

Fulvio Cesare MANARA

Didattica della Filosofia e Comunicazione Multimediale

*Esporre concetti e questioni filosofiche
attraverso i nuovi strumenti multimediali [...]
è una sfida del nostro tempo,
non l'unica né la più importante,
ma tra le più significative;
e se la filosofia è, hegelianamente,
“il proprio tempo appreso col pensiero”,
la filosofia si misura anche
con la realtà nuova della comunicazione.*

Istituto Italiano per gli Studi Filosofici

*“Su questo dunque concordiamo: al più presto
analizzare per suddivisione l'arte del creare immagini [...].
Platone, Sofista, 235b, 236d-e.*

“Posto che si potesse dare una spiegazione della musica, in tutto esatta, compiuta e addentrantesi nei particolari, ossia riprodurre estesamente in concetti ciò ch'ella esprime, questa sarebbe senz'altro una sufficiente riproduzione e spiegazione del mondo in concetti; oppur le equivarrebbe in tutto, e sarebbe così la vera filosofia”

Arthur Schopenhauer, *Il mondo come volontà e rappresentazione*, § 52

“Descartes aveva ben visto che la principale difficoltà non consiste nello spingere avanti l'intelletto, ma nel disciplinare l'immaginazione. Per questo la scienza è un'arte. E, dopo tutto, è in ciò il suo vero valore”

Simone Weil, *Quaderni*, I, 152

Sommario

MSommario.....	3
Introduzione.....	4
1. La nozione di “multimedialità”	4
2. L’esperienza didattica con L’EMSF: audiovisivi e nuovi media.....	5
3. Criteri generali dal punto di vista pedagogico.....	8
 Il pensiero “per immagini”	11
 L’esperienza: descrizione e osservazioni didattiche.....	15
2.1. Parole chiave della filosofia greca.....	15
2.2. La nascita della filosofia.....	18
2.3. Erasmo e la guerra.....	22
2.4. Un feedback dagli studenti.....	23
 Note per una didattica della filosofia che faccia ricorso agli audiovisivi.....	25
 Prospettive sul futuro sviluppo della multimedialità.....	31
 Bibliografia indicativa.....	33
 Appendice documentativa.....	35

1. La nozione di “multimedialità”

Mio intento in questo scritto ¹ è fornire un modesto contributo alla didattica della filosofia, presentando una riflessione su una esperienza limitata, ma proprio per questo definita e circoscritta. Non intendo trattare infatti tutti i problemi della “comunicazione multimediale”, ma solo quelli legati all'utilizzo di audiovisivi nell'insegnamento della filosofia.

“Multimediale”, vocabolo derivato dall'espressione “multi-media”, presa da identica locuzione inglese, è un termine già segnato da un uso tanto frequente quanto incerto e flessibile ². Grosso modo, si possono individuare almeno due diversi significati di questo neologismo: in senso lato, si intende con “multimedialità” il semplice concorso, in un processo di comunicazione, di strumenti di trasmissione ed elaborazione di scritti, suoni e immagini, veicolati da vari e diversi dispositivi di elaborazione di informazioni. In senso stretto, invece, si può dire che questo termine indica le capacità di *un medesimo strumento* il quale permette, mediante un unico e identico sistema di elaborazione di informazioni (quello digitale) di trattare ed elaborare diversi tipi di codici. Questo significato più restrittivo è stato veicolato da taluni con l'espressione alternativa “ipermedialità”, più corretta, ad indicare appunto la radicale trasformazione del media stesso che, in un certo senso, è “potenziato”, reso più che un semplice media, in quanto concentra possibilità di veicolare messaggi e contenuti che sono per loro natura assai diversi tra loro proprio nel codice espressivo del messaggio stesso. L'ipermedialità, su cui si concentra maggiormente l'attenzione del pubblico, è una nozione “ristretta” e “centripeta” della multimedialità: essa infatti prevede la convergenza su di un unico supporto di prodotti provenienti da molti e diversi media (televisione, videoregistratore, macchina per scrivere, fotografia, cinema, giradischi, ecc.), e, paradossalmente, è un solo e unico media (il CD-ROM e l'elaboratore elettronico che lo “legge”) a permettere la riproduzione dei diversi codici comunicativi specifici dei media originari³.

La difficoltà, forse l'impossibilità, nel definire in un modo univoco o specifico il concetto di “multimedialità” è anche dovuta a questo sovrapporsi delle innovazioni tecnologiche, ed alla complessità delle inedite interazioni tra media che esse permettono⁴. Ad esempio, la multimedialità nel primo senso (che esiste dalle origini della nostra specie) è resa più pregnante dalle nuove possibilità offerte dalle telecomunicazioni. La comunicazione interpersonale a distanza è stata potenziata oggi, grazie alla telematica, permettendo di interagire attraverso questi media secondo modalità inedite (forse un po' più vicine alla comunicazione interpersonale diretta), che pongono pertanto in discussione la convergenza stessa dei mezzi grazie al supporto delle tecnologie digitali.

Se la parola “multimediale” si è rivelata ambigua, va però detto che un punto fermo, dal punto di vista teorico, è acquisito, ed è il seguente: “multimedialità” non va intesa come unione estemporanea e semplice giustapposizione di materiali comunicativi di provenienza disparata.

1 Il presente scritto è frutto di una sistematica revisione e dell'ampliamento di un saggio già apparso in “Bollettino della Società Filosofica Italiana”, n.s., n.153, settembre-dicembre 1994, pp.33-48. Una parte di esso è apparsa in “Informazione Filosofica”, a. VII, n.32 (giugno 1997), pp.63-65.

2 È già entrata nel *Vocabolario della lingua italiana* dell'Istituto dell'Enciclopedia Treccani, dove, s.v., si dice “forma di comunicazione che utilizza e integra tecniche e strumenti diversi, quali proiezioni di filmati e diapositive, riproduzione di suoni e immagini registrate su supporti magnetici, elaborazione elettronica di informazioni, ecc”.

3 Cfr quanto sostiene Renato Parascandolo (progettista e direttore esecutivo dell'EMSF), nell'intervista *Il paradosso multimediale e l'inganno interattivo*, pubblicata nella “Biblioteca digitale” di Mediamente, all'URL <http://194.183.2.229/home/biblioteca/interviste>.

4 V. Anche Luciano Rosso, *Per una tipologia dei prodotti multimediali*, in Antonio Calvani (cur.), *Multimedialità nella scuola*, Roma, Garamond, 1996, pp.30-59; e Gianfranco Bettetini - Fausto Colombo, *Le nuove tecnologie della comunicazione*, Milano, Bompiani, 1993.

Di fronte a questa polisemia del termine, può essere assai interessante la proposta di trovare un significato più “allargato” di multimedialità, di sperimentare in una direzione non convergente con le tendenze dell’industria informatica e delle imprese editoriali e televisive. Questa proposta è stata avanzata dalla RAI ed implementata con l’esperienza ormai decennale dell’Enciclopedia Multimediale delle Scienze Filosofiche¹. L’EMSF infatti rappresenta un’idea di multimedialità intesa come “progettazione di un’opera realizzata contemporaneamente in più versioni ciascuna delle quali rispondenti alle caratteristiche formali ed espressive dei singoli media”. Si tratta di una nozione “letterale” di multimedialità: si tratta infatti di “produrre un’opera per multi-media”. La produzione multimediale intesa in questo senso è “centrifuga” “da una sola materia prima si irradiano tanti differenti prodotti ciascuno destinato ad un *medium* diverso e complementari l’uno all’altro”²: esattamente l’inverso di quanto accade con l’elaboratore elettronico, che è il centro verso cui tutte le diverse macchine per comunicare fanno convergere, grazie alla tecnologia digitale, i loro dati.

Per riassumere: siamo di fronte ad una svolta epocale nella storia della comunicazione umana³: la “questione multimediale”, con la sua ambivalenza e polisemia, si propone come un terreno fertile ma complesso, in cui è bene evitare di prendere posizioni restrittive o aprioristiche. Si incontrano definizioni diverse del termine “multimedia” e suoi derivati. Abbiamo visto come in taluni casi è meglio utilizzare vocaboli più specifici ed appropriati (ad es., per quanto riguarda la “multimedialità” elaborata con il calcolatore elettronico, è meglio parlare di “ipermedialità”). La necessità di prestare attenzione a questa polisemia è utile anche per evitare ingenuità, o veri e propri inganni, e ci ricorda che è opportuno analizzare con attenzione i prodotti di cui si parla, i loro paradigmi comunicativi e di fruizione: perché anche troppo spesso si fa passare per “multimediale” tutto e il contrario di tutto⁴.

2. L’esperienza didattica con L’EMSF: audiovisivi e nuovi media

Nelle scuole gli strumenti multimediali in senso stretto (che cioè prevedono, come si è detto, sulla base delle tecniche digitali, l’utilizzo dell’elaboratore elettronico come sistema integrato che consente di accedere e modificare, o anche creare, testo grafica, immagini e sequenze video in movimento, nonché produrre o riprodurre suoni), non sono ancora utilizzati se non in minima parte, e da un ristretto numero di utenti, quantunque ve ne siano alcuni, anche di contenuto filosofico, che per lo più, fuori dalla scuola, si vanno rapidamente diffondendo. L’ipermedialità, in poche parole, è ancora una modalità di comunicazione destinata ad un pubblico ristretto di “riceventi”, e di cui ancora più pochi (purtroppo) sanno far uso (voglio dire, sanno produrre, sono elaboratori ed “emittenti” e non solo destinatari e fruitori). Possiamo invece disporre con relativa facilità di materiali audiovisivi, ossia di videocassette, predisposte proprio per l’apprendimento della filosofia.

È proprio per essere protagonista, non estraneo spettatore, e neppure vittima, che, mosso da curiosità, mi sono premurato di fornirmi di materiali audiovisivi non appena pubblicati, ed ho avviato la mia piccola sperimentazione. Questa mia personale esperienza didattica con tali media si è sviluppata negli ultimi quattro-cinque anni, ossia dalla data dell’uscita delle prime videocassette

1 Da qui in avanti mi riferirò ad essa con la sigla EMSF. Ho illustrato questo vasto progetto nella versione originale di questo saggio. È possibile però ottenere informazioni di prima mano, nonché costantemente aggiornate sullo stato del progetto, al sito internet dell’EMSF stessa all’indirizzo: <http://www.emsf.rai.it>. A titolo di presentazione e come esemplificazione di una prima valutazione critica del progetto stesso, si possono vedere le pagine di *Filosofia e Informatica. Atti del Primo incontro sulla applicazioni informatiche e multimediali nelle discipline filosofiche*, a cura di Luciano Floridi, SFI/IISF/Paravia, Torino, 1996, in particolare, nella II parte (*La didattica elettronica*), gli interventi di L. Rossetti; R. Parascandolo. Si v. anche l’intervista a Renato Parascandolo, *Il paradosso multimediale ... cit.*

2 Renato Parascandolo, *o.p cit.*, domanda 7.

3 Ho esposto alcune osservazioni sul “trascendimento evolutivo” cui siamo di fronte nei §§ 1-3 di *Didattica della filosofia e multimedialità*, in “Orientamenti Pedagogici”, a. XLIV, n. 2 (260), marzo-aprile 1997, pp. 429-439.

4 Lo stesso vale per “interattivo” e “interattività”: altri termini usati ed abusati, vere e proprie parole-feticcio dei nostri tempi.

dell'EMSF, quelle della collana "Filosofia e Attualità", ed è proseguita poi con l'utilizzo abbastanza articolato di altri materiali dell'EMSF, quali quelli della collana "Le radici del pensiero filosofico"¹. Una volta intrapresa questa piccola sperimentazione, ho proseguito, ovviamente, anche utilizzando diversi "new media" nei quali materiali dell'EMSF sono stati diffusi: dapprima, si è trattato di dischetti, con l'opera *Viaggio tra i filosofi*² e, recentissimamente, anche dei materiali diffusi sul sito internet³. In sostanza, nella mia esperienza si è davvero verificato quanto previsto dai progettisti dell'EMSF stessa. Infatti, l'osmosi esistente fra le diverse opere di cui essa è composta sviluppa una concreta sinergia tra i diversi media, ed invita l'utente ad allargare le sue competenze di comunicatore-destinatario, ad aprirsi ad altri media, cogliendo meglio le diverse sfumature del messaggio che ciascun *medium* evidenzia ed esalta.

"L'Enciclopedia Multimediale delle Scienze Filosofiche" è stata progettata con l'intento di creare un'osmosi permanente fra media diversi. [...] La materia prima di questa Enciclopedia, il mattone dell'intero edificio multimediale è costituito da interviste-lezioni, di filosofi e scienziati di tutto il mondo. Ciascuna intervista, della durata media di un'ora, è realizzata nella lingua di origine del filosofo intervistato e ciò conferisce a questa impresa un carattere internazionale. Da questo patrimonio di contenuti, ordinato in un archivio multimediale, si attinge per realizzare programmi televisivi e radiofonici, videocassette e audiocassette, libri e videolibri, dispense e pagine di giornale, programmi multilingue per la TV satellite e via cavo, home page su Internet e, naturalmente, anche software multimediale (floppy disk, CD-ROM). Quindi la versione per computer è solo una delle tante versioni e non la "versione delle versioni". Programmi on-line e prodotti off-line si integrano, rinviano l'uno all'altro, si promuovono a vicenda, e infine si incastrano come i tasselli di un mosaico"⁴.

L'EMSF stessa è un'opera pluristratificata e polivalente, com'è naturale, vista la complessità dei livelli dei media con i quali è stata strutturata. Si possono intersecare e far convergere parti di una edizione con un'altra: e questo lavoro di ulteriore ampliamento e sviluppo delle connessioni e dei collegamenti fra le varie parti dell'opera può essere assai fertile. Dal 1995 è distribuita in supporto ad un manuale assai diffuso una versione su dischetti di parte dei materiali dell'EMSF: si tratta dell'opera, già citata, *Viaggio tra i filosofi*; dall'autunno 1996 è stato attivato un sito nella "Ragnatela planetaria"⁵; sono in programma inoltre due CD Rom, dal titolo "La città dei filosofi"⁶; le interviste infine, o parte di esse, sono state proiettate in centinaia di trasmissioni televisive.

La concezione della multimedialità sottesa a questa iniziativa ormai più che decennale, come si è detto, presuppone che "l'intero sistema planetario dei mezzi di comunicazione sia un'unica grande rete integrata, una rete globale in cui saperi, conoscenze e comunicazioni si dispiegano come in una sinfonia". Questa forma di multimedialità corrisponde ad un ampliamento, come si vede, della prima delle definizioni che abbiamo dato in apertura, anche se certe opere dell'EMSF (i CD ROM, ad es.) saranno più affini ad un'opera ipermediale. Nel corso di quest'anno sono state inoltre pubblicate, al sito EMSF di WWW, anche i testi di tutte le videocassette della collana *Le radici del pensiero filosofico*.

1 IISF / RAI DSE / IEI, *Le radici del pensiero filosofico*, I, La filosofia greca dai presocratici ad Aristotele, dieci cofanetti contenenti ciascuno un volume e una videocassetta; IISF / RAI Educational Multimedia / IEI, *Il pensiero indiano*, sette cofanetti contenenti ciascuno un volume e una videocassetta.

2 IISF / RAI Videosapere / Paravia, *Viaggio tra i filosofi*, EMSF, Floppy disk tematici (a integrazione di Abbagnano-Fornero, *Filosofi e filosofie nella storia*), Torino Paravia, 1995: l'opera è articolata in tre sezioni: *Interviste-lezioni*; *Mappe della filosofia*; *Questioni*.

3 Questo ricorso a nuovi media nella didattica della filosofia è stato attuato come modulo e componente di una sperimentazione più ampia, varia ed articolata, e si è accompagnato, com'è comprensibile, oltre che ad altre forme di sperimentazione didattica, anche ad un ripensamento complessivo della didattica stessa del filosofare, su cui conto di riferire in altra sede.

4 Renato Parascandolo, *Il paradosso multimediale...*, cit., risposta alla domanda 10.

5 Come già detto, all'indirizzo: <http://www.emsf.rai.it>.

6 Di cui viene annunciata la pubblicazione presso Paravia e Utet.

Le valutazioni sinora presentate su quest'opera non hanno sempre colto l'ampio ventaglio di possibilità che essa può offrire. Ritengo da una parte che solo quando un formatore ha sperimentato la didattica in un *medium*, operativamente, con pertinenza e competenza, ed ha elaborato debite valutazioni conclusive possa cogliere le luci e le ombre del materiale comunicativo che sta utilizzando. D'altra parte, anche per quanto riguarda la didattica della filosofia è vero che le proposte multimediali, ipertestuali e ipermediali sono già sufficientemente diversificate, e tali da costituire un ventaglio ampio di diverse e complementari possibilità. Ogni prodotto ha le sue specifiche caratteristiche, e permette di attivare processi e funzioni proprie.

Così, ad esempio, si trovano presso alcuni critici osservazioni negative sulla presunta "bassa interattività" di EMSF. Ad esempio, si sostiene che *Viaggio tra i filosofi* mantenga "l'interazione con l'utente a livelli talmente bassi che l'effetto non sarebbe poi tanto diverso se quei testi fossero consegnati al più tradizionale supporto cartaceo"¹. La mia esperienza viaggia invece in una direzione completamente opposta. Basta non utilizzare come criterio di valutazione del prodotto l'interazione uomo-elaboratore (e non assumerlo come paradigma per le "performance" che si intendono attivare nella prassi didattica), né considerare l'interrelazione uomo-macchina come fenomeno peculiare ed esclusivo del mezzo comunicativo (in modo soggettivistico). Basta guardare, invece, al *medium* comunicativo attivato all'interno di una relazione tra persone che dialogano (che è didatticamente assai più avvertito e pedagogicamente più corretto). Personalmente, ho utilizzato le "Questioni" dell'opera *Viaggio tra i filosofi* (non tutte della stessa pregnanza, è vero), anziché come testo da leggere, piuttosto come "dilemmi" da proporre ad un gruppo-classe, trasferendo il dialogo dall'interazione (in questo caso fredda e povera) con la macchina a quella viva, ricca ed aperta del dialogo in classe. Il ricorso al *medium* è stato gestito dapprima attraverso la mediazione del docente: le "questioni" venivano stampate e distribuite ai partecipanti alla lezione, con indicate le "alternative" possibili, ma – ovviamente – senza il rimando immediato (*link*) con le argomentazioni dall'opera a sostegno di ciascuna alternativa. Dopo aver fatto "prendere posizione" a ciascuno, invitando ad esporre argomenti a favore della propria scelta (e dopo aver preso nota di quanto emerso) si è potuto rinviare l'allievo alla "navigazione" nell'ipertesto, alla ricerca del "filosofo d'elezione", ossia dei pensatori che hanno preso identica posizione nel passato. Tali argomentazioni (pro o contro le alternative), reperibili nell'ipertesto stesso o con un rimando ad uno scritto non presente nell'ipertesto, sono state sottoposte alla discussione e valutazione sia di coloro che avevano preso "partito" per quella stessa tesi, sia di quelli che avevano optato per una delle tesi alternative. E, così, l'opera si rivela un mezzo atto ad aprire un dialogo vivo, nonché una ricerca di argomentazioni e prese di posizione filosofiche anche al di là dei rimandi previsti dagli autori². Ma questo è solo un esempio, e non deve portarci fuori dal percorso che abbiamo intenzione di seguire, ossia l'indagine sugli audiovisivi nella didattica della filosofia.

Da quanto dirò nel proseguo si coglierà però che una identica prospettiva può essere utilizzata anche con i materiali audiovisivi dell'EMSF, e con quelli diffusi per via telematica.

3. Criteri generali dal punto di vista pedagogico

Questa esperienza con gli audiovisivi e l'approccio da essa consentito con le nuove tecnologie comunicative multimediali mi ha fatto maturare alcuni presupposti generali, sia pur provvisori.

a) La scuola non può astenersi dal considerare e progettare metodologie capaci di liberare le

1 Livio Rossetti, *Fare filosofia al computer: ipertesti ed altri possibili standards*, in Luciano Floridi (cur.), *Filosofia & informatica*. Atti del primo incontro italiano sulle applicazioni informatiche e multimediali delle discipline filosofiche, Torino, SFI - IISF - Paravia, 1996, p.51.

2 V. anche eros Lunani, *Analisi del programma interattivo Viaggio tra i filosofi*, in L. Floridi (cur.), *Filosofia & Informatica*, cit., pp.67-8.

enormi risorse potenziali offerte dalla tecnologia della comunicazione del nostro tempo; in particolare, come docenti non possiamo ignorare tutto, resistere a quanto cambia vertiginosamente intorno a noi: è opportuno che iniziamo a compiere i primi passi¹. Le difficoltà non si incontreranno affatto sul versante della tecnologia o dell'economia. Dovranno operarsi cambiamenti anche radicali, invece, dal punto di vista dell'organizzazione scolastica: sarà necessaria una seria ristrutturazione dell'organizzazione scolastica, dei tempi e delle modalità dell'insegnamento. Si tratta di pensare sempre più fattivamente un utilizzo *integrato* dei nuovi media, che riplasmi l'ambiente formativo in modo strutturale.

b) Non ci possiamo illudere di poter con tutta tranquillità "asservire gli strumenti della tecnologia alle esigenze dell'educazione": va escluso l'utilizzo "sussidiario" delle nuove tecnologie; è necessaria l'adozione di un atteggiamento consapevole e critico, proprio per la cura particolare che i docenti devono in ogni caso avere per le dinamiche noetiche e comunicative: queste ultime vengono strutturalmente trasformate da quelli².

c) Penso quindi ci si debba appropriare di questi nuovi modi di comunicare, consapevoli criticamente delle trasformazioni che essi producono, di conseguenza, anche nei processi educativi. I veicoli di comunicazione non sono infatti indifferenti alla natura del messaggio che portano, alle relazioni che si stabiliscono fra chi è coinvolto nel processo comunicativo. A scuola, più che altrove, "il mezzo è il messaggio", o meglio, "ciascun *medium*, o forma di attività, o "linguaggio" ha le proprie caratteristiche, e codificare l'informazione in tale linguaggio significa dare una particolare impronta a quell'informazione"³. Quindi l'adozione di nuove forme di espressione e di comunicazione sociale trasforma la comunicazione didattica, richiede maggior competenza in chi deve attivare i processi comunicativi, ossia padronanza dei mezzi di comunicazione e dei linguaggi. Richiede inoltre la consapevolezza del metodo con cui si trasmette⁴, supportata da una motivata apertura ad una molteplicità di linguaggi, che presuppongono modalità di relazione con l'allievo estremamente differenziate. Sarà necessario rinunciare alla tranquilla e garantita *routine* didattica, alle sue sicurezze, per mettersi in discussione, ricominciare di nuovo a progettare i percorsi

1 Le iniziative ministeriali si sono moltiplicate, in questi ultimi anni: Cfr. Ministero della Pubblica Istruzione, *Programma di sviluppo delle tecnologie didattiche nel sistema scolastico*, Dir. 4 ottobre 1995; ora anche in A. Calvani (cur.) *Multimedialità nella scuola*, Roma, Garamond, 1996, pp.230-7. Al punto 1., tra le "Finalità del programma", si legge, al punto c): "un obiettivo di diffusione e di infrastrutturazione che punti in un decennio a diffondere su larga scala aule multimediali (con mezzi e applicazioni che rispondano alle più diverse esigenze). Di questo documento si trova un parziale riproduzione anche in "Informatica & Scuola", a.IV, n.1, Gennaio 1996, pp.11-3. Si consulti anche il recentissimo MPI, *Programma di sviluppo delle tecnologie didattiche 1997-2000*, distribuito la primavera scorsa con Circ. n.282, Prot. n. 1731 del 24 aprile 1997. Si può trovare la guida Argo on-line su quest'ultimo Programma all'URL: http://www.datacom.it.argo/mn_main.htm.

2 Roberto Maragliano, *Manuale di didattica multimediale*, Bari, Laterza, 1995: a mio modo di vedere assai opportunamente, l'autore sostiene che questi media, in particolare l'elaboratore elettronico multimediale e la telematica, non possono essere definiti come risorse strumentali ma vere e proprie risorse intellettive e psicologiche. Questo testo è un buon riferimento per chi volesse avviarsi ad una riflessione su questo fenomeno e sulla didattica fatta "in immersione" in questi strumenti. Non si tratta affatto di un semplice "travaso" di metodi o tecniche, non si tratta di operare una semplice "trasduzione", di "applicare" qualcosa. C'è bisogno di consapevolezza globale, di riflessioni dettate dalla sperimentazione didattica, del protagonismo dei docenti coinvolti: ciò vuol dire almeno: riferimento alle teorie cognitive e dell'apprendimento, alle esigenze della didattica disciplinare, al buon senso ed alla capacità di ben giudicare che si esprime nel motto "provando e riprovando". Ho raccolto più ampie riflessioni sul problema della "ipermedialità" nel mio saggio *Didattica della filosofia e multimedialità*, in "Orientamenti Pedagogici", 260, a. XLIV, n.2, marzo-aprile 1997, pp.429-452, al quale mi permetto di rinviare anche per una bibliografia di riferimento un poco più ampia.

3 D. R. Olson, "Il linguaggio dell'istruzione", in *Linguaggi, media e processi educativi*, a cura di C. Pontecorvo, Torino, Loescher, 1979, p.218.

4 "L'utilizzo della tecnologia nella didattica ha un potere destrutturante e ristrutturante. Le possibilità offerte dalla tecnologia [...] possono portare ad un mutamento profondo nella struttura e nei contesti della didattica, che può tradursi in un miglioramento della qualità dell'apprendimento", G. Olimpo, *Tendenze e problemi legati all'introduzione della tecnologia nella didattica*, in *Il sapere minimo sull'utilizzo delle tecnologie nella didattica*, Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, 65, Le Monnier, Roma, 1993, p.4.

formativi.

d) Se l'uso dell'audiovisivo è divenuto ormai familiare nella scuola, va però evitato che si continui ad iterare un'introduzione improvvisata, disomogenea, frammentata, anche dispersiva. Occorre soprattutto prendere l'abitudine a progettare un'azione didattica-educativa complessa, che tenga conto anche della necessità di verificare l'impatto di questi media sull'apprendimento.

e) È assai importante notare anche un interessante fenomeno di "ritorno" che l'uso di queste modalità pluri-mediali possono provocare in chi prende coscienza della possibilità di questi metodi comunicativi. Si è infatti spinti a comprendere che la multimedialità è connaturata allo stesso processo comunicativo umano, e che l'elaboratore elettronico non fa che potenziarne la visibilità e la fruibilità. La comunicazione umana in genere è di natura plurimediale e multimediale: la pluralità dei codici comunicativi nella nostra specie è nota da tempo, così come la simultaneità nell'uso di molti di essi. E inoltre l'uso di una pluralità di mezzi comunicativi si è affacciato da tempo nella scuola, e non sempre si è trattato del semplice, "meccanico", affiancamento dell'uno all'altro (si pensi, almeno, all'interazione oralità-scrittura-immagine). In sostanza, si tratta della possibilità di "scongellare" le ritualità comunicative del docente in classe, di liberarne le potenzialità e la creatività.

f) Sulla questione "interattività" dei media audiovisivi, posso affermare solo un punto: in base alla mia esperienza, ed alla luce delle mie valutazioni (che sono date, giocoforza, da esigenze "educative"), l'interattività del mezzo audiovisivo non deve essere considerata solo in prospettiva del rapporto uomo-*medium*¹, bensì anche in relazione dell'apertura o chiusura del *medium* stesso nei confronti di altri *media* (e qui l'EMS è un'opera quasi unica), e, più ancora, come variabile solo relativa rispetto all'interazione personale, intellettuale, emotiva ed esistenziale, che interviene fra i partecipanti all'azione educativa. Questo da un lato ribadisce che il *medium* audiovisivo può costituire un nuovo ambiente per l'apprendimento e per l'interazione educativa, ma che processi di questo genere sono comunque più complessi, e coinvolgono, oltre all'ambiente, anche gli attori protagonisti dell'azione. Di fatto, la principale differenza che si instaura fra i due diversi modi di intendere il paradigma dell'interattività è che nella seconda (quella che privilegia) non si tratta più di fare "economia" di tempo: al contrario, la questione è proprio che il tempo dei processi educativi si dilata, si espande, e pone problemi precisi per le agenzie educative che intendono muoversi su questi binari.

g) La diversificazione auspicata dei "materiali didattici" – che in realtà può divenire un ripensamento strutturale dell'attività di insegnamento e del sistema scolastico – difficilmente potrà integrare direttamente e senza traumi l'uso univoco del libro con i "nuovi media" (ipertesti, ipermedia e telematica). Un necessario e inevitabile ponte di passaggio è costituito dall'audiovisivo. Occorre affrontare l'ambiente multimediale facendo ricorso a nuove e diverse categorie rispetto a quelle tradizionali, e non c'è dubbio che l'audiovisivo rappresenta il primo mezzo di comunicazione la cui natura articolazione, forma e fruizione, i cui presupposti noetici pongono in questione i rigidi sistemi tradizionali. Non è un caso che ad una inchiesta degli inizi degli anni '90 risultò che nella scuola italiana si faceva ricorso nella stragrande maggioranza (93,4%) a sussidi didattici tradizionali, e che solo una minima parte faceva ricorso a tecnologie innovative (6,6%). Inoltre, solo il 49,8% degli strumenti veniva utilizzato più di dieci volte l'anno²! L'uso quotidiano di strumenti multimediali resta pertanto un obiettivo ancora da raggiungere. Lo scoglio costituito dalla presenza della televisione (e del videoregistratore) nella scuola è forse ancora da superare, soprattutto se si crede che di detti media si debba fare un uso non riduttivo ma specifico e pertinente. Le resistenze e le cautele critiche da parte di diverse agenzie educative nei

1 Da questo punto di vista, molto spesso, nel confronto con altri nuovi media (ad es. ipertesti, ipermedia, videotext, sistemi telematici) gli audiovisivi si mostrano carenti dal punto di vista dell'interattività: v. la tabella comparativa proposta da Marino Cavallo, *Formazione e nuove tecnologie*, Bologna, CLUEB, 1993, p.140.

2 L. Mason - Bianca Maria Varisco, *Mente umana e mente artificiale*, Milano, Angeli, 1990, p.18.

confronti della televisione possono essere del tutto giustificate e comprensibili, ma non debbono costituirsi in un blocco ed in un impedimento al cambiamento. Dovremmo sempre porci la domanda: “quale televisione?”. Si tratta di comprendere la natura specifica dei diversi media audiovisivi, primo fra tutti il cinema, seguito dalla televisione e dagli altri audiovisivi in genere, e di comprendere i loro linguaggi: si tratta di un sistema di comunicazione che, rispetto al libro, è strutturalmente diverso. È necessario pertanto cercare di mettere a fuoco le caratteristiche del linguaggio filmico e audiovisivo in genere, cosa che intendo svolgere nella sezione seguente.

Il pensiero “per immagini”

In questa sezione intendo esporre — sia pur generalmente e sinteticamente — alcune riflessioni teoriche sul *medium* audiovisivo e sul suo uso, evidenziando, per quanto possibile, potenzialità, limiti, ecc. È infatti necessario acquisire consapevolezza della specificità del mezzo audiovisivo, della sua capacità di creare *strutture di pensiero per immagini*. Solo così si potranno superare sia le prevenzioni e le chiusure nei confronti di questi media, sia le superficiali infatuazioni che possono portare entusiasti apprendisti stregoni ad un utilizzo improprio del mezzo.

Condivido personalmente le motivazioni fornite da Liliana Cavani per sostenere l'impellente necessità di comprendere a fondo la struttura di questi linguaggi¹. A suo parere queste ragioni sono due: “la prima per non essere fruitori del tutto passivi, la seconda per poter distinguere tutta la varietà dei discorsi espressi”² da tale linguaggio. Si tratta di comprendere che educare al pensiero per immagini può avere sia una valenza sociologica, sia una propriamente filosofica. Vediamole brevemente entrambe.

Da una parte, si può dire che noi viviamo in una società dominata da un nuovo paradigma comunicativo: “dall’infanzia alla vecchiaia siamo (e lo saremo sempre di più) ricevitori di pensieri espressi dalle immagini in movimento”. L’immagine in movimento, linguaggio universale, è oggi a livello planetario il linguaggio della comunicazione globale.

Di fronte a questo universo “audiovisivo” che ci circonda, siamo spesso relegati alla posizione di ricezione passiva. Siamo così abituati al linguaggio del cinema o della televisione che non attiviamo di fronte al pensiero per immagini uno spirito critico che ci permetta di avere il distacco giusto per giudicare.

È vero peraltro che il video è un media assai familiare oggi a larghissimi strati della popolazione, molto più familiare del libro, dal punto di vista comunicativo. E tuttavia esso non è ancora percepito come un veicolo di formazione e di educazione, anzi, dagli educatori viene a volte criticato per la sua natura “mono-direzionale” e poco interattiva, per la sua pervasività (la “mucillagine televisiva”), e per una serie di altri motivi.

La prima motivazione alla riscoperta degli audiovisivi come media educativi consiste quindi nel permettere che l’apprendimento avvenga all’interno di questi nuovi sistemi comunicativi, per mirare a far acquisire all’allievo una padronanza del mezzo stesso, per permettergli di appropriarsi delle sue modalità comunicative, divenire da spettatore attore.

Ma qual è lo specifico del pensiero per immagini, dei messaggi visivo/musicali? E che cosa ha a che fare la filosofia con questi nuovi linguaggi?

Per prima cosa, si può dire che la nostra attività mentale, nel complesso, non potrebbe fare a meno delle immagini mentali. “Non esiste pensiero senza immagini”, afferma De la Garanderie³, “l’immagine mentale è la *materia* della comprensione e della memorizzazione”. Le immagini, siano esse auditive o visive, influenzano i nostri processi di pensiero, la nostra capacità di comprendere, di apprendere, di memorizzare, e via dicendo⁴.

1 Liliana Cavani, *Cinema: nuovo linguaggio e media*, in “L’informazione bibliografica”, n.1, gennaio-marzo 1997, pp.11-13. Un testo di cui consiglio la lettura, perché nella sua stringatezza espone a parer mio l’intero ventaglio dei problemi che anche qui intendo sollevare.

2 Ibidem, p.12.

3 Antoine De la Garanderie, *I profili pedagogici. Scoprire le attitudini scolastiche*, La Nuova Italia, 1991, p.55.

4 Di più, si può dire che “l’essere umano ha l’abitudine di alimentare il suo atto di riflessione tramite una categoria

Ma le caratteristiche del linguaggio delle immagini (auditive o visive che siano) sono assai diverse ed in molti tratti incommensurabile rispetto a quello della parola. Così esse generano diverse attività mentali, diversi processi cognitivi e noetici, diverse forme di apprendimento, di comprensione e di interpretazione della realtà, soprattutto se le confrontiamo con quelle dei codici della lingua scritta. Di seguito, assai schematicamente, richiamo i più evidenti fra tali caratteri specifici dei media audiovisivi.

1. Cinema e televisione esprimono il pensiero attraverso delle forme: da una parte rimandano alla tradizione dell'arte figurativa, dall'altra la implementano e la potenziano.

2. Dal punto di vista dei tempi, sono connotati da grande velocità e rapidità.

3. I messaggi audiovisivi hanno inoltre il carattere dell'immediatezza: le immagini "sono un segnoificante e significato al tempo stesso, sono cioè significato già svelato, già nudo"¹.

4. Inoltre, si connotano per la loro allusività: il video-messaggio sorvola su molti passaggi, si procede per citazioni e allusioni a qualcosa che si presuppone già noto come parte appunto di questa "memoria delle immagini e dell'audio": si pensi ai brevi e allusivi messaggi degli spot e dei videoclip, "concentrati di informazioni che rimandano a una realtà spesso ignota agli adulti, ma spesso anche agli stessi ragazzi di qualche anno prima"².

5. Sono dotati di carica emotiva: hanno un forte potere di contaminazione (potenziano il dominio dell'esperienza mediata rispetto a quella diretta).

6. Infine, queste modalità di comunicazione cambiano la struttura della nostra memoria, i nostri modi di elaborare il pensiero e di ragionare, per cui cambiano i nostri paradigmi noetici e cognitivi, e le nostre interazioni col mondo circostante e fra noi.

Se univoco, l'apprendimento per immagini è un apprendimento "povero" rispetto a quello della parola: attenua la distanza tra esperienza diretta e mediata dal *medium* stesso, ed inoltre tende ad inibire il processo di rielaborazione e la possibilità di cogliere il significato delle esperienze audiovisuali stesse, di interpretarne il senso. Ma è anche vero che l'apprendimento per immagini stimola e facilita una memorizzazione diversificata e più ricca, anche perché esso con immagini e suoni, fa appello più fortemente alle emozioni del ricevente, e l'emozione è senza dubbio una delle dimensioni fondamentali del processo stesso della memorizzazione.

La scuola – il cui paradigma centrale è stato per secoli la comunicazione verbale – e la formazione in genere hanno puntato tradizionalmente tutto sul pensiero logico. Al centro della nostra scuola tradizionale (quella liceale in particolare) si situa un progetto formativo incentrato sulla educazione alla parola, orale e scritta. La scuola tradizionale rifletteva del resto una società in cui la comunicazione era dominata dal codice verbale. L'educazione filosofica ha rappresentato uno sviluppo di questo dominio della parola, essendo centrata sulle capacità di concettualizzazione e di argomentazione. In particolare, essa sembra strettamente connessa allo sviluppo della scrittura, con la sua logica lineare, mediata e consequenziale.

Ma si è costituito, in alcuni casi, anche un vero e proprio "pregiudizio": "la nostra eredità razionalista ha condannato l'immagine mentale"³. Nella tradizione del pensiero filosofico si incontra spesso la tendenza ad ignorare ed emarginare ciò che non è "logico", inteso come il ristretto territorio "razionale" nell'uso stesso della parola⁴.

determinata di immagini di cui si può dire che finiscono per essere utilizzate in modo esclusivo", ibidem, p.53, e n.1: "Dopo un concerto, chi utilizza il metodo visivo evoca le immagini visive che la musica gli ha fatto riecheggiare. Dopo la visita ad un museo, chi utilizza il metodo auditivo evoca ciò che si è detto guardando le cose".

1 L. Cavani, *op. cit.*, p.13, n.1.

2 Alberto Oliverio, *Apprendere nell'era della realtà virtuale*, in "Res", , a. VI, n. 11, febbraio 1996, p.6.

3 De la Garanderie, *I profili...*, cit., p.54-5.

4 Ma non è questa certo l'unica tendenza nella storia del pensiero occidentale. Alle origini della storia del pensiero occidentale, nel mondo e nella cultura greca, potremmo trovare invece molte indicazioni di un intrecciarsi di campi e

Suoni e immagini, sono oggi invece ineludibilmente linguaggi elementari della comunicazione. Il linguaggio del cinema (“immagini parlanti in movimento”) e quello audiovisivo in genere rappresentano la potente e inedita sintesi complessa dei codici comunicativi: parola, suono, immagini (la realtà virtuale coinvolge anche il “pensiero” motorio...).

Se al tempo di Gentile la comunicazione era quasi esclusivamente verbale, oggi è invece prevalentemente audio-iconica.

La sfida della cultura del nostro tempo è quella, credo, che ci spinge a riscoprire, da un punto di vista olistico, la cultura stessa come un tutto, un testo unitario, in cui le integrazioni fra i codici sono auspiccate, ricercate, facilitate, alla ricerca di una nuova e superiore sintesi, o, comunque, certamente, un nuovo paradigma comunicativo, aperto ed *intersemiotico*. E la scuola si riavvicinerebbe alla società ed alla cultura del nostro tempo non solo ripetendo che il nostro futuro è alle nostre spalle, ma anche e piuttosto riorganizzandosi in un “laboratorio *intersemiotico*”, capace di far rivolgere le nuove generazioni verso una rinnovata esplorazione della realtà. Le possibilità di elaborare e tradurre medesimi contenuti in diversi sistemi semiotici, in simbiosi l’uno con l’altro, secondo una linea d’apertura ed integrazione, piuttosto che di esclusione e di lontananza. La scuola è così investita da un appello a nuove responsabilità, e la direzione in cui si auspica ci muoviamo è quella che punta tutto sull’uscita dall’ordinamento disciplinare e mira invece ad affrontare la realtà in modo globale¹.

Così, a scuola si dovrebbe certo poter “imparare a ricevere immagini e imparare a esprimersi con una cinepresa”, con una videocamera. L’insegnamento dovrebbe permettere agli allievi di “entrare nella forma del discorso, imparare il codice espressivo del linguaggio più diffuso della nostra epoca”².

Ma soprattutto – e questo è lo specifico contributo della filosofia – l’esperienza formativa deve consentire anche all’allievo di sperimentare un distacco dal mezzo, di rielaborare interiormente i messaggi che riceve, di esercitare una raffinata introspezione finalizzata alla scoperta dei paradigmi stessi che stanno alla base di questi modi nuovi e complessi di comunicare, così come interrogarsi sui significati e sul senso dei messaggi stessi.

L’esperienza scolastica deve poter permettere all’allievo di fare esperienza delle pratiche comunicative del nostro tempo in modo approfondito ed olistico, privilegiando però la dimensione intensiva della formazione. Quella che consiste nel “rendersi conto” di ciò che si riceve, nel leggere dentro di noi, per acquisire consapevolezza dei nostri propri “gesti mentali”. “Tramite un paradosso che è l’espressione di una verità” afferma ancora De la Garanderie “nel momento in cui io rientro in me stesso per esaminarmi, per interrogarmi sui mezzi che impiego per apprendere e comprendere, o “mi immedesimo” o mi individualizzo al massimo tramite questa domanda, posso aprirmi nel migliore dei modi possibili alla partecipazione dell’intelligenza”³.

Parole, suoni e immagini sono linguaggi e forme attraverso cui il pensiero si elabora e prende consistenza: parole, suoni e immagini si incontrano, si intersecano nella nostra esperienza comunicativa. Perché la filosofia non dovrebbe essere in grado di aprirsi ad una comprensione non più e non solo “logocentrica” dei processi di pensiero?

Queste le prospettive generali con le quali fornisco una giustificazione all’esperienza dell’uso di audiovisivi nella didattica, e nella didattica della filosofia. Mi rendo conto che

di interessi, dalla parola all’immagine, da questa alla forma e da tutte in direzione dell’armonia. Platone, per fare solo un esempio assai banale, poteva dire che la filosofia è la forma più alta di musica (*Phaed.*, 61a): certo stabilendo in questo modo una gerarchia fra linguaggi espressivi, ma anche, nello stesso tempo, richiamando ad un loro ineludibile e profondo nesso.

1 A. Oliverio, *Apprendere...* cit., p.7.

2 L. Cavani, *op. cit.*, p.13.

3 De la Garanderie, *op. cit.*, p.192.

l'esperienza che vado a descrivere nei dettagli non è che un piccolo passo, ed un tenue accenno in una direzione che, in ogni caso, sulla base delle precedenti considerazioni, può benissimo rivelarsi feconda, dettagliarsi in possibili diversi percorsi, da esplorare, senza timore, nel mondo dei "nuovi media".

L'esperienza: descrizione e osservazioni didattiche

In questa sezione illustrerò alcuni esempi dell'azione didattica che si è svolta mediante un' "immersione" progressiva nell'universo EMSF. Queste esperienze hanno permesso di apprezzare lo specifico collegamento posto in essere in quest'opera tra i mezzi audiovisivi e i saperi filosofici, ma si sono anche rivelate, nel contempo, esperienze aperte, in grado di rilanciare l'attività didattica anche al di là dell'audiovisivo stesso, spingendo in molteplici occasioni a dirigersi verso altri media, oltre il video, e stimolando la ricerca e la lettura di libri, la scrittura, il dialogo, e invitando a sperimentare l'incontro anche con i nuovi media, l'elaboratore elettronico, la rete telematica.

Tutte queste esperienze sono avvenute durante l'insegnamento nelle classi terze e quarte Liceo Scientifico, negli ultimi anni del mio insegnamento, dapprima presso il Collegio S. Alessandro di Bergamo e, dal 1993, presso il Liceo Scientifico Statale di Clusone.

2.1. Parole chiave della filosofia greca

Scelgo per prima l'esperienza compiuta con l'intervista-lezione a Francesco Adorno, *Parole chiave della filosofia greca* (EMSF, Filosofia e Attualità, n.7) ¹.

La lezione di Adorno consiste nella presentazione di alcuni dei più importanti termini del lessico filosofico antico ². Questi termini non possono non essere al centro dell'apprendimento della filosofia, nel primo anno in cui ci si accosta ad essa e richiamano, comunque, immediatamente, tutta la storia del pensiero occidentale. Le parole-chiave che vengono presentate, con l'intento di introdurre ai principali problemi del pensiero greco dell'età classica, sono precisamente filosof...a, Φιλοσοφία, νοήματα, λόγος. Attorno ad esse, nel corso della lezione, viene fatta ruotare una serie secondaria di termini, due dei quali latini: qewria, praxij, veritas, ὄνομα, σύμβολον, ὁρμή/δρῆσις, ...dša, intellectus.

Adorno muove dalla ricerca dell'etimologia, e da una riflessione critica su di essa. Egli mostra, in sostanza, che precisando il significato di questi termini si descrive un universo concettuale costruito a rete, un campo semantico omogeneo, in quanto si delineano con chiarezza rimandi da un termine all'altro. Parlando del primo termine, filosof...a, si richiamano i due tipi di sapere in cui essa viene ripartita, la filosofia teoretica (da qewria), con il problema della conoscenza, e la filosofia pratica (da praxij), con il problema dell'agire. Conoscere è contemplare (da qeoršw, guardare, osservare) le cose così come sono. Viene quindi fatto un confronto fra i significati

1 Consulenza scientifica Claudio Rugafiori, Intervista di Renato Parascandolo, Fotografia di Mario Nutile, Montaggio di Roberto Carradori, Regia di Fabio Vannini.

2 Le domande poste ad Adorno nell'intervista sono le seguenti: "1. A dispetto della sua forma, che dall'antica Grecia è giunta inalterata fino a noi, il termine "filosofia" ha assunto i significati più diversi. Piuttosto che definire in assoluto che cosa sia la filosofia, bisognerebbe vedere quali sono i significati che essa ha avuto nel tempo. 2. Il nostro termine "verità" proviene dal latino veritas. Anche il termine greco Φιλοσοφία viene tradotto con "verità". Si tratta realmente dello stesso concetto espresso con due parole di origine diversa o dietro questa duplicità di forma c'è una differenza di significati? 3. Logico, illogico: ecco due termini di uso tanto corrente che potremmo dire banali. Eppure dietro di essi c'è la parola λόγος, un termine che evoca immediatamente tutta la storia del pensiero occidentale. Qual era il suo significato presso i greci e quale evoluzione ha avuto? 4. Il termine intelletto, dal latino intellectus, ha un suo corrispondente nel greco νοήματα? Oppure anche qui, come nel caso di veritas / Φιλοσοφία, bisogna vedere un'opposizione di significato? 5. Abbiamo iniziato questa conversazione cercando di dare una spiegazione del termine filosofia. Possiamo provare di nuovo ad approfondire questo termine?".

originari di $\phi\lambda\gamma\epsilon\alpha$ e di *veritas* (il primo, una verità “che si scopre nel giudizio”, il secondo, di ben diversa origine e significato, rimanda ad un differente atteggiamento mentale perché significa “qualcosa che accetto perché degno di fede”). Parlando di $\lambda\omicron\gamma\omicron\gamma$ se ne mostra la connessione con il latino *ratio*, calcolo: ossia, il legare, collegare un termine ($\omicron\lambda\omicron\mu\alpha$, che ha funzione di $\sigma\acute{\upsilon}\mu\beta\omicron\lambda\omicron\nu$, ossia sta per la cosa che indica) con un altro, in un “giudizio”. Così, per ben pensare, è necessario delimitare il campo di significato di ciascun termine, ed ecco la definizione, $\omicron\lambda\omicron\gamma/\delta\lambda\omicron\sigma\mu\omicron\gamma$, la quale va alla ricerca della natura di ciò di cui parlo, ossia di ciò che “vedo” con la mente, ... $\delta\sigma\alpha$, da $\tilde{\nu}\rho\epsilon\omega$, vedere. È l'intelletto che “vede”, quel $\lambda\omicron\alpha\gamma$ il cui arcaico significato (di cui resta traccia anche in Omero) era “annusare”, “fiutare”. Nella parte conclusiva dell'intervista, Adorno torna al termine principale, filosof...a, e cita due famosi passi platonici, il primo, dal *Teeteto*, in cui si definisce la filosofia figlia di meraviglia ($\gamma\alpha\mu\alpha\sigma\tau\omicron\gamma$), frutto di curiosità verso quello che le cose sono e sul perché delle cose ¹; ed il secondo, tratto dall'*Eutidemo*, in cui si dice che il senso del pensare è nell'utilità per l'uomo ².

Sullo sfondo del chiarimento lessicale offerto si prospettano infine una serie di riferimenti ad autori classici, quelli dai cui testi si è ricavata la ricostruzione dei significati dei termini descritti: gli storici Tucidide ed Erodoto, per il significato originario del termine filosof...a, Parmenide e Platone per $\phi\lambda\gamma\epsilon\alpha$, $\gamma\epsilon\omega\upsilon\lambda\iota\alpha$ e $\pi\lambda\alpha\lambda\alpha\gamma$. Eraclito ed Aristotele per $\lambda\omicron\gamma\omicron\gamma$.

Gli inserti iconografici della lezione sono abbastanza chiari e trasparenti, hanno diretta connessione con quanto Adorno va dicendo e fungono da illustrazione al testo ³.

Il materiale a stampa fornito in allegato alla lezione-intervista consiste in un fascicolo ⁴ in cui sono riportati alcuni dei passi di opere cui direttamente o indirettamente si riferisce Adorno nella lezione orale, nonché una serie di schede lessicografiche volte a chiarire ulteriormente l'etimologia ed i significati delle parole in questione.

Ho utilizzato la videocassetta descritta come strumento base e spunto per chiarire ed approfondire alcuni basilari elementi della terminologia di Platone ed Aristotele. Ne ho proposto la visione sempre in una fase successiva allo studio di Platone, e prima dell'approfondimento di Aristotele, anche se naturalmente non penso che sia questa l'unica collocazione adeguata.

Questa lezione-intervista mi sembra offrire un valido apporto per il raggiungimento di alcuni obiettivi importanti. Lo strumento evidenzia l'importanza dell'indagine lessicografica, della curiosità per i significati delle parole che utilizziamo, la quale a sua volta esige un rimando ai testi, per entrare davvero nell'universo di linguaggio dei classici. È quindi assai utile per avviare una serie di operazioni atte ad acquisire una piena e sicura conoscenza e comprensione del lessico e quindi delle categorie essenziali della tradizione filosofica ⁵.

Un altro obiettivo che questo strumento può contribuire a far raggiungere è certo la

1 155 d: “... è veramente propria del filosofo questa situazione, il provar meraviglia, né altra che questa è l'origine della filosofia e, sembra, chi disse Iride generata da Taumante non fece una cattiva genealogia”.

2 288 e -290 d: “anche se fossimo capaci di convertire le pietre in oro, tale scienza [non] potrebbe avere alcun valore. Sì, perché se anche non sapessimo servirci dell'oro, non ne trarremmo [...] alcuna utilità. [...] E neppure se ci fosse una scienza che sapesse farci immortali, ma che poi non sapesse servirsi dell'immortalità, neppure da tale scienza evidentemente, trarremmo una qualche utilità [...]. Mio bel ragazzo, abbiamo dunque bisogno di una scienza fatta in questo modo, che il fare coincida con il sapersi servire di quello che si fa”.

3 In altre lezioni-interviste della collana invece gli inserti sono più articolati e variati: oltre alle immagini, si vedono anche estratti di film d'autore, sequenze video, ecc.

4 F. Adorno, *Parole chiave della filosofia greca*, Testi di commento all'intervista in videocassetta di F. Adorno, a cura di V. Mathieu, C. Rugafiori, C. Campagnolo, Istituto della Enciclopedia Italiana, s.d., 18 pp.

5 Il ricorso alla lingua greca non è stata una difficoltà insuperabile: credo anzi sia utile per molti aspetti, fra i quali non secondario è l'atteggiamento di cura per le parole e la loro origine, che è bene si trasmetta agli allievi sin dall'inizio. Questo atteggiamento si scontra per natura con l'abitudine del senso comune all'uso incontrollato della parole, e quindi la sua adozione incontra qualche resistenza da parte di alcuni studenti.

creazione di strutture cognitive/associative che permettano al discente di organizzare le conoscenze apprese e le intuizioni elaborate attorno a “fuochi” semantici ¹.

Ho proposto la visione e l'ascolto integrale in una unità di tempo ², dopo aver suggerito agli allievi di cercare di prestare attenzione a passi di dubbia comprensione, o perplessità di qualsiasi genere, ed eventualmente prenderne nota. Ho dedicato il tempo immediatamente successivo all'ascolto/visione e, se era il caso, anche un'ulteriore unità di tempo per il chiarimento dei dubbi e delle incertezze di comprensione sorte nella classe. A questa fase del lavoro è seguita la presentazione di schede tratte dal fascicolo a stampa, e precisamente quelle di tipo lessicografico, che riprendono tutti i termini di cui si parla e forniscono informazioni ulteriori in appoggio a quanto suggerito da Adorno ³. Di volta in volta sono state scelte schede diverse, a seconda dell'interesse su cui sembrava soffermarsi l'attenzione del gruppo classe. È possibile comunque decidere di presentarle tutte, o non presentarle affatto, a seconda dell'esito della prima “vendemmia”. È possibile inoltre affidare il compito di approfondire la lettura delle schede più informative a gruppi di studenti, che poi possono relazionare ai compagni il risultato del lavoro (anche se non è una prassi che ho seguito lavorando su questa cassetta a causa della particolarità del suo contenuto, prevalentemente di tipo lessicografico-semantico e descrittivo).

La fase del dialogo in classe si può svolgere molto più adeguatamente, e senza bisogno di troppo tempo, se in precedenza il docente ha già offerto occasioni per un sondaggio critico del significato attribuito da ciascun allievo a questi termini, mediante ad es. un lavoro di “brainstorming”, o con metodologia simile, volta a portare alla luce quelle “idee radicate” che costituiscono la “pre-filosofia” degli allievi e che possono bloccare la comprensione ⁴. Se questo non è mai stato fatto, posso dire che la lezione di Adorno fornisce un adeguato spunto per prendere sul serio questo problema.

Infine, in questa fase possono emergere eventuali imprecisioni dell'oratore, o sue particolari idiosincrasie (ad es. in Adorno la scelta di un etimo “discutibile” — non forse sul piano etimologico, ma certo su quello gnoseologico — di intellighere: *inter-lego* piuttosto che *intus-lego*, che, com'è noto, è la proposta di Tommaso d'Aquino), che in genere vengono identificate dal docente, e possono essere anche proposte al gruppo classe per stimolare una loro valutazione del problema.

Dopo questa fase, si può proporre, come ho fatto sempre, una seconda visione della cassetta, magari in diverse unità di tempo, o con interruzioni volte a rilanciare il dialogo, sempre che se ne dia l'occasione. La possibilità di rivedere la lezione/intervista, di riascoltare un discorso, è una nuova opportunità della didattica.

1 V. anche infra, n.44.

2 La videocassetta ha una durata di circa 25', pertanto può essere interamente visionata durante un'ora di lezione, e resta in genere un po' di tempo per affrontare a caldo una prima serie di domande di chiarimento da parte degli studenti. Le videocassette della collana “Le radici della filosofia” invece hanno durata superiore, all'incirca di un'ora ciascuna.

3 Riporto, a titolo di esempio, una di queste schede: quella dal titolo “Teoretica e pratica”, che si presta per la sua brevità: “La distinzione tra una filosofia teoretica, che “contempla” la verità, e una filosofia pratica, che aiuta a seguire la verità nell'azione, si delinea a partire da Platone e soprattutto da Aristotele, ma viene formalizzata solo con Alberto Magno, che parla di “philosophia realis sive speculativa” e di “philosophia moralis sive practica””, ibidem, p.1.

4 Questa è una metodologia assai utile nella fase dell'apertura del dialogo su una questione filosofica: occorre infatti “far emergere i problemi così come sono percepiti, definiti, conosciuti dagli studenti nella loro realtà quotidiana, con la loro sensibilità e con il loro linguaggio ordinario”, Mario De Pasquale, *Didattica della filosofia. La funzione egoica del filosofare*, Milano, Angeli, 1994, p. 122. Emerge così che gli studenti hanno “un'esperienza [...] implicita ma che comporta delle intuizioni che alimentano argomenti sparsi e sfuggenti”, i quali, se non riconosciuti, espongono al rischio di “incontrare dei rifiuti e di distogliere dalla filosofia delle menti fatte per servirla” Antoine De la Garanderie, *I profili pedagogici*, cit., p. 11. “Dalla mappa alla rete”: si potrebbe tradurre in questo modo lo schema del metodo che Elio Damiano ha proposto come la “didattica per concetti”, nel suo *Insegnare con i concetti. Un modello didattico fra scienza e insegnamento*, Torino, SEI, 1994. Se ne v., in part., il § 5.2., alle pp. 25-31.

Nell'ultima fase del lavoro si è proceduto all'ampliamento del tema in oggetto, mediante l'utilizzo delle schede a stampa non volte al chiarimento semantico, e di altri materiali scelti dal docente. Ad esempio, per quanto riguarda il termine *nouj*, e l'interpretazione del suo significato in Platone, si è presentata la necessità di precisare la distinzione platonica fra esigenza *noetica* ed esigenza *dianoetica*. È evidente inoltre che — sempre restando a questo termine — si potrebbe far menzione al fatto che nella storia del pensiero da Platone a Kant si è verificato un vero e proprio capovolgimento dei significati del termine, rispetto proprio a quello di “ragione”. Il docente, insomma, pur muovendo da uno spunto relativamente piano ed accessibile, come è in particolare questa lezione di Adorno, vede presentarsi molteplici opportunità, vede arricchirsi davvero l'orizzonte della scelta: il che non fa che stimolare ad una maggior professionalità e responsabilità nel progettare gli interventi didattici. Al docente valutare l'opportunità di stimoli e indirizzi che non debbono essere offerti per il semplice fatto che sono possibili, ma che vanno messi in relazione al contesto nel quale si sta agendo, agli obiettivi che si intendono raggiungere, alle domande che legittimamente sorgono nei partecipanti, ecc. Dico questo perché mi sembra caratteristica del buon maestro di intuire le domande ed i bisogni prima ancora che vengano espressi: pertanto prima di proporre dovrebbe aver attentamente osservato ed ascoltato.

In questa fase si possono infine mettere in evidenza le scelte che l'oratore ha compiuto nel selezionare il materiale da offrire, contemplando “quello che *non* ha detto”, aprendo la ricerca a proseguire *oltre* ciò che si è visto, letto, discusso.

Sul tema “parole chiave della filosofia greca” nell'EMSFS è stata pure pubblicata in due versioni leggermente diverse una intervista al filosofo spagnolo Emilio Lledò¹. In tale intervista Lledò affronta i problemi definitori dell'area pratica più che di quella teoretica (eÜdaimon...a; ¢g©qÒj; f{l...a; ¢ret”; pÒlij).

2.2. La nascita della filosofia

Un secondo esempio (fra i molti possibili) dell'uso da me fatto di strumenti audiovisivi nella prassi didattica può essere, sempre per il primo corso, il primo volume della collana “Le Radici del Pensiero Filosofico”, sempre dell'EMSFS². Questa videocassetta, come ogni altra fra le dieci di cui è composta questa collana, è distribuita in un cofanetto congiuntamente ad un volume di uno studioso, in questo caso Giovanni Pugliese Carratelli, *Principi della filosofia greca*³.

La struttura di questo strumento è basata su interviste a tre eminenti studiosi, che si mescolano l'una all'altra, sul filo di dodici domande. Ai brani delle interviste viene inframmezzata o intercalata la lettura di dodici testi, non estesi, dalle opere dei filosofi, con intervento di una voce fuori campo.

Il contenuto di questo volume è relativo al problema delle origini del pensiero filosofico, come recita il titolo.

1 Emilio Lledò, “*Politica*” e “*felicità*” nella filosofia greca, nella collana Filosofia e attualità, n.15. Dall'intervista allo studioso spagnolo è stata tratta anche una versione su floppy-disk, all'interno di *Viaggio tra i filosofi*, con il titolo “Parole chiave della filosofia greca”.

2 RAI Dipartimento Scuola Educazione - Istituto della Enciclopedia italiana - Istituto italiano per gli studi filosofici, *La nascita della filosofia*, Interviste di Antonio Gargano e Renato Parascandolo a: Hans-Georg Gadamer, Vittorio Hösle, Manfred Riedel; Consulenza scientifica di Claudio Rugafiori; Consulenza iconografica di Giuliana Calcani; Fotografia di Mario Natile; Montaggio di Fabrizio Errante e Silvano Spiti; Regia di Roberto Perpignani (Regia interviste di R. Parascandolo); Consulenza musicale di A. Fiorelli; Redazione di P. Bosio, M.-T. De Vito, O. Foresta; Assist. al progr. P. Toscano; Tecnici Audio R. Giordano, C. Pugliese; Special. di ripresa L. Spena; Ausil. di ripresa F. Angelo; Ripresa in truka A. Carcani - R. Scotti - C. Soldati; Voci di Riccardo Cucciolla, Sara Di Negri, Arturo Dominici e Walter Maestosi; Lavorazioni audio A. Coccetti; Sigla Paul Thorel; Durata: 00.53'.24”.

3 Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 1993, 45 pp.

Ho utilizzato questo audiovisivo quale strumento di lavoro all'interno di una ampia unità didattica dedicata allo stesso tema ¹, la cui struttura era la seguente:

1. *brainstorming* sulle conoscenze “pregresse” in merito alla nozione di “filosofia”;
2. dialogo “clinico” per la costruzione di uno schema concettuale provvisorio basato su quanto emerso dal *brainstorming* stesso;
3. prima visione della videocassetta e confronto degli appunti ricavati per la redazione di uno schema di temi e problemi;
4. lettura e analisi dei testi dei classici citati all'interno della videocassetta;
5. lettura e analisi dell'*Apologia di Socrate*;
6. seconda visione della videocassetta e completamento dello schema riassuntivo;
7. individuazione dei problemi emersi [al centro il confronto fra le due “definizioni” di filosofia constatate: a) filosofia come sk’yij, “ricerca” o z’thsij, “indagine” e b) filosofia come “scienza dell’essere in quanto essere”].

Posso qui descrivere un poco più nei dettagli (e considerando unicamente l’aspetto “contenutistico”) le sezioni di questa UD che hanno visto l’utilizzo di questo *medium* comunicativo (ossia i punti 3. 4. e 7.).

Prima della visione, come si è detto, ho provveduto ad una indagine sulle conoscenze pregresse sulla nozione di “filosofia” già posseduta in ingresso dagli allievi ². L’obiettivo principale dell’UD è infatti un primo tentativo di costruire insieme una definizione critica, sia pur provvisoria, della natura della filosofia. Prima di “somministrare” la visione dell’audiovisivo ho inoltre guidato gli allievi a identificare e porsi domande simili ad alcune di quelle che avrebbero poi sentito porre agli intervistati³. È stato abbastanza facile far emergere questioni simili alle domande n. 4, 5, 6, 10, ed anche sul problema del rapporto e della differenza fra pensiero mitopoietico e sapienziale e filosofia.

La visione dell’audiovisivo occupa una unità di tempo in modo integrale ⁴, quindi il confronto sugli appunti ha dovuto seguire in una unità di tempo successiva. La lettura e l’analisi dei testi citati e letti dalla voce fuori campo ⁵ è la parte centrale del lavoro, in quanto è il momento nel quale gli allievi incontrano i primi veri e propri testi filosofici. I riferimenti indiretti si sono rivelati altrettanto interessanti: ne ho utilizzati alcuni: sulla distinzione tra filosofia e religione brevi passi del § 573 dell’*Enciclopedia* hegeliana; due brani di Heidegger da *Che cos’è la filosofia*; tre passi da *La filosofia nell’epoca tragica dei greci*, di Nietzsche. Questo lavoro di analisi testuale ha occupato

1 Si è trattato, in entrambe le esperienze didattiche cui qui mi riferisco, della terza UD del primo anno di corso, tenute alla terza L.S. dell’a.s. 1995-96 e alla terza L.S. dell’a.s. 1996-97. La prima UD del corso aveva riguardato il tema “Le origini del pensiero nel processo di ominazione”, la seconda era stata dedicata alla “Logica del pensiero mitopoietico”.

2 Ho utilizzato per questo una griglia di domande in parte simile a quella che si trova in Armando Girotti, *L’insegnamento della filosofia. Dalla crisi alle nuove proposte*, Padova, Unipress, 1996, pp.101-7.

3 Le Domande poste nella videocassetta sono riprodotte sotto nell’Appendice n. 2.

4 Penso che in successive esperienze potrebbe forse essere auspicabile spezzettare la visione in momenti diversi, per rispondere meglio alle aspettative degli allievi in merito ai problemi sorti loro durante la visione stessa.

5 (Dei brani da la versione da me distribuita ai ragazzi, la cui traduzione non corrisponde a quella ascoltata durante la proiezione): Georg Wilhelm Friedrich HEGEL, *Introduzione alla storia della filosofia*, Bari, Laterza, 1991, p.57; Aristotele, *Metafisica*, IV, 1, 1003 a 18-32, Milano, Rusconi, 1978, p.175; Platone, *Simposio*, 204a-b, Bari, Laterza, 1984, p.183; Diogene Laerzio, *Vite dei filosofi, Proemio*, L. I, 12; I, 40, Bari, Laterza, 1975, p.7; Isocr. 11, 27-29 (27), Diels-Kranz, 14, 4, *I Presocratici. Testimonianze e frammenti*, Bari, Laterza, 1986, vol. I, p.116-17; Parmenide, *Sulla natura*, Diels-Kranz, fr.2-3, *I Presocratici...*, cit., p.271; Aristotele, *Metafisica*, I, 3, 983b, Milano, Rusconi, 1978, pp.80-1; Anassimandro, fr. DK 12 B 1, *I Presocratici...*, cit., p.106-7; Eraclito, fr DK 22 B 30, *I Presocratici...*, cit., p. 202; Aristotele, *Metafisica*, I, 2, 982b, Milano, Rusconi, 1978, pp.77-8; Platone, *Apologia di Socrate*, 30b, Bari, Laterza, 1984, p.51: v. sotto, Appendice 3.

sei lezioni, ed è stato affiancato dall'attività di reperimento di informazioni e documentazioni su gran parte degli autori letti, con particolare cura su quelli greci. La ri-visione della videocassetta ha infine richiesto un'ulteriore ora. Infine, abbiamo dedicato un po' di tempo, in chiusura dell'UD, alla definizione del problema centrale che emerge dall'attività complessiva dell'unità stessa.

I temi salienti suggeriti dall'audiovisivo, sui quali si può quindi affrontare un lavoro, sono, oltre alla definizione di "filosofia": la specificità dell'indagine filosofica rispetto alla religione ed alla scienza; la natura dell'interesse teoretico e speculativo, il "pensiero che pensa se stesso"; la relazione e distinzione tra sapienza e filosofia, e tra filosofia e scienza, così come tra pensiero mitopoietico e pensiero logico; la natura del pensiero razionale e della dimostrazione; il problema dello "specifico oggetto" della filosofia, del concetto "meramente filosofico" di essere, e della sua messa a tema; il legame tra pensiero razionale e scrittura per simboli astratti o calcolo; il legame tra la ricerca filosofica, ...stor...a, mEqhsij; la nozione di €rc" e il suo complesso significato: "inizio", "dominio, "potere" (kr£toj), "fondamento"; la vicenda degli inizi della cultura occidentale e la sua ambientazione all'interno della civiltà greca; il legame tra la filosofia e la pÒlij, la difficile ricostruzione di ciò che fu il pensiero dei "presocratici"; la differenza fra il nostro atteggiamento e quello dei presocratici stessi nei riguardi del "mondo naturale". Ce n'è per tutti i gusti. L'atteggiamento che mi sembra più proficuo per affrontarli è ovviamente cercare di rispondere alle domande su cui si può rispondere, ma soprattutto, e più importante, è far prendere atto che indagare sull'origine della filosofia è per ciò stesso indagare su noi stessi ¹. Far incontrare con quei problemi vivi ed aperti, di fronte quali non si possiede una chiave definitiva per il reperimento di una soluzione. Questo è il criterio dominante cui ho fatto riferimento nella fase dedicata alla lettura, all'analisi ed al dialogo sui testi proposti.

È indubbio che, su certi contenuti, alcune domande critiche possono porsi, in certi punti, di fronte ad alcuni cedimenti verso la narrazione "vulgata" della nascita della filosofia. A mio modo di vedere questi punti possono essere almeno tre: i rapporti fra "pensiero" e "pensiero filosofico" ²; il "pregiudizio classico": ossia l'etnocentrismo, che certo fu dei greci, ma non penso debba essere nostro ³; la questione della "dominanza" planetaria del pensiero occidentale. Di nuovo, mi sembra

1 A questo riguardo può servire il riferimento a Martin Heidegger, *Che cos'è la filosofia*, Genova, Il Melangolo, 1981, p.19: "La domanda: che cos'è filosofia, non è una domanda che conduca ad una specie particolare di conoscenza orientata su se stessa (filosofia della filosofia). Non è neppure una questione storiografica il cui interesse consisterebbe nel far vedere come ha avuto inizio e come si è sviluppato ciò che chiamiamo filosofia. È una domanda storica in cui è in gioco il nostro destino. Ancor più: non è una "domanda", è la domanda storica del nostro esserci europeo occidentale". Anche altre parti del testo di questa conferenza heideggeriana possono essere richiamati, come ad es. il brano in cui si descrive il problema posto dall'"offensiva sofistica" e la necessità per i Greci di "salvaguardare e porre al riparo l'essere stupefacente di ciò che vi è di più stupefacente", ossia che "ogni essente è nell'Essere", che "L'Essere è l'essente", p. 25.

2 Qui mi è stato assai utile aver svolto in precedenza l'UD sopra menzionata, sulle origini e la natura del pensiero nell'evoluzione della specie umana. Anche Gadamer fa riferimento in un passo della sua intervista (domanda 5) al fatto che l'origine dell'atteggiamento speculativo, della dimensione "culturale" e "spirituale" in cui si situa la nostra specie, è da situarsi nel momento in cui l'evoluzione ha portato alla "liberazione della mano" (egli parla della scoperta del fuoco), alla nascita della tecnica e del linguaggio: tutto questo non è altro che la storia dello sviluppo del cervello, più precisamente sullo sviluppo della corteccia cerebrale, che è all'origine della distinzione degli uomini da tutti gli altri esseri viventi.

3 Non è più accettabile un ragionamento del tipo: "Non possediamo documentazione in merito all'effettiva possibile derivazione del pensiero greco da quello di altre civiltà, quindi non ci furono rapporti". Anche ammesso che non possediamo sufficiente documentazione, non si può per questo affermare né la derivazione né il suo contrario. In questo modo non si salvaguarda certo l'originalità culturale greca, la quale, mi sembra, non ha bisogno particolare di essere difesa: è un dato di fatto. La valutazione della "superiorità" di un atteggiamento razionale di pensiero piuttosto che altri è pure fuori luogo. Qui si può rivelare interessante vedere quanto afferma Nietzsche in *La filosofia nell'epoca tragica dei greci*, Milano, Adelphi, 1973, pp.271 e 274-5, sulla capacità di questo popolo di essere aperto alle più diverse influenze culturali e sulla sua capacità di metabolizzarle per la elaborazione della sua identità culturale, in un contesto di "vera civiltà", segnata dalla non separazione tra pienezza della vita e "impulso verso la verità". Così può essere un valido antidoto anche la lettura di René Guenon, *Il pregiudizio classico*, in *Introduzione generale allo studio delle*

che gli spunti di lavoro siano quanto mai ampi: il docente e gli allievi possono quindi scegliere fra i temi e i problemi che più li coinvolgono.

La questione centrale alla quale abbiamo dedicato attenzione e sulla quale si è intessuta la parte conclusiva del dialogo è l'identificazione di due diverse definizioni e connotazioni della filosofia. Avendo già colto, per conto mio e in precedenza, la possibilità dell'emergere di questa questione dal semplice ascolto della videocassetta, ho ritenuto utile progettare l'UD prevedendo l'inserimento nell'attività complessiva anche della lettura integrale dell'*Apologia di Socrate*, dalla quale si può desumere la prima definizione in questione, mentre nel testo dell'audiovisivo la definizione prevalente è la seconda. Una volta preso atto di questa "ambiguità" definitoria, e su questa base, le domande che ci siamo posti sono del tipo delle seguenti: è possibile superare questa ambiguità definitoria, e quale può essere (se esiste) la definizione in grado di comprenderle entrambe? O, in caso contrario, perché si dà questa ambiguità? Da che cosa è determinata? Perché viene ritenuta insuperabile? E via dicendo. È noto che nella tradizione del pensiero occidentale c'è stato chi ha posto l'accento soprattutto sulla sof...a e sulla possibile eliminazione del fileⁿ e chi invece ha sottolineato che la filosofia non è una dottrina, ma una ricerca connotata dal desiderare, ed è quindi una maniera di vivere. Da questo punto in poi è possibile quindi avere una porta di ingresso, sufficientemente ampia, per l'incontro più approfondito con Platone e Aristotele. Nel curriculum da me costruito per queste classi ho previsto la trattazione di una ultima e conclusiva unità didattica appunto sul tema "La filosofia come maniera di vivere", al cui centro ho situato l'incontro con le scuole dell'età ellenistica e dell'età imperiale.

2.3. Erasmo e la guerra

Un terzo ed ultimo esempio che intendo illustrare consiste nella breve ma interessante lezione di Eugenio Garin su *Erasmo e la guerra* (EMSF - Filosofia e attualità, n.1)¹.

Il notissimo studioso italiano presenta con un discorso essenziale una magistrale sintesi del tema in questione, offrendo anche all'ascoltatore più che esaurienti indicazioni di ricerca in vista di una possibile lettura dei testi erasmiani. Infatti, oltre che citare abbastanza diffusamente brevi passi dei testi indicati, Garin suggerisce la bibliografia di riferimento per costruire una antologia erasmiana abbastanza completa ed esauriente. Infatti, si rimanda, oltre che al noto passo sulla guerra dell'*Elogio della follia*; ed agli altrettanto noti *Dulce bellum inexpertis* (dagli *Adagia*) e *Querela pacis*; anche al giovanile e meno noto componimento dal titolo *Oratio de pace et discordia contra factiosos ad Cornelium Goudanum*²; nonché al brillante dialogo *Iulius exclusus e coelis*³ ed a alcune lettere particolarmente significative.

Nell'opuscolo fornito a corredo della videocassetta⁴ sono raccolti una serie di testi utili nell'apprestare la propria UD su questo tema.

Ma la mia esperienza è stata lievemente diversa. La curiosità nei confronti del tema⁵ mi ha

dottrine indu, Milano, Adelphi, 1989, pp.28-32.

1 Consulenza scientifica Claudio Rugafiori, Fotografia di Mario Natile, Montaggio di Maurizio Liparata, Regia di Maurizio Cascavilla. Durata circa 28'. Il testo della intera lezione è pubblicato all'URL dell'EMSF già citata (v. Appendice).

2 In *Erasmii Opera Omnia*, ed. J. Clericus, Lugduni Batavorum, 1705, vol. VIII, col.545-52.

3 *Iulius exclusus e coelis*, in *Erasmii Opuscula. A supplement to the Opera Omnia*, ed. by Wallace K. Ferguson, The Hague, Martinus Nijhoff, 1933, pp.65-124. Com'è noto, si tratta di un'opera ancora non tradotta in italiano.

4 Eugenio Garin, *Erasmo e la guerra*, Testi a commento dell'intervista in videocassetta a cura di V. Mathieu, C. Rugafiori, C. Campagnolo, VideoRai-Istituto della Enciclopedia Italiana, s.d., 28 pag., che contengono un testo di Francesco Guicciardini dalla Storia d'Italia su "Le rivoluzioni di papa Giulio II", un brano dal *Candido* di Voltaire, "Un macello eroico", testi erasmiani dalla *Querela*, da *I sileni di Alcibiade* e dal *Dulce bellum*.

5 E non solo da parte mia, bensì con lo stimolo di gruppi di allievi, a loro volta coinvolti e spronati dalla lezione di Garin e dalle letture svolte in classe.

spinto non solo ad ampliare la scelta dei brani da leggere in classe, sulla base delle opere erasmiane più note, ma anche a cercare nelle edizioni classiche dei testi erasmiani i testi non ancora tradotti in italiano. Ai ragazzi ho proposto brevi citazioni da questi testi latini, integrandola con una mia traduzione¹.

Da queste attività ha preso avvio un dialogo molto coinvolgente con la classe, che ruotava attorno al tema “perché la guerra?”. Su questa base ho integrato l’originale progetto di lettura di testi erasmiani con l’invito agli studenti ad approfondire dapprima il tema delle guerre cinquecentesche, dei conflitti cui in parte poté assistere Erasmo stesso. E, successivamente, a riflettere sul problema della guerra e della distruttività umana, sull’aggressività, e sulle possibilità per l’uomo di mettere in atto un comportamento nonviolento, non distruttivo e di risolvere i conflitti attraverso di esso.

L’audiovisivo, che consiste, come si è detto, di una vera e propria lezione videoregistrata, è corredato da una serie di immagini, sequenze video, riprese filmate, musiche. Fra le immagini di origine fotografica, varie riproduzioni del famoso ritratto di Erasmo fatto da Hans Holbein, il frontespizio dell’edizione Froben degli *Adagia* e quello del *Moriae encomium*, nonché alcune illustrazioni di quest’ultimo volume, stampe cinquecentesche di argomento militare, dipinti di Bosch ed altri autori, ritratti di Giulio II, di Enrico VIII e di Massimiliano d’Absburgo. Tra gli spezzoni video un brano del film “*L’ultima valle*” di J. Clavel e la ripresa di lanci di missili terra-aria e dei monitor dei calcolatori che ne dirigono la rotta. Fra le musiche, brani cinquecenteschi per flauto, clavicembalo e brani dai *Carmina Burana* di Carl Orff. Si odono anche, in alcuni passaggi, spari di cannone sullo sfondo.

2.4. Un feedback dagli studenti

Può essere utile tenere conto anche di un elementare *feedback* proveniente dagli studenti con i quali è stata compiuta l’esperienza. Le domande-guida mediante le quali sono state raccolte le seguenti valutazioni erano tre: la prima verteva sulla differenza fra lezioni tradizionali e lezioni basate sull’uso di audiovisivi, la seconda sulle difficoltà incontrate durante l’esperienza di apprendimento e la terza chiedeva una specifica valutazione dell’aspetto audio-iconico negli audiovisivi. Le osservazioni emerse sulla prima questione sottolineano che l’audiovisivo, nel complesso, risulta più ordinato e completo, rispetto alla lezione tradizionale, consente maggior distacco, ma impedisce il dialogo e l’immediato chiarimento di dubbi, e pertanto può frustrare la concentrazione e l’attenzione. Qualcuno osserva che coinvolge meno, rispetto alla lezione del docente, più viva e sentita, per alcuni più facile da seguire, più stimolante e partecipativa perché consente il dialogo. Un consiglio da parte di alcuni studenti conferma che l’audiovisivo viene apprezzato di più se usato dopo una lezione tradizionale: si segue meglio se l’argomento è stato in qualche maniera già affrontato. Le osservazioni fornite sulla seconda questione indicano che l’audiovisivo è caratterizzato da notevole velocità dell’esposizione. L’uso di parole greche o termini tecnici, o linguaggio articolato e complesso è la difficoltà più frequentemente sottolineata, assieme alla sinteticità dei concetti espressi, ed alla difficoltà di seguire prendendo appunti: questo almeno la prima volta che si assiste alla proiezione². Inoltre si sottolinea che esiste la possibilità di perdere il filo del discorso perché non si comprendono le parole o perché ci si distrae a causa del sonoro o delle immagini. Qualcuno ricorda che esiste il fermo-immagine, e che a questa ultima difficoltà è

1 Ma è mio intento per il futuro provvedere a una traduzione integrale di questi scritti tuttora inediti nella nostra lingua, per costituire una completa antologia erasmiana sui temi della pace e della guerra, seguendo lo spunto suggerito da Garin.

2 Si ricorderà che l’esperienza è sempre stata condotta in Licei Scientifici, ove non si possono ovviamente presupporre conoscenze di greco.

possibile ovviare ¹. Infine, sul terzo *input* le osservazioni raccolte indicano che è abbastanza apprezzata la qualità delle immagini. Alcuni sottolineano l’“atmosfera” che immagini e suoni contribuiscono a creare, e che facilita il coinvolgimento e l’ascolto. È giudicato utile e positivo che i termini illustrati e spiegati nella lezione di Adorno appaiano anche scritti nel video, sia nelle lingue originali che in traduzione. In generale emerge l’osservazione che immagini e suoni aiutano e rendono più vivace e interessante la lezione. Non sempre gli studenti riescono a comprendere la connessione fra immagini e parole, di modo che talvolta resta più intuita che esplicitata. Si avverte che talvolta la sovrapposizione di immagini al discorso ne può impedire la comprensione, soprattutto se la pronuncia dell’oratore non è proprio ideale (come nel caso di Adorno, che, oltre all’accento regionale abbastanza percepibile, pronuncia a tratti con una dizione non limpida e un tono piuttosto smorzato, o come nel caso di Höhle, di cui si percepisce l’accento straniero e qualche rigidità sintattica, e che parla con un ritmo a scatti).

È ovvio che le osservazioni fatte dagli studenti possono essere utili, se si intende ripetere lo svolgimento di simili esperienze didattiche. È altresì evidente, peraltro, che le loro valutazioni non sono omogenee, e che riflettono reazioni diverse, così come divergenti atteggiamenti e stili cognitivi. L’occasione per far emergere questa varietà di reazioni è secondo me quanto mai positiva. Infatti essa permette al docente proprio questa presa di coscienza diretta di quanto siano vari gli atteggiamenti e stili cognitivi dei suoi allievi. Nello stesso tempo, solo l’immersione in un media audiovisivo – inteso come ambiente generale entro il quale organizzare i propri processi noetici, e le esperienze di insegnamento-apprendimento – può permettere una comunicazione attiva rivolta fattivamente verso alunni con diverse abitudini evocative. E inoltre consente anche di prendere meglio le distanze rispetto alla esperienza stessa, alla sua valutazione, suggerendo uno stile di “sperimentazione” che è quanto mai proficuo per la prassi didattica, se si vuol muovere sempre più da una didattica “empirica” ad una didattica come “disciplina” capace di trarre profitto dai propri “tentativi ed errori”.

1 Come si è fatto, in effetti, durante l’esperienza, proprio per prevenire questa difficoltà, e in maggior misura proprio per garantire la precisa comprensione dei termini, ed aiutare a identificarli con precisione.

Note per una didattica della filosofia che faccia ricorso agli audiovisivi

Non è ovviamente mio intento qui richiamare i problemi complessi e stimolanti che sorgono a grappolo attorno alla domanda “come insegnare filosofia?”: nel nostro paese il dibattito sulla didattica della filosofia è aperto da tempo, è senz'altro ricco e stimolante ¹. Mette conto però richiamare un principio fondamentale, alla base della didattica contemporanea, il quale mi serve anche per chiarire il senso che attribuisco al ricorso agli audiovisivi nella didattica della filosofia. Il principio cui ho fatto menzione è il seguente: non si può ridurre l'insegnamento agli strumenti di cui si serve, così come non lo si riduce ai contenuti che sono veicolati durante il suo svolgimento. Nello stesso tempo, non si tratta solo di “imparare per usare”, bensì piuttosto di elaborare una didattica basata sull’“usare per imparare”². Da questo principio didattico generale mi sembrano discendere due “corollari”.

1) I *media* attraverso cui si comunica nel processo di insegnamento sono centrali dal punto di vista dei processi comunicativi, ma non tanto dal punto di vista formativo, ossia strettamente didattico-educativo: è quindi essenziale il modo in cui li si utilizza e gestisce all'interno di un'azione formativa. Così non è solo sul cominciare a far uso degli audiovisivi e di nuovi media per la comunicazione che si deve insistere, quanto sulle *modalità* con cui il docente ne fa uso, la consapevolezza con il quale lo fa, la capacità di usarli al meglio. Il problema non è *che* questi sussidi debbano entrare nella scuola, bensì *come* ci devono entrare; non è che i docenti non ne facciano uso, è che non ne facciano un cattivo uso... Si parla da sempre di “sussidi didattici”, ma non credo sia il caso di continuare a considerarli semplice “armamentario surrogatorio” e di rinforzo alla lezione del docente... Si tratta di imparare a farli diventare nuovi “ferri del mestiere”, valorizzando appieno la loro potenzialità di mediatori di comunicazione³, ma soprattutto di fare di questi media ambienti per l'apprendimento (il che comporta la modifica dei paradigmi stessi dell'insegnamento-apprendimento)

2) Non può esistere un metodo privilegiato: un unico “binario” su cui il docente fa passare il “convoglio dell'istruzione”. L'insegnante — si è detto giustamente — si è tramutato “da manovale ad architetto della pratica didattica, da mero “esecutore” ad “ingegnere” dei processi formativi”. Egli “non adotta mai modelli didattici *prefabbricati*, rigidi e canonici (per esempio quando pratica fiscalmente, alla lettera, *un metodo*), ma che progetta sempre soluzioni didattiche *flessibili...*”, ossia aperte al cambiamento ed alla trasformazione⁴. Ciò comporta la relativa dimensione plurale ed aperta nella gestione dei media comunicativi: in direzione di una integrazione tra molteplici e diverse opportunità. Da quanto esposto nella sezione precedente si può evincere senza margini di dubbio che delle azioni didattico-educative descritte nessuna si è attuata solo sulla base di considerazioni dettate dalla presenza del mezzo, ma piuttosto sempre sulla base di un autonomo e specifico progetto, in grado di tenere conto di tutte le più ampie variabili che intervengono nel

1 Per averne un'idea adeguata basta vedere Vittorio Telmon, *La filosofia nei Licei italiani*, Firenze, La Nuova Italia, 1970, nonché il famoso rapporto della Società Filosofica Italiana su *L'insegnamento della filosofia*, a c. di Luciana Vigone e Clemente Lanzetti, Bari, Laterza, 1987, in part. alle pp.167-177, in cui si trova una bibliografia particolareggiata e abbastanza estesa. V. anche Mario De Pasquale, *Didattica della filosofia...*, cit. e Armando Girotti, *L'insegnamento della filosofia. Dalla crisi alle nuove proposte*, Padova, Unipress, 1996.

2 V. Seymour Papert, *I bambini e il computer. Nuove idee per i nuovi strumenti dell'educazione*, Milano, Rizzoli, 1994 e *Mindstorms*, Milano, Emme, 1984.

3 Cfr. Franco Frabboni, *Manuale di didattica generale*, Bari, Laterza, 1992, pp. 95-99.

4 Ibidem, p.53. Questo, a dire il vero, non mi sembra molto distante da quanto sosteneva il cartesiano tedesco Paul Clauberger, nella sua *Logica vetus et nova, quadripartita, modum inveniendae ac tradendae veritatis in Genesi simul et analysi facili methodo-exhibens* (Amsterdam, Elzevier, 1654, pp.150-151) definendo i problemi della trasmissione delle conoscenze: “Quid sit tradendum et quo fine, quis traditurus, quis accepturus, quomodo quid tradere conveniat”.

processo di insegnamento della filosofia, e che non si riducono al *medium* utilizzato. Così, le esigenze di analizzare i problemi, la necessità di attivare un insegnamento “significativo”: ossia attivo, costruttivo e collaborativo, intenzionale e conversazionale, riflessivo e quant’altro ci suggeriscono le teorie dell’apprendimento significativo stesso.

Le semplici esperienze didattiche di cui ho sopra offerto un esempio consentono di mettere a fuoco alcuni criteri didattici di cui occorre far riferimento quando si pensa di far ricorso, fra molteplici altri strumenti e metodi, anche agli audiovisivi, per insegnare la filosofia, o meglio, per insegnare a pensare ed a filosofare ¹.

La filosofia non è infatti un “contenuto” che si versa vuoi in questo vuoi in quel contenitore (leggi *medium*). Essa consiste per me in una attività, e prima di tutto nell’attività dell’ “interrogare radicale” e del dialogo, e in secondo luogo, in un esercizio di introspezione e di riflessione rigoroso². Non si tratta infatti solo o tanto di “cultura filosofica”, di “avvicinarsi alla filosofia in quanto depositata nei libri, e oggi anche in quanto depositata nei mezzi di comunicazione di massa”³: si tratta di attivare una “pratica”, fare un’esperienza di pensiero, “disporsi a sollevare domande, a guardare ciò che è familiare, ciò che è alla mano, ciò che ovvio, ciò che crediamo di sapere”, “ciò che solitamente è così vicino che non è guardato”⁴. Essa può aiutarci, quindi, come *pratica*, a mettere in questione l’universo stesso delle pratiche di comunicazione odierna, da cui siamo avvolti, e che determinano i nostri saperi, le nostre azioni, le relazioni in cui siamo coinvolti.

Fra i riferimenti a teorie cognitive centrale è quello ad Antoine de la Garanderie, che richiama all’esistenza di abitudini evocative di due tipi, visive o auditive, e dice che esse sono costitutive delle modalità personali di apprendere, fino a diventare vere e proprie “lingue pedagogiche”. Egli propone percorsi per esaminare queste forze insite nel pre-conscio che alimentano ininterrottamente le attività della coscienza. Così, suggerisce che “è una legge pedagogica fondamentale, che l’insegnante deve fornire all’allievo le percezioni delle immagini che questo allievo non evoca”. Leggere i nuovi mezzi comunicativi, in cui si combinano in modo nuovo immagini, suoni e parole, nonché le loro potenzialità dal punto di vista pedagogico, alla luce di questa proposta credo sia assai stimolante ⁵.

La natura del “testo” videofilmato non è poi così distante dalla “logica della scrittura”: la videocamera e il videoregistratore infatti permettono di “testualizzare”, ossia “chiudere il flusso delle immagini e dei suoni, altrimenti aperto”. La videoregistrazione è quindi una “sequenza testuale”, nel senso che raccoglie una serie di elementi circoscritti ed autonomi, in un sistema, sul quale si possono compiere operazioni di analisi e di de-costruzione analoghe a quelle che si compiono su un testo edito a stampa ⁶.

1 Anche qui, non è certo una novità l’indicazione dello scopo che dovrebbe avere l’insegnamento della filosofia: “imparare a pensare”. Cfr. Kant, *Nota sull’indirizzo delle sue lezioni nel semestre 1765-66*, ma anche Montaigne: “Noi siamo buoni a dire: “Cicerone dice così; questi sono i costumi di Platone; queste sono proprio le parole di Aristotele”. Ma noi, da parte nostra, che cosa diciamo? Che giudizi diamo? Che cosa facciamo? Anche un pappagallosaprebbe fare altrettanto”, *Essais*, L’Angelier, Paris, 1598 (tr.it. Adelphi, Milano, 1966, vol.I, p.178-79); o Schopenhauer: “Il pensiero altrui, letto nei libri, sta al pensiero originale, che sorge in noi, come l’impronta di una pianta del mondo preistorico nella pietra sta a una pianta fiorente della primavera”, *Pensare da sé*, cap 22 del t.II di *Parerga e Paralipomena*, Milano, Adelphi, 1983, p.651.

2 Come ho detto, mi riservo di esporre le mie considerazioni di teoria dell’insegnamento filosofico in altra e più idonea sede.

3 Carlo Sini, *Pensare il progetto*, Milano, Tranchida editori, 1992, p.12.

4 Ibidem, p.14.

5 Antoine de La Garanderie, *I profili pedagogici*, cit. p.52. A questo occorre aggiungere più ampi riferimenti alle contemporanee teorie dell’apprendimento, ed al cosiddetto “costruttivismo”, in particolare: v. almeno A. Calvani e B.M. Varisco, *Costruire/decostruire conoscenze. Ipertesti, micromondi e nuovi orizzonti formativi*, Padova, CLEUP, 1995.

6 Cfr. Maragliano, *op. cit.*, p.43-44, n. 14.

La possibilità di molteplici ri-visioni e ri-ascolti è la prima importante novità che sta alla base dell'uso che si può fare di questi strumenti. Si rende possibile qualcosa che era tradizionalmente impossibile per l'oralità (*verba volant...*). L'era del (video)registratore ha reso possibile la riproducibilità dell'espressione orale, la quale viene sottratta all'effimero, e acquista una nuova dignità.

Lo strumento videocassetta, nell'EMSF, fornisce esempi di intervista che si avvicinano moltissimo alle lezioni orali "frontali". Queste lezioni possono essere ritenute modelli, esemplificazioni utili, da analizzare e studiare come tali, al fine di appropriarsi meglio delle modalità di comunicazione orale di questo genere. Sono quindi uno strumento valido per l'autoaggiornamento e l'autoformazione del docente, che si può confrontare con le modalità comunicative di docenti universitari di fama internazionale.

Può essere utile sperimentare anche con gli allievi in merito alle procedure di comprensione personali, alla stesura di appunti/schemi sintetici e riassuntivi, facendo della visione e dell'ascolto una esercitazione. Si può suggerire di prendere rapidi appunti durante l'ascolto, il docente stesso lo può fare in contemporanea con gli allievi o in anticipo per poter poi confrontare fra loro, dopo la prima visione, i diversi modi di riassumere, e cercare insieme una sintesi superiore in sede di dibattito. In poche parole, si tratta di imparare l'esercizio dell'ascolto attivo. È utile possedere uno strumento che permetta senza fatica di controllare le procedure che si usano nel comprendere e nel prendere appunti. Se è possibile, è compito del docente esplicitare e rendere visibili gli aspetti metacognitivi della comunicazione multimediale, per affinare le competenze comunicative degli studenti stessi.

Questo strumento inoltre può generare un dialogo in classe esattamente come — forse talvolta più che — un testo scritto, proprio per la chiarezza espositiva e soprattutto la forza della lingua parlata e viva rispetto allo scritto, che rende più facile intervenire con osservazioni ed interrogativi.

Inoltre, l'utilizzo di questo tipo di videocassette in classe produce qualche alterazione nel rapporto classe-insegnante. Muta la posizione e la funzione del docente, nel senso almeno del "terzo incluso": si può parlare di "sdoppiamento" del docente. Così come si amplia il tradizionale, "irriducibile" rapporto triadico docente-allievo-materiale didattico. La nuova presenza non è paragonabile a quella del testo, del libro dei filosofi, che pure resta un riferimento privilegiato per l'apprendimento della filosofia e del filosofare. La classe dialoga oltre che col docente, con i compagni e con i testi, anche con "esperti", di cui non si limita a leggere testi critici e storiografici, ma che sente direttamente coinvolti in un discorso orale.

Le conseguenze dal punto di vista della psicologia dell'apprendimento sono interessanti. Possono essere fatti cadere con maggiore facilità alcuni ostacoli di ordine relazionale e psicologico che in genere bloccano lo studente quando deve fare osservazioni critiche o mostrare disaccordo nei confronti del docente. Suggestire osservazioni critiche nei confronti di quanto ha sostenuto un proprio docente è una cosa, altra invece criticare un esperto che si è incontrato in modo mediato attraverso la registrazione. Può essere più facile liberare i giovani interlocutori dalla paura dell'errore e del conflitto, vista anche la familiarità maggiore che hanno con il mezzo di comunicazione televisivo. Va comunque incoraggiato l'atteggiamento di valorizzazione di tutti i contributi personali, soprattutto di quelli contrastanti con i nostri (pensiero divergente), per esaltare il clima di tolleranza e di dialogo aperto e costruttivo.

Il linguaggio orale degli studiosi intervenuti genera certo una comunicazione carica di maggior immediatezza rispetto al libro. È appena il caso di sottolineare che l'equilibrio audio-visivo nelle videocassette della EMSF è a vantaggio dell'uditivo. La *parola* resta il mezzo dominante, ha la prevalenza in questi materiali audiovisivi, pur restando vero il fatto che *vedere* chi parla è assai importante nella comunicazione orale, e che pure le potenzialità degli altri materiali forniti con le

cassette (estratti di films, iconografia specifica, videosequenze varie, ecc...) non sono da sottovalutare. A ben guardare, si tratta di una mole di collegamenti i più disparati che vengono a stabilirsi fra la parola e le immagini. È vero che solo alcuni, non tutti questi collegamenti sono utili per una costruzione dei concetti filosofici di cui si parla. Oggetti, documenti, opere d'arte, monumenti, luoghi: le immagini che integrano gli interventi espositivi sono infatti molto varie. La loro presenza non è solo ornamento: oltre a rendere piacevole e più ricca la visione, permettono di stabilire nuovi nessi fra visione e ascolto. Un problema che certo si presenta è imparare a decifrare queste immagini, riconoscerle, leggerle come tali, per meglio declinare tutte le sfumature dell'associazione che viene posta in essere fra discorso filosofico e iconografia ¹.

È in ogni caso da sottolineare che la visione di un audiovisivo in classe può consentire, attraverso il suo specifico, ossia la coesistenza e compresenza di audio, immagini e videosequenze, la creazione di un "clima" esperienziale particolare. I linguaggi degli audiovisivi consentono una "immersione" diversa nei contenuti veicolati. Più che un semplice contatto astratto, i messaggi vengono trasmessi con questa connotazione "olistica", che permette un diverso rapporto con i monumenti della cultura oggetto di esperienza. Il linguaggio dei suoni e quello delle immagini, oltre che rafforzare e ampliare la possibilità di memorizzazione nell'apprendimento, hanno una valenza "estetica", in quanto sono portatori di comunicazione e conoscenza, e assumono pure una funzione "psicologica", perché essi consentono una rappresentazione (e quindi una interpretazione) più ricca dell'oggetto stesso. Non è detto che sempre nella EMSF queste possibilità audio/iconiche siano state percorse per intero. Anzi, per lo più, come si è detto, si sacrificano piuttosto questi linguaggi a vantaggio della parola e della comunicazione verbale.

Nel dialogo fra studenti e insegnante — che sarebbe bene circoscrivesse la visione di queste lezioni, e che dovrebbe essere la struttura portante di qualsiasi insegnamento vivo della filosofia — occorre evitare il rischio della banalizzazione, rischio che sembra alto per tutto ciò che viene toccato dalla scuola, o da un certo modo di fare scuola. Banalizzazione significa condurre ogni cosa in modo che sia completamente prevedibile². L'interrogarsi è esercizio-chiave della ricerca filosofica: essa tanto più produce qualità³, quanto maggiore è il numero di "domande legittime" che vengono formulate ⁴, anche se — nelle movenze iniziali, nei primi passi — a costo di un minor rigore della presentazione a causa del linguaggio orale. Non sempre nella EMSF i contenuti e messaggi proposti facilitano questa attivazione delle domande legittime, perché non tutti gli oratori ed esperti che intervengono assumono la lezione come pratica dell'interrogare ed esercizio del pensiero secondo lo stile cui abbiamo fatto riferimento più sopra. Talvolta i contenuti dell'EMSF sono materiali elaborati dal punto di vista dell'erudizione filosofica: questo non è né un bene né un male, fa parte del fatto che il pensiero filosofico è divenuto parte integrante delle tradizioni e della cultura dell'occidente. Ciò non toglie che l'utilizzo del *medium* in classe, per correttezza pedagogica, non può essere ridotto all'atto del "travasare" da un "contenitore" i messaggi negli utenti che ascoltano e vedono.

Ciascuna unità-lezione, come strumento, va collocata entro una sequenza di altre operazioni ed attività che si leghino più o meno con essa, in una sequenza che abbia un filo strategico in vista di qualche obiettivo prefissato, che non può essere ovviamente lo stesso per ogni videocassetta. La

1 Un eventuale soccorso, o meglio, una collaborazione del collega di storia dell'arte è una possibilità che si può tradurre in pratica. Particolare attenzione si può sviluppare nel proporre percorsi paralleli volti a evidenziare le parti iconiche e auditive del prodotto audiovisivo, al fine di analizzare criticamente anche i testi filmici e sonori.

2 Heinz Von Foerster, *Sistemi che osservano*, Roma, Astrolabio-Ubaldini, 1987, pp.128-130.

3 In termini tanto di apprendimento quanto di relazioni.

4 H. von Foerster, *op. cit.*, pp.130-1: "Definirò "domanda illegittima" quella domanda di cui si conosca già la risposta. Non sarebbe affascinante immaginare un sistema di istruzione che chieda agli studenti di rispondere solo a "domande legittime", cioè a domande le cui risposte siano ignote? Non sarebbe ancora più affascinante immaginare una società disposta a creare un simile sistema di istruzione?". V. anche Maragliano, *op.cit.*, § 8 del cap. 1: "La forza della banalità", pp. 15-16.

proiezione del video non può essere un tappabuchi, un passatempo, né assumere funzione vicariante, come non è una condiscendenza alle mode. In effetti, a guardar bene, quando si paventa troppo esagitatamente lo “strapotere” delle immagini o dei media, si dimentica che forse lo strapotere è di chi fa un certo uso dei media e delle immagini. Facciamo dunque il possibile per farne un buon uso.

Il docente deve conoscere in anteprima il contenuto delle cassette — lo stesso si deve dire per il materiale a stampa fornito: va scelto *quale* usare: prima o dopo la visione (e se ne può predisporre di aggiuntivo, come si è visto). Anzi, si può dire che per un accurato utilizzo dello strumento, è necessario un certo lavoro di rielaborazione da parte dell’insegnante. È evidente che occorre organizzare una attività da svolgere in classe, la quale non può limitarsi alla semplice visione-ascolto. La procedura da me seguita è stata quella di un ascolto ripetuto ed attento a casa, sulla base del quale ho poi proceduto ad una vera e propria “scomposizione” dei contenuti, individuando e trascrivendo le domande poste dagli intervistatori, così come i testi degli autori letti¹, o anche di riferimenti indiretti ad opere di altri autori fatti dagli intervistati.

La costituzione di un ampio archivio di materiali didattici e di testi d’autore selezionati per possibili percorsi di lettura, basato sull’utilizzo di questi strumenti dell’EMSF, è stata per me una conseguenza positiva, per quanto non certo la più importante, di questa attività. Per i colleghi che si accingeranno in futuro a questo lavoro le cose saranno facilitate, ma lo schema di lavoro può essere lo stesso se si pensa che esistono molti audiovisivi altrettanto interessanti per l’uso nella didattica del filosofare, oltre ad una serie di film, i quali non prevedono questo incrocio di tecnologie di diffusione e di distribuzione — e simili materiali sono tanti².

Interrompere le cassette durante la proiezione, per lasciar spazio ad attività volte a rafforzare la comprensione di quanto si è udito e visto, ed a sollevare questioni e problemi, può essere utile. In alcuni casi è pure possibile utilizzare parti delle interviste separatamente, e comunque indipendentemente dal resto dell’opera, magari per circoscrivere un problema particolare.

Sembra necessario non dare per scontata la comprensione pronta da parte degli studenti che assistono alla proiezione video. O, anche, visto che ciascuno adotta nella comprensione stili di apprendimento personali, si dà l’opportunità di confrontarsi con altri, che ne hanno di diversi. Inoltre, dall’immagine video siamo sommersi, e inserire delle pause, dei punti fermi durante l’ascolto e la visione può aiutare nel ravvivare l’attenzione e il senso critico, il distacco rispetto a quanto si vede e si ascolta. Potremmo certo dire che un conto sono le proiezioni delle televisioni commerciali oppure la visione privata di un film, ben altro sono quelle di cui stiamo parlando...

Infine, alcune note più didattico-logistiche. Vanno infatti menzionate anche alcune specifiche esigenze di arredo dell’aula di classe che deve ospitare le proiezioni. La dotazione utile alla proiezione di videocassette è ovvia, ma serve anche una lavagna (o un cavalletto su cui fissare fogli) per gli schemi e gli appunti che possono emergere nel corso del lavoro. Le disposizioni dei posti a sedere non dovranno essere rigide come in una sala da proiezione tradizionale: ci si deve poter ri-disporre in fretta, all’occorrenza, in modi diversi da quello semplice della visione (asse frontale), così da garantire l’adeguato svolgimento delle attività connesse e sopra descritte. È bene poter disporre del video nell’aula stessa.

Il motto che sembra riassumere queste note può ben essere quello che si legge in uno degli opuscoli illustrativi della EMSF: “vedere e leggere, rivedere e rileggere”, soprattutto se aggiungiamo “dialogare, ricercare, controllare, valutare insieme: insegnante e studenti”.

1 Ora questo lavoro è già (per alcune interviste dell’EMSF) e sarà tra breve (per tutte) facilitato dalla disponibilità di copie scritte delle interviste al sito internet dell’EMSF. Come ho detto sopra, quando ho iniziato questo lavoro mi sono sobbarcato il compito, alla fine assai produttivo, di trascrivere personalmente domande, citazioni, ecc. per distribuirle anche nella forma della scrittura ai partecipanti all’iniziativa.

2 Basti vedere le “Schede multimediali” che si trovano al termine di ciascun capitolo del testo di Giovanni Fornero *Filosofi e filosofie nella storia. I Testi*, Torino, Paravia, 1994: perlopiù si citano materiali audiovisivi

Insomma, il giovane “matrimonio” tra la filosofia, le immagini, il suono, l’ampliamento del dialogo filosofico (i terzi “inclusi”), può essere una nuova sfida per capire, ragionare, rimeditare: forse, per consentire alle giovani generazioni di appropriarsi di qualcosa che rischia di restare troppo lontano e irraggiungibile. Il che non è cosa da nulla, se davvero la filosofia non è un sapere di pochi, ma di molti.

Prospettive sul futuro sviluppo della multimedialità

L'apporto dei mezzi audiovisivi all'insegnamento della filosofia non è una vera e propria rivoluzione, in parte anche per l'uso ridotto che ne è stato fatto da quando tali mezzi sono disponibili.

Una rivoluzione un po' più profonda è sicuramente alle porte e consiste nelle nuove possibilità di sistemi integrati realmente in grado di controllare simultaneamente testi, grafica, videosequenze, immagini, audio¹. L'EMSF, (come molte altre opere), prevede — lo si è detto — la realizzazione di una versione multimediale e interattiva che si sviluppa in questa direzione. Le potenzialità di sviluppo che questo progetto racchiude sono molto più radicali e importanti. Basta far riferimento alla recente attivazione del sito internet di EMSF, o ai siti di interesse filosofico nella rete telematica mondiale².

L'informatica è di per sé una realtà determinata da complessità, da molte “sfumature”: vi convivono “aspetti mutevoli e differenziati”: linguaggi di programmazione e uso di “software”, supporti telematici e ipermediali³. L'elaboratore elettronico “ipermediale” è al centro di questa nozione più “forte” della multimedialità. Esso infatti può essere definito come un vero e proprio “laboratorio virtuale”: in esso si uniscono e identificano laboratori un tempo molto diversi e distanti: quello tipografico-editoriale, quello audio ed audiovisivo. L'elaboratore elettronico di fatto unifica ed integra le diverse macchine (permette di spezzare e infrangere la reciproca autonomia e separatezza di ciascun media)⁴.

Il dibattito su questo problema sarà bene che decolli, anche in base ad interrogativi radicali: “che cosa ci permette di fare un testo elettronico che non possa fare altrettanto bene un testo tradizionale?”⁵ Che c'è di nuovo negli ipertesti e negli ipermedia? La traduzione dei messaggi nelle forme dei diversi media cosa conserva e cosa modifica dell'informazione? Quali sono le finalità per le quali è auspicabile e congruente l'adozione di diversi e nuovi media, e che rendono quindi necessaria la traduzione del messaggio nelle nuove forme di comunicazione? Quali paradigmi formativi si possono elaborare di fronte alle nuove possibilità della comunicazione telematica?

Se “l'apporto delle tecnologie non è deterministico, ma *strumentale e funzionale* alla

1 L'EMSF, assieme alla MuG (*Multimedial Guide to the History of European civilization*) — di cui sono usciti per ora *Il Seicento* e *Il Settecento* — è stata definita da Luciano Floridi “ipermediale” più che veramente “ipertestuale” (“Informazione Filosofica”, a.V (1994), n.17/18 (febbraio/aprile), p.41. Dando per buona la proposta di distinguere fra “ipermedialità” e “ipertestualità” (al di là del fatto che con il semplice ricorso a neologismi non è detto che si riesca a chiarire di che si sta parlando), resta pur vero il fatto che nella versione per CD ROM ma soprattutto in quella telematica dell'EMSF è certo che questi due aspetti confluiranno e si mescoleranno; stando almeno alle informazioni con le quali ci documentano sull'evoluzione del progetto e delle sue intenzioni. Sul tema ipertesto si può consultare anche Corrado De Francesco *Iperlibro. Un ipertesto sugli ipertesti. La storia, le ragioni, le tecniche*, Milano, McGraw-Hill, 1993.

2 V. Vincenzo Bitti - Francesco Dipalo, *Filosofia e scuola. Due percorsi sulla rete internet italiana*, Roma, Società Filosofica Italiana- Euroma, 1997; L. Floridi (cur.), *Informatica & Filosofia...*, cit.

3 M. Cavallo, *Formazione e nuove tecnologie*, cit., p.160.

4 Cfr. Maragliano, *op. cit.*, p.43-44.

5 Luciano Floridi, *Su carta o in floppy disk? I filosofi in formato elettronico*, in “Informazione filosofica”, a. V, n.17/18, febbraio aprile 1994, pp.40-43. Di questo autore v. ora la raccolta dei saggi dedicati a questi temi in *L'estensione dell'intelligenza*, Roma, Armando, 1996.

pluralizzazione dei percorsi didattici, dei processi formativi e degli accessi all'istruzione"¹, ne deriva che si carica di responsabilità il formatore, che si deve motivare a sperimentare. Credo che anche per l'insegnante di filosofia ci sia spazio, anzi, ne sono certo.

È indubbio peraltro che si vadano manifestando forme di resistenza di fronte a queste nuove modalità di comunicazione e di trasmissione di informazioni. Anche al tempo di Aldo Manuzio molti intellettuali e insegnanti manifestarono paure e grandi resistenze all'introduzione del libro a stampa ed al suo utilizzo per l'insegnamento. Queste paure e resistenze, perlopiù ingiustificate, sono di natura squisitamente culturale, e manifestano l'inquietudine di fronte alle richieste di cambiamento della scuola, alla necessità di mettersi in discussione, di trasformarsi. Si deve cercare di far sì che tali incertezze ed esitazioni non si trasformino in un impedimento, in un "blocco" ed un'ostacolo al cambiamento².

Altri hanno già avuto modo di notare che l'elaboratore elettronico ipermediale ha caratteristiche molto diverse rispetto a ciascuno dei media che esso unifica ed integra. Rispetto ad altri media "multimediali" (televisione, audiovisivi, ecc.) con l'elaboratore si possono prevedere infatti maggiori possibilità di rilanciare "il valore del linguaggio astratto e della scrittura"; si danno certo maggiori possibilità dialogiche ed una "interattività" concreta e reale; si rilancia "l'individualizzazione del processo comunicativo"³. Si incontrano rischi legati alla frammentazione e parcellizzazione delle conoscenze, al problema dell'orientamento (una bussola) all'interno del mare di dati resi accessibili, e via dicendo.

Ma "nel proiettarci verso il futuro, queste *macchine anfibe* ci portano alle radici storiche dell'insegnamento, alla dimensione del dialogo, dello scambio, della crescita comune, ci invitano a pensare e problematizzare non solo i testi ma anche i contesti della formazione"⁴. E le radici del dialogare, della crescita comune, della problematizzazione sono le radici stesse dell'attività filosofica.

Questi sono tutti caratteri che indicano che il sistema educativo può ben attendersi grandi sviluppi se investirà le sue energie per adottare e sperimentare questi nuovi modelli di comunicazione. Dovrebbe essere un imperativo, se davvero si vogliono accorciare le distanze che separano la cultura scolastica dal mondo attuale, e che corrono il rischio di non permetterle affatto di funzionare come "contropotere" rispetto a quello più recondito e pervasivo che sembra trasformare questi nuovi mezzi in nuove armi per il controllo sociale⁵.

Ci aspettiamo molto dalla conclusione del progetto EMSF, ma molto di più dal sistema scolastico, dai docenti. Senza ottimismo faciloni, senza catastrofismi apocalittici.

1 M. Cavallo, *Formazione...*, cit., p.160.

2 V. Corrado De Francesco *Iperlibro. Un ipertesto sugli ipertesti. La storia, le ragioni, le tecniche*, Milano, McGraw-Hill, 1993, passim, ma in particolare il cap.1. R. Maragliano, *La nuova didattica multimediale*, intervista pubblicata nella "Biblioteca digitale" di Mediamente, all'URL <http://194.183.2.229/home/biblioteca/interviste>, domanda 7.

3 Cfr. Antonio Cosentino, *Scuola dell'informatica e insegnamento della filosofia*, in "Bollettino della Società Filosofica Italiana", N.S. n.137, maggio-agosto 1989, pp.41-42. V. anche M. De Pasquale, *La didattica della filosofia*, cit., pp.120-121.

4 Maragliano, *op. cit.*, p.44.

5 V. il dossier *Citoyens sous surveillance*, in "Le Monde Diplomatique", XLI, n.482, mai 1994, pp.15-20; N. Postman, *Ecologia dei media. La scuola come contropotere*, Roma, Armando, 1984.

Bibliografia indicativa

Didattica multimediale e insegnamento della filosofia

1. Parte generale

Indagine conoscitiva sull'informatica, Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, n.11, Firenze, Le Monnier, 1980

L'informatica nella scuola, Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, n.32, Firenze, Le Monnier, 1985 [Contiene nella sua integralità il "Piano Nazionale per l'Introduzione dell'Informatica nelle Scuole Secondarie Superiori"]

Le nuove tecnologie nei processi formativi: informatica e telematica, Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, n.41/42, Firenze, Le Monnier, 1988

L'introduzione delle tecnologie informatiche nella gestione della scuola italiana, Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, n.51, Firenze, Le Monnier, 1990

La verifica del piano Nazionale di Informatica nelle scuole secondarie superiori, Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, n.55, Firenze, Le Monnier, 1991

Il sapere minimo sull'utilizzo delle tecnologie nella didattica, Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, n.65, Firenze, Le Monnier, 1993

Bettetini G., Colombo F., *Le nuove tecnologie della comunicazione*, Milano, Bompiani, 1990.

Antonio Calvani, *Dal libro stampato al libro multimediale. Computer e formazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1990

Antonio Calvani, *Multimedialità nella scuola. Perché e come introdurre le nuove tecnologie nell'educazione*, Roma, Garamond, 1996

Antonio Calvani, *Iperscuola. Tecnologia e futuro dell'educazione*, Padova, Muzzio, 1994

Antonio Calvani, *Manuale di tecnologie dell'educazione*, Roma, Garamond, 1995.

Antonio Calvani - Luciano Rosso, *Informatica per educatori. Introduzione all'uso del computer nella formazione umanistica*, Roma, Garamond, 1994.

Antonio Calvani - B. Varisco (cur.), *Costruire/decostruire significati. Ipertesti, micromondi e orizzonti formativi*, Padova, CLUEP, 1995

Cavallo Marino, *Formazione e nuove tecnologie. Dalla progettazione didattica alla progettazione del processo formativo*, Bologna, CLUEB, 1993.

Theodor Holm Nelson, *Literary Machines 90.1. Il progetto Xanadu*, Padova, Muzzio, 1992

Roberto Maragliano, *Manuale di didattica multimediale*, Bari, Laterza, 1994

Donatella Cesareni, *Ipertesti e apprendimento*, Roma, Garamond, 1995

Corrado de Francesco - Marco Torri, *Gestire i testi. Dalla videoscrittura all'ipertesto*, Milano, Franco Angeli, 1991

Daniel Chandler, *L'ideologia pedagogica del computer, p.I, I sistemi di archiviazione dei dati*, in "Psicologia e Scuola", a. XV, n. 74, aprile-maggio 1995, p.35-9, e *L'ideologia pedagogica del computer, p.II, I programmi di simulazione e di videoscrittura*, in "Psicologia e Scuola", a. XV,

n. 75, giugno luglio 1995, pp.33-8.

2. Parte specifica

Luciano Floridi (cur.), *Filosofia & informatica. Atti del primo incontro italiano sulle applicazioni informatiche e multimediali nelle discipline filosofiche*, SFI-IISF-Paravia, Torino, 1996.

Vincenzo Bitti - Francesco Dipalo, *Filosofia e scuola. Due percorsi sulla rete internet italiana*, Società filosofica italiana/Euroma, Roma, 1997 (sSupplemento al n. 160, gennaio-aprile 1997, del "Bollettino della SFI").

Luciano Floridi ha dedicato una serie di articoli ai problemi che ci interessano: *Divide et computa: la filosofia e il computer*, in "Informazione Filosofica", a.IV, n.13-4, giugno 1993; *Da Teuth a CAL: la didattica elettronica in filosofia*, in "Informazione Filosofica", a.IV, n.15, settembre-ottobre 1993, pp.25-7; *Menone e l'ago nel pagliaio: le banche dati per la filosofia*, in "Informazione Filosofica", a.IV, n.16, dicembre 1993, pp.31-5; *Su carta o in floppy disk? I filosofi in formato elettronico*, in "Informazione Filosofica", a.IV, n.17/18, febbraio-aprile 1994, pp.40-3; *La comunicazione elettronica in filosofia*, in "Informazione Filosofica", a.IV, n.19, giugno 1994, pp.38-41; *Alle soglie della terza rivoluzione digitale*, in "Informazione Filosofica", a.IV, n.20, agosto 1994, p.39.

Luciano Floridi, *L'estensione dell'intelligenza. Guida all'informatica per filosofi*, Roma, Armando Armando, 1996: alle pp.249-256 troviamo una bibliografia.

Luciano Floridi (cur.), *Filosofia & informatica. Atti del primo incontro italiano sulle applicazioni informatiche e multimediali delle discipline filosofiche*, Torino, SFI - IISF - Paravia, 1996.

Fulvio C. Manara, *Insegnamento della filosofia e comunicazione multimediale*, in "Bollettino della Società Filosofica Italiana", N.S., 153 (settembre-dicembre 1994), pp.33-48.

Fulvio C. Manara, *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.

Fulvio C. Manara, *Didattica della filosofia e comunicazione multimediale*, in "Informazione filosofica", a.VII, n.32 (giugno 1997), pp.63-65 [contiene una anticipazione del presente saggio].

Antonio Cosentino, *Scuola dell'informatica e insegnamento della filosofia*, in "Bollettino della Società Filosofica Italiana", n.s., n.137, mag-ag. 1989, pp.40-6.

Marco Veneziani, *La ricerca filosofica e le tecnologie informatiche*, in "Bollettino della Società Filosofica Italiana", n.s., n.139, gen.-apr. 1990, pp.4-12.

Amedeo Pignatelli, *Il computer nell'ora di filosofia. I sistemi ipertestuali*, in "Bollettino della Società Filosofica Italiana", n.s., n.139, gen.-apr. 1990, pp. 13-25.

Appendice documentativa

Inserisco in questa sezione alcuni dei materiali relativi agli audiovisivi che ho adottato nella didattica, e precisamente i testi delle trascrizioni delle interviste “scaricati” dall’URL dell’EMSF, che oggi li ha resi disponibili. Come ho detto, di questi documenti ho effettivamente utilizzato il secondo e il terzo, ossia quelli relativi all’UD sulla “Nascita della filosofia”, ed i materiali testuali da Erasmo. Dato che quando ho attuato l’esperienza per le prime volte non erano ancora reperibili in rete le trascrizioni delle interviste, ho infatti riprodotto le questioni poste agli intervistati (trascrivendole per conto mio) e le citazioni lette da una voce fuori campo (rintracciandole dai miei testi): per cui di queste ultime la traduzione non corrisponde a quella effettivamente ascoltata nella videocassetta. Riproduco però anche il testo dell’audiovisivo così come lo si trova in rete (Documento 4).

Documento 1

Enciclopedia Multimediale delle Scienze Filosofiche

FILOSOFIA E ATTUALITA'

Francesco Adorno

PAROLE CHIAVE DELLA FILOSOFIA GRECA

DOMANDA: A dispetto della sua forma, che dall'antica Grecia è giunta inalterata fino a noi, il termine "filosofia" ha assunto i significati più diversi. Piuttosto che definire in assoluto che cosa sia la filosofia, bisognerebbe vedere quali sono i significati che essa ha avuto nel tempo.

Il termine filosofia è un termine che nasce in Grecia e quindi dobbiamo riportarlo al mondo nel quale è nato. All'origine il termine filosofia ha proprio un significato etimologico, che proviene da *filos* e *sophia*, cioè "desiderio, amore di sapere", ed è usato da principio dagli storici.

Lo storico è un curioso, altrimenti non farebbe di mestiere lo storico: desidera sapere di che cosa tratta una cosa, va a vedere. Quindi la parola filosofia si trova per prima volta in Tucidide e anche in Erodoto; in seguito assume un significato più pregnante, tra Parmenide e Platone, dando a filosofia il significato di desiderio di sapere quali sono le condizioni che ci permettono di fare ragionamenti corretti.

Filosofia significa conoscere, sapere, e non rimanere presi da ciò che si dice, da ciò che si fa (dal neutro *man*, come diceva Heidegger), dalle mode, proprio da quelle terribili cose che sono le mode: "tutti si fa questo" perché così si deve pensare. La filosofia è l'opposto: è il prendere coscienza, è il domandarsi perché, il non accontentarsi dei dati immediati.

Sotto questo aspetto si capisce che filosofia, volendo significare desiderio di sapere, può diventare o desiderio di sapere quali sono i nostri modi di conoscere oppure desiderio di sapere quali sono i nostri modi che ci permettono l'azione. Fin da allora, in fondo con Platone e poi con Aristotele in maniera eclatante, si distingue la filosofia nei suoi due aspetti: la filosofia teoretica e la filosofia pratica.

Per filosofia teoretica si intende lo studio delle condizioni che permettono un sapere che ci serva a renderci conto della realtà guardandola: se in greco *teorao* vuol dire "guardare" (anche in italiano c'è il termine teatro che vuol dire luogo dove si va a guardare) si capisce che la filosofia teoretica è il desiderio di sapere quali sono le condizioni che ci permettono lo scire, il sapere la realtà, il veder chiaro, l'*aidenai* intorno alla realtà.

Sotto questo aspetto naturalmente le scienze sono filosofia teoretica. Noi oggi distinguiamo scienze e filosofia. La filosofia non è una scienza, semmai è una tecnica che ci serve per renderci conto di quello che stiamo pensando. Quando invece l'uomo in quanto uomo si rivolge anche agli altri, al mondo del possibile, ai rapporti con gli altri, in questo caso non sta a guardare una qualche realtà, ma deve fare la realtà, entrare in rapporto con altri: quindi diventa azione. La ragion pratica è la filosofia dell'azione (in greco *praxis* vuol dire azione) che tenta di modificare gli altri insieme a sé medesimo, e quindi di costituire dei costumi.

DOMANDA: Il nostro termine "verità" proviene dal latino *veritas*. Anche il termine greco *alètheia* viene tradotto con "verità". Si tratta realmente dello stesso concetto espresso con due parole di origine diversa o dietro questa duplicità di forma c'è una differenza di significati?

Da qualche tempo mi vado occupando, anche etimologicamente, di queste cose. Quando vado a tradurre Platone trovo il termine *alètheia*, che è il termine con cui gli antichi intendevano la verità. Andando poi al fondo a vedere la cosa, trovo tradotto *alètheia* con *veritas*, cominciando da Cicerone e dai traduttori latini. Mi sono reso conto che se Platone li avesse sentiti, si sarebbe molto arrabbiato. Infatti il nostro termine *veritas* non vuol dire affatto quello che era per i greci la verità.

Alètheia, senza voler fare nessun accenno ad Heidegger, viene da lanthano che vuol dire “coprire”. Da lanthano proviene Lete, che è il fiume dell'oblio, il fiume che copre. Alètheia, con l'alfa privativo, è il contrario di ciò che si copre: è ciò che si scopre nel giudizio.

Nel nostro ambito latino veritas è un termine che proviene dalla zona balcanica e dalla zona slava, e vuol dire tutt'altro che verità. Vuol dire, in origine, “fede”: fede nel significato più ampio della parola, tant'è vero che in russo ad esempio vara vuol dire fede. Tutti noi sappiamo benissimo che l'anello della fede si chiama anche la vera, proprio perché questa origine balcanica, slava è penetrata fino da noi: la vera è la fede.

Andando avanti nello studio, ci si rende conto che ci troviamo di fronte ad una doppia verità. In ciò che diceva Averroè, che parlava di doppia verità, vi è una sottilissima visione storica e critico-filologica del significato di verità. Qual è la doppia verità? Da un lato la verità di fatto è ciò in cui ho fede, per cui l'assumo come vera senza nessuna riflessione critica: questa è la nostra veritas. L'altra verità è quella che poi Leibniz, altrettanto dotto, aveva chiamato la "verità di ragione", per la quale sufficit la ragione, la ragion sufficiente, distinta dalla verità di fatto.

Ecco le due verità: la prima è una fede, che è una cosa, e quindi dovrebbe entrare in tutto un altro ambito; l'altra è la verità logica che viene scaturendo attraverso il saper pensare: si scopre la condizione che permette di definire la cosa e quindi diventa vera nel giudizio, nel logos, nel ragionamento che la viene determinando.

DOMANDA: Logico, illogico: ecco due termini di uso tanto corrente che potremmo dire banali. Eppure dietro di essi c'è la parola logos, un termine che evoca immediatamente tutta la storia del pensiero occidentale. Qual era il suo significato presso i greci e quale evoluzione ha avuto?

Andando a guardare bene le cose noi ci accorgiamo che nei testi, ad esempio per Eraclito, il termine logos voleva dire proprio il discorso; logos viene da loghìzomai che vuol dire "calcolare" (nella nostra traduzione migliore sarebbe la ragione, il ragionare: anche ragionare viene da un latino reri che vuol dire calcolare). Pensare è calcolare, è prendere un termine e un altro termine, calcolarli fra di loro.

Il logos lega l'uno all'altro, come è bene e giusto che sia, perché logos o loghizome (calcolo) proviene anche da lego, da cui viene il latino lego, "dire", che significa appunto il collegare, legare, articolare tra di loro. E allora si capisce che il logos, preso in se stesso, non vuol dire nulla.

Io "purtroppo", quando ero più giovane, ho avuto anche la "disdetta" di tradurre quasi tutto Platone; oggi non me la sentirei più, perché una volta che ho capito bene il greco non lo so più tradurre: quando l'ho capito sul serio, non lo posso inventare con una parola mia che non risponde più a quella che era effettivamente il significato che aveva. Quindi, per adesso, direi solo questo: Aristotele sostiene che, perché si abbia il logos, perché io possa pensare, ho bisogno di avere un termine che è un nome, un nome che sta per la cosa di cui voglio parlare, per cui il nome, onoma, è per Aristotele un termine semantico, significante, è un sema che indica qualche cosa. Non è la cosa

ma sta per la cosa, tant'è vero che lui dice: l'onoma è un símbolon. Simbolon nel greco originario significa moneta, quattrino.

Il nome è una moneta di scambio e io ho bisogno del nome poer pensare: io non penso se non definisco qualche cosa. Questo già lo diceva Platone, pensare è definire; in greco - è interessante - definire è orizomai, donde viene il nostro termine orizzonte che è la delimitazione, la delimitazione diventa olemai, cioè una rappresentazione mentale, la rappresentazione mentale è un obiectum, l'objectum è l'idea.

L'Idea - anche in questo il greco serve, perché noi non abbiamo mai tradotto questo termine, l'abbiamo lasciato come era - viene da orao, la cui radice è id, ed anzi originariamente era vid; orao vuol dire "vedere". L'idea è quindi il veduto, ciò che ho di fronte nella rappresentazione mentale; nella rappresentazione mentale "tanti uomini" ho l'idea in quanto li ho raccolti in una sola visione, nell'unità dell'uomo: una volta che li ho riuniti in questa maniera gli dò un nome. Io non posso parlare di niente senza prima aver denominato.

Allora io potrò dire: "il cane è un animale". Questo rapporto è il logos, perché lega l'un termine all'altro termine, sono i due termini del giudizio; quindi logos si può anche tradurre giudizio.

Logos vuol dire tanto giudizio quanto parlare, perché il parlare umano è un discorrere; io non penso se non discorro, o meglio, non penso se non giudico. Pensare è giudicare, è affermare o negare qualcosa di qualche altra cosa, e quindi diventa un discorso tra questi concetti che sono quelle idee di cui parlavo che possono essere o concetti o idee come termini del discorso nel discorso.

DOMANDA: Il termine intelletto, dal latino intellectus, ha un suocorrispondente nel greco nous ? Oppure anche qui, come nel caso di veritas/ alétheia, bisogna vedere un'opposizione di significato ?

Intelletto è un termine un po' complesso. Io lo ho studiato a lungo, proprio per il suo interesse, anche divertente. Alcuni critici, non tutti, ma alcuni sì - e credo con una certa ragione - fanno derivare intelletto da un indoeuropeo nif che significa l'attuale "sniffare", cioè annusare, odorare, far qualche cosa del genere.

In realtà prima ci credevo meno; quando però ho trovato che in Omero, nell'Odissea, quando Ulisse torna a Itaca, il primo che lo riconosce è il cane Argo, il quale abbassa le orecchie, come un buon cane che si rispetta, e noèin con il muso. Io non ho mai visto pensare con il muso: in genere con il muso si annusa. Allora ho detto: questo vuol dire che in quell'epoca c'era ancora una pressione, un lascito del significato arcaico del termine nous. Se noi ci pensiamo bene, il termine annusare, o meglio fiutare, è un termine che noi usiamo tutti i giorni: "fiuto un pericolo". Quando io dico che c'è un pericolo vuol dire che ricordo altri segni che implicano una certa risultante. L'annusare è un legare tra di loro segni che diventano un disegno, un'organizzazione disegnata, e allora ecco che il nous diventa la capacità di legare mentalmente certi aspetti, e quindi diventa la capacità del logos, del sapere intendere.

Mi sembra una cosa abbastanza facile: il termine intelletto, che in greco è nous, è tradotto in latino intellectus che vuol dire interlego, e quindi ha proprio quel significato. Allo stesso modo la parola intelligenza: un uomo intelligente è un uomo che sa come si legano tra di loro le parole, sa pensare intelligentemente, cioè pensa con mente che sa inter-legare.

DOMANDA: Abbiamo iniziato questa conversazione cercando di dare una spiegazione del termine filosofia. Possiamo provare di nuovo ad approfondire questo termine?

Certo. Io, pensando al vecchio Platone, avevo in mente prima il filosofare come ricerca aperta, come desiderio di sapere e ho già detto tante cose. Ora vorrei dare proprio le due definizioni platoniche della filosofia.

La prima è, a mio parere, molto bella: la filosofia è figlia di Taumastòs, cioè della "meraviglia". All'origine c'è la curiosità: non c'è filosofo se non c'è curiosità, non c'è scienziato se non c'è curiosità. Un fisico non è un fisico se non si incuriosisce di quello che sta facendo per rendersi conto di quello che le cose sono e del perché delle cose. Filosofia è figlia di Taumastos e Eris - l'Iride - di questo spettro largo a più colori, dei molti modi non mai univoci, non mai chiusi in un unico universo chiuso, in una concezione chiusa, ma sempre aperta a più concezioni. Avevano ragione certi antichi i quali potevano sostenere che non c'è né passione né ragione, perché ogni passione ha le sue ragioni, e ogni ragione ha le sue passioni, e quindi quello che importa è riuscire a comporre le ragioni, appunto queste iridità. Aristotele riprende il termine metafisica e l'idea di filosofia come meraviglia.

C'è poi un altro testo di Platone secondo il quale il filosofare dell'uomo (il suo pensare, riflettere, rendersi conto) ha un senso quando è utile all'uomo. E' un passo assai bello dell'Eutidemo, a pagina 288 E- 290 D. Scrive Platone:

“La filosofia è l'uso del sapere a vantaggio dell'uomo. A nulla servirebbe la scienza di convertire le pietre in oro se non si sapesse servirsi dell'oro. A nulla, la scienza che rendesse immortale se non si sapesse servirsi dell'immortalità. A nulla se non serve all'uomo. Occorre scienza in cui coincidono il fare e il sapersi servire di ciò che si fa, questo, il coincidere del fare e del sapersi servire di ciò che si fa; questa scienza è la filosofia”.

* * *

Documento 2

Enciclopedia Multimediale delle Scienze Filosofiche

LE RADICI DEL PENSIERO FILOSOFICO

La Nascita della Filosofia

Domande poste agli intervistati

1. Quando ha luogo il differenziarsi fra scienza e filosofia?
2. Come si giunge a questa separazione tra Sofia e filosofia?
3. Un posto importante nella formazione della Grecia classica fu occupato dai Sette Sapienti. Che genere di Sapienza è la loro? In che cosa si differenzia dalla filosofia?
4. Si è generalmente d'accordo sul fatto che la filosofia abbia origine in Grecia. Gli stessi antichi greci rivendicavano un primato in tal senso. Perché proprio la Grecia si trova ad essere la culla della filosofia?
5. Quando si può dire che è nata la filosofia? Quando e con chi è nato questo particolare atteggiamento dell'uomo verso il mondo?
6. In che senso la nascita della filosofia è un passaggio dal mythos al logos, cioè dalla spiegazione mitica all'indagine razionale?
7. Qual è la connessione tra nascita della filosofia e la città greca, la polis? In altri termini, poteva nascere la filosofia in un mondo solo contadino e rurale?
8. Si è soliti far iniziare la storia della filosofia con Talete di Mileto. Per quale ragione?
9. La filosofia dei primi pensatori greci è descritta come ricerca del principio, dell'arché. Può spiegare l'importanza di questo concetto?
10. Qual è il vero significato del termine "filosofia"?
11. Quando Le abbiamo chiesto di parlarci del differenziarsi della scienza e della filosofia, Lei ci ha dato una risposta che riguardava soprattutto la scienza. Ci dice ora quando si sono differenziate?
12. La forma di pensiero occidentale oggi è dominante. Secondo Lei, questo è dovuto solo allo sviluppo della tecnica, oppure anche al fatto che nel pensiero occidentale si è affermata la riflessione filosofica?

* * *

Documento 3

Enciclopedia Multimediale delle Scienze Filosofiche

LE RADICI DEL PENSIERO FILOSOFICO

La Nascita della Filosofia

Brani antologici letti

È antica opinione che ciò che distingue l'uomo dalla bestia è il pensiero: accettiamola per vera: ciò che l'uomo ha di più nobile in confronto all'animale, lo ha in virtù del pensiero. Tutto ciò che è umano, comunque appaia, è umano solo in quanto vi agisce o vi ha agito il pensiero. Ma il pensiero, sebbene sia in tal modo l'essenziale, il sostanziale, l'effettuale, si rivolge ad oggetti assai diversi. Senonché esso deve esser considerato come la cosa più alta solo quando non si rivolge ad altre cose e di esse si occupa, bensì quando è rivolto solo a e stesso, cioè alla cosa più nobile, quand'esso cerca e trova se stesso. La storia che siamo per trattare è la storia del pensiero che trova se stesso; e del pensiero accade che esso in tanto si trova in quanto si produce, e soltanto in quanto si trova esiste ed è effettuale. Queste scoperte sono le filosofie, e la serie di queste scoperte, a cui si accinge il pensiero per trovare se stesso è l'opera di due millenni e mezzo.

Georg Wilhelm Friedrich HEGEL

Introduzione alla storia della filosofia

Bari, Laterza, 1991, p.57.

C'è una scienza che considera l'essere in quanto essere e le proprietà che gli competono in quanto tale. Essa non si identifica con nessuna delle scienze particolari: infatti nessuna delle altre scienze considera l'essere in quanto essere in universale, ma, dopo aver delimitato una parte di esso, ciascuna studia le caratteristiche di questa parte. Così fanno, ad esempio, le matematiche.

Orbene, poiché ricerchiamo le cause e i principi supremi, è evidente che questi devono essere cause e principi di una realtà che è per sé. Se, dunque, anche coloro che ricercavano gli elementi degli esseri, ricercavano questi principi "supremi", necessariamente quegli elementi non erano elementi dell'essere accidentale, ma dell'essere come essere. Dunque, anche noi dobbiamo ricercare le cause prime dell'essere in quanto essere.

Aristotele, *Metafisica*, IV, 1, 1003 a 18-32,

Milano, Rusconi, 1978, p.175

"Amore si trova a mezza strada fra sapienza e ignoranza, e per questa ragione nessuno degli dèi è filosofo, o desidera diventare sapiente (ché lo è già) né chi è già sapiente s'applica alla filosofia. D'altra parte, neppure gli ignoranti si danno a filosofare, né aspirano a diventare saggi, ché proprio per questo l'ignoranza è terribile, che chi non è né nobile né saggio crede d'aver tutto a sufficienza; e naturalmente chi non avverte d'essere in difetto non aspira a ciò di cui non crede d'aver bisogno". Chi sono allora, i Diotima, replicai, quelli che s'applicano alla filosofia, se escludi i sapienti e gli ignoranti?". "Ma lo vedrebbe anche un bambino, rispose, che sono quelli a mezza strada fra i due, e che Amore è uno di questi. Poiché appunto la sapienza lo è delle cose più belle ed

Amore è amore del bello, ne consegue necessariamente che Amore è filosofo, e in quanto tale sta in mezzo fra il sapiente e l'ignorante”.

Platone, *Simposio*, 204a-b

Bari, Laterza, 1984, p.183

“Più anticamente [la filosofia] si chiamava sapienza, e sapiente chi la professasse, ed eccellesse nell'estrema cura dell'anima; filosofo era colui che accoglie la sapienza. I sapienti si chiamavano anche sofisti e non solo i sapienti, ma anche i poeti; così chiama lodandoli Cratino negli Archilochi Omero ed Esiodo ed i loro seguaci. Furono ritenuti sapienti: Talete, Solone, Periandro, Cleobulo, Chilone, Biante, Pittaco.”

Diogene Laerzio, *Vite dei filosofi*, Proemio, L. I, 12; I, 40

Bari, Laterza, 1975, p.7

Pitagora di Samo, [...] andato in Egitto e fattosi loro discepolo [degli egiziani], portò in Grecia, per primo, lo studio d'ogni genere di filosofia, e più degli altri si prese cura dei sacrifici e delle cerimonie religiose, giudicando che, se anche non avesse ricevuto per questo alcun bene dagli dèi, avrebbe tuttavia conseguito gloria grandissima tra gli uomini. E così fu. Perché la sua gloria superò di tanto quella degli altri uomini, che i giovani tutti desideravano di diventare suoi discepoli, e i vecchi preferivano che i loro figli stessero con lui piuttosto che s'occupassero degli affari familiari. Né si può dubitare di questa tradizione, perché, ancor oggi, quelli che si vantano d'essere suoi discepoli, sono, anche se tacciono, più ammirati di quanti hanno conseguito con la parola fama grandissima.

Isocr. 11, 27-29 (27)

Diels Kranz, 14, 4

I Presocratici. Testimonianze e frammenti

Bari, Laterza, 1986, vol. I, p.116-17.

Orbene io ti dirò e tu ascolta attentamente le mie parole,
quali vie di ricerca sono le sole pensabili:
l'una <che dice> che è e che non è possibile che non sia,
è il sentiero della Persuasione (giacché questa tien dietro alla Verità);
l'altra <che dice> che non è e che non è possibile che non sia,
questa io ti dichiaro che è un sentiero del tutto inindagabile:
perché il non essere né lo puoi pensare (non è infatti possibile),
né lo puoi esprimere.
... poiché è lo stesso pensare ed essere.

Parmenide, *Sulla natura*,
Diels-Kranz, fr.2-3
I Presocratici..., cit., p.271

La maggior parte di coloro che primi filosofarono pensarono che i principi di tutte le cose fossero solo quelli materiali. Infatti essi affermano che ciò di cui tutti gli esseri sono costituiti e ciò da cui derivano originariamente e in cui si risolvono da ultimo, è elemento ed è principio degli esseri, in quanto è una realtà che permane identica pur nel trasmutarsi delle sue affezioni. E, per questa ragione, essi credono che nulla si generi e nulla si distrugga, dal momento che una tale realtà si conserva sempre. [...] Tuttavia, questi filosofi non sono tutti d'accordo circa il numero e la specie di un tale principio. Talete, iniziatore di questo tipo di filosofia, dice che quel principio è l'acqua (per questo afferma anche che la terra galleggia sull'acqua), desumendo indubbiamente questa sua convinzione dalla constatazione che il nutrimento di tutte le cose è umido, e che perfino il caldo si genera dall'umido e vive nell'umido. Ora, ciò da cui tutte le cose si generano è, appunto, il principio di tutto, egli desunse dunque questa convinzione da questo fatto e dal fatto che i semi di tutte le cose hanno una natura umida e l'acqua è il principio della natura delle cose umide.

Aristotele, *Metafisica*, I, 3, 983b
Milano, Rusconi, 1978, pp.80-1.

Principio degli esseri è l'infinito... da dove infatti gli esseri hanno l'origine, ivi hanno anche la distruzione secondo necessità: poiché essi pagano l'uno all'altro la pena e l'espiazione dell'ingiustizia secondo l'ordine del tempo.

Anassimandro, fr. DK 12 B 1
I Presocratici..., cit., p.106-7.

Quest'ordine universale, che è lo stesso per tutti, non lo fece alcuni tra gli dèi o tra gli uomini, ma sempre era e sarà fuoco sempre vivente, che si accende e si spegne secondo giusta misura.

Eraclito, fr DK 22 B 30
I Presocratici..., cit., p. 202.

Gli uomini hanno cominciato a filosofare, ora come in origine, a causa della meraviglia: mentre da principio restavano meravigliati di fronte alle difficoltà più semplici, in seguito, progredendo a poco a poco, giunsero a porsi problemi sempre maggiori: per esempio i problemi

riguardanti i fenomeni della luna e quelli del sole e degli astri, o i problemi riguardanti la generazione dell'intero universo. Ora, chi prova un senso di dubbio e di meraviglia riconosce di non sapere; ed è per questo che anche colui che ama il mito è, in un certo qual modo, filosofo: il mito, infatti, è costituito da un insieme di cose che destano meraviglia. Cosicché, se gli uomini hanno filosofato per liberarsi dall'ignoranza, è evidente che ricercarono il conoscere solo al fine di sapere e non per conseguire qualche utilità pratica. E il modo stesso in cui si sono svolti i fatti lo dimostra: quando già c'era pressoché tutto ciò che necessitava alla vita ed anche all'agiatezza ed al benessere, allora si incominciò a ricercare questa forma di conoscenza. È evidente, dunque, che noi non la ricerchiamo per nessun vantaggio che sia estraneo ad essa; e, anzi, è evidente che, come diciamo uomo libero colui che è fine a se stesso e non è asservito ad altri, così questa sola, tra tutte le altre scienze, la diciamo libera: essa sola, infatti, è fine a se stessa.

Aristotele, *Metafisica*, I, 2, 982b

Milano, Rusconi, 1978, pp.77-8.

Null'altro in verità io faccio con questo mio andare attorno se non persuadere voi, e giovani e vecchi, che non del corpo dovete aver cura né delle ricchezze né di alcun'altra cosa prima e più che dell'anima, sì che ella diventi ottima e virtuosissima; e che non dalle ricchezze nasce virtù, ma dalla virtù nascono ricchezze e tutte le altre cose che sono beni per gli uomini, così ai cittadini singolarmente come allo stato.

Platone, *Apologia di Socrate*, 30b

Bari, Laterza, 1984, p.51

Di tutte, la ricerca più bella è proprio questa: indagare quale debba essere l'uomo, cosa l'uomo debba fare, e fino a quale termine, sia da giovane, sia da vecchio.

Platone, *Gorgia*, 488a

Bari, Laterza, 1984, p.194

* * *

Documento 4

ENCICLOPEDIA MULTIMEDIALE DELLE SCIENZE FILOSOFICHE

LE RADICI DEL PENSIERO FILOSOFICO

La Nascita della Filosofia

G. W. F. HEGEL, *Lezioni sulla storia della filosofia*, vol. I, pag. 13: “Un'opinione antica vuole che l'uomo si distingua dall'animale per il pensiero; accettiamola per vera anche noi. Ciò che l'uomo ha di più nobile in confronto all'animale lo ha grazie al pensiero; tutto ciò che è umano, comunque appaia, è umano soltanto perché vi opera e vi ha operato il pensiero. Ma, sebbene il pensiero sia in tal modo l'essenziale, il sostanziale, la sua attività si rivolge ad oggetti disparati. Esso però deve essere considerato come la cosa più alta non già quando si rivolge ad altre cose, ma soltanto quando, occupato esclusivamente di sé, dell'oggetto fra tutti il più nobile, cerca e trova se stesso. La storia cui ci accingiamo è quella del pensiero che trova se stesso; e il pensiero trova se stesso soltanto in quanto crea se stesso; anzi, esiste ed è attivo soltanto in quanto si trova. Siffatti ritrovamenti sono le filosofie; e la serie di queste scoperte, che costituisce il processo attraverso il quale il pensiero scopre se stesso, è l'opera di due millenni e mezzo.”

DOMANDA: Quando ha luogo il differenziarsi tra scienza e filosofia?

GADAMER: Questa è precisamente la domanda dinnanzi alla quale si videro posti i greci, e non soltanto loro, ma anche la cultura moderna. È indubbio: nella storia dell'umanità ci sono state molte grandi culture. L'Egitto, Babilonia, l'Assiria, l'India, l'Estremo Oriente, la Cina e il Giappone hanno prodotto grandi culture, ma nessuna di loro ha sviluppato il tema della scienza, di quella scienza inizialmente intesa come il sapere del tutto, e per questo concepita come filosofia.

HÖSLE: La filosofia è infatti non facile da definire. Se noi definiamo un'altra scienza, ad esempio la biologia, possiamo definirla riguardo all'oggetto col quale tratta: la biologia è la scienza della vita, la musicologia è la scienza della musica, ecc. La filosofia da una parte è meno delle altre scienze, in quanto non tratta con la stessa profondità, con la stessa precisione, delle singole sfere del mondo umano, d'altra parte è anche di più perché tratta di tutti, tratta del rapporto delle singole parti della nostra esperienza con il tutto. La filosofia, in questo senso, è la scienza che tenta di dare una posizione sistematica a varie esperienze della nostra vita, a varie conoscenze che noi sviluppiamo nelle scienze, se nell'ambito di un sistema integrale. La filosofia è la scienza dei principi delle scienze: questa è una definizione della tradizione platonica ed aristotelica. Per Aristotele la filosofia è la scienza delle prime cause che sono alla base del mondo. Io credo che questa definizione sia molto valida perché ci fa vedere la differenza della filosofia dalle singole scienze che trattano, non tanto dei principi, ma presuppongono questi principi per poi analizzare le conseguenze di questi principi nei dettagli.

ARISTOTELE, *Metafisica*, 1003a: “C'è una scienza che considera l'essere in quanto essere e le proprietà che gli competono in quanto tale. Essa non si identifica con nessuna delle scienze

particolari: infatti nessuna delle altre scienze considera l'essere in quanto essere in universale, ma, dopo aver delimitato una parte di esso, ciascuna studia le caratteristiche di questa parte. Così fanno, ad esempio, le matematiche. Orbene, poiché ricerchiamo le cause e i principi supremi, dobbiamo ricercare le cause prime dell'essere in quanto essere.”

HÖSLE: Per quanto riguarda le altre forme di conoscenza dalla quale la filosofia deve essere distinta, sicuramente essenziali sono la religione e la scienza. Da una parte la filosofia, come la religione, è interessata all'essenza dell'universo, a ciò che è alla base del tutto, però tenta di avvicinarsi a questo fenomeno con un approccio razionale, non con un approccio mitico, metaforico, ma con un approccio possibilmente concettuale. Infatti questa è la distinzione che fa Hegel tra la filosofia e la religione: la filosofia è la conoscenza dell'Assoluto - come lui dice - nel medium del concetto, mentre la religione è questo nel medium della rappresentazione. La differenza tra la filosofia e la scienza è, come abbiamo appena detto, il fatto che la filosofia ha come meta il tutto in maniera concettuale, mentre le scienze si limitano a singoli aspetti della realtà analizzati in maniera concettuale.

Per quanto riguarda l'etimologia della parola Filosofia, essa vuol dire "Amore della sapienza". La filosofia ha a che fare qualcosa con la sapienza, e con sapienza noi intendiamo di solito proprio il rapporto verso il tutto. Una persona sapiente e saggia è una persona che sa dare alle cose della propria vita il giusto significato, che non dà una assoluta importanza a cose relative e non trascura le cose di maggiore rilevanza rispetto a quelle di minore. Interessante è che la filosofia nella tradizione socratico-platonica viene distinta dalla *sophía*, dalla sapienza. Con ciò viene detto che non possiamo raggiungere la sapienza stessa ma che dobbiamo essere contenti, come dice Platone nel Fedro, "di amare la sapienza". La sapienza è qualcosa di divino, la *philo-sophia* è qualcosa che anche gli uomini possono ottenere.

PLATONE, Simposio, 203 e 204b: “Amore ... si trova a mezza strada tra sapienza e ignoranza, e per questa ragione nessuno degli dei è filosofo, o desidera diventare sapiente, ché lo è già, né chi è già sapiente s'applica alla filosofia. D'altra parte neppure gli ignoranti si danno a filosofare, né aspirano a diventare saggi: "Chi sono allora, o Diotima, replicai, quelli che s'applicano alla filosofia, se escludi i sapienti e gli ignoranti?". "Ma lo vedrebbe anche un bambino, rispose, che sono quelli a mezza strada tra i due, e che amore è uno di questi. Poiché appunto la sapienza è sapienza delle cose più belle ed Amore è amore del bello, ne consegue necessariamente che amore è filosofo, e in quanto tale sta in mezzo fra il sapiente e l'ignorante".”

DOMANDA: Come si giunge alla separazione tra *sophia* e *philosophia*?

HÖSLE: È importante capire che questa definizione del termine opposta a *sophía*, a scienza, è - come ha ben detto Heidegger nel suo saggio Che cosa è la filosofia - il risultato della riflessione socratico-platonica come risposta alla crisi sofistica. La crisi sofistica che è stato il primo movimento di scetticismo e di relativismo nella storia della filosofia. Per i presocratici anteriori ai sofisti è chiaro che noi dobbiamo avere una *sophía*, anche se, per esempio, già in Eraclito, abbiamo in un frammento probabilmente spurio la parola *philosophos*, è chiaro che in lui il *philosophos* non è per niente opposto al saggio, è la stessa cosa, mentre l'opposizione dei due, il tentativo di temperare e rendere più modeste le pretese di questa nuova scienza rispetto alla sapienza, è un risultato della riflessione platonica, che però, in parte, poteva già essere riportato a

riflessioni dei pitagorici. Il *philosophos* è il saggio, la *sophía*, la saggezza, è ciò che interessa Eraclito.

DIOGENE LAERZIO, I, 12; 40: “Più anticamente la filosofia si chiamava sapienza, e sapiente chi la professasse, ed eccellesse nell'estrema cura dell'anima; filosofo era colui che accoglie la sapienza. I sapienti si chiamavano anche sofisti e non solo i sapienti, ma anche i poeti... Intorno ai sette sapienti si tramandano tali discorsi ... Anassimene dice che tutti attesero alla poesia; Dicearco afferma che non furono né sapienti né filosofi, ma uomini di senno pratico e legislatori ... Le loro sentenze sono tramandate in modo discorde e sono attribuite ora all'uno ora all'altro”

DOMANDA: Un posto importante nella formazione della Grecia classica è occupato dai sette sapienti. Che genere di sapienza è la loro? In cosa si differenzia dalla filosofia?

HÖSLE: I Sette Saggi sono figure molto rappresentative per ciò che accade all'inizio della filosofia greca ed è importante distinguerli da filosofi veri e propri, cosa che del resto fu già fatto nella antichità, se pensiamo a quel compendio di storia della filosofia che noi abbiamo in Diogene Laerzio. Già Diogene distingue i Sette Saggi dai filosofi veri e propri. Ai sette saggi appartengono molte persone, più di sette nomi sono stati annoverati tra questi saggi: alcuni nomi ricorrono, per esempio Talete che è anche un filosofo, e Solone. Nel caso di Solone vediamo perché i sette saggi non possono essere ritenuti filosofi nel senso stretto della parola. Solone era una persona di grande saggezza umana ed era un grandissimo legislatore ed uno degli uomini politici più importanti per lo sviluppo della costituzione ateniese, ma non è un filosofo nel senso che cerca di argomentare qual'è l'essenza dell'universo. I sette saggi erano spesso persone di grande prudenza, di grande saggezza, di conoscenze politiche, che avevano certe intuizioni che noi dobbiamo rispettare nella nostra vita. Per esempio una delle sentenze attribuite a questi sette saggi è: “Conosci te stesso”, o “Niente di troppo”; ma questa non è ancora filosofia. La filosofia scaturisce quando, come per esempio in Platone, riflettendo sulle massime dei sette saggi si arriva, per esempio nella epistemologia, al problema di stabilire se c'è una conoscenza riflessiva, se noi possiamo conoscere noi stessi. Quando questo tema viene tematizzato nella maniera che Platone fa nel *Carmide*, possiamo allora dire che le massime dei sette saggi diventano veramente filosofia...

DOMANDA: Si è generalmente d'accordo sul fatto che la filosofia abbia origine in Grecia. Gli stessi antichi greci rivendicano un primato in tal senso. Perché proprio la Grecia si trova ad essere la culla della filosofia?

HÖSLE: Credo che se uno spettatore di un altro pianeta vedesse una mappa del nostro globo potrebbe dire a priori che la filosofia doveva svilupparsi nell'area mediterranea. Perché? Sicuramente non è un caso che le grandi culture - quella egiziana, quella mesopotamica, quella cinese e quella indiana - si siano sviluppate sui grandi fiumi. Un passo ulteriore nello sviluppo dello spirito umano si compie quando l'uomo conquista un nuovo elemento: il mare. Affidarsi al mare non solo presume conoscenze astronomiche, ma presume un cambio di mentalità, uno spirito avventuroso che non c'è nelle culture che sono limitate ad abitare la terra. L'oceano è troppo difficile per essere navigato, ed è chiaro che la navigazione doveva svilupparsi in maniera sistematica per la prima volta in quel gran lago che è il nostro mar Mediterraneo. Sicuramente non è un caso che i Greci in questa cultura abbiano fatto questo salto nella coscienza umana che necessariamente doveva portare alla filosofia. Non è un caso che la filosofia dei Greci si sia sviluppata in Ionia, a

Mileto, in una città che aveva grandissimi rapporti commerciali con molti paesi e culture dell'Oriente, anche in Egitto. Questo fa anche vedere che, per lo sviluppo autonomo della cultura greca, sono stati molto importanti gli influssi da parte delle altre grandi culture dalla Mesopotamia e dall'Egitto, e la filosofia, per quanto riguarda le strutture strettamente sociali e politiche, presume sicuramente l'abbandono del mondo feudale come viene ancora descritto nell'Iliade. Nell'Iliade ci sono ancora dei poeti raccolti attorno alle corti di alcuni principi, mentre nell'Odissea - secondo grande testimone della vecchia cultura greca - abbiamo il passaggio a una cultura più universale, a una cultura che attraversa tutto il mar Mediterraneo e, nell'ambito di questa cultura, con lo sviluppo del commercio e la necessità di una conoscenza astronomica, abbiamo condizioni almeno necessarie se non sufficienti per lo sviluppo della filosofia.

DIOGENE LAERZIO, I, 12: "Pitagora di Samo, andato in Egitto e fattosi discepolo degli Egiziani, portò per primo in Grecia tutta la filosofia, e più degli altri si prese cura dei sacrifici e delle cerimonie religiose, giudicando che, se anche non avesse ricevuto per questo alcun bene dagli dei, avrebbe tuttavia conseguito gloria grandissima tra gli uomini. E così fu. Perché la sua gloria superò di tanto quella degli altri uomini, che i giovani tutti desideravano di diventare suoi discepoli, e i vecchi preferivano che i loro figli stessero con lui piuttosto che s'occupassero degli affari familiari. Né si può dubitare di questa tradizione, perché, ancor oggi, quelli che si vantano d'essere suoi discepoli, sono, anche se tacciono, più ammirati di quanti hanno conseguito con la parola fama grandissima?"

HÖSLE: Non è un caso che proprio nell'ambito della cultura greca e poi nella cultura occidentale, basandosi su quella greca, vi sia uno sviluppo della razionalità scientifica. Per esempio, se paragoniamo la matematica degli egiziani e dei babilonesi con quella greca, scopriamo una importante differenza. Naturalmente anche i babilonesi e gli egiziani conoscevano già molti teoremi geometrici e aritmetici, però non li dimostravano, mentre nello sviluppo della matematica greca abbiamo per la prima volta nella storia della umanità un tentativo di dimostrare rigorosamente che cosa viene detto, e questa attitudine al rigore scientifico, il tentativo di dimostrare ciò che si dice, è sicuramente una peculiarità dello spirito greco paragonato con quello di altre culture. Tuttavia io credo che la filosofia greca, sebbene all'inizio dovesse allontanarsi dal mito e dalla religione, in un secondo passo dovette anche distinguersi dalla scienza. Secondo me nella storia della filosofia greca dobbiamo distinguere il primo passo che accade quando la filosofia tenta di argomentare in maniera razionale e in maniera empirica negando la validità di concezioni mitiche, e questo sembra accadere nella scuola di Mileto, con Talete, Anassimandro e Anassimene, mentre figure come, per esempio, Ferecide, sono pensatori che ancora argomentano in maniera chiaramente mitica e metaforica. Dobbiamo dunque distinguere questo primo passo importante da un secondo passo che, secondo me, avviene con Parmenide, quando la filosofia si emancipa non solo dalla religione ma da ogni tentativo di conoscenza empirica come base delle scienze. La filosofia raggiunge il proprio soggetto in quanto non parla più dell'acqua, dell'aria, dei numeri, ovvero di entità che sono anche peculiari a singole scienze. Quando, con Parmenide, la filosofia analizza l'essere, l'essere è un concetto meramente filosofico che non si trova nelle singole scienze.

PARMENIDE, Frammento:

“Bisogna che tutto tu sappia
e il cuore che non trema
della ben rotonda verità,

e le opinioni dei mortali
in cui non c'è vera certezza.
Orbene io ti dico, e tu
dopo averlo ascoltato
prendi cura del mio discorso,
quali sole vie di ricerca
siano pensabili.
Quella che dice che l'essere è,
e che non è possibile che non sia,
e questo è il cammino della
persuasione, che si accompagna
alla Verità; e quella che dice
che non è e che è necessario che non sia,
e questo io ti dico che è un sentiero inscrutabile...
né infatti potresti conoscere ciò che non è
- non è infatti possibile -
né dirlo. Lo stesso infatti è pensare e essere.”

DOMANDA: Quando si può dire che è nata la filosofia? Quando e con chi è nato questo particolare atteggiamento dell'uomo verso il mondo?

GADAMER: Probabilmente si deve pensare che ciò sia accaduto molto prima, migliaia di anni prima, quando cioè gli uomini impararono a fare uso del fuoco. I reperti di recenti scavi ci hanno mostrato che già centomila anni fa gli uomini sapevano accendere il fuoco. In quel momento mi sembra si origini la distinzione degli uomini da tutti gli esseri viventi, e sicuramente ciò coincide con l'inizio della comunicazione con mezzi simili al linguaggio. Ma Lei naturalmente domanda dei Greci la cui cultura fiorisce più tardi. Si tratta di considerare il nuovo sviluppo che la Grecia intraprese quando divenne, su quel piccolo lembo dell'Europa, una grande potenza commerciale e sviluppò in molte piccole città una vita culturale autonoma. Ciò avvenne sulla costa dell'Asia Minore, soprattutto a Mileto. Lì si origina per la prima volta, un pensiero a noi familiare; ha inizio la nostra tradizione. È il momento in cui si verifica un grande avvenimento: l'adozione della scrittura in lettere che s'impose nell'VIII secolo a.C. La scrittura in lettere rappresenta una delle grandissime conquiste per la facoltà di astrazione della mente umana. Ordinare delle raffigurazioni una accanto all'altra per comunicare qualcosa, come facevano i cinesi con i loro ideogrammi, è ancora comprensibile. Ma il fatto che si cominciasse a far uso di simboli astratti per la comunicazione, ciò mi sembra un notevole passo in avanti, ben più grande dell'invenzione del computer nella nostra epoca.

DOMANDA: In che senso la nascita della filosofia è un passaggio al *mythos* al *logos*, cioè dalla spiegazione mitica all'indagine razionale?

RIEDEL: Il mito come epos indica la parola detta della poesia, la parola della poesia omerica, di quella esiodea, la parola che la voce pronuncia e un pubblico che circonda il cantore dell'epos e ascolta. La declamazione a voce caratterizza il mito e lo differenzia dalla nascente scienza dei greci. Nel mito tutto è fluttuante, tutto si trasforma; in particolar modo gli dei si trasformano continuamente. In questo flusso del mitico racconto e ascolto, la scienza, tramite l'uso della lettera, della scrittura, fa il suo ingresso come osservazione di ciò che è. La lettera dell'alfabeto greco, inoltre, è usata come segno numerico, vale a dire come strumento di commutazione. Così, nel VII e VI secolo, nasce ciò che noi chiamiamo la scienza europea. Essa dipende dall'uso della scrittura e nasce come *historia*, ovvero come notizia che si ha dell'individuale, e come *máthesis*, cioè come calcolo e spiegazione di ciò che è stato osservato e raccolto, secondo determinate proporzioni che vengono chiamate *lógoi*.

DOMANDA: Qual è la connessione tra la nascita della filosofia e la città greca, la polis? In altri termini, la filosofia avrebbe potuto nascere anche in un mondo solo contadino e rurale?

GADAMER: Certamente la storia della nascita della filosofia è strettamente legata al fatto che le città - e non le corti principesche dell'epoca arcaica che si rispecchiavano nell'epos omerico - divennero l'istituzione effettivamente portante della vita sociale. Si diffuse così una nuova forma di vita pubblica, uno scambio, che noi gente del Nord - io provengo dal "Nord esepio" - ascoltiamo sempre con meraviglia. Alludo all'incessante brusio di voci nelle strade e nei mercati del mondo del Sud. In questa atmosfera si è sviluppata in effetti un'enorme abilità oratoria e un'incredibile gioia della parola. La filosofia greca non è affatto pensabile senza la dimensione pubblica della vita associata. Una gran parte della filosofia e della retorica proviene, come è noto, proprio dalle città della Magna Grecia, cioè dalla Sicilia, dall'Italia Meridionale. Atene rappresenta il fiorire tardo, ma senz'altro molto istruttivo, del sapere e del pensiero, dell'arte e della cultura.

ARISTOTELE, *Metafisica*, 983b: "La maggior parte di coloro che primi filosofarono pensò che principi di tutte le cose fossero solo quelli materiali... Talete, iniziatore di questo tipo di filosofia, dice che quel principio è l'acqua, desumendo indubbiamente questa sua convinzione dalla constatazione che il nutrimento di tutte le cose è l'umido, e... dal fatto che i semi di tutte le cose hanno una natura umida e l'acqua è il principio della natura delle cose umide"

DOMANDA: Si è soliti iniziare la storia della filosofia con Talete di Mileto. Per quale ragione?

HÖSLE: Già Aristotele dice nella *Metafisica* che Talete era il primo che cominciò un certo tipo di filosofia, ed infatti è chiaro che, come dicevamo prima, si può usare il termine filosofia in maniera più generale ed anche la sapienza orfica, per esempio, potrebbe essere attribuita al nucleo di filosofia. Giorgio Colli infatti, parlando dei saggi della Grecia, nella sua edizione, tratta a lungo persino delle divinità greche e della loro saggezza che troviamo per esempio negli inni attribuiti ad Omero che cantano delle varie divinità. Se noi invece abbiamo un concetto più scientifico di filosofia, credo che sia giusto attribuire a Talete l'inizio della filosofia. Talete è, come anche Anassimandro e Anassimene, di Mileto, un centro di commercio greco, una città vicina alle altre culture orientali, Talete sembra avere come primo tentativo di rispondere alla domanda: "Che cos'è il principio?" Naturalmente noi nel nostro approccio ai presocratici siamo fortemente influenzati da Aristotele e da tutta la dossografia post-aristotelica, che vede la storia della filosofia presocratica

con categorie aristoteliche, ed infatti non c'è dubbio che Talete non abbia usato ancora la parola *arché*, la parola "principio" (non può averla ancora usata), ma almeno sembra che Talete abbia tentato di ridurre la pluralità dei fenomeni quali ci appaiono a qualcosa di unitario, e questa è una figura profondamente filosofica. Nietzsche, nel suo saggio su La filosofia nell'epoca tragica dei greci, ha detto che proprio qui si dimostra il tentativo filosofico di Talete: la pluralità viene ridotta ad un principio, ed in questa maniera, sebbene implicitamente, viene già anticipata l'idea essenziale che il tutto è uno, che c'è una base del tutto. Anche se, ripeto, è per noi molto difficile tentare di ricostruire ciò che questi filosofi hanno veramente detto, perché non abbiamo nessun frammento diretto di Talete, abbiamo solo dei discorsi della dossografia. Tuttavia mi sembra probabile che già in Talete c'è questo tentativo di arrivare ad un principio della realtà, dato che il suo allievo Anassimandro sviluppa una teoria basata intorno ad un concetto molto astratto, cioè il concetto di *ápeiron*, di infinito. Secondo me un tale concetto non poteva essere sviluppato se non prima di lui ci fosse già stata qualche riflessione sui principi.

ANASSIMANDRO, Diels - Kranz B2:

“Principio delle cose che sono è l'infinito... Donde le cose hanno nascimento, ivi si dissolvono secondo necessità. Pagano infatti la pena e scontano, reciprocamente, la colpa commessa, secondo l'ordine del tempo”

DOMANDA: La filosofia dei primi pensatori greci è descritta come ricerca del principio, dell'*arché*. Può spiegare l'importanza di questo concetto?

RIEDEL: Anzitutto *ex archês* naturalmente sta a significare "inizio", "principio", indica ciò che è il "Primo di tutto". In Esiodo il "primo" è il *cháos*, dopo di che appare subito, insieme al *cháos*, ciò che per tutti noi è il più familiare e il più prossimo: *ghéa*, la terra. Alla terra si affianca l'altrettanto familiare cielo, e insieme i due generano le varie divinità simboleggianti i poteri di ciò che è. *Arché* dunque è "il primo di tutto", e questo in Esiodo comporta già il dominio dell'uno, vale a dire di Zeus, il più forte tra gli dei. *Arché* ha dunque come secondo significato quello di "potere, dominio", in greco *krátos*. *Arché* e *krátos*: Zeus è il più forte, il più potente degli dei. Secondo me questo significato originario si amplia, però, nel confronto e nella polemica che ha inizio tra le diverse scuole filosofiche nelle diverse città; il significato fondamentale di *arché*, come lo intendo io, non è quello di ciò che è "il primo di tutto" bensì quello di "ciò che sta più al fondo di tutto". Credo sia possibile ricollegare questo significato al "più antico *logos*" della filosofia greca, come lo chiama Aristotele nel primo libro della *Metafisica*, e cioè alla dottrina di Talete: "la terra sta sopra l'acqua". La terra, familiare e prossima, ha qualcosa nel profondo, al fondamento, che dà l'essere alla terra stessa, e questo fondamento, ciò che sta più al fondo di tutto, Talete lo chiama "acqua". Nel contesto del linguaggio epico tale denominazione è chiaramente un adattamento o una traduzione dell'affermazione epica di Omero secondo la quale *Okeanós* è il più antico degli dei; la genesi del tutto ha origine dall'acqua. In seguito si hanno le contrapposizioni: quella di Anassimene, secondo la quale la *arché* di tutto è l'aria, e quella di Eraclito secondo la quale la *arché* di tutto è il fuoco.

ERACLITO, Diels - Kranz B 30 : “Quest'ordine del mondo, che è lo stesso per tutti, non lo fece né uno degli Dei né uno degli uomini, ma è sempre stato ed è e sarà fuoco vivo in eterno, che al tempo dovuto si accende e al tempo dovuto si spegne”

RIEDEL: Che cosa vogliono dire queste dottrine? Io penso che si debba partire anche qui dalla caratteristica forma linguistica in cui tali dottrine ci vengono incontro. Ovviamente l'acqua non sta per se stessa, ma come l'esperienza dell'umido è sempre già collegata a quella opposta dell'arido. Il mare ha il suo lato opposto, il suo polo opposto: la terraferma. Terraferma e mare, questi sono già in Omero denominazioni di ciò che è esperibile per immortali. Altrettanto vale per il fuoco, il caldo, al quale si contrappone sempre già il freddo. Ciò che sono importanti sono i passaggi tra l'umido e l'acido, terraferma e mare, tra il caldo e il freddo. Questo vuole dire che l'originaria esperienza dell'essere dei greci i quali hanno segnato profondamente il nostro pensiero, non conosce quel mondo che ci è poi diventato familiare, a cominciare da Aristotele, per quasi duemila anni di scienza: un mondo che consiste di cose che hanno delle qualità, cose che noi esperiamo attraverso i sensi per fissarle poi, mediante il nostro pensiero, come cose per sé esistenti, che chiamiamo sostanza, in greco: *ousía*. Questo mondo naturale, a noi familiare, consistente di cose, non è l'esperienza del pensiero degli inizi greci non sa della divisione del mondo come intero in atomi, oppure in elementi, anche di questo non si parla. Anzi non si parla affatto di cose, e così non si concepiscono neanche oggetti piccoli, gli atomi, che sussistono per sé, dato che hanno una loro struttura e configurazione. Agli inizi si parla solo di forze, ma forse bisognerebbe più correttamente dire: di campi di forze, poichè tra il caldo e il freddo vi sono sempre stati intermedi, passaggi. Ciò è evidente per gli abitanti del mediterraneo nell'alternarsi delle stagioni. Vi è sempre un flusso dal caldo verso il freddo, e lo stesso avviene per l'umido e per l'arido. In una parola, l'esperienza iniziale del pensiero prende le mosse da ciò che primariamente si presenta all'esperienza dell'uomo, da ciò che gli si manifesta. Il fenomeno più quotidiano è per noi il divenire: il fatto che le cose cambiano, che esistono sempre cose nuove, che noi stessi ci trasformiamo e ciononostante ci riconosciamo sempre come identici.

ARISTOTELE, *Metafisica*, 982b: "Gli uomini hanno cominciato a filosofare, ora come in origine, a causa della meraviglia; mentre da principio restavano meravigliati di fronte alle difficoltà più semplici, in seguito, progredendo a poco a poco, giunsero a problemi maggiori: per esempio quelli riguardanti i fenomeni della luna e quelli del sole e degli astri, o i problemi riguardanti la generazione dell'universo intero. Ora chi prova un senso di dubbio e di meraviglia riconosce di non sapere; ed è per questo che anche colui che ama il mito è, in un certo qual modo, filosofo: il mito, infatti, è costituito da un insieme di cose che destano meraviglia. Cosicché se gli uomini hanno filosofato per liberarsi dall'ignoranza, è evidente che ricercarono il conoscere solo al fine di sapere e non per conseguire qualche utilità pratica... E' evidente dunque, che noi non la ricerchiamo per nessun vantaggio che sia estraneo ad essa; ed è anzi evidente che... questa sola, tra tutte le altre scienze, la diciamo libera: essa sola, infatti, è fine a se stessa"

DOMANDA: Professore, qual è il vero significato del termine "filosofia"?

GADAMER: Il nostro uso del termine filosofia si riferisce, in verità, all'età moderna la quale si caratterizza con l'affermarsi della scienza del XVII secolo che si affianca al sapere complessivo dell'uomo. Nella storia del pensiero, l'uso del termine filosofia si caratterizza come eccezione con Platone in particolare, in quanto egli ha sottolineato che non è il sapere ma l'anelito al sapere a distinguere l'uomo. I Greci hanno posto il loro ideale nel *sophós*, il sapiente, e Platone ha rilevato come egli sia più di quanto gli uomini possano aspettarsi da sé stessi. Gli uomini sono sempre soltanto in cammino verso la verità. Tale ideale era particolarmente adatto a collegarsi con la fede nel progresso che distingue la ricerca moderna. E' molto interessante considerare come una cultura veramente equilibrata non creda in un progresso illimitato, ma nel mantenimento del proprio ordinamento.

DOMANDA: Quando le abbiamo chiesto di parlarci del differenziarsi della scienza e della filosofia, lei ci ha dato una risposta che riguardava soprattutto la scienza. Ci dice ora quando si sono differenziate?

GADAMER: Penso che si possa dare una chiara risposta. Ciò avvenne con la domanda di Socrate. Cicerone disse che fu Socrate a distogliere la filosofia dal cielo, cioè dalla astronomia, dalla contemplazione della natura, e a riportarla in mezzo agli uomini, ponendoli la domanda: “che cosa è bene per noi uomini nel nostro agire?”. Questo mi sembra l'inizio di quella distinzione dell'atteggiamento teorico dalla sfera in cui è in questione che cosa dobbiamo fare, e che cosa non dobbiamo fare per poter costruire una vita secondo ragione, una vita felice e buona.

PLATONE, Apologia di Socrate, 30b: “Perché io null'altro faccio che andare attorno e persuadere voi, giovani e vecchi, a non curarvi né del corpo né degli averi prima e più che dell'anima - sì ch'ella diventi perfetta quant'è possibile - ammonendovi che virtù non deriva da ricchezza, ma le ricchezze, e tutti gli altri beni, nella vita privata e nella pubblica, derivano agli uomini dalla virtù”

DOMANDA: La forma di pensiero occidentale oggi è dominante. Secondo lei questo è dovuto solo allo sviluppo della tecnica oppure anche al fatto che nel pensiero occidentale si è affermata la riflessione filosofica?

GADAMER: Certamente la decisione sul destino umano e con ciò il predominio della civilizzazione occidentale, è stata una decisione a favore dello spirito scientifico. Certamente è ai Greci che dobbiamo la matematica e le dimostrazioni delle verità matematiche. L'idea di dimostrazione non esisteva in nessuna altra cultura; si è sviluppata solo con i Greci ed è stata ripresa e posta su nuove basi nel XVII secolo, nell'età moderna. In questo senso i Greci sono gli avi della nostra civiltà. Per fortuna però i Greci non possero soltanto le basi della scienza, poiché essi avevano allo stesso tempo, anche un forte senso dell'umanità, della felicità e della gioia della vita; e anche in questo possiamo imparare nuovamente da loro.

La passione teoretica dell'uomo e l'uso della nostra ragione nella vita pratica non sono in fondo cose diverse: entrambe presuppongono facoltà originarie dell'uomo di cui una è quella per cui si pongono domande che non esigono risposte immediate, per le quali invece è necessario cercare la risposta. Questo è il significato del termine "ricerca", indispensabile nella vita pratica non meno che in quella teoretica. Ogni essere umano che agisce ricerca i mezzi adatti per raggiungere i suoi scopi. La ragione pratica e quella teoretica sono dunque un'identica ragione, alla cui base c'è quella facoltà originaria dell'uomo per la quale egli si distanzia dagli stimoli immediati del mondo per tendere al futuro. Questo è saper domandare.

PLATONE, Gorgia, 488a: “Di tutte la ricerca più bella è proprio questa: indagare quale debba essere l'uomo, cosa l'uomo debba fare, e fino a quale termine, sia da giovane sia da vecchio”

* * *

Documento 5

Enciclopedia Multimediale delle Scienze Filosofiche

FILOSOFIA E ATTUALITÀ

Eugenio Garin

ERASMO E LA GUERRA

Per una gran parte del pubblico Erasmo è l'autore dell' *Elogio della follia*. Per un'altra notevole parte di studiosi Erasmo è il rinnovatore degli studi sul testo dell'Antico e del Nuovo Testamento. E' un grande filologo. Per coloro i quali hanno presente soprattutto la penetrazione più profonda, più sottile, più duratura, più lunga, Erasmo è il compilatore di un'opera che ancora, a mio parere, appare straordinaria, come gli *Adagia*.

Io vorrei soffermarmi, in modo particolare su alcuni degli scritti di Erasmo, che poi accompagnano tutta quanta la sua attività: sugli scritti sulla pace. Erasmo, in un'Europa sconvolta dalle guerre, un'Europa che si andava sempre più profondamente dividendo sul piano religioso, ha difeso, ha combattuto per la pace fra i popoli, pace politica e

ancor prima pace religiosa. Questo tema è costante in Erasmo sin dai primi scritti. In fondo, nonostante lo sviluppo del suo pensiero, c'è un punto che quasi l'ossessiona: l'eliminazione della guerra, allontanare i conflitti, "non vedere più la gente ammazzata, non vedere più le città bruciate, non vedere più i saccheggi, non vedere più dominate le pacifiche convivenze dai mercenari, dai soldati, non vedere più le armi".

C'è, nel suo pensiero, una sorta di crescendo: su questo crescendo, io sono convinto, ha pesato moltissimo la diffusione delle armi da fuoco. Ho pensato tante volte, leggendo certi testi erasmiani, all'animus che si è diffuso nel mondo con l'apparizione della bomba atomica. Non voglio dire che le bombarde e i cannoni, che utilizzavano nel '400, siano paragonabili alla bomba atomica, ma certo c'è una pagina, nel *Lamento della pace*, in cui Erasmo dice:

"pensare che oggi i morti nei campi di battaglia si contano a migliaia e a decine di migliaia, mentre prima c'era il duello, c'era l'osservanza delle norme, c'erano persino delle regole per ammazzarsi. Di fronte a queste stragi, cambia tutto".

Erasmo ha manifestato questa sorta di ossessione molto presto. Ho portato – ma non lo leggo perchè porterebbe via troppo tempo – una sua esercitazione retorica, scritta probabilmente

quando aveva una ventina d'anni, che colpisce già, soprattutto per certe battute:

“Nelle città muove i suoi passi la carestia. La giustizia è sepolta, le leggi rovesciate, oppressa la libertà. E' il regime della guerra. La concordia stringe in un dolce vincolo, ma la discordia strappa l'uno all'altro, anche coloro che il sangue dovrebbe unire. Gli uni costruiscono le città, gli altri le distruggono. Uno crea ricchezza, l'altro la annulla. La guerra cambia gli uomini in bestie feroci. La pace dopo la morte unisce le anime a Dio. Io non esorto e non prego, imploro: cercate la pace”

Naturalmente è semplicemente un lontano preludio dei grandi scritti, però dimostra la costanza di questa preoccupazione. Vorrei arrivare a quello che mi sembra che sia stata l'esperienza scatenante, dopo la quale Erasmo scrive in modo diverso, proprio su questi problemi: l'esperienza italiana. Tra il 1506 e il 1507 Erasmo scende in Italia. A Torino ha la laurea in teologia. Arriva fino a Bologna e, non subito, ma in un secondo momento, vede a Bologna uno spettacolo, che ha descritto e che non ha dimenticato più, che per lui è stato proprio un'esperienza cruciale: il Papa armato che entra nella città da trionfatore. Il papa.

L'esperienza italiana gli fa toccare con mano come sia proprio il papa stesso ad esortare alla guerra, il papa stesso a voler cacciare i barbari, a voler ammazzare quelli o quegli altri ecc... Potrei citare passi di lettere e altri brani: ad esempio quando descrive le campagne della Romagna con la gente che muore di fame, a causa dei danni della guerra. Quello che lo disgusta profondamente – e questo viene fuori continuamente – sono anche i mezzi, i pretesti per dichiarare la guerra. La falsificazione dei documenti, l'invocazione di diritti che sono degli assurdi (perchè la nonna aveva sposato il principe tale..., perchè quello si era imparentato con quell'altro..., e via scorrendo).

C'è tutto quanto questo quadro dell'accompagnamento giuridico-diplomatico delle guerre di conquista e di rapina, che effettivamente colpisce. Alla fine di questo soggiorno Erasmo parte dall'Italia. Non credo sia un caso che, proprio mentre se ne andava dall'Italia a cavallo, gli sia venuto in mente di scrivere *L'elogio della follia*.

Non mi soffermo sull' *Elogio della follia*. Anche lì c'è un pezzo contro la guerra. Credo che sia un testo di grande importanza. Io sono tra quelli che danno una grande importanza alla parte finale, cioè a questa – diciamo così – trasformazione del mondo di vedere la politica.

Penso invece a un testo, lo *Iulius exclusus* (Giulio escluso dal cielo), probabilmente scritto subito dopo la morte di Giulio II, che circolò in Europa immediatamente e venne stampato soltanto nel 1518, anonimo. Si tratta di un testo di cui, nei secoli, si è discussa la paternità: è o non è di Erasmo? È stato attribuito a Erasmo e io credo che sia fundamentalmente di Erasmo; ed è un testo secondo me singolare. Mi stupisce che nessuno abbia pensato a tradurlo e a farlo conoscere.

Siamo davanti alla porta del Paradiso, anzi alle porte, perchè vi sono molte porte di diamante, e a una finestrella con l'inferriata, a una “fenestella cancellata”. Dietro c'è S.Pietro. Davanti alle porte chiuse arriva Giulio II, armato, insieme al suo Genio, che commenta anche le sue parole.

Ha luogo un dialogo tra l'ombra del Papa e S. Pietro. Fin qui tutto va bene. Il guaio è nel contenuto, che è veramente atroce, perchè mentre il Papa sbeffeggia in tutti i modi S. Pietro, S. Pietro dice al Papa: "Ma come, tu vai dietro ai soldi, vai dietro alle donne, fai tutte quante cose, non sei un papa, sei un bandito". E l'altro gli risponde: "Povero disgraziato, tu sei fuori del tempo! Ma ti credi sempre di vivere ai tempi di Gesù, e subito dopo, quando la chiesa era povera, piccola, cercava di imporsi con le virtù e via discorrendo. Ma dovevi venire a qualcuno dei miei trionfi!". C'è la descrizione dei trionfi, con gli stuoli di ragazzi, di ragazze, la traccia dei bottini di guerra, le armi. E il confronto, che è molto abile, rispecchia le vicende delle guerre di Giulio II, con i commenti di ingenuo di S. Pietro. Naturalmente, ripeto, il dialogo è molto vivo, perchè non c'è solo il Papa e S. Pietro, ma c'è un coro silenzioso di cui parla il Papa e di cui parla S. Pietro, che è quello dei soldati morti, che costituiscono l'esercito, di cui il Papa intende valersi, nel caso che sia necessario, per entrare in Paradiso assaltandolo.

C'è la descrizione di alcuni di questi poveri disperati, fatti a pezzi. Quindi, non ci sono neanche i cadaveri interi alle volte, ma dentro le armature si vedono questi soldati colpiti, piagati.

Il finale è veramente degno di tutto il resto, perchè è appunto una minaccia. Quando S. Pietro dice: "Qui dentro tu non metterai mai piede, né tu né i tuoi. E' chiuso e voi non entrerete", dopo avergli ripetuto tutto quello che pensa della guerra, dei Papi che fanno le guerre, eccetera, la risposta di Giulio II, su cui poi finisce il dialogo è:

"Sto aspettando, in terra stanno combattendo, sto aspettando circa un centinaio di migliaia di soldati che moriranno di certo nelle guerre che stanno facendo; quando saremo tanti, allora cominceremo a sparare sopra il Paradiso e entreremo con la forza anche nel Paradiso".

Passiamo ora a considerare gli *Adagia*. Tra questi adagi lunghi (ce ne sono alcuni brevi, altri brevissimi e altri molto più ampi) ce n'è uno che a me piace moltissimo, che mi pare importantissimo, che mi pare una delle chiavi per leggere non solo gli *Adagi*, ma per leggere tutto Erasmo. Questo adagio è intitolato: *I Sileni di Alcibiade*.

Credo che sappiate cosa sono i sileni di Alcibiade: statuette cave dentro, che fuori appaiono ridicole e brutte, mentre dentro vi sono immagini bellissime. Che cosa significa? Significa che la realtà ha due aspetti: un aspetto, nella fattispecie, esteriore, e un aspetto interiore.

Arrivare a leggere la realtà significa rendersi conto di che cosa è Sileno, cioè vedere la bellezza straordinaria che c'è dentro, cioè la necessità di capire che la realtà va sempre capovolta, perchè – ed è questo l'importanza del testo di Erasmo – i Sileni vanno intesi in due modi: nel ricordo platonico i sileni rappresentano sono la bellezza interiore rispetto al ridicolo, al brutto esterno. Ma c'è l'altra possibilità, cioè il bello esterno, il potente esterno, quello che si presenta con tutti quanti i titoli apparenti di grandezza: lo apri, e che cosa trovi? Trovi i vizi.

Ecco a che cosa serve l'esempio dei Sileni a Erasmo. Lui li applica senz'altro ai sovrani e ai pontefici, ai vescovi, ecc., del suo tempo. Perchè ho ricordato i Sileni? Perchè proprio alla fine dei

Sileni c'è un violentissimo attacco alle guerre: alle guerre che vengono scatenate dai sovrani e dai grandi della Chiesa.

Un altro degli “adagi” contro la guerra è quello in cui Erasmo parla dell’aquila, vinta dallo scarafaggio, dallo scarabeo. E quando dipinge l’aquila – e rimpiange di non avere la penna del fisionomista – con questa cattiveria stampata in tutti quanti i suoi lineamenti e, a un certo punto, animale veramente regale. Perché così sono i re: hanno quest’aspetto imponente e sono cattivi, come l’aquila, che si diverte a massacrare.

La potenza nel mondo, in fondo, è questo. Uno degli adagi lunghi è appunto il *Dulce bellum*: la guerra è dolce per chi non la conosce. Insistendo, l’aquila è il potente, il potente laico o ecclesiastico che sia. Poniamo il caso che un fisionomista di una certa competenza sottoponga ad analisi accurata, la fisionomia dell’aquila:

“... l’occhio torvo e rapace, il ghigno truculento, la mandibola spiegata, la fronte bieca e finalmente il rostro adunco. Puoi star sicuro che il nostro fisionomista riconoscerà immediatamente l’immagine della regalità maestosa e altera. L’identificazione aquila-sovrano-sovrantà-potenza-regalità è rafforzata dal colore funereo, tetro e di malaugurio, quel nero opaco e smorto, che è proprio dell’aquila. E a questi tratti bisogna aggiungere la voce chiocchia e agghiacciante, quell’atroce singulto, capace di incutere i brividi a ogni essere vivente...”.

Ho letto questo brano anche perchè, secondo me, Erasmo, quando vuole, è un grande scrittore. Ci sono delle pagine che difficilmente si dimenticano. Ecco la lettera in cui Erasmo dice quello che è la sostanza del *Dulce Bellum*:

“...Sono solito domandarmi, spesso meravigliato, cosa mai spinga, non dico i Cristiani, ma gli uomini tutti, a tale punto di follia da adoperarsi, con tanto zelo, con tante spese, con tanti sforzi, alla reciproca rovina generale della guerra. Che altro infatti facciamo nella vita se non la guerra o prepararci alla guerra? Neppure tutte le bestie combattono tanto, ma solo le belve, le bestie cattive. E neppure queste combattono fra loro, ma solo se sono di specie diverse. Combattono con mezzi naturali. Non come noi con macchine escogitate da un’arte diabolica”.

Quando si parla, così, in modo indiscriminato, dell’età del rinascimento si dicono spesso tante cose giuste, ma spesso anche tante bestialità. Ci si dimentica tutto quanto l’aspetto di perfezionamento tecnico, che in quel momento prende potentissimo l’avvio e che non sempre è a beneficio dell’umanità. Dietro tutta quanta la retorica di un periodo di civiltà che vuole rendere più umana la vita dell’uomo spesse volte si nasconde l’avvio a una tecnica, la quale – non dirò che è disumana – è neutrale dal punto di vista morale. Se ne infischia altamente se la macchina che sta costruendo serve a aiutare gli uomini o a ammazzarli.

* * *