterò quindi a segnalare a grandi linee e senza alcuna pretesa di completezza qualcuno dei temi trattati.

Innanzitutto i temi dell'etica socratica, sintetizzati dal celeberrimo paradosso dell'involontarietà del male e da un ideale antitragico di emancipazione del volere mediante il sapere che questo volume si propone non solo di storicizzare, inquadrandolo in un coerente e articolato "dibattito" morale (Sassi), ma anche di restituire alla centralità storica che gli compete, mostrandone alcune linee di sviluppo (e trasformazione) antiche (de Luise) e una precisa ricusazione medievale (Braekman; andrebbe tuttavia ricordato che involontarietà in Socrate non equivale a irresponsabilità e che la rottura dell'equivalenza bene/piacere, che comanda la tesi socratica dell'attraenza del bene, per quanto di grande rilievo nella formulazione semantica di Ockham, risale almeno al maturo Platone).

Il confronto con il socratismo caratterizza (e direi geneticamente) anche il dibattito sull'*akrasia* a cui sono dedicati diversi saggi (Maso, Zavattero, Leone, Fiorentino), mentre una menzione a parte merita il contributo di Fedriga e Limonta, che verte sul paradosso di un'incontinenza dell'amore divino e che attraverso un raffinato percorso testuale e interpretativo (ma la traduzione dello pseudo-Dionigi impiegata da Tommaso va restituita a Giovanni Saraceno) giunge a risultati di grande rilevanza speculativa. E anche se la discussione medievale presenta una sua specificità – su cui pesano soprattutto le nozioni di libero arbitrio (Saccenti) e *peccato originale* (nozione quest'ultima che contribuisce a spiegare la propensione a fare della *continenza* una virtù e la difficoltà a distinguerla dalla *temperanza*: l'eroe cristiano, il santo, non è infatti privo di tentazioni ma capace di resistergli) – tuttavia si può dire che nel filone "intellettualista", che lambisce Tommaso (che di per sé resta però difficile da classificare) e culmina in Goffredo di Fontaines, vibra ancora l'ideale socratico dell'incontinente come insipiente e del saggio come assoluto padrone di sé (lo studio, scriverà Sigieri di Brabante, non solo rende sapienti ma anche buoni).

Diversi contributi (Masi, Mitsis, Piergiacomì) sono poi dedicati all'epicureismo, dove un certo «perdurante socratismo» si riflette nella capacità dell'uomo di acquisire, attraverso l'insegnamento, criteri razionali con cui valutare i propri stati emotivi e «orientare il proprio sviluppo psicologico» (nonostante un insediamento fisico). Si tratta di una capacità che secondo Mitsis si costituisce come *libertà del volere* (cioè, se ben capisco, come *liberum arbitrium* nel senso boeziano di giudizio libero sulla volontà), anticipando (ma certo non esaurendo) una concezione altrimenti moderna (lockiana) – un fatto però che io non generalizzerei in chiave "continuista" (altri del resto sono gli elementi che invitano a preservare la categoria della "modernità"). Per Mitsis questa capacità assume inoltre un rilievo antiaristotelico.

Indubbiamente il carattere è per Aristotele una disposizione tendenzialmente stabile che vincola la libertà dell'individuo (Gastaldi). Lo studio

di Natali, tuttavia, invita a indebolire questo vincolo, considerando che nell'azione la causa della scelta è un fine e il fine rappresenta un modello "indeterministico" o "probabilistico" di causalità. Non è del tutto così, invece, nella prospettiva dell'aristotelismo medievale, dove la volontà desidera Dio, quando ne è al cospetto, con irresistibile necessità. D'altra parte proprio un confronto con il teocentrismo medievale e i grandi temi della provvidenza, della prescienza e della predestinazione permette di misurare tutto lo scarto che passa tra il determinismo teologico e la teoria aristotelica della contingenza e della finitezza delle catene causali (teoria non a caso sistematicamente relativizzata al punto di vista umano).

Altro discorso andrebbe fatto per il platonismo sistematico di Plotino (Guidara) e soprattutto per la filosofia stoica, dove forme di «autonomia decisionale» si combinano con il carattere "confatale" di ciò che si decide di fare, prospettando una volontà «compresa nel destino» e come tale inevitabilmente conforme all'ordine predestinato (Maso). Per quanto problematica, questa intuizione appare storicamente decisiva e di assoluta rilevanza teologica e cristiana, anticipando l'epocale idea di Agostino per cui l'uomo, se ha il potere di fare ciò che vuole, non ha però quello (socratice e pelagiano) di volere tutto ciò che vuole (Catapano): in suo potere è solo una colpevole e nichilistica *voluntas propria* (Catalani), la buona e meritevole volontà essendo un indisponibile dono di grazia.

Libera solo di fare ciò che vuole, la volontà cristiana non è quindi veramente libera di volere se non è liberata da Dio. Una pesante e arcaizzante ipoteca deterministica grava allora sulla volontarietà dell'azione quando la si rapporta al volere divino. E anche chi, come Scoto, pensa che la libertà sia un modo intrinseco della volontà, in grado di preservare l'uomo da qualsiasi forma di determinismo psicologico e naturale, deve però riconoscere a Dio non solo il potere incondizionato di attribuire merito e salvezza a chi gli piace, ma anche la capacità causale di revocare la contingenza che contrassegna ogni volere creaturale per poter giustificare l'immutabilità del beato e del dannato (Alliney).

Concludo segnalando a parte i restanti saggi di Eva Cantarella, che in polemica con quanti ritengono che in Omero il problema della responsabilità morale sia culturalmente improponibile, mostra come la questione sia senz'altro più sfumata e complessa, e di Pasquale Porro, che partendo dalla classificazione degli eventi in base alla loro frequenza statistica, analizza in Avicenna (e nei suoi critici) il rapporto tra volontarietà e casualità concepito sulla scorta delle tesi della impedibilità estrinseca delle cause e della concomitanza degli statuti modali (dove resta inteso, se ben capisco, che un evento volontario, posto in relazione alla causa, cioè alla volontà, non è mai casuale, per cui in nessun modo si tratta di radicare la libertà nel caso).

Massimiliano Lenzi

M. Migliori (a cura di), *Il pensiero multifocale*, Morcelliana, Brescia 2020 ("Humanitas" N.S., Anno LXXV, n. 1-2, Gennaio-Aprile 2020), 320 pp., € 25,00.

Questo studio ha lo scopo di fondare su molteplici terreni un nuovo paradigma ermeneutico (elaborato dalla "scuola di Macerata" e inquadrabile all'interno della vicenda teorica della scuola di Tubinga-Milano), che può essere definito «coerentemente multifocale» (Maurizio Migliori, *Premessa*). I contributi di questo volume si declinano in tre articolazioni: *Il pensiero multifocale* 1) *nei testi antichi e moderni*; 2) *nella dimensione sociologico-culturale*; 3) *nella dimensione scientifico-produttiva*.

Il filone tematico-concettuale vede come primo protagonista Eraclito con il contributo di Giacomo Teti, *Le corde della lira. Multifocalità in Eraclito*, il quale si incentra sulla necessaria presenza dei contrari per la realizzazione dell'armonia. L'attenzione viene poi rivolta a Platone e Zenone, grazie ai contributi di Lucia Palpacelli e Selene I. S. Brumana, intitolati, rispettivamente: *Zenone e Platone: due dialettiche a confronto. Da una realtà aporetica a una realtà unimolteplice* ed *Elementi di uni-molteplicità nell'orchestra platonica*. Nel primo saggio viene offerto un confronto tra le due dialettiche, da cui emerge che quella platonica è sia un superamento e un inveramento di quella zenoniana, sia un vero e proprio «metodo della complessità». Nel secondo, invece, si evidenzia, nel pensiero platonico, la valenza filosofica della danza, disciplina teorica e pratica intrisa di caratteri multifocali. Loredana Cardullo, in *Proclo, sui quattro τρόποι dell'insegnamento teologico in Platone. Un esempio di "approccio multifocale" in età tardo-antica*, mostra come tracce di pensiero multifocale siano rinvenibili anche nel Neoplatonismo. Infatti, l'universo metafisico di Proclo parte dall'Uno per giungere ai termini ultimi, giocando costantemente sulla relazione tra vari poli dialettici. Su Aristotele si concentrano le riflessioni di tre studiosi. Roberto Medda (*Le definizioni di essere umano in Aristotele*) scandaglia le diverse definizioni di "essere umano", mostrando come esse si rifanno alla definizione cardine "animale razionale", ma ognuna ha una propria autonomia e una specifica funzione a conferma della complessità della vita umana. Il contributo di Manuel Berrón *Il metodo teoretico, aporetico ed empirico nella Politica A di Aristotele* è volto a descrivere tre differenti metodi utilizzati da Aristotele e rinvenibili in *Politica* 1: teoretico, aporetico ed empiristico, tutti e tre dialetticamente necessari per lo svolgimento della trattazione. Come si evince dal titolo, *Quando il rischio è bello. Strategie operative, gestione della complessità e decision making in dialogo con Aristotele*, Arianna Fermani indaga la complessa questione della buona riuscita delle nostre pratiche. L'analisi mette in luce la necessità di flessibilità e di adattamento alla situazione. Isocrate è oggetto del

contributo di Maddalena Vallozza, *Il Panatenaico di Isocrate nel dibattito della scuola*. In esso si nota come il dialogo si distanzi dal classico modello epidittico per offrire spazio a punti di vista molteplici e addirittura opposti, enfatizzati dai continui dialoghi tra maestro e discepoli finalizzati a un insegnamento interattivo e mai univoco. Manuel Knoll, in *Nietzsche's Perspectivism and the Multi-Focal Approach*, accosta efficacemente il prospettivismo nietzschiano al *multifocal approach*. Il primo, infatti, potrebbe essere inteso come una posizione epistemica e metaetica non assoluta, riguardante l'essere umano, la ragione, la storia, la moralità e la religione e capace di non vietare a priori la conoscenza.

Il secondo "blocco" di contributi si apre con quello di Linda Napolitano Valditara, *Da Delfi alla mediazione stragiudiziale. Approcci multifocali alla conoscenza di sé e dell'altro*, che parte dal celebre motto delfico, passando per Jacqueline Morineau e la tragedia greca, per poi concludere con il dialogo socratico. Ciò permette di verificare il fecondo intreccio di differenti approcci disciplinari in funzione della conoscenza di noi stessi e degli altri. Analogamente, Francesca Eustacchi, in *Per un'etica della situazione. L'uni-molteplicità nella teoria e nella prassi*, mostra la necessità di integrare con norme oggettive la particolarità dei singoli casi, evitando di percorrere le strade sia dell'assolutismo sia del relativismo. Luca Grecchi, in *Multifocal Approach. Una contestualizzazione storico-sociale* offre, invece, una analisi storico-sociologica del *Multifocal Approach*. Emergono così punti di forza, come la ripresa di alcune categorie metafisiche con il tentativo di dialettizzarle. Nonostante questo, però, ad avviso dello studioso – il quale adotta una movenza pressoché critica – il *Multifocal Approach* necessita di una maggiore attenzione all'aspetto onto-assiologico. Nel contributo di Laura Gherardi, *Per una lettura multifocale dell'azione sociale*, viene sottolineato come il paradigma ermeneutico qui proposto sia utile nel passaggio dalla «sociologia critica» alla «sociologia della critica». A sua volta, il contributo di Roberto Cresti, *Il gioco delle parti. "Ri-forme" multifocali nelle arti, dall'Io-romantico all'Io-moderno*, mette in evidenza l'opportunità di un metodo multifocale per la pratica dell'arte. Passando a una questione molto diversa, Lina Caraceni in *Meno carcere, più sicurezza sociale. L'apparente ossimoro che si cela dietro il finalismo rieducativo della pena*, afferma la necessità di andare contro l'idea del carcere come strumento sanzionatorio mettendo in gioco il principio di uguaglianza unito al finalismo rieducativo della pena.

Nell'ultimo insieme di contributi, Roberto Ciccocioppo, *Struttura della memoria. Esempio di complessità*, conferma come la realtà non possa essere considerata univocamente, in quanto esistono tante realtà quante ne possono essere esperite. Con *L'impresa multifocale*, Giovanni Lanzone si sofferma sull'atto di mitigare gli opposti applicato all'impresa. Da

parte sua Francesco Rocchetti in *La relazione e l'impresa. Il contributo della psicologia sociale*, nota come da questa forma di psicologia si può dedurre che la genesi di una impresa deve essere parallelamente rapportabile alla genesi della democrazia. Una *leadership* democratica, infatti, produce prestazioni qualitativamente migliori, stimolando l'accettazione e la valorizzazione delle differenze tra gli individui e tra le loro proposte. Tali tematiche vengono ulteriormente approfondite da Paola Mauri (*Le aziende come realtà complesse e multifocali*), che mette in luce la necessità di prendere in considerazione aspetti politici, sociali, economici e tecnici, in un continuo scambio di relazioni interne ed esterne che condizionano la stessa azienda. A completamento della trattazione, un contributo plurimo (Emanuele Frontoni *et al.*, *Analisi e misurazione del processo di valutazione e scelta dei consumatori nel punto vendita. Le potenzialità del Multifocal Approach*), mostra come il *Multifocal Approach* possa offrire un valido apporto nello studio del comportamento del consumatore in un punto vendita mediante tecnologie che consentano di esaminare, in termini olistici, i dati di consumo di una intera giornata.

Il volume si conclude con una *Postfazione* di Maurizio Migliori, nella quale si evince l'urgenza di adottare un sistema di riferimento entro cui è preferibile leggere la realtà, rimanendole così quanto più possibile fedeli. Risulta necessaria la presa d'atto della complessità della realtà, da cui scaturiscono parti che devono relazionarsi in vista di un intero, ma che spesso volte sono tra loro in forte contrasto. Vigge, quindi, l'urgenza di stabilire una "tassonomia" di questo articolato gioco di relazioni, non per la smania di onniscienza, bensì per essere «liberi e per vivere in un mondo migliore» (p. 224).

Daria Mazzieri

G. Cantillo, *Esistenza, ragione e trascendenza. Studi su Karl Jaspers*, Il Mulino, Bologna 2020, 256 pp., € 21,00.

Il volume mette insieme diversi importanti contributi dedicati da Giuseppe Cantillo, nell'arco della sua lunga e proficua attività scientifica e didattica, alla figura e all'opera di Karl Jaspers. Si tratta di un'iniziativa certamente meritoria, e per molte ragioni, tra l'altro perché rende possibile una lettura più organica e contestuale delle molteplici riflessioni critiche intorno a quello che certamente ha costituito, insieme ad altri, uno degli autori ai quali Cantillo ha dedicato, in diverse occasioni, specifica attenzione filologico-critica e raffinati profili ermeneutici. D'altra parte, Cantillo ha costituito e costituisce un sicuro punto di riferimento per gli studi jaspersiani, essendo tra l'altro presidente della "Società italiana Karl

Jaspers” e direttore della rivista “Studi Jaspersiani”, rilevanti centri di aggregazione e di confronto per gli studiosi del pensiero jaspersiano.

Il titolo del volume suggerisce già in modo efficace l'ampiezza e l'articolazione delle ricerche di Cantillo intorno all'opera di Jaspers, sviluppatesi attorno a rilevanti tematiche di diversa matrice, dalla medicina (con particolare riferimento alla psichiatria e alla psicopatologia) alla filosofia, passando per l'etica e l'impegno civile, soltanto per ricordarne alcune. Tale costitutiva ampiezza dell'opera jaspersiana riconduce certamente, come emerge chiaramente dalle pagine di Cantillo, a un nucleo comune in qualche modo individuabile che, pur alla luce della complessa articolazione appena ricordata, riflette l'indubbio spessore dell'uomo e del filosofo, tra l'altro vissuto e attivo in un momento molto complicato della storia (e, si potrebbe dire, della civiltà) europea, specie (ma non solo) per le tragiche vicende della Germania nazista, che peraltro in qualche modo ebbero a toccarlo anche in modo più diretto.

È proprio la capacità di ricostruire e di analizzare una trama di interessi e di argomentazioni così saldamente strutturata e tanto variamente articolata a costituire, certamente, uno dei tanti meriti dei saggi raccolti in questo volume, che bene hanno fatto i curatori (e già allievi di Cantillo: Mariafilomena Anzalone, Anna Donise, Paolo Augusto Masullo e Francesco Miano), peraltro cogliendo l'occasione dell'ottantesimo compleanno del Maestro, a mettere insieme e a pubblicare, pur dovendosi limitare, per comprensibili ragioni di opportunità, soltanto ad alcuni dei ben più numerosi interventi dedicati da Cantillo, nel corso di diversi decenni di attività scientifica, alla figura e all'opera di Jaspers. Ciò che da queste pagine emerge, con illuminante profondità, è un profilo del filosofo tedesco quanto mai nitido, accurato e finemente delineato e discusso, così come Cantillo ha avuto modo di ricostruirlo, in occasioni diverse, tenendo sempre sullo sfondo (ed è proprio quanto la lettura del volume restituisce con immediata evidenza) l'organica complessità, per così dire, propria della speculazione del filosofo tedesco.

Il volume risulta articolato in quattro parti: la prima raccoglie gli interventi sulla fenomenologia e la psicologia delle visioni del mondo, la seconda è dedicata ai grandi temi dell'esistenza e della coscienza, la terza è centrata sulle non meno rilevanti argomentazioni riguardanti la storia e la trascendenza, mentre l'ultima parte è destinata al confronto critico di alcune istanze esistenzialiste proprie del pensiero jaspersiano con quelle in tal senso sviluppate (soprattutto) da Kierkegaard e da Pareyson.

Come ricordano assai opportunamente i curatori del volume, gli interventi di Cantillo sulla filosofia jaspersiana si sono sviluppati in sedi diverse e con modalità spesso eterogenee: dai primi corsi universitari, negli anni Ottanta del secolo scorso, ai numerosi convegni e alle molteplici iniziative

editoriali di cui l'autore è stato protagonista e artefice. Una delle ragioni alla base della pubblicazione del presente volume si deve proprio alla necessità, che per lo studioso di tali argomentazioni diventa certamente anche un'opportunità, di mettere insieme attorno a un filo conduttore ben individuabile e individuato (pur nella ricordata complessità strutturale del pensiero jaspersiano cui essi fanno riferimento) lavori maturati e pubblicati in occasioni e in sedi diverse, così da rendere immediatamente evidente la loro connessione interna, dalla quale scaturisce un quadro complessivo della filosofia jaspersiana di respiro quanto mai ampio e rigoroso (da questo punto di vista i curatori ricordano, giustamente, l'importante volume laterziano di introduzione all'opera jaspersiana come momento significativo degli studi di Cantillo).

Leggendo le pagine del volume, emerge con chiarezza come i lavori jaspersiani di Cantillo (ma come non ricordare, almeno, anche quelli da lui dedicati a Hegel e a Troeltsch) siano il risultato di una quanto mai felice e opportuna sintesi di perizia filologica e comprensione ermeneutica: le convincenti e per molti tratti illuminanti descrizioni e interpretazioni che egli rende dell'opera jaspersiana sono frutto, infatti, del rigore e della competenza specifica con cui egli ha ogni volta letto, studiato e analizzato i testi di riferimento, il che ha reso ogni successiva (e certo non meno significativa) ipotesi ermeneutica sempre ben situata e argomentata, e questo a beneficio non solo degli specialisti ma anche dei lettori meno esperti di tematiche jaspersiane.

Nei diversi saggi che compongono le quattro parti del volume vengono messi in rilievo, attorno a una radice comune, come si è detto, certo complessa e articolata, alcuni dei temi fondamentali della speculazione jaspersiana. Innanzitutto, certamente, la questione dell'esistenza, a partire da una sua caratterizzazione più ampia e profonda, vale a dire così come intesa nell'accezione jaspersiana. E proprio trattando dell'esistenza non potevano non emergere anche le fondamentali questioni dell'individualità e della sua sostanziale irriducibilità e inalienabilità, così come quelle dei rapporti con l'altro e del riferimento alla trascendenza: tutti nuclei portanti dell'argomentare jaspersiano, peraltro ogni volta sviluppato tenendo sullo sfondo le complicate e spesso tragiche questioni della storia novecentesca.

Attorno al fondamentale nucleo, per così dire, esistenziale si sviluppano, poi, le ulteriori e non meno rilevanti questioni che attengono all'etica e alla libertà, cifre fondamentali della dimensione umana, oggetto di riflessione ancora più urgente e ineludibile nell'epoca del paventato annientamento nichilistico, vissuto come epilogo di una crisi oramai sempre più diffusa e generalizzata, altro tema jaspersiano di sicuro rilievo e sempre presente nelle pagine di Cantillo.

Ancora, gli scritti di Cantillo mettono in luce, all'interno della speculazione jaspersiana, l'autorevole richiamo al pluralismo metodologico, che, specie a partire dalle ricerche psicopatologiche e dalla loro declinazione filosofica (e umanistica in genere), doveva condurre a una necessaria rimediazione dei rapporti tra scienza e filosofia, tra intelletto e ragione, rimediazione mantenuta sempre al di fuori di qualunque forma di riduzionismo. Sullo sfondo di tutte queste tematiche jaspersiane (e, in verità, di molte altre che compaiono nelle pagine di Cantillo) vi è sempre la diffusa e drammatica crisi del Novecento, ogni volta riletta nelle sue molteplici declinazioni e che certamente ha costituito il riferimento costante e problematico dell'intero argomentare jaspersiano.

Il volume di Cantillo costituisce, certamente, un importante strumento per comprendere nel modo più adeguato la significativa articolazione e il rilevante spessore del pensiero jaspersiano entro il più ampio dibattito della filosofia contemporanea e alla luce dei grandi avvenimenti che hanno segnato, spesso in modo tragico e inatteso, la storia del Novecento.

Marica Magnano San Lio

L. Fleck, *Stili di pensiero. La conoscenza linguistica come creazione sociale*, a cura di F. Coniglione, Mimesis (Filosofia/Scienza), Milano-Udine 2019, 305 pp., € 24,00.

L'opera raccoglie un insieme di scritti di Ludwig Fleck (1896-1961), epistemologo polacco (ma biologo e medico di formazione) noto (ma non quanto meriterebbe) soprattutto per un'opera scritta in tedesco, *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv* (1935), e per le nozioni di "stile di pensiero" e "collettivo di pensiero" che compaiono nel sottotitolo di quell'opera, ma sono presenti lungo tutto il corso della riflessione dell'autore (e per questo giustificano il titolo di questa raccolta).

Nell'ampio saggio introduttivo premesso alle traduzioni, Coniglione ricostruisce, da un punto di vista epistemologico, le vicende di Fleck, ponendo l'accento non tanto sulla sua – relativa – fortuna postuma (legata soprattutto all'ammissione di un debito intellettuale da parte di Thomas Kuhn), quanto soprattutto sulla sua mancata fortuna in vita, legata a malintesi, a incontri mancati, ma soprattutto al suo essere "periferico" (per ragioni geografiche, disciplinari o accademiche) rispetto ai due grandi circuiti che, negli stessi anni in cui egli elaborava il suo pensiero, erano all'avanguardia negli studi filosofico-scientifici: Leopoli (dove pure era nato) e la Vienna del *Wiener Kreis*. Rivoltosi inutilmente a Schlick quando già il nazismo estendeva la sua impronta, riesce nondimeno a pubblicare

la propria opera fondamentale a Basilea, per poi finire nei campi di concentramento di Auschwitz e Buchenwald e, una volta tornato in Polonia (a quel punto, sotto il regime sovietico), occuparsi quasi solo di ricerca biomedica (neurologia, immunologia ecc.) e dedicando agli interessi epistemologici solo una parte del suo tempo, e pochissimi scritti (per buona parte riportati qui).

Il libro viene dopo un'altra edizione italiana, di dieci anni precedente, che era però meno efficace rispetto a questa, tanto per il numero di saggi (5 contro gli 11 presenti in questa versione) che per alcune scelte di traduzione. Il curatore, che ha potuto avvalersi di un soggiorno in Polonia di vari mesi (presso l'istituto PIAST) per completare quest'edizione, non si è limitato a integrare quella precedente con altri scritti, ma ha compiuto uno scrupoloso lavoro linguistico, esemplificato nell'apparato posto in coda alla sua introduzione, con esempi di correzioni lessicali e frasali e una tabella di corrispondenze terminologiche in cui viene considerata anche l'aspettualità dei verbi, cercando una resa lessicale opportuna (come nel caso dei sostantivi *poznanie* e *poznawanie*, derivati da due verbi polacchi per "conoscere" – *poznać*, perfettivo e *poznawać*, imperfettivo – e resi rispettivamente con "conoscenza" e "cognizione"). I saggi (specie quelli tradotti per la prima volta) recano anche una serie di note del traduttore non pedanti, ma miranti a ricostruire contesti d'uso e sistemi cognitivi ed esperienziali di riferimento. Un tale lavoro del curatore/(ri-)traduttore si pone in piena continuità con l'attitudine dell'autore di questi saggi, che mostra grande attenzione al rapporto tra lingua, comunità, esperienza e cultura. Per questo, benché si tratti di saggi di epistemologia (e ospitati – giustamente! – in una collana dedicata alla relazione tra filosofia e scienza), questi scritti sono peculiarmente interessanti per coloro che, come chi scrive, si occupano di linguaggio (e di semiotica).

Già l'attenzione primaria di Fleck alla storia della scienza è particolarmente indicativa: non dimentichiamo che la semiologia di Saussure nasce dall'attenzione alla storia della linguistica (e lo strutturalismo che ne è sortito ebbe una valenza schiettamente epistemologica), e quella di Peirce da una riflessione sulla storia della scienza in genere – sicché si potrebbe dire che tutta la semiotica moderna nasce da una forma di epistemologia che non si limita alla definizione di metodi e procedure (pure importanti), ma pone in primo piano il modo di pensare, l'insieme di ideologie e pratiche di sfondo in cui una certa comunità (ciò che Fleck chiama "collettivo di pensiero") si riconosce, e che vale come base e sfondo su cui si possa discutere cosa sia una verità "locale", quali siano le acquisizioni, e che cosa si debba ancora cercare. Ma un tale modo di pensiero va colto nel suo dinamismo, nel suo farsi. Per questo, la distinzione tra contesto di scoperta e contesto di giustificazione (che Kuhn criticò) e quella tra "rivoluzione"

e “scienza normale” (per cui divenne famoso) non rendono conto di una caratteristica più generale e più pervasiva dell’attività scientifica: l’essere questa *semiosi* o discorso, da articolare sempre in uno schema triadico (e dunque semiotico) che prevede la presenza di *altri* investigatori oltre al soggetto conoscente e al suo oggetto. Questo rapporto non si configura come semplicemente formale e astratto, ma prevede aspetti sociali e affettivi (che rendono pertinenti per uno scienziato, ad esempio, le categorie di “apprendistato” e “iniziazione”: cfr. qui l’introduzione di Coniglione, a p. 52) e linguistici. La scienza è anche, o primariamente, un linguaggio: non solo e non tanto un linguaggio in senso logico-formale (come inteso nell’ambito della *Received View* di derivazione neopositivista), né meramente un linguaggio tecnico-specialistico nel senso in cui i lessicografi usano quest’espressione (come marca d’uso che nei dizionari più vasti può essere assegnata anche a decine di migliaia di lemmi). Si tratta piuttosto di linguaggio in senso ampio: un insieme sfrangiato e multidimensionale di termini, di relazioni, di presupposti e di saperi taciti (il riferimento obbligato è a Michael Polanyi, con cui anche Fleck si confronta esplicitamente nell’ultimo saggio di questa raccolta) che fa capo a una comunità parimenti multidimensionale e sfrangiata, che è insieme agente e paziente della sua evoluzione (nei termini saussuriani, si parlerebbe di una massa parlante come motore della diacronia linguistica). Ciò che Fleck chiama «sociologia del pensiero» (o del pensare) comprende tutti questi aspetti, trattati con categorie (“stile di pensiero” e “collettivo di pensiero”, appunto) che nella loro flessibilità riflettono la flessibilità dell’oggetto.

Da ultimo, si può definire pienamente semiotico l’approccio di Fleck a quello che è forse il tema fondamentale per definire la cerniera tra la gnoseologia e l’epistemologia: la cognizione visiva (ma non solo: si pensi al classico esempio dell’identità acustica di una parola – noi diremmo: il suo *significante* – a p. 253) e il rapporto del soggetto cognitivo con l’immagine. Non solo la natura abduttiva (per esprimerci col termine di Peirce) della percezione è ribadita costantemente, ma anche gli esempi sono sorprendentemente vicini a quelli della ricerca semiotica più recente: si confronti quanto dice Fleck sulle raffigurazioni dell’intestino nel xv secolo (pp. 262 ss.) con quello che Eco racconta sui disegni galileiani degli anelli di Saturno, nell’ultimo capitolo di *Kant e l’ornitorinco*. Dire che «vediamo con gli occhi del collettivo» (p. 257), allora, non solo equivale ad affermare che, in termini wittgensteiniani, “vedere” è sempre “vedere come”, ma anticipa, ad esempio, le riflessioni e le indagini di Charles Goodwin sul rapporto sempre situato tra visione, linguaggio e pratiche.

Per queste ragioni, l’aver reso disponibili – e pienamente fruibili – gli scritti di Fleck è un’operazione utile non solo a sistemare un piccolo capitolo di storia della scienza (o dell’epistemologia), ma soprattutto a reim-

mettere nel dibattito idee e prospettive che, forse, possono trovare oggi più che allora il *Denkkollektiv* capace di accoglierle pienamente.

Emanuele Fadda

E. Morin, *Sull'Estetica*, trad. di Francesco Bellucci, Raffaello Cortina Editore, Milano 2019, 157 pp., € 9,35.

«C'è nella grande arte la complessità di un'evasione dal reale immediato dove ritroviamo il reale della nostra condizione con passione, compassione, comprensione. C'è, al contempo, evasione dal reale e invasione del reale» (p. 136).

Tale è il potere dell'arte su cui riflette Edgar Morin nella sua ultima fatica, *Sull'Estetica*, ripercorrendone lo sviluppo e i cambiamenti e proclamandone il valore.

Il saggio nasce da una serie di conferenze promosse dalla *Maison des sciences de l'homme* durante il 2016, e realizza l'intento moreniano di scrivere sull'Estetica, in origine immaginata come volume conclusivo del *Metodo*.

La parola greca αἴσθησις significa sensazione, sentimento, è il fondamento della sensibilità umana. La vera arte è quella che trova il proprio fine in se stessa, nel suo splendore, nel suo essere viatico di vita veramente vissuta; Morin lo spiega con la sua distintiva capacità di rendere semplici e immediate riflessioni argute e profonde.

Vige discontinuità e continuità nell'estetica; esiste, prima di tutto, una fantasia pre-estetica, i colori e le forme della natura; vengono, poi, esaltati i canoni classici greci di armonia e regolarità, successivamente modificati dalla planetarizzazione che fa subentrare la ricerca dell'autenticità, per cui vi è anche il brutto come caratteristico. «Bellezza e bruttezza cessano di essere antinomiche: si trova bellezza nella bruttezza e bruttezza nella bellezza, il che fa sì che la bellezza non sia eliminata, ma inclusa in un complesso che recherebbe il suo contrario» (p. 125).

Ad accomunarle è il generarsi di un'emozione, e ogni volta che questa ci trasforma ci troviamo nello stato poetico, uno stato di entusiasmo, che significa "possessione da parte di un dio", d'incanto, di esaltazione. Gli artisti sono come sciamani, vivono a metà tra trance e coscienza e la stessa magia si ripercuote nel fruitore che si sdoppia tra l'assistere passivamente e il partecipare attivamente. È ciò che Morin definisce "l'effetto vita": la storia prende vita nell'ispirazione del creatore e tale vita gli è, poi, restituita dalla partecipazione estetica del fruitore. Ed «è la vita con del più e del meno. Il meno è l'assenza di realtà fisica presente. Il più è il fascino, la magia propriamente estetica, la vita dell'opera» (p. 66).

Morin attribuisce diverse forme all'arte, dalle più alte come la tragedia e la poesia a quelle ancora considerate poco pregevoli, come il fumetto e le serie tv, e a tutte conferisce eguale valore quando ricercano la bellezza, svincolandosi da ogni forma di profitto, predominante nel nostro tempo, e permettendo al fruitore di trovare in esse se stesso e il mondo.

Per esempio, il cinema, per il quale Morin non ha mai nascosto il grande amore, "arte polifonica e polimorfa", ci permette di piangere e ridere insieme, scoprendoci molto più comprensivi ed empatici che nella vita normale; la musica, il linguaggio più intimo di tutti, in grado di rivolgersi «alla nostra affettività profonda, alla nostra anima» (p. 94); o, ancora, la poesia, l'unica vera risposta alla morte.

Il periodo più propizio per le virtù estetiche è l'adolescenza, l'adolescente trova nell'arte «la rivelazione di ciò che cercava senza sapere che cosa cercasse» (p. 138). Ciò è altrettanto fondamentale all'umanità per comprendere la propria umanità. Durante la visione di un film o la lettura di un libro sappiamo immedesimarci nei personaggi, capirne la complessità, il perché delle scelte e delle azioni, sentiamo la sofferenza del criminale, proviamo simpatia per lo sconfitto, non voltiamo le spalle al dolore dell'altro. Nell'arte siamo migliori perché entriamo in contatto con l'empatia e la comprensione umana.

Per lo stesso motivo un'opera singolare può essere universalmente apprezzata, poiché rispecchia l'umano intero. «L'incontestabile unità umana produce la diversità degli individui e delle culture. Ma questa non annulla l'unità mentale e affettiva di tutti gli esseri umani. Tutti, a prescindere dalla loro origine o cultura, possono sorridere, ridere» (p. 135).

L'estetica, però, gioca questo ruolo solo sino al termine della proiezione di un film o della lettura di un libro, svoltiamo l'ultima pagina e torniamo al comune distacco della nostra esistenza. Qui subentra, allora, l'obiettivo di Morin.

La sua ricerca sociologica non riporta un neutrale resoconto del fenomeno, ma difende la sua necessità per il recupero di una società umana, di un nuovo umanesimo.

Come rendere permanente l'umanizzazione di cui solo l'arte è capace? Deve contribuire alla poeticizzazione della vita. Morin vuole introdurre negli ordinamenti scolastici l'educazione alla comprensione umana, una conoscenza che si nutra di emozioni e affettività.

Scriveva Dostoevskij nell'*Idiota*: «la bellezza salverà il mondo» e questo Morin vuole dimostrare, preserviamo la bellezza poiché essa preserva la nostra umanità e ci salva davvero.

Emanuela Giorgianni

A. G. Biuso, *Tempo e Materia. Una metafisica*, L. S. Olschki Editore, Firenze 2020, 153 pp., € 29,00.

Tempo e materia. Una Metafisica costituisce anche una proposta ermeneutica. Ci occuperemo di analizzare quelli che riteniamo essere gli aspetti fondamentali di questa *pars interpretandi* – come tentativo di comprensione dell'esistenza – dove vengono risemantizzati il mondo e la vita. I concetti principali che stanno a fondamento della nostra lettura, e che qui intendiamo approfondire, sono: *solitudine ontologica*; *bisogno di oblio-risemantizzare*; *vertigine dell'estasi temporale*; *tragico*; *dato biologico/etnoantropologico*. I nuclei ermeneutici di significato primario appena menzionati sono legati tra loro in un rapporto fenomenologico-esistenziale, e nella ricchezza semantica con cui si impongono per tutta l'opera – a volte con sfumature diverse di significato – indicano in modo costante la struttura ontologica che ha come sua caratteristica somma il *germe del trapassare*. Per tale ragione parliamo di un'ermeneutica della finitudine.

Prima di procedere rendiamo conto di ogni nostra parola, concetto, definizione. Cosa intendiamo per *ermeneutica*? Una volta data la definizione è possibile comprendere la legittimità del perché qui l'opera di Biuso venga definita *progetto ermeneutico*.

Dalla temporalità dell'esistenza, dal suo carattere di finitudine intesa come «cifra insieme prassica e metafisica della vita» (p. 23), ha inizio il percorso teoretico che ci accingiamo ad attraversare. Il comprendere – *Verstehen* – è il modo d'essere dell'esserci, il suo *fondamentale movimento* che cerca quanto più possibile di abbracciare la totalità degli aspetti dell'esistenza per non commettere l'errore riduzionistico di trasformare l'essere umano in un dato, o in un fatto isolato e totalmente distaccato, ad esempio, dalla sua storicità.

L'uomo fa esperienza del *comprendere* come sua condizione trascendentale che è anche la sua situazione storica, dunque la vicenda del suo *dove* in un determinato *quando*, ovvero le condizioni che definiscono l'ecceità del singolo ente-uomo. Non si dà alcun discorso sulla temporalità dell'esserci che sia distaccato dall'altro nome del tempo che è *materia*. Ne segue che anche il procedimento ermeneutico che caratterizza la vita umana ha come suo inizio questo punto archimedeo, e in ciò una chiara definizione di uomo, anche se non esplicitata: un'estensione spazio-temporale che cerca di comprendere e comprendersi. Considerare l'essere umano alla luce delle circostanze e degli eventi nei quali egli è immerso: «sta qui il fondamento della struttura ermeneutica dell'esserci umano» (p. 18).

Il primo nucleo concettuale che dà forma al progetto ermeneutico di *Tempo e materia* è quello di *solitudine ontologica* (p. 19). Con questo concetto s'intende non solo un determinato modo di sentire dell'uomo e della

sua progressiva autocomprensione esistenziale ed esistenziale, ma una vera e propria condizione ontologica.

La *solitudine ontologica* di cui parla Biuso scaturisce dal sentire il mondo *dal corpo e nel corpo*, un sentire che ha come suo destino e come sua dinamica di percorso l'annuncio della morte. Ma vi è pure un altro aspetto che chiarifica il significato del concetto di *solitudine ontologica*, ed esso consiste nell'indicare, o condannare, l'atteggiamento di superiorità che *Homo Sapiens* esercita nei confronti degli altri animali. Una prospettiva che nel suo radicale tentativo di rivolta contro il paradigma antropocentrico riconosce però, al tempo stesso, l'impossibilità di uscire totalmente dall'antropocentrismo, in quanto ogni pensiero sul mondo e sulle forme di vita è sempre e solo a partire dall'uomo: che sia un pensiero di salvezza o di morte esso è possibile solo per la centralità in cui lo sviluppo della tecnica ha posto l'essere umano come suo ineluttabile destino (δαινότατον; Sofocle, *Antigone*).

L'uomo, definito anche *animal memorans*, fa continua esperienza del ricordo, e il ricordare diventa una dimensione esistenziale che gli è propria; ma essa è accompagnata anche dall'oblio che si manifesta come necessità, come suo equilibrio: il gioco tra il ricordo e l'oblio rende possibile la comprensione del presente, la proiezione verso il futuro, e manifesta – a partire da un'ermeneutica della finitudine – l'esigenza di una ri-semantizzazione, in quanto «l'oblio è necessario a porre una distanza dagli eventi che sono accaduti, la quale permette poi di accogliere eventi nuovi, risemantizzati nelle strutture dell'adesso» (p. 45). Abitare il ricordo, dunque, vuol dire fare esperienza anche dell'oblio e di quella differenza tra μνήμη e ἀνάμνησις (Aristotele) di cui parla Heidegger quando in *Sein und Zeit* ha posto la distinzione tra il passato in quanto ciò che non è più – *Vergangenheit* – e il passato come ciò che è ancora nel suo essente-stato – *Gewesen* *Gewesenheit*. Il bisogno o necessità di oblio è un accadere dovuto al fatto che l'umano è memoria viva che si muove nel mondo e nei ricordi che abitano il suo corpo.

La dimensione ermeneutica dell'esistenza reca con sé, come suo manifestarsi, la *vertigine dell'estasi temporale* (p. 38), un sentire che si colloca temporalmente nella tensione tra il *già* e il *non ancora*. Tale concetto indica il sentimento generato dalla comprensione della dimensione ermeneutica dell'esistenza. *Vertigine*, dal latino *vertere*, girare, è un volgersi dell'essere umano verso la sua presenza nel mondo dalla prospettiva del dramma caratterizzante la sua esistenza.

Un'ermeneutica della finitudine non può non fare riferimento alla prestrutturazione dell'oggetto e del soggetto ermeneutico. Chi interpreta il mondo? E cosa interpreta? Il punto di partenza è la tragica situazione in cui è collocato l'umano nel suo ritrovarsi gettato nel mondo. Ecco perché

l'ermeneutica della finitudine è anche un'ermeneutica del tragico. L'essenza della tragicità è l'esperienza della finitudine: «la questione fondamentale dell'umano è infatti la questione della sua finitudine, del morire. Filosofie, religioni, progetti politici, arti, comunità e comportamenti si generano sempre da questo sfondo di finitudine e di dramma» (p. 109).

L'aspetto più originale dell'ermeneutica della finitudine proposta in questo libro consiste nel considerare la tragicità dell'esserci indissolubilmente legata al dato biologico/etoantropologico. L'ermeneutica incontra il dato biologico, lo tiene in considerazione nel suo tentativo di dire qualcosa di nuovo sul mondo e sulla vita, e lo realizza teoreticamente in una somatica del tempo dove natura e cultura non sono due diverse dimensioni antropologiche, ma un'unica realtà: *naturacultura*. La filosofia quando è autentica non smette mai di dialogare con le scienze che possono apportare notevoli contributi a una teoresi che manifesta il carattere dialogico che sta a suo fondamento.

Questi assieme ad altri concetti costituiscono il cuore della metafisica di *Tempo e materia* intesa come progetto ermeneutico.

Stefano Piazzese

L. M. Napolitano Valditara (a cura di), *Curare le emozioni, curare con le emozioni*, Mimesis Edizioni, Milano-Udine 2020, 334 pp., € 26,00.

Il volume curato da Linda Napolitano Valditara rappresenta in molti modi una sfida alla modalità settoriale in cui si svolge tanta parte della ricerca scientifica, anche in ambito umanistico. Non solo e non tanto per la compresenza di contributi che attingono i loro linguaggi da aree disciplinari diverse, ma per il fatto che questi testi sono il frutto di una pratica di confronto interdisciplinare, che ha coinvolto per lungo tempo alcuni membri del Dipartimento di Scienze umane dell'Università di Verona intorno a una linea e a una problematica comune di ricerca.

Il tema su cui i diversi percorsi si sono intrecciati è quello enunciato dal titolo con una formulazione duplice e significativamente aperta: *Curare le emozioni, curare con le emozioni*. Il lettore è invitato a inoltrarsi in un rapporto evidentemente complesso – quello tra cura ed emozioni – i cui termini sembrano ridefinirsi per effetto del loro accostamento in due differenti rapporti sintattici, assumendo poi, negli sviluppi originali dei singoli percorsi analitici proposti, valori semantici nuovi ed euristicamente fecondi. L'idea di “cura”, declinata eminentemente come pratica attiva, ha un valore strategico in questo percorso a più voci, che si ispira, da un lato, al valore terapeutico del filosofare come esperienza di condivisione, dall'altro, alla forza reale e simbolica del paradigma medico, per esprimere

re la logica affettiva di un tipo di relazione che riguarda l'essere umano nella sua essenza. Le emozioni vi sono incluse, in una sorprendente pluralità di forme, come veicolo pervasivo degli scambi che si attivano nella rete relazionale della cura. Per questo, il titolo non enuncia una falsa alternativa tra “curare le emozioni” o “curare con le emozioni”, ma piuttosto l'impegno a comprendere ciò che è in gioco nella vasta gamma di situazioni che mettono in qualche modo la propria vita nelle mani di un altro. In un mondo dominato dall'incertezza, quale è il nostro (anche a prescindere dalla contingenza drammatica che stiamo vivendo), il paradigma medico rivela così una confortante attualità, prestandosi a ricondurre stati d'ansia e paure dentro lo schema della malattia: uno stato di bisogno in cui è legittima l'attesa di cure che restituiscano fiducia e salute.

Il disegno unitario del volume, che possiamo evincere dalla bella introduzione di Linda Napolitano, prima di inoltrarci nelle linee di fuga delle singole ricerche, mette in primo piano l'ambivalenza della cura, espressione di pena e inquietudine, da un lato, premura che dà sollievo, dall'altro. Seguendo le suggestioni del mito raccontato da Caio Igino e ripreso da Heidegger in *Essere e Tempo*, la «cura» (*Sorge*) è fardello penoso che «tiene» l'esistenza (senso prevalente in Heidegger), ma è insieme ciò che la sostiene, se la sua fragilità viene soccorsa (senso prevalente nella lettura che del tema propone la curatrice) con la disposizione affettiva e premurosa del “prendersi cura”, che coinvolge e tiene insieme gli esseri umani.

È sul mistero di questa attitudine ad accostare alla fragilità esistenziale una disposizione libera all'aiuto che l'indagine a più voci e più linguaggi condotta nel libro trova la sua ragion d'essere e la sua unità. Non tanto per evidenziare la differenza tra emozioni negative nate dal dolore (timore, invidia, odio, rancore, spinozianamente «passioni tristi») e emozioni positive (empatia, devozione, tenerezza, mitezza, pietà), in grado di produrre o ripristinare una possibilità di gioia nella precarietà delle cose umane. Obiettivo comune della ricerca è piuttosto quello di usare i risultati delle molte indagini già compiute nel panorama scientifico contemporaneo, afferenti in diversi modi allo studio delle emozioni, per individuare le modalità di una loro possibile trasformazione: da una condizione subita in modo passivo (effetto di un *pathos*) a una disposizione affettiva ricercata e coltivata attivamente in sé stessi. Differenze non certo irrilevanti si registrano tra i possibili modi di intendere questa attività di trasformazione delle emozioni: termini come “gestione”, “controllo”, “regolazione” o “governo” suggeriscono aspetti diversi del rapporto che è possibile stabilire con le proprie e altrui emozioni attraverso pratiche che appartengono alla dimensione complessa della “cura”. L'importante è che si possa giungere a «“coltivare una passione”»; come si fa non solo coi francobolli, i funghi o il deltaplano, ma anche – forse – cogli stati affettivi capaci di

tenerci sani e umani, vicino e insieme ad altri, anch'essi sani e umani» (Napolitano, *Introduzione*, p. 12).

L'organizzazione interna del volume si avvale di una divisione in due parti, cui corrisponde una diversa specificità dei metodi di ricerca seguiti dagli studiosi: la parte intitolata alle «riflessioni» contiene sei saggi elaborati da filosofi; la parte intitolata alle «pratiche» contiene tre saggi, elaborati da una psicologa, due sociologhe e due pedagogiste.

Nella prima parte, si attinge alla ricchissima fenomenologia delle emozioni messa a disposizione dai grandi testi della storia della filosofia, a partire dagli antichi. Ne fanno parte: 1) un'analisi comparativa di fonti risalenti ai Socratici della prima generazione e alla tradizione aneddotica, a proposito del controllo del piacere e del dolore come forma di esercizio e disciplina morale (A. Stavru, *Piacere e dolore nella letteratura socratica*); 2) una rivisitazione in chiave evolutiva della potenza emozionale attribuita dagli antichi all'eros (forza primigenia per i poeti epici, lirici e tragici, terreno di esercizio personale e politico in Platone), che diventa un importante capitolo della storia della soggettività occidentale (G. Angonese e L. Napolitano Valditara, *Rivisitazioni dell'eros*); 3) una rilettura del secondo volume del *Saggio sull'intelletto umano* di Locke, dedicata a far emergere la dimensione emotivo-passionale della mente come componente fondamentale della teoria lockiana del soggetto e della conoscenza (D. Poggi, *Mind, Understanding and passions*); 4) un'analisi del concetto di "risentimento" in Nietzsche, studiato qui in rapporto alle emozioni suscitate dai concetti di "salute" e di "malattia" nella cultura occidentale e alla duplice risonanza, negativa e positiva, che esse proiettano sull'elaborazione concettuale del filosofo (C. Chiurco, *Il risentimento in Nietzsche: malattia, cura, emozione*); 5) un'ipotesi antropogenetica, condotta sulla scorta di Scheler, a proposito dell'emozione come movimento che supera la soglia definita dalla ripetitività dell'esistenza, permettendo al soggetto di entrare in una dimensione costruttiva della propria singolarità (G. Cusinato, *Mi emoziono, dunque esisto*); 6) una lettura comparata della corrispondenza tra Arendt, Heidegger e Jaspers nell'immediato dopoguerra, come luogo di un difficile confronto intellettuale ed emotivo, per la ricostruzione di uno spazio di possibile verità (A. M. Barbetta, *Parole di verità nell'intreccio di lettere tra Hannah Arendt, Martin Heidegger e Karl Jaspers*).

Nella seconda parte, l'attenzione si sposta sulle pratiche di cura, indagate attraverso gli esiti di ricerche sul campo, con particolare riguardo alle dinamiche emozionali vissute dai professionisti della cura. Ne fanno parte: 1) uno studio psico-dinamico delle modalità di regolazione delle emozioni negative indotte dal rapporto con la sofferenza altrui nei professionisti della cura (A. M. Meneghini, *Strategie di regolazione del distress e caregiving*); 2) uno studio sociologico delle emozioni indotte dall'impegno nei

lavori di accudimento, prevalentemente connotati da stereotipi di genere, nella dimensione privata e mercificata delle grandi catene della cura (P. Di Nicola, D. Viviani, *Lavoro di cura: emozioni, sentimenti, frustrazioni. La prospettiva sociologica*); 3) uno studio psico-pedagogico sulla dimensione affettiva vissuta dagli operatori sanitari, con particolare riguardo al lavoro sulle emozioni che essi sono tenuti a compiere per adeguarsi alle *display rules* dell'organizzazione sanitaria, tra forme di ruolo dovute e autenticità umana dei sentimenti provati (R. Bombieri, L. Mortari, *Emotional Labour: aver cura degli operatori della salute*).

Per rendere conto, infine, del senso che gli autori attribuiscono al loro lavoro comune, mi sembra utile citare la frase conclusiva della *Prefazione* al volume di Luigina Mortari: «in un tempo culturale che patisce una forma di “analfabetismo affettivo” e insieme una frequente banalizzazione dell'esperienza emotiva, ridotta a occasione per la stesura di “manuali di gestione” delle emozioni, costituisce un contributo di essenziale valore culturale la riflessione scientificamente rigorosa e multi-prospettica offerta da questo volume».

Fulvia de Luise

