

*Note sul problema della comunicazione filosofica*

di

Fulvio Cesare Manara

*All'inizio è la relazione. [...]  
Relazione è reciprocità. Il mio tu opera su di me,  
come io opero su di lui. I nostri allievi ci formano,  
le nostre opere ci costruiscono.*  
Martin BUBER

*Chi si mette in atteggiamento di ascolto  
è aperto in modo più fondamentale.  
Senza questa radicale apertura reciproca  
non sussiste alcun legame umano.  
L'esser legati gli uni gli altri, significa sempre, insieme,  
sapersi ascoltare reciprocamente..*  
H. G. GADAMER

**1. La genesi dell'interesse filosofico verso la comunicazione**

Se ci chiediamo cosa ci può spingere, oggi, a considerare, o ri-considerare, il problema della comunicazione dal punto di vista filosofico, possiamo certo identificare — fra altre, forse, possibili — anche le seguenti ragioni:

a) due motivazioni «esterne»:

- i mutamenti intervenuti nel corso dell'ultimo secolo nei sistemi di veicolazione e trasmissione di segnali dell'espressione (le cosiddette «tecnologie della comunicazione»), e il correlativo sviluppo di «teorie dell'informazione», o «della comunicazione», sia nel settore matematico e ingegneristico, sia nelle discipline logico-linguistiche (semantica, semiotica, pragmatica, ecc.), sia nell'area delle scienze umane (psicologia, sociologia, psichiatria ecc.).  
Ho messo a tema altrove <sup>1</sup> alcuni aspetti del problema di come affrontare i mutamenti epocali in corso nei sistemi di comunicazione della costituenda “società dell'informazione”. Il fatto che le rivoluzioni della cosiddetta “multimedialità” e della telematica trasformino significativamente i nostri processi comunicativi spinge certo i filosofi, o gli insegnanti di filosofia, a occuparsi anche di queste nuove frontiere. Qui si tratta di porre con rigore la questione se e come l'insieme delle pratiche filosofiche possano essere in genere trasformate dai mutamenti noetici, cognitivi e relazionali posti in essere da queste nuove tecnologie <sup>2</sup>.

<sup>1</sup> O meglio, ho iniziato farlo, e precisamente in: *Insegnamento della filosofia e comunicazione multimediale*, in “Bollettino della Società Filosofica Italiana”, N.S., 153 (settembre-dicembre 1994), pp.33-48; *Didattica della filosofia e multimedialità*, in “Orientamenti Pedagogici”, a. XLIV, n. 2 (260), marzo-aprile 1997, pp. 429-452 (una versione leggermente ridotta è apparsa anche nel “Bollettino della Società Filosofica Italiana”, n.s., n.160, pp.41-62); *Didattica della filosofia e comunicazione multimediale*, in «Comunicazione Filosofica. Rivista telematica di Ricerca e Didattica Filosofica» [<http://www.getnet.it/sfi/013.html>], n.2, novembre 1997; *Per un Laboratorio di Filosofia*, in *Filosofia per tutti. La filosofia per la scuola e la società del 2000*, a cura di Mario De Pasquale, Milano, Angeli, 1998, pp. 94-133. Si v. anche però gli acuti scritti di Luciano Floridi, *L'estensione dell'intelligenza. Guida all'informatica per filosofi*, Roma, Armando Armando, 1996 e *Internet*, Milano, Il Saggiatore, 1997.

<sup>2</sup> Mi permetto di rinviare anche qui al mio *Lo statuto epistemologico della filosofia e le nuove tecnologie della comunicazione*, apparso in “Comunicazione Filosofica”, n. 6, novembre 1999, [http://www.sfi.it/cf/archivio\\_cf/cf6/articoli/manara\\_fiuggi.htm](http://www.sfi.it/cf/archivio_cf/cf6/articoli/manara_fiuggi.htm), e segg. che contiene anche una bibliografia ragionata. I saggi di cui in questa nota e la precedente sono anche disponibili in versione ipertestuale. Possono essere reperiti a partire dalla mia pagina all'URL <http://lgxserver.uniba.it/lei/personali/manara/saggionline.htm>.

- la tendenza alla mutazione nel sistema dell'istruzione in direzione della proposta della «filosofia per tutti», che rende assai più evidente di prima il problema di come rendere disponibile a tutti il patrimonio della tradizione filosofica, e/o di come avviare alla pratica filosofica le nuove generazioni, può costituire un'ulteriore "spinta" esterna che può farci porre la questione comunicativa in filosofia, abbiamo visto, dipende dal seguente quesito posto ai filosofi dalle attuali politiche educative: se e come sia utile, e quindi auspicabile e necessaria, una formazione filosofica rivolta a tutti, piuttosto che a pochi. Questa spinta emerge dall'evoluzione dei sistemi formativi, che, in particolare nel nostro paese, ha posto all'attenzione dell'opinione pubblica l'esplicito problema di superare definitivamente l'impianto del sistema formativo gentiliano, il quale prevedeva che la formazione filosofica esplicita fosse diretta solo agli indirizzi di studio rivolti ai futuri membri della classe dirigente<sup>3</sup>. Ci si chiede cosa deve cambiare nell'insegnamento della filosofia in relazione al modificarsi del pubblico cui esso viene indirizzato: ed è, evidentemente, uno scenario nuovo e per certi aspetti un cambiamento epocale. Inoltre, dal punto di vista pedagogico, è senz'altro chiara e ormai matura la tendenza a muovere da un modello centrato sulla *trasmissione* del sapere ad uno, più complesso ed aperto, centrato sulla consapevolezza che la mediazione didattica comporta l'attivazione di processi relazionali complessi in cui la chiave è la *costruzione* del sapere e lo sviluppo delle competenze metacognitive sul proprio stesso processo di apprendimento; il che, ovviamente, mette al centro la comunicazione, l'ascolto, la scoperta.
- b) Una terza motivazione, questa volta "interna", a considerare la «questione comunicazione» viene dal fatto che numerosi pensatori del nostro secolo vi hanno rivolto l'attenzione esplicitamente. La rinnovata attenzione alla natura dialogica e relazionale di buona parte (se non di tutte) le pratiche filosofiche, manifestatasi apertamente nella ricerca filosofica del nostro secolo, per opera di autori significativi, quali, fra altri, Buber, Apel, Habermas, e, in Italia, Calogero. La specificità del discorso filosofico consiste nel pensare *oltre* la maniera tecnica, la quale si restringe alla determinatezza del problema: non più o non solo nel tentativo di evidenziare i "fondamenti" (comunque essi vengano intesi) dei saperi particolari, quanto nel mettere a tema una prospettiva olistica e "sapienziale". La povertà *conoscitiva* della filosofia pertanto non è altro che il suo lato negativo: l'altra faccia della medaglia consiste nella prospettiva unificante, sistematica, ovvero nel tentativo di comprendere il problema dal punto di vista della totalità e del senso. Così, oltre la questione delle tecniche del comunicare, si pone il problema di che cosa significa per l'uomo la comunicazione, e, infine, di come si possa vivere comunicando meglio. Infatti, l'era dei "mezzi di comunicazione di massa" non ha affatto significato un incremento della comunicazione "autentica", e, se da una parte ha chiesto una maggior consapevolezza del fenomeno, di cui sono segno le molteplici discipline scientifiche dedicate, d'altra parte, ha proprio posto in essere una domanda in merito ai "fondamenti" ed alla natura della comunicazione di cui si è fatta carico la ricerca filosofica.

Di fronte all'emergere delle diverse facce con cui la questione «comunicazione» è venuta delineandosi, è opportuno evitare che le condizioni imperative del presente ed eventuali paure proiettate sul futuro condizionino troppo pesantemente ed appiattiscano la prospettiva di ricerca e il domandare in merito ai nessi tra pratiche filosofiche e comunicazione, o anche tra pratiche comunicative diffuse socialmente ed i nuovi orizzonti per il filosofare.

<sup>3</sup> La «filosofia per tutti» si apre così come nuovo orizzonte. Ne sono un segno, abbastanza diretto ed evidente, i titoli delle seguenti pubblicazioni, i quali hanno ripresentato proprio questa questione, sia pur con taglio e proposta divergenti (si va infatti dal manuale introduttivo di natura divulgativa all'opera di didattica della filosofia vera e propria): Gianfranco Morra, *Filosofia per tutti*, Brescia, La Scuola, 1974 (n. ed. aggiornata ed ampliata, 1998); Richard. H. Popkin - Avrum Stroll, *Filosofia per tutti*, ed. it. a cura di Pietro Adamo, Milano, Il Saggiatore, 1997; e infine Mario De Pasquale (cur.), *Filosofia per tutti*, cit.

Queste note, pertanto, sono pensate con la modesta intenzione di fornire un contributo, sia pur limitato, asistemático e incompleto, in direzione di una proposta per l'elaborazione del «domandare» filosofico sulla comunicazione. L'obiettivo è solo cercare di suggerire alcune osservazioni, o, più propriamente, di fornire niente più che l'indicazione di piste di ricerca, cui, tutto sommato, ci sembra urgente indirizzarsi, soprattutto attorno al secondo ed al terzo dei punti sopra individuati.

## 2. Pensare la comunicazione

Se è vero — semplificando — che possiamo schematizzare il duplice compito del filosofare oggi, dicendo che il filosofo deve preoccuparsi: a) di pensare; e b) di rendere disponibile il pensare, ovvero di comunicare il filosofare, allora, per quanto riguarda la prima delle due attività, ci sembra che la ricerca filosofica abbia da pensare (o si sia già attivata a pensare), in tema di “comunicazione”, nelle direzioni seguenti.

### 2.1. La comunicazione e i nuovi media

Prima di tutto, pensare i nuovi media, e pensare i mutamenti posti in essere sul piano metacognitivo e noetico dalle nuove tecnologie nella elaborazione e trasmissione dei segni dell'espressione: infatti l'intelligenza umana compie la sua evoluzione anche grazie alle “ristrutturazioni” del pensiero consentite da sempre nuove tecnologie della parola e della comunicazione<sup>4</sup>. Ma anche pensare con maggior attenzione a come la stessa filosofia consista in una attività ed un insieme di pratiche, ed a come la sua genesi e il suo sviluppo non siano estranei all'evolversi delle tecniche e tecnologie dell'espressione (oralità, scrittura, stampa...). È pertanto opportuna, e sembra assolutamente necessaria, una indagine critica ed analitica sul linguaggio dei “nuovi media”, sui paradigmi noetici emergenti dalla loro adozione, nonché una attenzione “retroattiva” sulle precedenti tecnologie della comunicazione (ad es. le “tecnologie della parola”) e sul condizionamento da essi esercitato sulle pratiche comunicative. Siamo di fronte alla opportunità di ripensare il nesso che si pone fra attività filosofica e tecniche comunicative, tra la filosofia e i media in cui essa si esprime e si comunica: «L'esistenza stessa della filosofia e di tutte le scienze e le “arti” (studi analitici dei procedimenti, come la Retorica di Aristotele) dipende dalla scrittura: questo significa che esse sono prodotte non dalla mente umana senza aiuti, ma dalla mente che usa una tecnologia profondamente interiorizzata, incorporata nei processi mentali stessi. La mente interagisce col mondo materiale in modo più profondo e creativo di quanto finora non si credesse. La filosofia [...] dovrebbe avere più consapevolezza di essere un prodotto tecnologico, il che significa un tipo speciale di prodotto molto umano. La logica stessa emerge dalla tecnologia della scrittura»<sup>5</sup>. Lo studio delle logiche complesse della comunicazione e dei processi di “interiorizzazione” delle tecnologie comunicative aiuta del resto a meglio comprendere le pratiche stesse della filosofia. Così, “avant de penser, il faut étudier”: è una regola generale<sup>6</sup>: sempre che lo “studio” non sia per sé stesso una maniera di “ascolto interiore”... Peraltro, è vero che tra la pratica filosofica e le tecnologie dell'espressione e della comunicazione esiste uno iato alla fine non definitivamente colmabile<sup>7</sup>. Questa non è una

<sup>4</sup> V. Walter G. Ong, *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Bologna, Il Mulino, 1986, e *Interfacce della parola*, Bologna, Il Mulino, 1989; e Eric A. Havelock, *Cultura orale e civiltà della scrittura*, Bari, Laterza, 1999, *La Musa impara a scrivere*, Bari, Laterza, 1995, *Alle origini della filosofia greca. Una revisione storica*, Bari, Laterza, 1996, *Dalla A alla Z. Le origini della civiltà della scrittura in occidente*, Genova, Il Nuovo Melangolo, 1987.

<sup>5</sup> Walter G. Ong, *Oralità e scrittura*, cit., p.238.

<sup>6</sup> Gaston Bachelard, *La flamme d'une chandelle*,

<sup>7</sup> «La filosofia non è cultura filosofica, cioè non è mera cultura [...]. La filosofia non è erudizione né verniciatura di formule. La filosofia non si fa per etichette, schemi e concetti a buon mercato. **La filosofia non ha a che fare con la logica della comunicazione.** Quella cultura che si può risolvere in termini di sistemi semiotici, di codici, di locutori e fruitori, o di orizzonti ermeneutici variamente intesi, sarà senza dubbio un'importante cosa, che però resta estranea al problema della filosofia e alla domanda filosofica. **Questi strumenti sono inadeguati a coglierla. Producono anzi**

“povertà” per il filosofo: la sua attività non teme alcuna tecnica espressiva, e le pratica, a sua convenienza, tutte, senza identificarsi in nessuna. D’altro canto, infine, è altresì vero che se l’inadeguatezza della “logica della comunicazione” ad esaurire la “cosa filosofica” viene assolutizzata ed ipostatizzata, allora non c’è più alcuna via d’uscita, e non ha senso né parlarne, né tantomeno scriverne libri. «Come talvolta si può riprodurre una musica solo per l’orecchio dell’anima ma non si può fischiarla perché altrimenti il fischio sommergerebbe col suo suono la voce dell’anima, così qualche volta il suono d’un pensiero filosofico è così flebile che viene sommerso dal rumore delle parole pronunciate, e non può più essere udito quando gli altri ce lo richiedono, e noi dobbiamo parlare»<sup>8</sup>. *Qualche volta* questo succede, non “sempre”. Lasciar spazio al silenzio non significa necessariamente rinunciare a comunicare. Saper distinguere non significa poi necessariamente separare. Se è questione di prospettiva, e di pratica filosofica, allora è certo che la prospettiva e la pratica che resta filosofica è quella che mira alla unità, al distinguere per unire, e non al distinguere per separare<sup>9</sup>.

## 2.2. Le teorie dell’informazione e della comunicazione

Si può poi indagare sui paradigmi con cui le nuove discipline scientifiche pongono il problema «informazione» e «comunicazione». Vero è che svariate scienze hanno contribuito nell’ultimo secolo a mettere a fuoco aspetti e problemi del fenomeno della comunicazione, fornendo contributi che non possono essere ignorati. Così è stato sicuramente per la linguistica, la semiotica, la psicologia e la sociologia (e altre scienze umane). Si rivela necessaria però una indagine sulle metafore e sui simboli con cui spesso si fa riferimento al processo comunicativo. Da questo punto di vista sono illuminanti e indicativi in genere i risultati di studi e ricerche incrociati fra cibernetica e scienze cognitive. La necessità dell’«elaborazione di una epistemologica critica della comunicazione» è stata chiaramente individuata e motivata da von Foerster. Al riguardo viene infatti fatto notare che in questo campo di indagine si sono indebitamente mantenuti in modo incontrollato una serie di “inquinamenti” concettuali. Una attenta “epistemologia della comunicazione”, secondo Von Foerster, serve per «smantellare alcuni dei concetti più cari alla nostra cultura; concetti che, a un esame più ravvicinato, risultano avere un effetto inquinante in campo linguistico»<sup>10</sup>, non solo, ma anche per cogliere quanto “penosamente inadeguati” sono i concetti di informazione e comunicazione proposti dalle discipline che hanno elaborato «una nuova scienza ingannevolmente chiamata “teoria dell’informazione”»<sup>11</sup>. Ancor oggi è relativamente comune, anche in lessici autorevoli, la definizione del termine “comunicazione” con il riferimento alla “trasmissione di informazioni” da un emittente ad un ricevente. Di fatto, invece, il fenomeno della comunicazione non può essere ridotto alla presunta “trasmissione” di informazioni. Vale la pena seguire un po’ in dettaglio le argomentazioni di von Foerster stesso:

---

**una specifica cecità: chi li usa e vi si affida, per quanto brillante sia il suo ingegno, diviene caratteristicamente incapace di comprenderne il limite e di ravvisare la loro inadeguatezza alla “cosa filosofica”.** Suppone invece tutto il contrario e immagina di star facendo filosofia. Se la filosofia non si riduce al discorso, alle “narrazioni” di parole e nemmeno alle definizioni, essa è però un *esercizio*, ed è un esercizio connesso alla vita», Carlo Sini, *Filosofia della scrittura*, Bari, Laterza, 1994, p.11. Il grassetto è mio: il limite di queste ponderate parole di Sini consiste nel connotare ancora la comunicazione come se essa non fosse un processo stesso del pensiero, come se essa si riducesse unicamente alla codificazione e trasmissione di segni e segnali. Dalle parole citate emerge in ogni caso che l’attenzione metalogica, metanoetica e metacomunicativa è caratteristica intrinseca delle pratiche filosofiche.

<sup>8</sup> Ludwig Wittgenstein, *Zettel*, Torino, Einaudi, 1986, p.98.

<sup>9</sup> «La filosofia non può costituirsi in sapere parziale, disciplina o scienza speciale. Essa non può ritagliare entro il mondo il suo oggetto, perché il suo oggetto è la totalità. Esser filosofi significa esser specialisti in fatto di totalità»: Enzo Melandri, *Sulla crisi attuale della filosofia*, Il Mulino, n.223, set.-ot. 1972, p. 878.

<sup>10</sup> Heinz von Foerster, *Sistemi che osservano*, Roma, Astrolabio, 1987, p. 168.

<sup>11</sup> Ed è proprio nella teoria della comunicazione che si sono insinuate “concezioni erronee” «in quasi tutti i campi della teoria della comunicazione, sia quelli ispirati alla linguistica, sia quelli che hanno le loro radici nella semantica, nella sociologia, nella fisiologia, nella matematica e così via. Nella maggior parte di questi campi, vengono impiegate metafore che, se non false, sono quanto meno fuorvianti, e in certi casi possono addirittura rivelarsi politicamente pericolose». *Ibidem*, p.169-70.

«Se andate a cercare in un qualsiasi dizionario la parola ‘comunicazione’, la definizione che troverete sarà all’incirca ‘*scambio* di informazioni’. Questa idea della comunicazione come ‘scambio’ poggia sull’immagine di un tubo: si lascia cadere qualcosa dentro una delle estremità del tubo, questo qualcosa percorre il tubo, e lo si può estrarre dall’altra estremità. Invertendo il processo, cioè infilando qualcosa dall’altra estremità e facendogli seguire il percorso inverso, si crea l’immagine della comunicazione. L’intero processo viene chiamato ‘scambio di informazioni’. Abbiamo dei tubi entro i quali possono circolare, a seconda dei casi, acqua, benzina, o talvolta informazioni. In questo contesto, l’informazione viene considerata un prodotto, una sostanza che può esser fatta circolare dentro a dei tubi. In più, si presuppone che una simile sostanza possa anche correre lungo dei fili, in quanto ‘sappiamo’ che si possono trasmettere informazioni da un capo all’altro di un continente mediante dei fili. In qualsiasi manuale sulla comunicazione troverete bellissime figure basate su questa immagine: due scatole (trasmittente e ricevente) collegate da una linea (il canale della comunicazione). Sembra tutto così ovvio.

A viaggiare lungo quei fili, tuttavia, non sono informazioni, ma *segnali*. D’altronde, poiché pensiamo di sapere cos’è l’informazione, siamo anche convinti di poterla comprimere, elaborare, spezzettare. Siamo convinti che le informazioni possano anche essere immagazzinate e, in seguito, recuperate: si pensi a una biblioteca, comunemente considerata un sistema di immagazzinamento e recupero di informazioni. La biblioteca può immagazzinare libri, *microfiche*, documenti, film, diapositive e cataloghi, ma non può immagazzinare informazioni. Si può rivoltare una biblioteca da cima a fondo, ma non ne uscirà nemmeno una informazione. L’unico modo in cui si possono ottenere delle informazioni da una biblioteca consiste nel *guardare* questi libri, queste *microfiche*, questi documenti, queste diapositive e così via. In questo senso, si potrebbe benissimo dire che un garage è un sistema di immagazzinamento e recupero di trasporto. In ambedue i casi, un potenziale mezzo (di trasporto o di informazione) viene confuso con ciò che esso fa solo quando qualcuno glielo fa fare. È qualcuno che deve farglielo fare. Da sé, il mezzo non fa proprio un bel niente. Analogamente, anche le definizioni che il vocabolario ci dà di ‘dialogo’ e ‘conversazione’ si fondano sulla metafora dello scambio, che sia uno scambio di idee ed opinioni o uno scambio di pensieri e sensazioni. Ciò potrebbe farci pensare che se voi ed io ci troviamo alle opposte estremità di un dialogo e siamo riusciti a scambiarci le nostre opinioni, io adesso ho le vostre opinioni, e voi avete le mie! Voilà! Come diavolo sia possibile che, semplicemente in virtù dei rumori vocali prodotti dai partecipanti al dialogo, sia avvenuta questa misteriosa conversione, resta tuttavia un miracolo.

Le definizioni del vocabolario, quindi, non giungono alla radice del problema della comunicazione».<sup>12</sup>

Così, le conclusioni in merito, pur lasciando aperto il problema della definizione, sempre più difficile, di questi concetti, almeno sgombrano il campo da fraintendimenti assai rischiosi.

L’errore cognitivo consistente nel reificare conoscenza e informazioni si è manifestato, com’è noto, anche nella storia del pensiero filosofico: «I processi primordiali e più esclusivi di ogni individuo e, se è per questo, di ogni organismo, ossia l’‘informazione’ e la ‘conoscenza’, vengono ora pervicacemente considerati come merci, ossia come sostanze»<sup>13</sup>. Questi “casi di patologia semantica” sono di estremo interesse per la ricerca filosofica: e credo sia da prendere assai sul serio l’invito a collaborare ad una rinnovata epistemologia della comunicazione. L’esplicita demolizione della teoria reificata della conoscenza ci spinge a riconsiderare la natura del processo comunicativo, dove sono più gli aspetti complessi non ancora compresi che le sicurezze. Con una metafora che sembra continuare certe riflessioni schopenhaueriane, infatti von Foerster precisa che

« (...) le biblioteche non sono l’equivalente della conoscenza scientifica, la conoscenza è nella testa di chi fa scienza e di chi legge i libri presi nelle biblioteche. Non c’è passaggio

<sup>12</sup> *Ibidem*.

<sup>13</sup> *Ibidem*, p. 119.

di informazione, perché l'informazione non esiste. È nella mia testa e posso 'sintonizzarmi' con un altro, come in una danza, dopo la quale ne so più di prima. Questa danza è un dialogo parlato, scritto o letto con qualcuno. L'informazione è il modo in cui si cambia dopo il coinvolgimento con questo qualcuno»<sup>14</sup>.

Il riferimento al dialogo ed alla sua pratica è senz'altro significativo per la tradizione filosofica che ad esso si appella<sup>15</sup>. Dialogare e comunicare rappresentano le radici e la complessità del processo cognitivo. Il pensiero nasce "come in una danza", nella relazione e grazie ad essa.

Il richiamo alle teorie della comunicazione nelle scienze umane fa sorgere anche un secondo insieme di problemi, quello relativo alla diaspora dei punti di vista, alla dispersione e disomogeneità dei risultati delle ricerche scientifiche, e, in ultima analisi, alla difficoltà a ricondurre a un centro l'insieme delle ricerche condotte. La questione comunicazione finisce per "esplodere" e non si è in grado di ricondurre ad un "centro" l'insieme dei risultati dell'impresa scientifica (questo, com'è noto, non è esito nuovo nell'area delle scienze umane). O esistono prospettive che aiutino nonostante tutto? La difficoltà di identificare un punto di vista unitario nel campo delle scienze umane, più volte constatata nel corso del secolo, non va però considerata un limite invalicabile. Le prospettive transdisciplinari in merito stanno emergendo con frequenza, e si può perlomeno sperare di non restare nella frammentazione: laddove sperare significa progettare ragionevolmente persino quello che appare a prima vista impossibile, e non assumere la rinuncia al ricercare in direzione di una possibile comprensione più unitaria<sup>16</sup>.

### 2.3. La prassi della comunicazione

E infine, non è sufficiente la ricerca sul "che cosa" della comunicazione (riflessione sulle teorie e discorsi "sul" comunicare): occorre ripensare la comunicazione in modo da far emergere la domanda più grave: sappiamo molto sul comunicare, ma siamo autentici comunicatori? Qui il problema non è conoscere, ma che il pensare conduca, guidi, diriga ad essere... in perfetto parallelismo ad una battuta di Kierkegaard: «si è dubitato di tutto, ma a nessuno viene di chiedere: chissà se qualcuno di noi è un uomo!»<sup>17</sup>. L'interrogativo potrebbe prendere anche un'altra forma: «siamo all'altezza di quel che potrebbe essere la comunicazione umana?».

Le precedenti direttrici sono già aperte dinanzi a noi come ambiti di ricerca significativi: si tratta di coglierne il senso complessivo, di affrontarle non tanto con l'ottica del produrre nuove conoscenze, ma di ricondurre le conoscenze disponibili a un centro. Non siamo certo i primi a prendere coscienza di questo insieme di interrogativi: ora però possiamo cogliere con maggior chiarezza l'urgenza di queste domande e di questi problemi, così come si sono posti.

## 3. Pensare e praticare la comunicazione filosofica

La novità delle richieste in materia di formazione di tutti alla filosofia non deve farci pensare che l'attenzione alla comunicazione dipenda da una passeggera riforma scolastica<sup>18</sup>. Di per sé, ogni pratica di formazione alla filosofia porta con sé, intrinseca, la questione comunicativa. E, come si sa, fin dalle origini si è posta la domanda esplicita se e come la filosofia sia "comunicabile" e

<sup>14</sup> Ibidem, p. 45.

<sup>15</sup> V. infra, § 3.1.

<sup>16</sup> Bruno Laetano, *Eteros l'altro. Linee d'una filosofia della comunicazione*, Napoli, Edizioni scientifiche, 1984, p. 219.

<sup>17</sup> S. Kierkegaard, *Dialettica della comunicazione etica ed etico-religiosa*, tr. it di Cornelio Fabro, in *Studi Kierkegaardiani*, a c. di C. Fabro, Brescia, Morcelliana, 1957, Appendice I, p. 376.

<sup>18</sup> Dalla quale sarebbe rischioso voler dedurre orientamenti di ricerca, in genere. Al riguardo mi sovviene il seguente, caustico, motto britannico: «Come quando si perde un tram o una fidanzata, non ci si deve preoccupare di rincorrere le riforme di politica scolastica: tanto, ce ne sarà un'altra fra dieci minuti...».

“insegnabile”. E non è affatto una questione oziosa, o un circolo vizioso. Non si tratta, quindi, di limitarsi a “seguire l’onda della moda pedagogica, o delle politiche educative dominanti. Se è quindi vero che compito della filosofia, o meglio, dei filosofi, è anche “rendere disponibile il pensare agli uomini del nostro tempo”, questo, come si comprende, a sua volta solleva molteplici domande, in relazione sia alla giustificazione di tale obiettivo, sia alla sua messa in opera. Si tratterebbe del “compito comunicativo” che grava sulla filosofia del nostro tempo e sui filosofi che la praticano.

Com’è noto può esistere infatti, al riguardo, un’antica pregiudiziale. C’è invero chi non ritiene che questo sia un compito dei filosofi, e risolve quindi il problema contrastando la proposta della “filosofia per tutti” sulla base di un punto di vista che sostiene, in un modo o nell’altro, la tesi opposta, ossia che per la sua natura la filosofia è “per pochi”, è un sapere criptico, oscuro, più che specialistico, che non può essere espresso nella lingua di tutti. Come ha mostrato recentemente Massimo Baldini il dibattito tra i filosofi al riguardo è in corso da lunga pezza<sup>19</sup>. Ma appunto, si deve prendere posizione.

Chi attribuisce un qualche valore all’obiettivo del “rendere disponibile il pensare agli uomini del nostro tempo”, e lo ritiene adeguato per la filosofia, può, chiaramente, concepirlo in modo ingenuo, ossia come una “trasmissione”, come il compito di “divulgare” l’insieme dei “risultati” della ricerca da un’area — quella dei ricercatori e dei “filosofi” — a quella del pubblico.

Ma può piuttosto essere intesa, altrimenti, come un coinvolgere, un rendere compartecipe il pubblico cui la filosofia parla alle sfide della ricerca filosofica stessa. Un po’ secondo le indicazioni hegeliane: la pratica dello studio del pensiero altrui non è semplice “custodia” o conservazione del messaggio filosofico, bensì è un appropriarsene, ripensandolo in forma nuova<sup>20</sup>.

E ovviamente, è in questione anche il senso complessivo dell’impresa.

È probabile che lo sviluppo della autocoscienza di cui la filosofia si fa portatrice o ricercatrice possa essere una opportunità per la specie nel suo complesso, in direzione del proseguimento dell’evoluzione culturale e spirituale dell’essere umano. È da più parti sottolineato che la nostra specie si trova di fronte oggi ad una esigenza di “mutazione antropologica” relativa proprio allo sviluppo delle abilità corticali e della dimensione spirituale in genere, troppo fragile di fronte all’evoluzione sbilanciata della cultura delle tecniche. Si parla di “dislivello prometeico”<sup>21</sup> e “gap evoluzionistico”<sup>22</sup>. Se questo è di fatto un problema epocale, uno dei suoi risvolti evidentemente concerne le possibilità di far sì che una tale conquista dell’autocoscienza possa divenire patrimonio comune dell’umanità<sup>23</sup>.

<sup>19</sup> Cfr. Massimo Baldini, *Contro il filosofese*, Bari, Laterza, 1991, soprattutto la prima parte, “I filosofi tra oscurità e chiarezza”.

<sup>20</sup> Nel celebre passo in cui egli invita a non concepire la tradizione semplicemente come una *Haushälterin* (“custode di casa”, massaia), *Introduzione alla storia della filosofia*, Bari, Laterza, 1991, pp. 54-55.

<sup>21</sup> V. Günther Anders, *L'uomo è antiquato I Considerazioni sull'anima nell'era della seconda rivoluzione industriale*, Milano, Il Saggiatore, 1963, e *L'uomo è antiquato II Sulla distruzione della vita nell'epoca della terza rivoluzione industriale*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992.

<sup>22</sup> V. Eric Harth, *Alle soglie del terzo millennio. Il gap evoluzionistico*, Firenze, Giunti, 1991.

<sup>23</sup> *Appello per la filosofia*, dell’Istituto Italiano per gli Studi Filosofici di Napoli, all’URL <http://www.iisf.it>.

«Nonostante sia da tutti riconosciuta l’indifferibilità di un confronto razionale delle esperienze culturali del mondo, l’incontro tra le diverse civiltà è stato ed è segnato da un appiattimento dei costumi e delle forme espressive, oppure dalla perdita della memoria storica: piuttosto che le rispettive virtù, ciascuna civiltà scambia con le altre i difetti, gli aspetti deteriori. In quel crogiuolo di civiltà che fu il mondo classico, è sorto un vitale e perpetuo alimento: la riflessione filosofica, un sapere che ha contraddistinto la nostra storia e a cui dobbiamo i tratti distintivi della nostra civiltà. Tuttavia l’atteggiamento della società contemporanea verso la filosofia non appare adeguato ai problemi del presente. Nelle scuole di molti paesi, l’insegnamento della filosofia e della storia del pensiero scientifico è da sempre ignorato o si riduce sempre più: milioni di giovani studenti ignorano finanche il significato del termine filosofia. Noi educiamo talenti tecnico-pratici e atrofizziamo il genio dell’invenzione filosofica. Ne consegue che vi sono sempre meno persone che comprendono — o sono effettivamente in grado di comprendere — la connessione dei fattori che costituiscono la realtà storica. E invece oggi il mondo ha più che mai bisogno di forze creative. Per stimolare la creatività abbiamo bisogno di una educazione al giudizio e perciò di uomini educati alla filosofia. Rivolgiamo dunque un appello a tutti i parlamenti e governi del mondo perché venga confermato e rafforzato, o introdotto a pieno titolo, in tutte le scuole lo

Le possibilità del pensiero umano, lungi dall'essere esaurite nella pratica filosofica, trovano però in essa un criterio capace di garantire rafforzamento, consapevolezza. E questo può essere attivato in due direzioni, entrambe indispensabili. La direzione più comprensibile e plausibile è quella che identifica e sottolinea le nuove possibilità offerte dalla evoluzione di un pensiero nascente di carattere planetario non “superegoico”, ma interegoico<sup>24</sup>. Ma altrettanto importante, e connessa alle problematiche comunicative, è quella direzione che punta sull'apporto delle pratiche filosofiche per la crescita del Sé (funzione egoica della filosofia)<sup>25</sup>.

È del tutto evidente come la prima delle direttrici citata dipenda strutturalmente dalle possibilità della comunicazione autentica su scala globale. Ma anche la seconda, ossia il rafforzamento del Sé, non può prescindere dalla dimensione comunicativa. Basti pensare a quanto s'è compreso in merito allo sviluppo dell'identità, ed a quanto esso dipenda dalla relazione e comunicazione. Entrambe queste direttrici quindi dipendono da quanto conosciamo della comunicazione, ma ancora di più ed essenzialmente da quanto e come *praticiamo* la comunicazione, dalla sua qualità, e non dalla quantità di informazioni che circolano, né unicamente dalla tecnologia che utilizziamo.

Nel mettere a tema le questioni relative alla «comunicazione filosofica» ritengo possano essere quindi evidenziati i seguenti problemi:

- come si è comunicato in passato in filosofia (oltre la semplice attenzione ai “contenuti” ed ai generi della produzione filosofica)?
- cosa si è pensato della “comunicazione” e cosa significa “comunicare” per chi pratica la filosofia?
- quali sono i criteri ed i metodi e gli stili, quali le pratiche, che permettono di individuare, allestire e modificare i più diversi dispositivi (simbolici o fisici) in grado di permetterci di favorire una autentica comunicazione, e ci aiutino quindi a raggiungere finalità formative (la comunicazione nella “lezione” di filosofia)<sup>26</sup>?

La pratica della comunicazione filosofica è senz'altro un “comunicare la filosofia”, ma ciò potrà avvenire non tanto come “trasmissione” di conoscenze, bensì nel “comunicare filosoficamente”, il che comporta anche un “comunicare filosofando” o “confilosofando”. Apprendere a filosofare filosofando, se vogliamo: il che non dipende ovviamente da strumenti ausiliari, quali che siano, ma da una “iniziazione” (non tanto metodo, quanto *odòs*, via)<sup>27</sup>.

Vediamo di dettagliare quali possono essere i punti di riferimento che ci confermano quanto sopra abbiamo esposto.

### 3.1. La questione dal punto di vista teoretico

Oltre alle note già suggerite sopra, dal punto di vista strettamente teoretico il nostro secolo ha visto una forte ripresa dell'attenzione nei riguardi del “pensiero dialogico”. Non è possibile qui ovviamente dar conto di questa attenzione, a sua volta complessa e ramificata. Mi pare però di dover accennare molto schematicamente ad alcuni autori ed opere che possono essere d'aiuto, al

---

studio della filosofia nel suo corso storico e nella sua connessione con le scienze — dal pensiero greco al pensiero delle grandi civiltà orientali fino all'oggi — come indispensabile premessa ad un autentico incontro tra i popoli e le culture e per la fondazione di nuove categorie che superino le contraddizioni attuali e orientino il cammino dell'umanità verso il bene. In questa straordinaria e sconvolgente ora della storia, quando il termine umanità comincia ad assumere il significato di tutti gli uomini, vi è necessità di un orientamento civile. Vi è necessità della filosofia. 30 novembre 1992».

<sup>24</sup> V. Pierre Levy, *Intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*, Milano, Feltrinelli, 1996; *Virtuale*, Milano, Raffaello Cortina, 1997, e *Cybercultura. Gli usi sociali delle nuove tecnologie*, Milano, Feltrinelli, 1999.

<sup>25</sup> V. Mario De Pasquale, *Didattica della filosofia. La funzione egoica del filosofare*, Milano, Angeli, 1994.

<sup>26</sup> Naturalmente, fatto salvo quanto sopra esposto relativamente alla irriducibilità dell'esercizio filosofico a pura “cultura filosofica”, come ci viene suggerito da Sini, *Filosofia e scrittura*, cit. Quel che qui si intende è proprio l'allestimento delle condizioni comunicative per far pervenire altri alla filosofia.

<sup>27</sup> Carlo Sini, *op.cit.*, p.12.



fine di meglio comprendere la comunicazione, specie se non sempre sono state messe a frutto le scoperte e le indicazioni ivi emerse.

Prima di tutto, il riconoscimento della impossibilità di limitare il linguaggio alla funzione “espressiva”.

In un illuminante lavoro di Gemma Corradi Fiumara<sup>28</sup> si traccia un percorso che ci porta a ritrovare una accezione integrale del *logos*, non più schiacciata sul dire, come in gran parte della nostra tradizione occidentale, bensì sulla dimensione dell’ascolto, presupposto latente ma necessario perché qualsiasi parola e qualsiasi dire abbia senso<sup>29</sup>.

La ricerca di Corradi Fiumara non si limita però a questa riscoperta della radice del *logos*, bensì studia le diverse facce dell’ascolto, sia intendendolo come ascolto della tradizione filosofica, sia mostrando come le pratiche di ascolto possano divenire esercizio ad alta valenza formativa. Così affronta anche il tema del silenzio (vero e proprio sfondo del dialogo, suo fondamento), le problematiche del campo dialogico e della sua unità. E ancora, le pratiche di “ascolto del mondo interiore”, le pratiche maieutiche.

La direzione presa dal pensiero occidentale, costruita come dominio e potere del *logos* inteso come dire, viene messa in discussione radicalmente, facendo riferimento alla “forza” dell’ascolto (ben distinta dal “potere” del dire interrogante), ed alle sue potenzialità di cambiamento, mirando così ad una accezione evolutiva dell’ascolto, frontiera possibile per una ulteriore piena maturazione del linguaggio, nella ricerca di una via di uscita alla “insufficienza comunicativa” nella quale siamo immersi.

È noto poi che la problematica della comunicazione è stata posta esplicitamente alla base di una nutrita serie di ricerche da autori oggi molto discussi, quali Karl Otto Apel e Jürgen Habermas, che qui possiamo solo menzionare. Il primo, con gli studi sull’ “A-priori della comunicazione”, «espressione che usa per indicare il gioco linguistico trascendentale che costituisce la metaregola della comunità illimitata della comunicazione»<sup>30</sup> e la conseguente rilevanza di queste indicazioni per una rifondazione trascendentale dell’etica. Il secondo, con le ricerche in merito al paradigma dell’agire comunicativo, contrapposto al paradigma della produzione, e la conseguente sottolineatura della comunanza delle condizioni tra comunicazione e agire<sup>31</sup>.

In merito poi alla filosofia del dialogo sempre basilare è l’incontro con il “dialogische Prinzip” di Buber. La ricerca buberiana ha suggerito con radicalità non eversiva che «non c’è alcun io in sé, ma solo l’io della parola fondamentale io-tu, e l’io della parola fondamentale io-esso»<sup>32</sup>. L’identità personale, il sé è “strutturalmente” dialogico, dipende dalla relazione, dalla presenza di un “tu”. Il che suggerisce una prospettiva antropologica secondo la quale per l’essere umano l’*altro* svolge un ruolo decisivo, oltre ogni riduzionismo soggettivistico. «Il principio è dunque questo: è impossibile concepire l’essere al di fuori dei rapporti che lo legano all’altro»<sup>33</sup>. Non si può dare un pensiero

<sup>28</sup> Gemma Corradi Fiumara, *Filosofia dell’ascolto*, Milano, Jaca Book, 1989.

<sup>29</sup> Nell’opera di Corradi Fiumara avviene un “capovolgimento” analogo a quanto si suggerisce nel famoso testo di Simone Weil, *La prima radice* (Milano, SE, 1990, o anche Milano, Leonardo, 1996): in questo si mostra con tutta evidenza la priorità del dovere sul diritto, senza il riconoscimento della quale non si dà appunto alcun rispetto di alcun diritto. Corradi Fiumara ci mostra che la dimensione dell’ascolto è prioritaria e fondante rispetto a quella del dire e dell’esprimere: quest’ultima infatti non avrebbe alcun senso senza la prima. A ben vedere, è da una parte un ritorno alle origini (etimo arcaico di *logos* da *legein*, che, oltre ai significati relativi al dire, denota anche accogliere, raccogliere, tenere in serbo, posare, lasciare-stare-innanzitutto, ecc.) e dall’altra una proposta fortemente in controtendenza con buona parte dello sviluppo della stessa “logica” occidentale. Si tratta a mio parere di una proposta da considerare e ponderare con estrema attenzione.

<sup>30</sup> Anna Chianese, K.O. Apel: *giochi di lingua trascendentali*, in *I fondamenti del comunicare*, a cura di G. Piaia, Padova, Gregoriana, 1994, p.232. Di K. O. Apel, v. *Etica della comunicazione*, Milano, Jaca Book, 1992; *Discorso, verità, responsabilità*, Milano, Guerini & Associati, 1997; *Etica della comunicazione ed etica della liberazione*, Editoriale scientifica, 1999.

<sup>31</sup> Di Jürgen Habermas, v. *Teoria dell’agire comunicativo*, 2 voll., Bologna, Il Mulino, 1986; *Etica del discorso*, Bari, Laterza, 1993; *Dialettica della razionalizzazione*, Milano, Unicopli, 1994.

<sup>32</sup> Martin Buber, *Io e tu*, p.I, in *Il principio dialogico*, Milano, San Paolo, 1993, p.59.

<sup>33</sup> Tzvetan Todorov, *Michail Bachtin. Il principio dialogico*, Torino, Einaudi, 1990, p.129. L’indagine attorno alla presenza di questa nuova “antropologia” filosofica è cresciuta e si è sviluppata abbastanza in questi anni. V. ad es. G.

umano senza pensare al contesto comunicativo nel quale esso si è manifestato, dal quale esso stesso è in ogni caso attivato.

Ma anche nella ricerca nostrana, lungo il secolo, si è levata una voce aperta e schietta, quella di Guido Calogero, per proporci altrettanto importanti riflessioni in merito <sup>34</sup>.

Sono evidenti le fertili possibilità di ricerca che si diramano dai contributi offerti dagli autori menzionati, così come dai loro riferimenti, da cui si può, direi meglio, si deve ricominciare. Infine, è vero che «la domanda filosofica è di tal natura, che è perduta in ogni risposta»<sup>35</sup>, ma al nostro domandare l'orizzonte della problematizzazione non può essere estraneo. Occorre tenere aperto il domandare anche con i problemi, la ricerca critica, l'interrogare radicale.

La comunicazione, il suo terreno e i suoi risvolti sono un ambito interessante per l'esercizio filosofico. Sono quel territorio in cui il limite, la soglia del filosofare può essere sempre oltrepassata, per uscirne, per abbandonare il territorio della domanda filosofica, ma nello stesso tempo può essere *praticata*, essendo la comunicazione il contorno in cui la soglia stessa sempre di nuovo si delinea <sup>36</sup>.

### 3.2. Il “processo di creare nuovi processi”, ovvero, le pratiche «formative» (L'iniziazione alla filosofia)

#### 3.2.1. La responsabilità dei filosofi in relazione al loro linguaggio.

Non è risolta ancora del tutto la strana contraddizione emersa in questo secolo fra l'esigenza di *comunicare* e «rendere disponibile il pensare», e la tendenza del discorso dei filosofi a divenire (o restare) discorso di una élite, di professori che parlano a professori, di specialisti chiusi nella loro torre d'avorio (che spesso non riescono nemmeno a intendersi con gli specialisti della porta accanto). Come già ricordato sopra, nel corso della storia del pensiero filosofico occidentale si sono proprio scontrati, abbastanza apertamente, i due diversi modelli filosofici: quello criptico, oscuro e allusivo, con l'altro, tenacemente attento all'ideale della chiarezza e del controllo del linguaggio. Contro il “filosofese” si sono anche di recente levate voci critiche, e giustamente<sup>37</sup>. È vero, del resto, che il linguaggio filosofico è un linguaggio specialistico, tecnico, spesso proprio “da iniziati”. È pertanto necessario rivedere con attenzione i nessi che si stabiliscono tra il linguaggio ordinario ed i caratteri specifici del discorso filosofico, dei suoi linguaggi particolari. Si deve tener conto, in tutto questo, del fatto che la tradizionale posizione di antagonismo tra linguaggio della filosofia e linguaggio del senso comune non può essere intesa come uno iato incolmabile tra di essi. Si tratta infatti di una relazione complessa, in cui è possibile un duplice movimento: non solo quello dal linguaggio ordinario alla filosofia, ma anche quello inverso. Prima di tutto per il semplice fatto che la “nascita” al linguaggio filosofico è sempre seconda e mai anticipa la pratica linguistica comune e ordinaria. Il compito della formazione filosofica è appunto descrivibile come l'impegno a far “varcare” il “ponte” fra il linguaggio ordinario del senso comune e il linguaggio tecnico e specifico delle filosofie.

Poi, il linguaggio dei filosofi ha spesso ambito a trasformare e far evolvere il linguaggio ordinario (oltre che altri linguaggi particolari). Così, nell'evoluzione del linguaggio ordinario entrano influssi dai linguaggi specifici: ad es. quello scientifico e quello politico, e così pure influssi filosofici, sedimentatesi sul fondo della *langue* nel corso della tradizione.

---

M. Zamagni, *Filosofie del dialogo*, Logos, 1998; M. Martini, *Filosofia del dialogo. Da Buber a Lévinas*, Assisi, Cittadella 1995; Paolo Jachia, *Michail Bachtin. I fondamenti della filosofia del dialogo. Individuo, arte, lingua e società nel circolo di Bachtin (1919-1929)*, Nike, 1997.

<sup>34</sup> Guido Calogero, *Filosofia del dialogo*, Milano, Edizioni di Comunità, 1977 (ove si amplia il precedente *Logo e dialogo*, Milano, Edizioni di Comunità, 1950).

<sup>35</sup> Carlo Sini, *op. cit.*, p.16.

<sup>36</sup> Sul tema della soglia, v. Carlo Sini, *Pensare il progetto*, Milano, Tranchida, 1992, p.30 ss.

<sup>37</sup> Le più recenti prese di posizione in Italia fanno capo all'opera di Massimo Baldini, *Parlar chiaro, parlare oscuro*, Bari, Laterza, 1989, e *Contro il filosofese*, cit.

È comunque evidente che, in sede formativa, una sistematica attenzione alla chiarezza, alla comprensibilità, alla comunicabilità del discorso filosofico è sempre auspicabile.

Del resto, «difendere la chiarezza non vuol dire carezzare la pigrizia dell'ascoltatore o del lettore, né sottovalutare il ruolo assolto da queste figure nel processo comunicativo. Le letture filosofiche, anche quelle più piane presuppongono una lettura attenta, partecipe, con la penna in mano. I libri di filosofia, in breve “vanno letti in controluce: come si guardano le banconote, quando uno vuole accertare la filigrana, che ne completa il disegno”. [...] Celebrare le lodi della chiarezza non implica, dunque, una complice strizzatina d'occhio paternalistica agli ascoltatori o a i lettori, ma soltanto un invito ad avere un maggior rispetto nei loro confronti, e la *speranza che essi possano giuocare un ruolo di protagonisti attivi nei processi comunicativi che hanno luogo lungo i sentieri della filosofia*. Colui che parla con chiarezza sa che l'ascoltatore (o il lettore) va visto come un io attivo e, quindi, non concepisce il proprio ruolo come un ruolo privilegiato, di supremazia. La chiarezza valorizza sempre l'ascoltatore (o il lettore), premia le sue competenze linguistiche, lo invita ad un ascolto (o ad una lettura) pieno, festivo, mai passivo od opaco»<sup>38</sup>.

Le equilibrate parole di Baldini richiamano la consapevolezza della complessità del processo comunicativo.

- comunicare in filosofia implica un *ascolto attivo* da parte delle persone cui viene rivolto il discorso parlato o scritto;
- comunicare in filosofia significa *coinvolgere* queste persone *nella pratica stessa della filosofia*, in modo che non restino “spettatori”, ma si avviino a divenire “*attori*” *del filosofare*;
- comunicare in filosofia significa saper *prestare ascolto all'uditorio* ancor prima che questo a sua volta parli e si esprima; significa *far emergere il suo punto di vista*, le sue precomprensioni, le sue opinioni e le sue visioni del mondo.
- comunicare in filosofia significa *attivare pratiche di trasformazione delle mentalità, delle visioni del mondo e delle opinioni dei partecipanti*, e non solo di chi è “allievo”.

Come si vede, la direttrice dell'ascolto permette di comprendere che non si tratta solo dell'attenzione che l'uditore mostra per chi parla, bensì di vedere come alla base di una espressione volta al comunicare stia proprio l'ascolto di chi parla rispetto a chi ascolta<sup>39</sup>.

Aggiungo che “comunicazione autentica” non significa di per sé “comunicazione perfetta”, visto che quest'ultima probabilmente non esiste. Si tratta piuttosto di una questione di stile e di coinvolgimento, la quale però non può essere lasciata all'ovvio, ed esige cura, attenzione, ricerca, consapevolezza, soprattutto in chi si dedica a pratiche educative e formative. Dovrebbe essere chiaro che non si tratta di una questione di “metodo” la quale in qualche modo si inserisce a forza dall'esterno entro lo spazio delle pratiche dell'“insegnare”: si tratta di un problema che coinvolge le operazioni cognitive stesse e di pensiero, le loro strutture intrinseche, il loro stesso sorgere e divenire.

### 3.2.2. Non si «trasmette» il pensiero...

Quanto si tratta di affrontare dal punto di vista formativo la prassi filosofica, il problema della conoscenza del pensiero degli altri e della formazione della propria capacità personale di pensare si intersecano con i problemi della natura dei processi cognitivi e delle pratiche di addestramento e sviluppo di abilità.

Troppo ampio sarebbe il riferimento necessario all'insieme delle moderne teorie cognitive, ed alle conseguenze che esse rendono possibile per una rinnovata prassi didattica<sup>40</sup>.

<sup>38</sup> Massimo Baldini, *Contro il filosofese*, cit., pp. X-XI. Il corsivo è mio.

<sup>39</sup> Seria attenzione a questa prospettiva ha mostrato Mario De Pasquale nel suo *La funzione egoica del filosofare*, cit., nel cap. 6, alle pp.199-206 e soprattutto alle pp. 213-216, in cui viene presentata una serie di regole e principi della comunicazione filosofica in classe, alla quale rimando per una considerazione analitica.

<sup>40</sup> Rinvio alle pagine sintetiche e lucide di Marina Santi, *Ragionare con il discorso*, Firenze, La Nuova Italia, 19, in part. alle pp.

Mi limito qui a richiamare le indicazioni che von Foerster, autore già sopra citato, ci suggerisce in merito. Non solo infatti con le sue osservazioni viene smantellata la pretesa di “trasferire” conoscenze relative al pensiero filosofico (come a qualsiasi altro sapere)<sup>41</sup>, ma si individua il criterio fondamentale per farsi un buon concetto dei processi conoscitivi. L’insegnamento non può più essere inteso come trasmissione di sapere (non ha mai potuto essere tale), e l’etimo del termine “mettere segni dentro” è fortemente riduttivo e improprio, in quanto è il riflesso della reificazione dei processi informativi e comunicativi.

«Non c’è da meravigliarsi che un sistema di istruzione il quale confonda il processo di creare nuovi processi con l’elargizione di un bene chiamato ‘sapere’ o ‘conoscenza’ possa causare qualche delusione negli ipotetici destinatari, in quanto, semplicemente, non viene loro trasmesso alcun bene: di beni non ce ne sono.

Storicamente, credo, l’equivoco per il quale si attribuisce alla conoscenza una realtà sostanziale nasce con un volantino umoristico stampato a Norimberga nel sedicesimo secolo. Esso mostra uno studente seduto; in testa ha un buco, nel quale è inserito un imbuto. Accanto a lui è ritto in piedi il maestro, che versa nell’imbuto un secchio pieno di ‘conoscenza’, ossia di lettere dell’alfabeto, numeri e semplici equazioni. Mi sembra che l’Imbuto di Norimberga abbia fatto per la pedagogia ciò che la ruota ha fatto per l’umanità: adesso possiamo scendere la china molto più in fretta»<sup>42</sup>.

E infine, sempre in von Foerster si trova una utile connotazione del processo di “apprendimento”, che viene descritto come “il processo di creare nuovi processi”.

Infatti, secondo von Foerster, c’è un “rimedio” a questa metafora fuorviante. È possibile infatti pensare alla attività didattica e formativa come la gestione dei “veicoli di potenziale informazione”. Ogni attività scolastica allora deve essere intesa come una occasione per creare situazioni in cui l’allievo possa attivare i propri processi di apprendimento.

«...nel tenere conferenze, scrivere libri, mostrare diapositive e film, eccetera, non abbiamo risolto alcun problema, ma anzi ne abbiamo creato uno nuovo, e precisamente quello di scoprire in quale contesto queste cose possano esser viste in modo da creare nei loro percettori nuove intuizioni, nuovi pensieri e nuove azioni»<sup>43</sup>.

### 3.2.3. La questione specificamente didattica del muovere da pratiche «trasmissive» verso pratiche «dialogiche»: animazione di comunità di ricerca.

Tutti noi conosciamo per diretta esperienza cosa significa “pratiche trasmissive” nell’insegnamento della filosofia, tanto nella secondaria quanto all’università. E dovrebbe essere intuitivamente chiaro a questo punto che tale modo di operare non è all’altezza delle esigenze formative migliori e più avvertite. Non solo: in filosofia, è probabile che l’autentica formazione consista, come si è detto, in una iniziazione per nulla riconducibile né riducibile ad un “insegnamento” tradizionalmente inteso come trasmissione del sapere. E questo proprio in relazione alla natura stessa dell’esercizio filosofico e della pratica del domandare, del filosofare.

Porre la questione di esplicitare le conseguenze di questa trasformazione della didattica in filosofia è un compito al quale ci si dovrà pur accingere, superando la prassi limitativa che si accontenta di rabberciamenti provvisori. Potrebbe valere la metafora cartesiana della necessità di demolire la casa fin dalle fondamenta, per ricostruirla (magari con il ricorso a materiali e disegni di antica data). Soprattutto se pensiamo alla “casa” dell’insegnamento *di fatto* della filosofia, più che alle intenzioni

<sup>41</sup> «La tua attività nervosa è semplicemente la tua attività nervosa, e, ahimé, non la mia.», H. von Foerster, *Sistemi...*, cit., p. 119.

<sup>42</sup> *Ibidem*, p.119-20.

<sup>43</sup> *Ibidem*, p.120.

variamente espresse e documentate. Lo spazio in cui agire e muoversi per questa ristrutturazione potrebbe essere quello del “laboratorio” di filosofia <sup>44</sup>.

All'interno di questo nuovo paradigma didattico, le pratiche filosofiche debbono essere esercitate in modo tale da poter *coinvolgere* i soggetti formandi. E la rosa delle pratiche deve essere il più aperta possibile: non è bene che si riduca a metodo univoco. Dovrà vigere il principio della *plurivocità* delle pratiche, della loro “circolarità”, e infine della “rizomaticità” del possibile sviluppo delle attività formative.

Le molteplici forme dell'oralità: conversazione, disputa, discussione, dialogo, sono con tutta probabilità le pratiche primarie dell'esercizio filosofico <sup>45</sup>.

Per poter far sì che il dialogo venga praticato come «via» significativa, occorre attenzione e studio. Non può bastare l'improvvisazione (come a tutti sarà capitato: si dialoga bene in classe quasi come per caso, e quando si vorrebbe predisporre tutto per attivare una nuova esperienza, si fallisce). Al fine di evitare l'impressionismo e l'improvvisazione, è necessario che ci si formi nella dinamica di gruppo, da ritenere pertanto una delle chiavi di volta di un rilancio della professionalità docente. Sarebbe altresì necessario che si comprenda con precisione lo specifico del gruppo orientato all'apprendimento. Non un qualsiasi gruppo, ma una comunità di ricerca.

Dal punto di vista strettamente filosofico inoltre la domanda centrale è se è possibile praticare il dialogo socratico “in classe”: qualche dubbio sulla “cattedra” come ambiente adeguato è più che legittimo... Il fatto è, comunque sia, che dobbiamo pensare a quali nuovi ambienti formativi possano essere adeguati.

L'animazione di una “comunità di ricerca” è una via sperimentata, nell'insegnamento della filosofia, soprattutto grazie alla proposta della *Philosophy for Children*, ma, com'è evidente, è assai significativa anche al di fuori di questo contesto particolare.

Progettare un ambiente come una “comunità di ricerca” è impresa ardua, non comune, faticosa e difficile se si continua a muoversi in un paradigma rigido ed in un ambiente straniante come quello della scuola tradizionalmente intesa. Se la scuola si affida a presunte certezze (possesso del sapere, della conoscenza) essa incarna una forma di credenza, nel senso in cui la intendeva Peirce. La ricerca, sempre per Peirce, è invece una forma di lotta, che muove dal mettere in crisi le certezze della credenza. «L'irritazione del dubbio genera una lotta per raggiungere uno stato di credenza. Chiamerò questa lotta *ricerca*, anche se si deve ammettere che questa non è qualche volta una designazione molto adatta» <sup>46</sup>. Se la credenza è simboleggiata dall'immagine della barca con le vele piegate nel porto, il dubbio è l'atto dell'abbandonare il porto e la ricerca può essere rappresentata dalla navigazione aperta, fino al limite dell'immagine di una nave in mare aperto, senza nessuno a bordo che conosca le regole della navigazione <sup>47</sup>. La proposta di far filosofare gli allievi, trasformando la classe in una “comunità di ricerca” non è un'avventura rischiosa per la scuola: è forse la prospettiva unica che le resta se vuole davvero rappresentare l'avventura del sapere e della ricerca per quello che sono, oggi.

E una comunità di ricerca non è un azzardo, è un'esperienza orientata (ha sempre una *meta*), ha sempre una *direzione*, il processo coinvolto è sempre quello del *dialogo* (come distinto dalla semplice conversazione, e da altre forme di interazione comunicativa), è la risultante di processi *critici* e *creativi* (pensiero critico e creativo lavorano in *interfusione*) <sup>48</sup>.

### 3.2.4. Pratiche di ascolto e insegnamento della filosofia

<sup>44</sup> Rimando di nuovo a quanto da me delineato, sia pur provvisoriamente e in abbozzo, in *Per un Laboratorio di Filosofia*, cit.

<sup>45</sup> Senza che esse esauriscano, com'è ovvio, la rosa delle pratiche nel loro complesso: altre forme dell'espressione sono altrettanto necessarie, per un possibile sviluppo dell'esercizio filosofico: lettura, scrittura, ecc.

<sup>46</sup> Charles S. Peirce, *Fixation of Belief* (1877), in *Writings of Charles S. Peirce. A Chronological Edition*, vol. 3 (1872-1878), ed. C.J.W. Kloesel, Bloomington, Indiana University Press, 1993, p. 247.

<sup>47</sup> *Ibidem*, p. 246.

<sup>48</sup> Una presentazione articolata di questa proposta sta in Marina Santi, *Ragionare con il discorso*, Firenze, La Nuova Italia, 1995, pp.87-95.

All'interno dello stesso paradigma del laboratorio, e della comunità di ricerca filosofica, è altrettanto importante, come già si è notato, la categoria dell'ascolto. Non è possibile dimenticare questo aspetto del problema se intendiamo autenticamente procedere verso una comunicazione integrale.

Il criterio didattico principale qui presupposto è quindi quello che si fonda e si basa sull'ascolto dell'orizzonte di senso e di valori degli studenti.

Le pratiche dell'ascolto prendono le mosse dalle attività volte a far emergere il punto di vista degli allievi, il loro orizzonte di senso e di valori, ossia l'insieme dei problemi avvertiti come propri dai destinatari dell'insegnamento.

Si potrà muovere da un dialogo clinico, o anche da esperienze di *brainstorming*, così come da inchieste e questionari di documentazione. La cura per far esprimere gli allievi, indipendentemente da qualsiasi atteggiamento valutativo in merito alla loro posizione o al loro punto di vista, è un'esercizio che richiede tempo, ma poi produce risultati estremamente significativi, e contribuisce ad orientare l'attività della ricerca che dovrà seguire. In alcuni casi, creare situazioni *ad hoc* che provochino dissonanza cognitiva negli allievi può essere significativo. Le direzioni da prendere possono essere le più varie. Certo un orientamento generale consiste nel permettere agli allievi di allargare il loro punto di vista, anzi, di coglierne altri, e non semplicemente costruire sull'opinione già da loro manifestata. Ci rendiamo conto che il punto di vista degli studenti è il perno forte attorno al quale possono assumere senso le pratiche filosofiche: ascolto, in sintesi, vuol dire atteggiamento di accoglienza del *loro* punto di vista, dei loro stili di pensiero, dei loro strumenti concettuali, al fine di far sorgere in loro stessi l'esigenza di *muovere verso* gli stili di pensiero, le strategie argomentative e gli strumenti concettuali della *tradizione filosofica*.

L'ascolto può infatti generare una ricerca che si muove secondo l'asse critico-problematico. Qui la possibilità di attivare esperienze di lettura di testi di filosofi del passato emerge con chiarezza, e quindi, come si vede, non viene cancellata la possibilità di una adeguata contestualizzazione storica del pensiero degli autori. Anche leggere autori del passato è una forma di esercizio di ascolto, e qui possiamo far riferimento alle pratiche ed agli esercizi definibili come "ascolto attivo" e lettura critica, oltre che semplicemente alla lettura analitica e descrittiva del testo, ovviamente<sup>49</sup>.

Ma il semplice slogan della "centralità del testo" e l'insistenza sulle pratiche di analisi testuale non sono però il perno fondante della formazione filosofica: esse perdono senso e significatività se non si attuano in un contesto dialogico personale, ossia mediante una interazione comunicativa diretta tra insegnante e allievo. Ci fa notare infatti Gemma Corradi Fiumara:

«Ci si occupa, ad esempio, dell'analisi testuale come di una innovazione intesa ad esplorare le possibilità di collaborazione tra testo e lettore: quasi che l'ascolto, come ben più fondamentale ed esteso problema del testo parlato, sembri eccessivamente inquietante, forse "osceno" nel senso che sembra prudente relegarlo — *ob scaenam* — al di fuori dello scenario culturale di impianto tendenzialmente logocratico. Il problema della fruizione di un testo, tuttavia, può sembrare parcellare in rapporto al più vasto e generalizzato problema dell'ascoltare»<sup>50</sup>.

Una disciplina dell'ascolto che arrivi fino a rendere possibile una interlocuzione attiva con i filosofi del passato può darsi solo se si attiva un dialogo aperto e vivo fra i lettori: fra chi esperto di navigazioni filosofiche, può guidare, e chi sta cercando la sua via al filosofare.

### 3.2.5. Le responsabilità dei filosofi in relazione al loro *ethos*

<sup>49</sup> Per una riflessione generale sul senso di un progetto formativo che sia centrato sull'ascolto, consiglio anche la lettura di Massimo Baldini, *Educare all'ascolto*, Brescia, La Scuola, 1988, che include una ricca antologia di letture filosofiche di riferimento, e anche il testo, di taglio più pedagogico, di *L'ascolto si impara*. Infine, per opportuna documentazione psicologica e per l'illustrazione della pratica dell'"ascolto attivo", v. Thomas Gordon, *Insegnanti efficaci*, Teramo, Lisciani & Giunti, 1991.

<sup>50</sup> Gemma Corradi Fiumara, *Filosofia dell'ascolto*, cit., p.49.

Nell'insegnamento della filosofia non basta semplificare il linguaggio: occorre, come si è visto, ripensare la comunicazione. Occorre, in sintesi, cominciare a praticarla in modo autentico. Una ulteriore grande "sfida", tanto sul piano teoretico come su quello pratico, è quella che viene da Kierkegaard, e in particolare dal secondo dei testi che anche qui abbiamo ristampato<sup>51</sup>. Tutto si comprende con un riferimento al *Diario*, per semplificare: la questione filosofica non è questione di dottrina, ma è domanda esistenziale. La filosofia è una maniera di vivere.

«Succede alla maggioranza dei filosofi sistematici, riguardo ai loro sistemi, come di chi si costruisce un castello e poi se ne andasse a viver in un fienile: per conto loro essi non vivono in quell'enorme costruzione sistematica. Ma nel campo dello spirito ciò costituisce un'obiezione capitale. Qui i pensieri, i pensieri di un uomo, devono essere l'abitazione in cui egli vive, ecc.: altrimenti son guai»<sup>52</sup>.

Tra la cattedra e la vita: altrettanto suggerisce anche un passo di Platone, nelle parole dello Straniero, al termine del Sofista: «V'è ciò che si realizza attraverso strumenti e ciò che si realizza quando chi produce l'apparenza esso stesso fornisce se stesso come strumento»<sup>53</sup>. La filosofia è di questo second'ordine. Essa chiede che ci educiamo ad "abitare altrimenti le nostre prassi" ad abitarle cercando di essere "mimo" di se stesso: non solamente uno che parla, e tiene discorsi: quanto qualcuno che "li esibisce nel suo stesso corpo e nel suo comportamento"<sup>54</sup>. L'orizzonte della ricerca è la vita stessa.

#### 4. Per una storia della comunicazione filosofica (o dell'attenzione filosofica alla comunicazione)

Già Karl Jaspers, nel suo *Psicologia delle visioni del mondo*<sup>55</sup>, ha tentato una tipologia dei diversi modi in cui i pensatori hanno vissuto la comunicazione educativa e la comunicazione filosofica. Secondo questa suddivisione, possiamo individuare tre tipi, i seguenti:

- coloro che comunicano alcuni elementi di dottrina, come se fossero le basi su cui poggia l'impalcatura dell'esistenza;
- coloro che comunicano la totalità strutturata ed organica di un sistema-dottrina;
- coloro infine che non comunicano una dottrina, ma "urgono con la loro stessa personalità".

La seguente antologia documenta le posizioni di alcuni pensatori del XVIII e XIX secolo, posizioni che in apparenza sono facilmente schematizzabili: quella dei filosofi-professori (Kant-Hegel), a fianco di quella dei "liberi battitori" (come Schopenhauer, Kierkegaard, Stirner, Nietzsche).

Nell'incrocio tra questa proposta schematica, meno rigorosa, con quella jaspersiana, notiamo però che i rappresentanti della comunicazione indiretta, che sono quelli che rappresentano istanze molto vicine alle problematiche odierne della comunicazione cui abbiamo fatto riferimento, hanno trovato posizione sia dentro che fuori dalla scuola. Kant, ad esempio, è considerato da Jaspers un autore del terzo tipo, come Kierkegaard. Schopenhauer assomiglia piuttosto ad un autore del secondo tipo. Ma questo è solo uno spunto analitico del tutto elementare e ulteriormente sviluppabile, certo. Il testo centrale dell'antologia, a mio parere, è quello di Kierkegaard (*Dialettica...*) il quale testimonia una aperta consapevolezza della questione comunicazione e della sua rilevanza. A Kierkegaard dobbiamo la distinzione, tutta da indagare, tra comunicazione di sapere e comunicazione di potere, un tipo di comunicazione identificabile come la "maieutica della decisione". È assai stimolante e tutta da ripensare, per molti aspetti del problema (primo fra tutti la possibilità dell'estensione, oggi evidente, della questione "comunicazione del potere" anche al

<sup>51</sup> Ossia *La dialettica della comunicazione etica ed etico religiosa*.

<sup>52</sup> S. Kierkegaard, *Diario*, I (1834-1849), a cura di Cornelio Fabro, Brescia, Morcelliana, 1962, p.460.

<sup>53</sup> *Soph.*, 267 a.

<sup>54</sup> Carlo Sini, *Pensare il progetto*, cit., p.107.

<sup>55</sup> Roma, Astrolabio, 1950.

comunicare “le pratiche teoretiche” e i saperi, contrariamente a quello che K. stesso crede). Ma sono altrettanto provocatorie le immagini della lumacheria come stile di pensiero contrapposto a quello del “giornalismo filosofico”: così come il profilo, nuovo e vivace, del “pensatore primitivo”; oppure la sua lucida analisi del rischio comunicativo delle odierne società di massa: aumento della quantità e perdita qualità - declino del Singolo a vantaggio del giornalista.

Chiedersi in tutta franchezza se la cattedra sia il luogo giusto ed adeguato per la formazione filosofica è costringere ogni professore di filosofia a tornare a Socrate in maniera non convenzionale né celebrativa. Costrizione che vincola a cogliere la unicità della domanda socratica, domanda rimasta radicale e aperta fino ad oggi; alla quale fa ovviamente seguito il complesso e misterioso “oltrepassamento di Socrate” mostrato dai testi Kierkegaardiani.

Ma è sempre opportuna la rilettura, o la conoscenza, senz’altro, dell’aperto dibattito “professorale” tra Kant ed Hegel, e due “modelli” didattici a confronto, i quali hanno segnato tanta parte della storia della didattica contemporanea della filosofia. Il dibattito e il confronto tra “metodo” e “contenuto” non si pone in questi autori in modo schematico e rigido, ed è sempre stimolante ripensarci partendo dalle loro parole.

Altrettanto significativi alcuni scritti di Schopenhauer e di altri “liberi battitori” come Nietzsche e Stirner, ove si celano domande altrettanto urgenti, sebbene forse meno radicali, di quelle che troviamo in Kierkegaard a proposito del nostro problema. E non mi dilungo ulteriormente.

Questo grumo di proposte per una rilettura di questi classici ci pare sufficiente per ritagliare uno spazio di legittimità al nostro lavoro. Ovviamente non pretendiamo di riassumere in alcuno schema sistematico l’insieme delle domande e delle questioni sollevate da ciascun autore. Non sarebbe stata un’impresa particolarmente difficile: ma abbiamo preferito lasciarla al lettore, dato che forse se ne posson dare più di uno, e tutti probabilmente plausibili.

Il nostro lavoro è stato in prevalenza un esercizio basato sul ripensamento della storia delle pratiche comunicative in filosofia, dalle modalità di elaborazione dei messaggi filosofici (esercizi spirituali) sino alla loro «produzione» in testi, così come dalla espressione della riflessione filosofica, alle modalità di trasmissione dei veicoli di espressione filosofica, sino al coinvolgimento più o meno consapevole di altri nella pratica stessa.

Un’esperienza che abbiamo vissuto come occasione anche per raffinare le modalità di ricerca sul piano storiografico (la quale si muove inevitabilmente da un interesse «presente»). Infatti, abbiamo intenso la ricerca storiografica in filosofia nel senso non della «museificazione» dei messaggi filosofici del passato, quanto nella logica di un loro «ascolto» o «ri-ascolto»: insomma, ci confessiamo portatori della logica del “rabberciamento utilitaristico”. Quando trattiamo del passato ci possono essere infatti due modelli di comportamento: quello della «ricostruzione filologica» e quello del «rabberciamento utilitaristico»<sup>56</sup>. Quando il passato viene continuamente riutilizzato come contenitore, perché in qualche modo ci si vive dentro, siamo nel secondo modello, e il nostro rapporto con esso è guidato dalle nostre ossessioni, dai nostri problemi ed interrogativi: è un po’ come se il passato fosse ancora vivo in noi. La “ricostruzione filologica” alla fine allontana, al contrario, lettore e autore, l’uno dall’altro. Per quanto ci riguarda, dal pensiero dei filosofi passati ci sentiamo ancora interpellati, è ancora un pensiero che ci interroga, un pensiero nel quale viviamo e a nostra volta pensiamo, un pensiero che ci serve, ci aiuta, ci stimola. Ci auguriamo che valga lo stesso per il lettore.

<sup>56</sup> Umberto Eco, *Dieci modi di sognare il Medioevo*, in «Quaderni Medievali», n.21, giugno 1986, p.193.



BIBLIOGRAFIA MINIMA

*Nella consapevolezza che questo lavoro è il risultato di una “vindemiatio prima”, frutto acerbo di una prima serie di letture e riflessioni, richiamo di seguito l’elenco dei testi cui ho fatto direttamente o indirettamente riferimento, ed aggiungo che ulteriori indicazioni sulle pubblicazioni recenti in questo settore possono essere trovate, tra l’altro, anche in «L’Informazione Bibliografica», e precisamente nei nn. 2/1995, 2/1996, 3/1998 e 3/1999 (con recensione a cura di Giovanni Bechelloni), oltre che nei nn. 1/1993; 2/1997 (con recensione a cura di Paolo Murialdi).*

*Variazioni sul tema comunicare. Bozza di manifesto e contributi*, a cura di Danilo Dolci, Milano, Jaca Book, 1991

*Variazioni sul tema comunicare. Contributi e verifiche di gruppo*, a cura di Danilo Dolci, Milano, Jaca Book, 1991

Massimo Baldini, *Educare all’ascolto*, Brescia, La Scuola, 1988

Massimo Baldini, *Parlar chiaro, parlare oscuro*, Bari, Laterza, 1989

Massimo Baldini, *Contro il filosofese*, Bari, Laterza, 1991

Francesca Bonicalzi et alii, *Il corpo insegnante e la filosofia*, Milano, Jaca Book, 1979

Martin Buber, *Il principio dialogico*, Milano, San Paolo, 1993.

Tommaso Bugossi, *Filosofia e comunicazione*, Genova, Colors, 1998

Guido Calogero, *Filosofia del dialogo*, Milano, Edizioni di Comunità, 1977 (III ed.)

Franco Cambi, *L’esercizio del pensiero. Insegnare e apprendere filosofia nella scuola secondaria*, Roma, Armando, 1992

Anna Chianese et alii, *I fondamenti del comunicare*, a cura di Gregorio Piaia, Padova, Gregoriana, 1989

Gemma Corradi Fiumara, *Filosofia dell’ascolto*, Milano, Jaca Book, 1985

Mario de Pasquale, *Didattica della filosofia. La funzione egoica del filosofare*, Milano, Angeli, 1994

Hans Georg Gadamer, *Verità e metodo*, Milano, Fabbri, 1972

Maria Giordano, *Il dialogo inespresso. Filosofia comunicazione agire formativo*, Lecce, Milella, 1992

Jurgen Habermas, *Etica del discorso*, Bari, Laterza, 1985.

Eric A. Havelock, *Cultura orale e civiltà della scrittura*, Bari, Laterza, 1999

Eric A. Havelock, *La Musa impara a scrivere*, Bari, Laterza, 1995

Eric A. Havelock, *Alle origini della filosofia greca. Una revisione storica*, Bari, Laterza, 1996

Eric A. Havelock, *Dalla A alla Z. Le origini della civiltà della scrittura in occidente*, Genova, Il Nuovo Melangolo, 1987

Karl Jaspers, *Psicologia delle visioni del mondo*, Roma, Astrolabio, 1950

Bruno Lauretano, *Eteros l’altro. Linee d’una filosofia della comunicazione*, Napoli, Edizioni scientifiche, 1984

Pierre Levy, *Intelligenza collettiva. Per un’antropologia del cyberspazio*, Milano, Feltrinelli, 1996

- Pierre Levy, *Virtuale*, Milano, Raffaello Cortina, 1997
- Pierre Levy, *Cybercultura. Gli usi sociali delle nuove tecnologie*, Milano, Feltrinelli, 1999
- Matthew Lipman, *Thinking in education*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991
- Matthew Lipman (ed.), *Thinking Children and Education*, Dubuque (Iowa), Kendall/Hunt Publishing Comp., 1993
- Walter G. Ong, *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Bologna, Il Mulino, 1986
- Walter G. Ong, *Interfacce della parola*, Bologna, Il Mulino, 1989
- Charles Sanders Peirce, *Fixation of Belief* (1877), in *Writings of Charles S. Peirce. A Chronological Edition*, vol. 3 (1872-1878), ed. C.J.W. Kloesel, Bloomington, Indiana University Press, 1993
- Claudia Piccardo, *Empowerment. Strategie di sviluppo organizzativo centrate sulla persona*, Milano, Cortina, 1995
- Carlo Sini, *Filosofia e scrittura*, Bari, Laterza, 1994
- Vittorio Telmon, *Insegnare filosofia e scienze umane*, Volume II, *Prospettive e proposte*, Napoli, Edizioni Scientifiche italiane, 1991
- Sofia Vanni Rovighi et alii, *Conoscenza e comunicazione nella filosofia moderna e contemporanea*, a cura di Edda Ducci e Mario Sina, Roma, Studium, 1983
- Heinz von Foerster, *Sistemi che osservano*, a cura di Mario Ceruti e Umberta Telfner, Roma, Astrolabio, 1987