



Registrazione: ISSN 1128-9082

NUMERO 23 – novembre 2009

REDAZIONE

Direttore responsabile:
Francesca Brezzi

Direttori editoriali:
Mario De Pasquale
Anna Bianchi

mario.depasquale@fastwebnet.it
annabian@tin.it

Valerio Bernardi
Cristina Boracchi
Fabio Cioffi
Antonio Cosentino
Ferruccio De Natale
Francesco Dipalo
Armando Girotti
Fulvio C. Manara
Domenico Massaro
Fabio Finazzi
Graziella Morselli
Gaspare Polizzi
Emidio Spinelli
Bianca M. Ventura

bernarditroyer@virgilio.it
tondino_baby@libero.it
fabio.cioffi@fastwebnet.it
cosant@libero.it
fdenat@iol.it
francesco.dipalo@istruzione.it (webmaster)
armando.girotti@unipd.it
philosophe0@tin.it
galileo@lina.it
fabio.minazzi@asi.unile.it
morselli@aliceposta.it
gasppo@tin.it
emidio.spinelli@sfi.it
b.ventura@irre.marche.it

Eventuali contributi devono essere inviati alla direzione della rivista in forma elettronica con un breve abstract in lingua straniera.

ANNA BIANCHI, Editoriale	
Insegnamento della filosofia	GASPARE POLIZZI, C'è ancora spazio per il testo filosofico? MARIO DE PASQUALE, L'identità da costruire e l'insegnamento della filosofia
Filosofia nel primo biennio della scuola secondaria superiore	FRANCESCA GASPERINI - ANNA SANCHINI, Esperienza filosofica e didattica ordinaria
Percorsi didattici e progetti per il triennio delle scuole secondarie superiori	ERNESTA ANGELA BEVAR, L'eudaimonia nell'etica aristotelica FEDERICA CALDERA, L'intelligenza del dato rivelato: ragione e fede nel pensiero medievale PIER PAOLO TARSI, Scienza cognitiva e intelligenza artificiale: un percorso didattico tra filosofia e psicologia FABIO MINAZZI, Giovani pensatori: presentazione del progetto
Incontri con la filosofia	SFI Sezione di Ancona, Incontri di filosofia <ul style="list-style-type: none"> • BIANCA VENTURA, Presentazione • MICHELE DELLA PUPPA, Realizzazione o fallimento: quali parametri per la valutazione dell'esistenza umana? • GIULIO MORACA, Solitudine e isolamento: risorsa o sofferenza? • PAOLA MANCINELLI, "Fermati dunque, sei così bello"...è la gioia un attimo di pienezza? Distretto Scolastico Ba/16 di Monopoli e Polignano a Mare, Socrate a Monopoli <ul style="list-style-type: none"> • ROBERTO SUBLIMI, Socrate a Monopoli • AA.VV., Interventi sulle attività svolte (Scuola Primaria, Scuola Media, Scuola Superiore, Educazione per Adulti)
Tra filosofia e scienze	ROBERTO ETTORE BERTAGNOLIO, La struttura matematica dello spazio forgiata su un universo finito, misurabile, simmetrico e deterministico. La filosofia in quanto dialettica, antidoto al determinismo della logica simbolico-formale MAURIZIO MERCURI, Prendersi cura. Riflessioni sul rapporto tra l'antropologia filosofica e la medicina oggi
Filosofia e cinema	LUCIANO APRILE, DOMENICO BRACCIODIETA, FRANCO OSTUNI, "La città immediata": la città contemporanea nel cinema <ul style="list-style-type: none"> • L' uomo con la macchina da presa • Il cielo sopra Berlino

COMUNICAZIONE FILOSOFICA N. 23

EDITORIALE

Anna Bianchi

Il numero 23 di Comunicazione Filosofica si apre richiamando l'attenzione dei lettori sull'insegnamento scolastico della filosofia. Invita a riflettere sul contributo che l'incontro con la filosofia può offrire ai giovani studenti impegnati nel processo di formazione della propria identità (Mario De Pasquale, *L'identità da costruire e l'insegnamento della filosofia*) e riafferma l'importanza dell'educazione al pensiero attraverso i testi filosofici in un contesto culturale segnato dalla pervasività delle tendenze multimediali (Gaspere Polizzi, *C'è ancora spazio per il testo filosofico?*).

La rilevanza formativa di percorsi di studio programmati prevedendo il confronto diretto degli studenti con i testi filosofici è validamente suggerita dai tre progetti didattici proposti per il triennio liceale (Ernesta Angela Bevar, *L'eudaimonia nell'etica aristotelica*, Federica Caldera, *L'intelligenza del dato rivelato: ragione e fede nel pensiero medievale*, Pier Paolo Tarsi, *Scienza cognitiva e intelligenza artificiale: un percorso didattico tra filosofia e psicologia*) e risulta un elemento centrale anche nell'iniziativa *Giovani pensatori*, finalizzata a porre la riflessione sui problemi filosofici al centro delle attività didattiche (Fabio Minazzi, *Giovani pensatori: presentazione del progetto*).

Altrettanto significative risultano le esperienze realizzate offrendo una «iniziazione ad esperienze filosofiche» ad alunni del biennio liceale (Francesca Gasperini - Anna Sanchini, *Esperienza filosofica e didattica ordinaria*) e le proposte volte a valorizzare un competente uso del cinema per educare i giovani al pensiero (Luciano Aprile, Domenico Braccioldi, Franco Ostuni, *"La città immediata": la città contemporanea nel cinema*), orientando il loro sguardo anche oltre i confini disciplinari.

Oltre i confini disciplinari si spingono due contributi teorici, differenti per impostazione, ma entrambi attenti a porre la filosofia in dialogo con i saperi scientifici (Roberto Ettore Bertagnolio, *La struttura matematica dello spazio...*; Maurizio Mercuri, *Prendersi cura. Riflessioni sul rapporto tra l'antropologia filosofica e la medicina oggi*). Un'attenzione che – volendo ancora mantenere la prospettiva dell'insegnamento scolastico – invita a segnalare la grave perdita costituita dalla riduzione delle ore destinate all'insegnamento della filosofia operata dal regolamento di riforma dei licei proprio nel liceo scientifico.

La linea di lettura suggerita non esaurisce, però, la ricchezza dei contributi pubblicati nella Rivista. Nell'ottica della "comunicazione filosofica" si collocano sia gli *Incontri di filosofia*, organizzati dalla Sezione SFI di Ancona, sia *Socrate a Monopoli*, iniziativa che ha visto le scuole di diversi gradi del sistema di istruzione impegnate a richiamare l'attenzione di un vasto pubblico sull'attività filosofica.

C'È ANCORA SPAZIO PER IL TESTO FILOSOFICO?

Gaspare Polizzi

Premessa

C'è ancora spazio per il testo ? Pervasività delle tendenze multimediali

L'interrogativo iniziale non è vanamente retorico. Siamo tutti perfettamente consapevoli della svolta psicologica e per certi versi anche neurologica connessa alla diffusione pervasiva dei linguaggi multimediali, paragonabile a quella 'catastrofica' che produsse il passaggio dall'oralità alla scrittura. Immagini, parole e suoni si strutturano in un'unica sintassi percettiva e concettuale. La diffusione della multimedialità favorisce ed è favorita (dal)la scarsa dimestichezza dei giovani con la lettura orientata sequenzialmente; essa scompagina il testo e conduce a esprimersi in una nuova sintassi che connette fonti percettive e cognitive eterogenee non facendo più riconoscere l'univocità di un testo nella sua lettura lineare. Sul piano didattico abbiamo visto proliferare forme di adattamento dei 'classici' della filosofia alle nuove modalità di fruizione: dalla diffusione di testi elettronici trattati in modo ipertestuale, alla riproduzione su carta di tutti quegli strumenti grafici che ordinariamente vengono usati nell'esperienza quotidiana al computer, con un arricchimento di stimoli e associazioni mentali, in direzione di una trasversalità dei "saperi". Ma l'affermarsi di un sapere multimediale, sostanzialmente visivo, orale e articolato "a rete" deve fare i conti con una trasmissione di contenuti di pensiero, che esclude costitutivamente la frettezza e la superficialità. Qui sollevo soltanto il problema, per rilevare come la questione stessa della forma di presentazione dei testi filosofici in classe sia preliminare a ogni discussione sul loro uso didattico. La ricerca didattica dovrà certamente confrontarsi con la sintassi della multimedialità, ma non potrà assumerla acriticamente. E ciò è ancor più rilevante in un momento in cui pare dissolversi il canone tradizionale di scelta di autori e opere, dinanzi a una normatività di scelte culturali che sempre più ha sede nel sistema dei media. D'altra parte va pure rilevato come l'accelerazione dei processi di invecchiamento di teorie scientifiche e di tecnologie non ha intaccato il fascino e, ancor più, il bisogno pratico di filosofia, a partire dai suoi testi più classici, dagli scritti di Platone e Aristotele, che continuano a rappresentare una fonte teorica ineludibile per discutere problemi attuali, per fornire pareri e argomenti per decidere sui diritti dei cittadini, per affrontare questioni di etica applicata o risolvere problemi posti da società multietniche e multiculturali. Nella formazione dei giovani continua a svolgere un ruolo essenziale, spesso anche al di fuori della scuola, l'avvicinamento alla filosofia, a scritti filosofici anche molto lontani nel tempo.

1. Oltre la "filastrocca d'opinioni", storiciste o analitiche: educare a pensare attraverso i testi filosofici

Sappiamo che l'insegnamento della filosofia in Italia costituisce una "positiva specificità della scuola italiana"¹ nel panorama delle scuole europee (e non) e che esso viene impartito nei trienni (soprattutto liceali) con largo uso di strumenti ma-

¹ Così si esprime *Il documento dei Quaranta*, cfr. "Informazione Filosofica", 32, 1997, p. 75.

nualistici e secondo una programmazione che mantiene una caratterizzazione storica. Sappiamo anche che purtroppo in larga parte esso non produce una comprensione e una riflessione sui problemi filosofici e tanto meno un esercizio più o meno autonomo del pensiero, che non realizza quell' "educazione al pensare"² che si può con buona ragione ritenere la finalità più elevata dell'insegnamento della filosofia.

È auspicabile per tutti i cultori della filosofia che si realizzi la finalità dell'educare al pensare, anche tramite un'ulteriore estensione dell'insegnamento della filosofia e una corrispondente maggiore flessibilità nella programmazione dei curricoli. Ma al di là di tale convergenza generica di intenti, le osservazioni relative alla trasformazione dei metodi e dei contenuti di insegnamento trascurano spesso di considerare come possa essere raggiunta la finalità del "pensare in proprio". Le posizioni pedagogiche che si ritengono più avanzate propongono una didattica che abbandoni del tutto l'insegnamento storico (spesso etichettato - senza alcuna motivazione filosofica e con tono espressamente negativo - come "storicistico") in nome di un insegnamento per problemi volto a sollevare interessi e argomentazioni legate al presente. E sicuramente le filastrocche di opinioni, espressione di uno storicismo banalizzato e male interpretato non conducono ad alcun pensiero in proprio, ma favoriscono la passiva e distratta assimilazione di teorie e concetti del tutto disarticolati rispetto ai problemi stessi che li hanno motivati e che possono consentire un felice cortocircuito con la condizione giovanile. Non meno devastanti appaiono le operazioni banalmente "analitiche", che a partire dagli interrogativi diffusi e spesso banali dei giovani cercano di suscitare interesse intorno a problemi che li coinvolgono e valorizzano un approccio tematico che soltanto in seconda istanza potrà ricostruire a ritroso momenti e passaggi significativi della tradizione culturale e filosofica. Il chiacchiericcio pseudo-analitico conduce alla banalizzazione dei problemi e al completo disorientamento rispetto all'orizzonte storico-critico in cui essi sono stati posti dai filosofi del passato.

Superare la "filastrocca d'opinioni", sia storiciste che analitiche (spesso ispirata da un pedagogismo diffuso) equivale a porre al centro la finalità dell'insegnamento della filosofia e il minimo comun denominatore della disciplina, interrogandosi sui suoi modi di trasmissione e sui suoi contenuti, ovvero sui testi filosofici. Per quanto le forme della costituzione di una configurazione disciplinare avvengano anche in modo casuale e circostanziale e implicino fattori che poco o nulla hanno a che fare con lo specifico contenuto dei testi, non può essere negata una tradizione riconosciuta di pratica filosofica depositata in testi scritti (almeno a partire da Platone). Sarà quindi necessario richiamare come elemento minimo dell'apprendimento della filosofia (presupponendo che tale apprendimento debba essere ricercato e sia ritenuto possibile) la necessità di confrontarsi con tale tradizione riconosciuta, quale si è configurata nei testi a noi pervenuti (e non nella pratica, anche orale, dei filosofi, sulla quale non possiamo sapere quasi nulla). Tale apprendimento si presenta quindi innanzitutto come un esercizio su testi, redatti in lingue diverse, con stili molto differenziati e a noi relativamente lontani. Ogni testo filosofico - anche l'ultimo volume di Richard Rorty - non può essere letto senza alcune necessarie precondizioni: la conoscenza della lingua in cui è scritto (e le traduzioni servono a superare, più o meno adeguatamente, questo primo ostacolo); la cono-

² Richiamo il titolo di un mio intervento: cfr. G. Polizzi, *Educare a pensare. Per una nuova didattica della filosofia*, in "Insegnare filosofia", 1, settembre 1996, pp. 14-16.

scenza delle motivazioni esplicite che lo hanno prodotto, anche in riferimento a precedenti produzioni o a una trama esplicita di pensiero, rintracciabile anch'essa testualmente (tramite notizie e informazioni contestuali che rinviano spesso all'autore, alla sua collocazione in un dibattito e ai suoi interessi teorici); l'interesse fornito dai problemi sollevati e dal particolare esercizio dell'argomentazione.

Tali riflessioni quasi ovvie sull'importanza della trasmissione testuale dell'apprendimento della filosofia (in parte estendibili a tutte le discipline organizzate in modo testuale) impongono alcune conseguenze altrettanto ovvie, quanto ineludibili sul piano didattico. Qualunque sia il problema, l'argomento, il dibattito che intendo avviare come insegnante di filosofia, dovrò far riferimento diretto o indiretto a testi, più o meno contestualizzati, più o meno antologizzati, più o meno riassunti in manuali e strumenti di ogni tipo (visivi, multimediali, ecc.). Se vorrò parlare dei problemi posti dalle nuove tecnologie biologiche sul piano etico e giuridico e del loro riflesso nella nostra vita futura dovrò riferirmi a un dibattito sedimentato in articoli e in libri recenti o passati, ad autori (più o meno significativi) e a filosofi riconosciuti. Mi pare necessario fissare una netta distinzione tra una chiacchierata in cui si confrontano opinioni (da tutti espresse e possedute) e una discussione "filosofica", che dovrà tenere conto del fatto che alcune soluzioni ai problemi posti (anche a quelli posti nelle nostre opinioni) sono state fornite facendo largo uso di argomentazioni e di riflessioni che per la loro struttura e forma si riconoscono come "filosofiche" e richiamano una tradizione di testi nei quali si sono sedimentate con tale grado di rigore, astrazione, cogenza e correttezza logica da essere rimaste esemplari e riconoscibili a tutti come "filosofiche". In altri termini se vorrò parlare in classe di bioetica, dovrò prima o poi richiamare testi di bioetica, filosofi (ad esempio di tradizione analitica) che hanno affrontato le questioni bioetiche nell'immediato passato, e filosofi che di etica hanno discusso definendone caratteri, limiti e contenuti (da Aristotele ad Hegel). Se mi limiterò a una discussione e a un confronto sulle opinioni degli studenti non avrò prodotto un "piccolo" esercizio filosofico ma una chiacchierata più o meno gradevole (spesso inficiata da una grande ignoranza sugli argomenti specifici, da una buona dose di presunzione e da un ventaglio molto ristretto di opinioni in libertà, ancorate al più trito senso comune). Avrò ricalcato le procedure del peggiore giornalismo ed eventualmente della società dello spettacolo, nel caso in cui avrò voluto introdurre, con scarso discernimento, strumenti multimediali. Qualsiasi metodo e contenuto filosofico proposto nell'insegnamento di tale disciplina non può prescindere dall'ovvio riconoscimento di dover costringere gli allievi a un esercizio di analisi linguistica e testuale (foss'anche soltanto quella del manuale), di riflessione, di argomentazione. Si tratta di un esercizio difficile, e ciò non va negato, né camuffato, soprattutto nel contesto culturale e sociale nel quale ci troviamo. Rimango convinto che sia ancora possibile insegnare la filosofia e avviare alla pratica filosofica, "educare a pensare" servendosi di quello straordinario strumento fornito dai testi accumulatisi nella tradizione filosofica.

Ma non nascondiamoci la difficoltà del compito. Attualmente è diffuso un insegnamento della filosofia (che è anche un modo diffuso di far scuola) che fa prevalere la retorica attestazione di un contenuto appreso senza alcuna riflessione e presto dimenticato, all'autonoma riflessione intorno ai problemi e alle soluzioni proposte. Non si tratta di "storicismo", ma di una banalizzazione scolastica del sapere dovuta in gran parte alla scarsa preparazione e alla ancor minore motivazione di tanti insegnanti. Nessuno studente nasce ovviamente filosofo, nessun nostro pensiero

(anche quelli che ci appaiono esaltanti) può presumere di sostituire la profondità delle riflessioni filosofiche riconosciute. Intendiamoci: ogni forma di incoraggiamento nei riguardi degli adolescenti, ogni tentativo di avvicinarli alla cultura filosofica può essere giustificabile e perseguibile (possiamo far esplodere l'intero potenziale della creatività didattica a nostra disposizione, e anche per questo motivo saremo bravi insegnanti). Ma la creatività didattica non può escludere l'avvicinamento serio, attento, riflessivo e "umile" ai testi filosofici, trattati in tutte le forme possibili. L'esercizio argomentativo non può non servirsi della grande tradizione di argomentazioni, teorie e concetti espressa dalla cultura occidentale (e se possibile orientale). Non c'è problema, anche di grande attualità, che non richiami modi di pensare e soluzioni espresse dai grandi filosofi. Tutte le mediazioni possibili sono da tentare, a seconda del livello di interesse e di competenza presente nelle singole classi (che risulta molto variabile e sicuramente tende per molti aspetti a decrescere), ma l'analisi e la discussione per problemi, per quanto possa essere attualizzante, non può ridursi a enucleare l'argomento tradotto nel nostro linguaggio o peggio in una sorta di linguaggio comune dominante che caratterizza una parte crescente della filosofia contemporanea (cosiddetta "analitica"). Bisogna riflettere seriamente sulla "ineluttabile" cancellazione del concatenamento logico-cronologico, che costituisce l'asse curricolare costitutivo dei nostri licei (più ancorato alla dimensione storica nei classici, più connesso all'impianto logico-matematico negli scientifici). Se richiamo, per intenderci, le giustificazioni fornite da Platone all'affermazione dell'immortalità dell'anima posso ritenerle deboli o risibili alla luce dei criteri logici attuali, ma sarebbe davvero un pessimo esercizio di pensiero ridurre la bellezza e complessità dello stile del *Fedone* a una serie di formule e condannare Platone per i suoi "errori" logici. In filosofia non si dà un "progresso" evidente nelle soluzioni e comunque non si può riconoscere il superamento completo di un problema o di un processo argomentativo. Leggiamo il *Fedone* (con scelte meditate e orientate, in forme antologiche o con brevi stralci), non togliamo agli studenti il piacere e la difficoltà della lettura di un testo filosofico che non invecchia, almeno quanto non invecchia il problema dell'immortalità dell'anima, che può essere trascurato dai laici e dagli atei, ma non dai credenti di ogni tempo e religione. Non propongo nessuna rivalità tra dimensione argomentativa e storico-problematica: se è condivisibile – alla luce della finalità generale enunciata all'inizio (e da non dimenticare) – affermare la prevalenza dei problemi sull'unità degli autori, dovrebbe essere banale affermare che non vi sono problemi senza testi e senza un linguaggio che spesso è fortemente "originale".

2. I testi della filosofia: vasti piani di immanenza tra filologia e filosofia

Mentre è relativamente facile rivendicare la centralità del testo filosofico, molto più problematica appare già soltanto la sua definizione e delimitazione. Appena si riflette intorno al valore e alla specificità dei testi filosofici le divaricazioni teoriche ripropongono idee della filosofia molto distanti tra di loro. Riporto al proposito tre descrizioni del testo filosofico emerse in convegno fiorentino del 1991 dal titolo *Il testo e la parola*, che mantengono tuttavia la loro attualità³. Enrico Berti forniva

³ Cfr. E. Berti, *La classicità di un testo*, S. Givone, *Filosofia ed esperienza della verità* e R. Bodei, *Testo e contesto nella storia della filosofia*, in AA.VV., *Il testo e la parola*, "Atti del convegno

una definizione molto circoscritta e perspicua della classicità di un testo filosofico: esso possiede un senso e si produce grazie ad un'argomentatività radicale collegata con una "pretesa" di verità. Per stabilire la classicità di un testo bisogna dunque metterne alla prova la "tenuta" argomentativa ed esaminarne la "pretesa" di verità, strettamente connessa alla coerenza dell'argomentazione. Secondo un'analisi proposta da Enrico Berti, "possiamo dire che la specificità di un testo filosofico, ossia ciò che lo distingue dagli altri, è anzitutto il suo carattere argomentativo, e poi una forma particolare di argomentatività. Il carattere argomentativo è la struttura che esso assume in conseguenza dell'intenzione del suo autore di non fare semplicemente delle asserzioni, o delle descrizioni, o delle valutazioni, ma di argomentarle, cioè di giustificarle, di portare a sostegno di esse delle ragioni, delle motivazioni". Anche in altri ambiti (si pensi alla geometria) si procede per argomentazioni. Per questo Berti parla di "una forma particolare di argomentatività", che consiste nel fatto che la filosofia non parte da premesse certe per procedere in modo deduttivo, ma fonda le proprie stesse premesse (e ovviamente accetta di metterle in discussione). Berti rivendica alla filosofia una sua classicità "forte", segnata da picchi di testualità quali il *Parmenide* di Platone, il IV libro della *Metafisica* di Aristotele, l'argomento sull'esistenza di Dio nel *Proslogion* di Anselmo d'Aosta, il *Discorso sul metodo* di Cartesio e la "Dialettica trascendentale" nella *Critica della Ragion Pura* di Kant. Questa rivendicazione di classicità si nutre di un'esigenza veritativa ben marcata, ma non molto diffusa nel panorama filosofico contemporaneo. Da parte sua Sergio Givone proponeva una riconsiderazione storica della filosofia marcatamente liminare, segnata dal riconoscimento di una pervasiva estromissione, nella cultura contemporanea, dell'esperienza della verità. Givone ha invitato a ripercorrere – lungo il discrimine del pensiero religioso – la "tradizione filosofica" nel suo costitutivo congedo dalla verità. Pascal, Kierkegaard, Dostoevskij e Nietzsche rappresentano, in questa prospettiva, eroi eponimi di un pensiero tragico che mette in questione il rapporto tra filosofia ed esperienza della verità. È evidente che il classicismo di Berti e il pensiero del tragico di Givone conducono a strutturazioni didattiche di testi filosofici del tutto antitetiche e in definitiva non interagenti: il primo instaura un'ipotesi didattica che parta dal valore della classicità, il secondo invita a ricostruire una tradizione immersa nel presente del pensiero. Una terza linea metodologica, sostenuta dal privilegiamento della ricorsività storiografica, è stata proposta da Remo Bodei. I grandi testi filosofici, nella loro atopicità, si rifrangono – secondo Bodei – dentro e fuori il proprio tempo, danno luogo a tempi diversi, a continue metamorfosi e rettificazioni. E parimenti infrangono le barriere di una specificità disciplinare: come l'arte, la filosofia produce nuclei di verità eccedenti, non circoscrivibili una volta per tutte; come la scienza, essa rinvia a un "oltre", procede verso un'estensione dell'orizzonte del senso. Una storia della filosofia che non sia pura e banale rassegna di opinioni, miniaturizzazione di sistemi privi di intrinseca connessione o convergenza precostituita verso un esito teoretico forte e attuale, ha la sua ragion d'essere in una filosofia che apra "campi di virtualità nelle connessioni di senso".

Mi pare che anche a partire dalle considerazioni riportate (e soprattutto da quelle di Bodei) emerga un'immagine del testo filosofico estremamente ricca, che coinvolge quello che Gilles Deleuze e Félix Guattari chiamano il "piano di immanen-

za"⁴. Se "la filosofia è l'arte di formare, di inventare, di fabbricare concetti", ogni grande filosofia crea concetti che vengono a interagire fecondamente in un "piano di immanenza" tramite l'azione di personaggi concettuali. Concetti, piani di immanenza e personaggi concettuali sono per Deleuze-Guattari le componenti costitutive del filosofare, nella sua distinzione rispetto al farsi della scienza e dell'arte. I concetti "risuonano" in un piano di immanenza illimitato e tendenziale: tracciare un piano d'immanenza nel quale i concetti "vivono" è condizione preliminare del grande testo filosofico. I concetti sono le configurazioni e i pezzi del piano, macchina astratta, orizzonte degli eventi nel quale i concetti divengono. Deleuze-Guattari vedono ogni filosofia dipendere da un'intuizione: l'intuizione filosofica consiste nell'"avvolgimento dei movimenti infiniti del pensiero che percorrono senza sosta un piano di immanenza". La dinamica del piano è quindi il risultato di un movimento costruttivo diverso rispetto a quello del concetto; il piano è infatti "pre-filosofico" (ma non extra-filosofico), tramite esso i filosofi si rivolgono ai non filosofi e la sua esistenza svolge nella filosofia la funzione di una pre-condizione interna. Il primo piano d'immanenza venne instaurato dai Greci, "come un setaccio teso sul caos". Ogni piano di immanenza porta con sé una serie infinita di illusioni (sulla trascendenza, gli universali, l'eterno, la discorsività), che costituiscono il limite e l'apertura di ogni instaurazione filosofica. I piani di immanenza, molteplici e stratificati, variano nel tempo - qui si riconoscono le modalità del divenire filosofico - e varia anche la maniera di distribuirli, talché ogni nuovo filosofo "pensa altrimenti", traccia un nuovo piano di immanenza, "allestisce una nuova immagine del pensiero [...]". Nelle illusioni, veri e propri "buchi" nei piani d'immanenza, è iscritta la virtualità della comprensione e del riconoscimento delle filosofie: la trascendenza o il caos fanno breccia e mettono in bilico i piani di immanenza. Uno sbilanciamento che inclina verso il divenire filosofico, rendendolo possibile. I piani di immanenza rendono conto della pregnanza del tempo stratigrafico della filosofia, intessuto di sovrapposizioni e coesistenze tra cammini e movimenti e lontano da ogni sedimentazione fissa della storia. Divenire e storia non convergono, perché il primo è il virtuale, il non-pensato nel pensiero (il fuori assoluto e il dentro più profondo), mentre la seconda è successione statica, illusoria e trascendente, quindi prettamente platonica, di sistemi: "La filosofia è divenire, non storia; è coesistenza di piani, non successione di sistemi". La storia della filosofia non può pretendere di mettere in prospettiva i diversi piani: i piani si intrecciano, si inglobano, si incollano e dai loro buchi lasciano passare quella trascendenza che costituisce l'avversario stesso del filosofare. L'impensato fa sì avanzare il filosofare, ma non in direzione prospettica e progressiva, bensì soltanto in modi non lineari e stratificati. Il *punctum* del divenire filosofico sta in questa visione territoriale e stratigrafica del tempo della filosofia, in cui il prima e il dopo si sovrappongono "in un ordine stratigrafico".

Queste riflessioni mettono in gioco direttamente lo spessore del testo filosofico nella presentazione didattica, al di là di ogni "storicismo", ma anche al di fuori di ogni sua ri(con)duzione alla pratica argomentativa "analitica" o al movimento del "circolo ermeneutico". Emerge sempre più come la didattica dei testi filosofici non possa prescindere da un rapporto produttivo tra filologia e filosofia, da intendersi naturalmente al suo livello più semplice. Da un lato è necessaria tutta la ricchezza

⁴ Cfr. G. Deleuze - F. Guattari, *Qu'est-ce que la philosophie ?*, Les Éditions de Minuit, Paris 1991 (ed. it. a cura di C. Arcuri, trad. it. di A. De Lorenzis, Einaudi, Torino 1996, pp. 25-49).

della ricostruzione "filologica" nel senso ampio dato al termine da Giambattista Vico (co-testo, contesto, linguaggio, stile, forme e figure retoriche hanno ciascuna il suo posto e il suo rilievo nel rendere il piano di immanenza in cui il testo si iscrive e da cui parla a noi); dall'altro è necessario tutto l'impegno dell'esercizio filosofico, di un "con-filosofare" che innanzitutto è filosofare con il testo, attivandone i processi di pensiero, facendoli risuonare in classe, e che in seconda istanza è un filosofare con gli studenti che il testo intendono e che sono stati messi in condizione di interagire con esso in modo non banale (e non con le affermazioni "oscene" per la loro grettezza descritte nella lezione di letteratura in una scuola di New York presentata nel film *La 25^a ora* di Spike Lee).

Si pone allora il problema del rapporto fra l'esercizio consapevole di modalità del filosofare e il riferimento ragionato e testuale a una consolidata tradizione filosofica nella quale si intrecciano piani di immanenza. Con una metafora, per impadronirsi della *langue* della filosofia bisogna entrare in contatto con la *parole* dei filosofi⁵. Nella dialettica fra nodi irrinunciabili dell'insegnamento della filosofia e costruzione libera dei curricoli bisognerebbe tener per fermo che, se ogni forma di sperimentazione didattica può andar bene per favorire l'avvicinamento all'oggetto della disciplina (dal gioco dell'argomentazione alle opere filosofiche a fumetti), nessuna proposta può soffermarsi sulla soglia della *langue* della filosofia. In altri termini, non si può rinunciare al confronto stretto, con le dovute cautele di metodo e di contenuto, ai piani di immanenza coinvolti nelle opere filosofiche, in uno stesso tessuto di filologia e filosofia. Per l'insegnamento il problema, ben complesso, è quello di mettere in chiaro quali sono le modalità di scelta e di lettura dei testi, i criteri di rilevanza proposti e le mediazioni didattiche necessarie. La diversificazione dei piani di immanenza che si rifrangono a partire dai testi conduce innanzitutto a una distinzione di stili insieme letterari e argomentativi (così strettamente intrecciati): le meditazioni sono altra cosa rispetto ai dialoghi, le lettere sono diverse dai trattati o dagli scritti aforistici. Vi sono naturalmente forme e stili estremamente diversi nella testualità filosofica, e su alcuni di questi non vi è neppure il consenso degli stessi filosofi. E sul piano didattico, una lettura completa dei testi filosofici è difficilmente attuabile e può produrre dei problemi di equilibrio nel metodo e nel merito, a meno che non si possano curare approfondimenti su singoli autori e problemi, per uno studio personale e volontario da seguire e coordinare con attenzione. Una lettura parziale, ma significativa, di pagine scelte di opere "canoniche" è possibile e anzi auspicabile, purché si mantenga lo spirito del rispetto del pluralismo degli stili filosofici e delle tendenze di pensiero (non si possono ad esempio escludere, nel quadro del Novecento, l'ermeneutica a favore della filosofia analitica o viceversa, la riflessione sulla scienza a favore dell'ontologia heideggeriana, o viceversa). Non si tratta di affermare una ingenua volontà paritetica, ma di ribadire il principio metodologico (e sostanzialmente filosofico) secondo il quale soltanto l'esperienza diretta delle più diverse modalità del pensare può favorire la crescita di una tendenza al pensare in proprio. Pur accettando ogni possibile modellizzazione argomentativa, ogni mappa concettuale e ogni strumentazione multimediale il contatto con le pagine dei filosofi rimane elemento ineliminabile della didattica della filosofia a tutti i suoi livelli, oltre che - e lo dico per esperienza personale - momento estremamente

⁵ Cfr. il mio *La filosofia e la sua identità: langue e parole*, in "Bollettino della Società Filosofica Italiana", n. s. 164, maggio-agosto 1998, pp. 61-68.

piacevole nello spazio "filosofico" che si può aprire, con grandi aspettative e grande interesse, in tutte le classi.

3. Il testo filosofico a scuola, tra contenuti e competenze

Entrando nel cuore dell'attività didattica sui testi, del "laboratorio" nel quale gli studenti lavorano sui testi (una filosofia senza testi è, come diceva Gentile, "una fisica senza laboratorio"), non si possono che richiamare schematicamente alcune indicazioni metodologiche e operative, ricavabili da diverse ricerche di settore⁶. È preferibile limitare lo studio a qualche capitolo delle opere più importanti dei filosofi maggiori, offrendo le informazioni necessarie per la comprensione dell'opera alla quale appartengono, sia per comprensibili difficoltà nell'interpretazione complessiva delle singole opere, sia per rispondere all'esigenza di visualizzare i più diversi piani di immanenza. Tralasciando l'ipotesi di svolgere un'analisi testuale in senso proprio, ci si può richiamare, a mio avviso, ancora efficacemente alle indicazioni dei "programmi Brocca" per definire le forme della didattica dei testi in filosofia⁷, che ricordano tra i principali "obiettivi di apprendimento" la capacità di "analizzare testi di autori filosoficamente rilevanti" e che indicano nel dettaglio le operazioni da compiere sul testo, ripetendo come un motivo ispiratore la seguente raccomandazione: "Tutti gli argomenti dovranno essere affrontati a partire dalla lettura dei testi, secondo una scelta calibrata per ampiezza, praticabilità e leggibilità. Non si potrà, ovviamente, prescindere da un inquadramento storico degli argomenti e dalla ricostruzione dei nessi che li collegano". Tra le "indicazioni didattiche" relative all'approccio ai testi va sottolineata, oltre alla ovvia importanza degli obiettivi contenutistici (la conoscenza dall'interno del pensiero di un filosofo, il seguirne i percorsi argomentativi attraverso la lettura delle opere, consente una conoscenza molto più approfondita rispetto alla lezione frontale), il rilievo di obiettivi "di competenza", cioè di pervenire alla padronanza di strumenti e procedure argomentative, competenze concettuali che vanno al di là della semplice conoscenza dei contenuti e indirizzano verso il "pensare in proprio". Quando gli studenti padroneggeranno i diversi passaggi dell'analisi del testo, attraverso attività guidate, si potrà chiedere loro di sviluppare in modo autonomo letture strutturate, sulla base di schede-guida da compilare, mediante le quali registrare i diversi passaggi⁸. La raccolta di schede di lettura non è soltanto un utile strumento di definizione di competenze, ma anche un interessante forma di coinvolgimento di ciascuno studente nel lavoro collettivo tramite la lettura delle schede in classe e la costruzione di un materiale per la consultazione individuale.

In sintesi si può sostenere che per una efficace lettura testuale valgono i momenti della precomprensione (operazione storico-critica di competenza dell'inse-

⁶ Cfr. soprattutto M. De Pasquale (a cura di), *Insegnare e apprendere a fare esperienze di filosofia in classe*, G. Laterza, Bari 1996; AA. VV., *La "città" dei filosofi. Seminario di formazione per Docenti*, "Quaderni del Ministero della Pubblica Istruzione", 12, Liceo Classico Statale "L. Ariosto", Ferrara 1994.

⁷ Il punto di partenza obbligato è ancora costituito dai "programmi Brocca", che suggeriscono proposte operative sia negli "obiettivi di apprendimento" che nelle "indicazioni didattiche"; cfr. AA. VV., *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei trienni. Le proposte della Commissione Brocca*, Le Monnier, Firenze 1992, tomo I, pp. 212-214 e 231-233.

⁸ Cfr. A. Bianchi, *Scheda di lettura del testo*, in *La "città" dei filosofi*, cit., pp. 65-66.

gnante volta a illuminare sui presupposti storici e concettuali del piano di immanenza nel quale il testo si colloca), della lettura (articolata secondo strumenti di analisi testuale che consentano di riconoscere lo stile argomentativo usato dall'autore e i concetti caratterizzanti), dell'analisi (che va dall'individuazione delle tesi sostenute dall'autore alla distinzione delle "asserzioni fattuali da quelle normative"⁹), della sintesi ("un'attività di rielaborazione generale delle conoscenze, acquisite nella comprensione e nell'analisi del testo e delle intuizioni prodotte lungo il corso dell'esperienza della lettura, al cui servizio si pone la creazione di strutture cognitive e associative, che riorganizzino il materiale appreso secondo una linea unitaria di interpretazione"), della personale valutazione¹⁰, sia interna (un giudizio sulla validità argomentativa e sulla coerenza con le altre tesi sostenute dall'autore), sia esterna (un confronto con le prospettive indicate da altri pensatori, sempre nella salvaguardia dell'autonomia del rispettivo piano di immanenza).

Secondo un altro modello, in gran parte complementare si può parlare di analisi del testo, passaggio dal testo al contesto e di ritorno al testo¹¹. In questo modello tuttavia la lettura del testo come un momento originario, mentre l'intervento dell'insegnante si colloca nel secondo momento. Mi parrebbe auspicabile l'uso dei due modelli in relazione alla difficoltà dei testi o alla conformazione cognitiva della classe.

L'insieme di tali modellizzazioni e delle altre disponibili nella pubblicistica di didattica della filosofia¹², deve tuttavia mantenere aperta l'aderenza alla ricognizione del piano di immanenza dei testi filosofici nel giusto equilibrio tra contenuti e competenze, tra esercizio filologico graduato all'età e alle condizioni iniziali della classe e di esercizio filosofico, volto a realizzare "esperienze filosofiche" significative nel contesto di un curriculum di educazione al pensiero in proprio.

Conclusione. Un esercizio di pensiero

Un esercizio sul testo filosofico è innanzitutto un esercizio di pensiero. Esso richiede elasticità, apertura, attenzione alla varietà degli stili e degli argomenti, abbandono di un lessico preconfezionato e autoreferenziale. Non nascondiamoci dietro il timore della difficoltà di un approccio "rigoroso" ai testi filosofici: spesso nella perversa illusione di costruire "piccoli filosofi" in laboratorio (e non mi consta che la quantità e la qualità dei filosofi professionali sia stata particolarmente incrementata da questi esperimenti di clonazione) si propinano a giovani non particolarmente acculturati testi complessi e criptici che hanno la sola dote di essere "contemporanei" e si conducono le giovani "cavie" a costruire scritture pseudofilosofiche (magari ipertestuali) che non hanno altra funzione se non quella di gratificare la voglia di protagonismo di insegnanti e allievi (allontanando entrambi da quella assidua, discreta e ricchissima esperienza di frequentazione dei testi filosofici che contano, per la quale in Italia si sono coltivati a livello di sicuro riconoscimento internazionale gli

⁹ Cfr. M. De Pasquale (a cura di), *Insegnare e apprendere a fare esperienze di filosofia in classe*, cit., pp. 148 e 155.

¹⁰ Cfr. M. De Pasquale, *Didattica della filosofia. La funzione egoica del filosofare*, Milano, FrancoAngeli 1994.

¹¹ Cfr. *Lavori di gruppo*, in *La "città" dei filosofi*, cit., pp. 35-59.

¹² Per un esauriente quadro d'insieme rinvio a E. Ruffaldi, *Insegnare filosofia*, con la collaborazione di G. Polizzi, La Nuova Italia, Scandicci 1999, pp. 177-204.

studi filosofici). A meno che, per seguire ostentatamente le mode del nostro tempo, non si voglia necessariamente stravolgere la ricchezza della nostra cultura filosofica per introdurre stili di pensiero e forme di argomentazione che ci rendono al più abili imitatori di lontani e poco noti maestri. Gli Italiani hanno tanta poca cura del proprio patrimonio artistico e naturale, quanta poca consapevolezza della ricchezza dei propri pensatori e della propria cultura filosofica (basti ricordare quanto all'estero ci invidiano un Giordano Bruno o il pensiero del Rinascimento o Vico, e come sia difficile tradurli nel linguaggio analitico).

Ma si può essere didatticamente innovativi senza accettare il prevalere dei luoghi comuni, il primato di un oscuro sapere pedagogico, senza abbandonare l'idea che la ricchezza della filosofia sta nella varietà di testi e linguaggi accumulatisi nel tempo, senza rinunciare all'impegno di un insegnamento che dovrà incidere nella formazione "culturale" dei giovani, modificando e superando resistenze e ostacoli provenienti dal senso comune e dal facile richiamo all'ignoranza e alla corrispettiva presunzione? Lo credo e sinceramente ancora lo spero. Nella convinzione, empiricamente fondata, che nessun nuovo modello psico-pedagogico o didattico potrà "educare al pensare in proprio" se escluderà il contatto con filosofi e testi del passato, per quanto faticoso e contrario alle esigenze immediate di studenti, famiglie e insegnanti esso possa apparire a prima vista. Proprio dinanzi a un senso comune pervasivo e imperante nei sistemi di comunicazione e nei comportamenti (che nulla ha a che fare con il buon senso), la filosofia deve tornare a svolgere quel ruolo critico che le è stato spesso proprio, fin da Socrate, se non da Anassagora e Protagora. Come ogni forma di sapere astratto, la filosofia non deve muovere dal senso comune, deve anzi smentirlo e dissolverlo nelle sue evidenze tanto false quanto pericolose (come quella così "comune" che il sole tramonta e la terra sta ferma).

Infine, a cosa giova per uno studioso di filosofia aver conosciuto la bellezza del ragionamento e la ricchezza dei concetti e dei linguaggi filosofici senza volere o potere comunicarla ai più giovani? Appare davvero straordinaria questa cornucopia che dal VII secolo a. C. ha prodotto senza esaurirsi concetti, argomentazioni, stili di pensiero, personaggi concettuali e piani di immanenza, mossa da sofferenze e assilli, da ostacoli concreti e pesanti che costringevano uomini di pensiero a sforzi straordinari per trovare ragionevoli soluzioni. La fonte del *logos* (e del *mythos*) non è però inesauribile, questa straordinaria cornucopia si può inaridire, come si può inaridire la cultura scientifica o letteraria, se viene meno la pratica della scienza e della conoscenza; ma non è un futuro auspicabile quello in cui si parlerà una sola lingua e si ragionerà come automi (e tanti segnali sembrerebbero prospettarlo).

Chiudo con tre domande molto concrete per le quali non vedo una risposta nello stato attuale della scuola e della società italiana. Sarà possibile formare insegnanti di filosofia (e aggiornare quelli in servizio) per motivarli a "educare a pensare", attingendo alla ricchezza della testualità filosofica? Sarà possibile disporre di studenti motivati alla ricerca sui problemi filosofici fondamentali che attraversano il nostro tempo come il passato, senza dirette contropartite espresse tramite certificati e diplomi? Sarà possibile condurre una battaglia culturale che trovi nella società e nei governanti chi è interessato al miglioramento della qualità dell'insegnamento della filosofia per migliorare il grado di cultura individuale e collettiva, invertendo un perversa rincorsa alla soddisfazione dei consumi individuali e sociali tramite un progressivo abbassamento del livello dell'offerta scolastica? Purtroppo è difficile pro-

spettare oggi uno spiraglio di risposta positiva a questioni che coinvolgono il nostro benessere materiale e culturale e il nostro vivere civile, ma senza proclami e senza stati generali coloro che genuinamente amano la filosofia non possono che bisbigliare "resisteremo".

Mantenere ferma l'attenzione al testo conduce anche, più in generale a praticare un esercizio di cultura, controcorrente nei confronti di una professionalizzazione della scuola e della filosofia che si risolve in vuoto tecnicismo scientifico e che vede nel "ragazzo manager" il proprio ideale formativo¹³. Si tratta di coltivare con impegno quella felice anomalia della scuola italiana che le consente di riscoprire i profondi legami della nostra cultura con la tradizione classica, della quale l'Italia è stata culla feconda. E mi piace richiamare in chiusura una frase illuminante di Italo Calvino: "Puntare solo sulle cose difficili, eseguite alla perfezione, le cose che richiedono sforzo; diffidare della facilità, della faciloneria, del tanto per fare. E combattere l'astrattezza del linguaggio che ci viene ormai da tutte le parti. Puntare alla precisione, tanto nel linguaggio quanto nelle cose che si fanno".

¹³ Parafraso il titolo di un articolo giornalistico di Michele Serra, *Il bimbo manager della Moratti*, in "La Repubblica", giovedì 9 ottobre 2003, che mi pare molto efficace per le "stilette" relative al *Piccolo dizionario della riforma* diffuso dal MIUR. Viene individuata l'origine "pubblicitaria" del termine "portfolio" (l'opuscolo descrive come "Costruire un portfolio delle competenze di alunni e alunne del primo ciclo") e si sottolinea come l'opuscolo esprima l'idea di un corso di inserimento aziendale descritto con mentalità e linguaggio aziendalista e bandisca del tutto la parola "cultura", sostituita da termini più professionali come: apprendimento, formazione, istruzione, educazione, sviluppo, mete, traguardi, obiettivi, fattibilità, offerta, domanda, didattica, pedagogia.

LA COSTRUZIONE DELL'IDENTITÀ E L'INSEGNAMENTO DELLA FILOSOFIA

Mario De Pasquale

L'intervento tende a sottolineare la problematicità della questione della conoscenza di sé per i nostri giovani studenti, che non è soltanto una mera questione gnoseologica di verità ma anche una questione di senso e di valore. Infatti, *conoscere sé stessi* significa anche in qualche modo *costruire se stessi*, progettare piani di vita e impegnarsi a perseguirli, quindi impegna la capacità di scegliere. L'insegnamento della filosofia nelle scuole superiori, da questo punto di vista, assume una grande importanza nel processo formativo dell'identità dei giovani studenti.

1. Una questione classica

Conoscere se stessi è una questione classica della tradizione filosofica. Una vita senza ricerche non è degna per l'uomo di essere vissuta, affermava Socrate (*Apologia*, 38 §). Costringere ciascuno a rendere conto di sé e del modo in cui ha scelto di vivere: questa è la missione di Socrate (*Lachete*, 187-*Apologia* 29, E). Filosofare per gli antichi è una scelta di vita (Hadot). Conoscere se stessi è una questione di verità che non riguarda solo se stessi, perché significa conoscere qualcosa anche di come stanno le cose in generale, per quello che potremmo avere in comune con gli altri e con il mondo. Del resto, come ci insegna Kant, chiedersi cosa è l'uomo, significa anche chiedersi cosa egli possa conoscere in generale, come debba agire, che cosa possa sperare.

Nella storia della filosofia, cambiano le questioni, mutano i termini/concetti e il lessico con cui sono definite, le opzioni con cui sono risolte; tuttavia la "conoscenza di sé stessi" rimane una questione attuale. Certo essa non appartiene solo alla ricerca filosofica; non è mai stato così. Neanche ai tempi di Socrate e di Platone, in cui miti e tragedie avevano già narrato la terribile complessità e contraddittorietà, l'ambivalenza dell'umano. Lo sforzo di Platone è, in fondo, radicato nella consapevolezza della tragicità del vivere umano: ciò che distingue Euripide da Platone non è la semplice narrazione dell'ambivalenza e della contraddittorietà dell'umano ma la scelta delle opzioni di soluzione dei problemi, dei percorsi per uscire dai labirinti, dei mezzi per elaborarli e convalidarli. Percorsi di tipo estetico per il primo, di tipo filosofico per il secondo. A ben riflettere, l'attività del filosofare si rivela come una riduzione di complessità al servizio di un impegno di costruzione di civiltà.

L'intenzionalità specifica della ricerca filosofica, nella molteplicità delle sue accezioni storiche, in rapporto al contributo di verità offerto delle opere letterarie e teatrali, consiste nel fatto che è orientata da un'interrogazione radicale verso la ricerca degli aspetti di verità, di senso e di valore, da una profonda e aperta problematizzazione, dall'utilizzo della razionalità per analizzarli, discuterli e risolverli, attraverso i concetti, l'uso della ragione, dell'argomentazione, di processi logico-razionali di convalida.

2. Quale analogia con il mondo attuale?

Siamo nel nostro tempo, ancora una volta, di fronte a una visione dell'identità umana molto ambivalente, contraddittoria, problematica, e a una ricerca tormentata di comprensione e di soluzione dei problemi? Dopo i lunghi sogni, cullati nell'età moderna e poi crollati, a proposito di un soggetto "trasparente, forte e potente", un soggetto individuale e collettivo capace di capire e trasformare mondo, grazie anche alla potenza della scienza-tecnica, ci ritroviamo con una disincantata consapevolezza della finitezza e della tragicità del nostro vivere, scopriamo stupiti la finitezza delle nostre risorse per descrivere e per capire noi e il mondo, constatiamo la difficoltà di rifondare un impegno di civiltà. Come ai tempi di Platone, anche nella nostra epoca vi sono cambiamenti antropologici e noetici, cambiamenti dei modi di pensare, di costruire conoscenza e di comunicarla, vi sono difficoltà di legittimare e di condividere i risultati della conoscenza umana.

3. Che cosa è mutato oggi? Che cosa vuol dire oggi conoscere? La conoscenza.

La radicalità dell'interrogare rende la ricerca filosofica situata nel tempo, sempre aperta, rinnovata nei contenuti e nelle forme; la filosofia non dà mai nulla per scontato o definitivo. Genericamente, conosciamo quando siamo in grado di divenire consapevoli di qualcosa, di definirne concettualmente le caratteristiche, controllarne i confini, di discutere pubblicamente la validità, il senso e il valore di quel che sappiamo, secondo parametri condivisi intersoggettivamente. Nella filosofia nel '900 pochi autori intendono la conoscenza come frutto di un rapporto d'identità e di somiglianza del soggetto con l'oggetto, di adeguatezza dell'immagine con l'oggetto. La gran parte dei filosofi fonda la conoscenza su un rapporto che vede il soggetto della conoscenza *trascendere* verso l'oggetto. L'oggetto, a sua volta, risulta conoscibile solo attraverso il suo presentarsi al soggetto o direttamente o attraverso segni.

L'intenzionalità del far filosofia muove il soggetto verso *questioni di verità* (cos'è?, perché?, come stanno le cose a riguardo e come facciamo a saperlo? Che cosa possiamo conoscere di questo? ecc.), *questioni di senso e di valore* (che senso ha per noi? Quali valori e criteri devono orientare la nostra azione? Che cosa sarebbe bene e giusto fare a riguardo?). Il filosofo si pone domande radicali a proposito delle questioni intorno a sé, agli altri, al mondo, e pensa, ragiona, valuta, sceglie, naturalmente nel tempo e secondo paradigmi della cultura del tempo.

Vi sono vari gradi di efficacia e di senso della conoscenza, nel campo sia del senso comune, sia della ricerca scientifica, sia della ricerca filosofica. La ricerca scientifica nel campo delle neuroscienze, dell'intelligenza artificiale, della psicologia sperimentale, della psicoanalisi e delle scienze umane in generale, ci offre dati solo probabili sulla struttura del nostro essere umani (chi conosce e come?, cosa è la mente, cosa la coscienza, l'inconscio, ecc.) e sull'oggetto-soggetto da conoscere (in fondo cosa possiamo noi conoscere di noi stessi?). Le domande filosofiche si rivolgono a un insieme di dati accertati da accogliere e da problematizzare nella ricerca filosofica.

Il filosofare mette in questione e problematizza il senso comune, ma non può ignorarlo. I problemi nascono nel mondo della vita e diventano filosofici per la peculiarità dell'interrogazione e delle forme della ricerca a essi rivolte. Almeno a scuola

prendere sul serio il senso comune significa poter mettere in discussione il sapere condiviso quotidiano dei nostri giovani.

4. Come avviene il processo di conoscenza quando è lo stesso soggetto a dover conoscere se stesso?

Può un martello picchiare se stesso? È impossibile. E può uno specchio rendere un'immagine di se stesso?. Nei trattati di ottica geometrica si dice che l'immagine di uno specchio piano coincide con lo specchio stesso. Ma quell'enunciato geometrico è astratto e non aiuta affatto chi voglia guardare le cose osservandole nello specchio. Da un oggetto esterno arrivano raggi che lo specchio riflette. Ma lo specchio non invia raggi verso se stesso. L'osservatore potrà esaminare nell'immagine tutti gli oggetti, fuorché lo specchio.

Ebbene l'uomo è un assurdo vivente, proprio perché pensa se stesso o almeno si illude di pensare se stesso. Si dovrebbe forse dire che l'immagine della mente umana coincide con la mente stessa. Ma sarebbe un'astrazione vuota e ingannevole, come l'affermazione dell'ottica geometrica nel caso dello specchio.... Forse la vera essenza e il vero destino dell'uomo consistono proprio in questo: nell'essere capace di ragionare e di capire una gran parte del mondo, ma insieme di non poter mai dare un senso compiuto alla sua ricerca, perché il punto di chiusura, il punto di appoggio di tutto sarebbe il capire se stesso. E questo gli è precluso. Il "conosci te stesso" inciso sul frontone del tempio di Apollo a Delfi non è solo l'esortazione a compiere un esame introspettivo, ma anche e soprattutto l'avvertimento che quello è il limite invalicabile di tutte le nostre costruzioni.

*Eppure l'essere umano non può fare a meno di pensare se stesso. È per questo che l'essere umano rappresenta un assurdo vivente, un essere condannato ad aggirarsi perpetuamente in un labirinto, cercando un'uscita che non ha i mezzi per trovare. Ma la sua non è solo una favola narrata da un idiota, come vorrebbe Shakespeare. Perché mentre procede affannosamente lungo i meandri del labirinto, l'uomo è capace di vedere tante cose affascinanti, di compiere analisi corrette, di scorgere non poche verità, di eseguire splendide costruzioni. E soprattutto è riuscito in un'impresa importantissima: **ha capito di essere in un labirinto.** (Dalla Chaira.Toraldo di Francia, *La scimmia allo specchio. Osservarsi per conoscere*, Laterza, Roma-Bari 1988, pp. 6-8)*

L'ermeneutica e la stessa filosofia del linguaggio ci rendono consapevoli dell'inevitabilità dei pregiudizi che ci legano al senso comune, alla tradizione e alla cultura di appartenenza nel momento stesso in cui ci interroghiamo. La distanza e la vicinanza storica, l'appartenenza e l'estraneità costituiscono e strutturano originariamente il nostro sforzo di conoscere sia per quanto riguarda il soggetto sia per quanto riguarda l'oggetto della conoscenza stessa.

In qualche modo chi conosce è *pur sempre presso l'ente che gli viene incontro* (Heidegger, *Essere e tempo*, §13). La conoscenza è un'opera di *trascendenza situata*. L'essere nel mondo del soggetto è già spontaneamente *un prendersi cura* (manipola, commercia, ecc.), dentro un orizzonte linguistico, di significati e di senso preesistente, solo in parte consapevole. Del resto anche in una prospettiva analitica non si può evitare la questione dell'esame rigoroso del linguaggio ordinario per cercare di definire questioni cosiddette reali e non insensate.

In qualche modo dobbiamo ammettere che **dentro il cuore stesso del soggetto conoscente è presente l'estraneo, l'alterità**. Il soggetto conoscente è legato da rapporti di appartenenza, di prossimità e di lontananza con l'oggetto di conoscenza. Tutte le operazioni del conoscere (dall'osservazione, alla percezione, alla determinazione, all'interpretazione, al giudicare, ecc.) presuppongono il rapporto dello stesso soggetto con il mondo e sono possibili solo sulla base di questo rapporto.

Occorre abbandonare le rigidità a proposito del rapporto io-tradizione. L'io è in se stesso problematico: qual è l'io situato, immerso nelle forme di vita e nei contesti linguistici, che è chiamato a interpretare? Chi interpreta e quale tradizione? L'idea di un individuo già costituito, portatore di preferenze e soggetto di decisioni razionali va sottoposto al paradosso di Herbert Simon: come si preferiscono le preferenze? All'interno del sé coabitano, talora conflittualmente, plurali tracce identitarie, che danno luogo a molteplici trame di composizione e scomposizione. La comunità è inerente all'individuo. L'io è uno *spazio di esperienza*: una sorta di cavea teatrale, come afferma Hume.

5. Una suggestione-provocazione.

Le riflessioni che stiamo elaborando mi suggeriscono una suggestione, una provocazione: accade nella conoscenza filosofica di se stessi qualcosa di analogo a quanto avviene nella conoscenza scientifica di alcuni ambiti della natura secondo la teoria quantistica e secondo una certa epistemologia scientifica? La conoscenza di sé è solo probabile, resa tale dall'indistricabile legame che tiene insieme gli oggetti da conoscere, i mezzi, i modelli e i soggetti che costruiscono la conoscenza? Dopo la teoria quantistica persino nella conoscenza sperimentale l'esatta natura della realtà dipende dalla partecipazione di un osservatore consapevole (Wheeler).

Secondo Bohr l'indistinto e nebuloso mondo dell'atomo prende corpo nella realtà concreta solo quando lo si osserva. In assenza dell'osservazione, l'atomo è un fantasma: si materializza soltanto quando lo si cerca. **E siamo noi a stabilire cosa cercare... e non possiamo cercarne contemporaneamente la velocità e la posizione**. La realtà cui l'osservazione dà corpo non è separabile dall'osservatore e dalla strategia di misurazione scelta da questi. (P.Davis, *Dio e la nuova fisica*, Mondadori, Milano 1994, p.147).

Quando ci rivolgiamo a noi stessi, non rivolgiamo forse la nostra riflessione a qualche aspetto di noi che definiamo e comprendiamo con linguaggi e con concetti che traiamo dalla nostra cultura di appartenenza? E i nostri pregiudizi (*Idola*) non condizionano forse l'orientamento della nostra attenzione e non contribuiscono forse a definire quel medesimo oggetto che vorremmo conoscere? Noi, fuori dall'illusione ingenua della scoperta di un'identità stabile e fissa, sostanziale e identificabile con precisione, non condizioniamo forse in parte anche la configurazione dell'oggetto della nostra indagine, in questo caso l'oggetto "identità personale"? I linguaggi disciplinari, i generi letterari, i vari codici di comunicazione, non condizionano forse l'approccio e quindi l'oggetto della conoscenza? Non costituiscono essi forse una prospettiva possibile di lettura?

6. Il Soggetto della conoscenza.

Chi conosce e cosa egli deve conoscere di sé? Siamo forse ingenuamente ancora in balia dell'illusione di identificare direttamente una coscienza, indipendentemente dalle sue operazioni, patimenti e azioni?

In realtà noi abbiamo a che fare con un soggetto che opera una *riflessione concreta* (nella definizione di Ricoeur)¹: un soggetto in cui stanno insieme il patire e l'agire, l'esperienza vissuta, l'esperienza detta, l'esperienza fatta. Buona parte della filosofia dell'ultimo secolo si è impegnata a definire un concetto di soggetto diverso rispetto a quello elaborato da Cartesio in poi, astrattamente epistemologico, metafisico, sostanzialistico.

La questione filosofica della conoscenza di sé si pone interrogando se stessi. Chi interroga se stesso si pone in questione dall'interno del suo essere nel mondo, dei suoi rapporti di appartenenza al mondo e agli altri, nei piani di vita che elabora, si coglie come preludio di una risposta. La possibilità di comprensione di sé è legata alla possibilità di considerarsi come soggetto non astrattamente epistemologico ma soggetto di operazioni di conoscenza, di volizione, di valutazione ecc., ritrovando nella chiarificazione intellettuale e nella responsabilità morale il principio unificatore delle operazioni tra le quali si disperde e si dimentica come soggetto. La coscienza di sé rimane sempre seconda rispetto alla coscienza intenzionale di qualche cosa, che comprendiamo attraverso i segni lasciati dai plurali modi di espressione.

Partiamo allora dalla consapevolezza che:

- L'immediatezza della coscienza è un paradiso perduto.
- La stabilità è un paradiso perduto.
- La trasparenza è un paradiso perduto.
- La permanenza di qualcosa dentro di noi è parziale e mai definitiva.

Quindi: dove andiamo a cercare il soggetto? L'io?

7. I problemi filosofici nella società della conoscenza. Problemi di senso e di valore.

La società della conoscenza non produce soltanto importanti mutamenti nella produzione e nella circolazione di informazioni, nelle forme e nella quantità degli accessi alle informazioni, ma anche nelle modalità di costruzione della conoscenza. Un primo versante del problema non è costituito soltanto dalla grande quantità di informazioni disponibili, dalla libertà estrema dell'accesso all'informazione, dalle innovazioni tecnologiche dei mezzi e dall'immane sviluppo delle fonti di informazioni. Questa impostazione della questione sarebbe riduttiva e semplicistica, fuorviante. Infatti, nella società della conoscenza sono in mutamento le "pratiche" di costruzione di conoscenza, quindi i modi di usare il pensiero e la parola, di comprendere e fare ricerca, di capire e di individuare e di attribuire senso e valore a cose, fatti, esperienze. I filosofi e gli insegnanti di filosofia non possono ignorare questo evento².

¹ P.Ricoeur, *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano 2001; Id, *Fenomenologia e ermeneutica*, in *Dal testo all'azione*, Jaca Book, Milano 1989, pp.44 ssgg.; Id., *Esistenza ed ermeneutica*, in *Il conflitto delle interpretazioni*, Jaca Book, Milano 1977, pp.25 ssgg.

² Cfr Simone, *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Laterza, Bari 2000; G.Sartori, *Homo videns. Televisione e post-pensiero*, Laterza, Bari 1998; G.Anders, *L'uomo è antiquato, Libro I: Considerazioni sull'anima nell'epoca della seconda rivoluzione industriale*, Bollati Boringhieri, Torino 2003; U. Galimberti, *I miti del nostro tempo*, Feltrinelli, Milano 2009.

La crisi della pratica di pensiero e di ricerca, di comunicazione e di controllo razionale del mondo, fondata sulla logica della scrittura e sul modello classico di razionalità che a esso è strettamente legata, è sotto i nostri occhi; una grande quantità di informazioni e di modi per l'elaborazione della conoscenza provengono dai media che hanno caratteri e strutture di natura estetica. La formazione non corre dietro ai mutamenti per assecondarne passivamente le tendenze ma cerca di governarle per trarne il meglio per lo sviluppo della persona.

Esiste un altro versante del problema posto dallo sviluppo della società della conoscenza, spesso sottovalutato o valutato ancora con ritardo e con scarsa decisione, sia nell'ambito della ricerca filosofica sia nell'ambito della formazione filosofica. **Che cosa significa pensare e ricercare razionalmente nella società della conoscenza?** Esiste una specifica trasformazione nell'uso del pensiero e del linguaggio, nella pratica di una ricerca che si voglia definire razionale intorno al senso e al valore, che abbia una qualche pretesa di verità, come quella filosofica? Se fare filosofia significa praticare una forma di ricerca è lecito chiedersi **se questa pratica collettiva attualmente modifica se stessa o/e i soggetti della pratica nel suo esercizio attivo?**

8. Premessa: come si diventa soggetti di una pratica di ricerca?

Una pratica di ricerca implica un insieme di atteggiamenti, intenzionalità, metodi e tecniche, regole, principi, che servono a orientare un'attività specifica, nel nostro caso l'attività filosofica. Oggi vi è una pluralità di pratiche che aspirano a essere riconosciute come filosofiche. Una pratica filosofica è uno dei modi con cui si può rispondere alla domanda: come si fa filosofia? Pensando e scrivendo, leggendo un testo, dialogando con gli altri, lasciandosi andare a meditazioni in solitudine, o vivendo in comunità, ecc.? Ve ne sono state plurali nella tradizione. Ovvero abbiamo a che fare con modi diversi di esercitare l'esercizio genuino della filosofia, in contatto diretta con la vita vissuta, con le quotidiane passioni ed emozioni, con i bisogni del domandare e del rispondere, con i ricordi personali del passato, le ansie del presente e le speranze del futuro (C. Sini, *Filosofia e scrittura*, p.48). Non possiamo dimenticare che, in qualche modo, **insegnare e apprendere in classe è una forma di esercizio di una pratica di ricerca.**

Di una pratica che esercitiamo siamo soggetti o anche oggetti? Frequentare opinioni, testi, concetti e discorsi filosofici, costituisce pre-filosofia per una pratica filosofica, cultura per l'attività della ricerca. Quando un soggetto assume i contenuti in base ad una domanda concernente la pratica che li pone in opera e li esercita diventa soggetto libero di questa pratica, magari innovandola (C.Sini, *ivi*, p.87-90).

L'esercizio di una pratica riguarda l'orizzonte sorgivo, la frequentazione della soglia da cui sorge la ricerca filosofica e il suo modo di dispiegarsi, che si serve della storia, della cultura filosofica, dei testi, delle esperienze, ecc. La ricerca è un'esperienza di filosofia, anche se fatta per fini formativi.

L'esperienza di filosofia è un'esperienza del domandare radicale, del dubitare, del mettere in discussione, del chiedere e domandare ragione delle opinioni, del problematizzare, elaborando risposte a problemi attraverso concetti, cercando processi di convalida, su questioni di senso, di valore e di verità.

La scuola, anche se è un luogo protetto di formazione, di educazione alla vita, è già vita stessa, è già società (Dewey). Essa riesce nel suo compito educativo se trasforma le persone attraverso esperienze di vita ed esperienze sociali, in un

contesto formativo che è arricchito ed orientato dalla cultura, fatto di comunicazione e intessuto di relazioni. Ciò vale anche e soprattutto per l'insegnamento della filosofia. Questo assunto conserva e potenzia la sua valenza formativa se si tiene presente la tendenza alla de-realizzazione e alla virtualizzazione dell'esperienza, fenomeno tipico dell'era di internet e della televisione.

9. La crisi dell'insegnamento.

Molti docenti sono in crisi perché gli studenti non li seguono più in classe nelle lezioni di filosofia. I docenti hanno l'impressione di parlare a un vuoto. Gli studenti, se non sentono *significativi* gli apprendimenti, cioè legati al mondo della vita e al sapere posseduto, al progetto personale di vita, si collocano *altrove* con i pensieri e con il cuore. I docenti di filosofia si trovano spesso di fronte studenti che utilizzano stili cognitivi e modi di usare il pensiero, stili comunicativi e di apprendimento del tutto differenti. In classe ogni studente manifesta il diritto ad apprendere con le proprie peculiarità stilistiche e cognitive.

Nella ricerca psicopedagogica si sostiene la necessità di personalizzare e individualizzare gli apprendimenti, di curvare quindi l'insegnamento sui peculiari approcci e stili cognitivi degli studenti, sulle potenzialità delle diverse intelligenze, al fine di garantire a tutti traguardi formativi adeguati e di valorizzare tutte le diverse potenzialità personali nel perseguire il successo scolastico. I docenti non sono chiamati a tradire le peculiari forme di costruzione della conoscenza filosofica, i peculiari contenuti o le tipiche forme di ricerca della disciplina, a valorizzarne le diverse potenzialità, non sempre del tutto espresse, a cogliere tutte le opportunità del filosofare per renderle comunicative con le nuove generazioni e produttive di conoscenza filosofica secondo strade anche diverse.

Nei giovani l'originario essere al mondo è strutturato con un atteggiamento cognitivo ed affettivo in cui la conoscenza spontanea si connette con un livello intelligibile attraverso un tessuto di ordine prevalentemente estetico e morale, la cui trama è intessuta di forme di pensiero e di comunicazione per lo più di tipo analogico, iconico, metaforico, estetico. Gli approcci narrativi, poetici, metaforici, ludici, risultano più vicini alle originarie rappresentazioni che i giovani elaborano sul proprio essere al mondo, più efficaci per narrare la complessità del divenire.

“Un multiforme e impregiudicato processo di riestetizzazione delle cose è dunque in atto: sarà bene farsi sensibili alle sue tracce e al modo in cui esse “fanno cenno verso il pensiero”, se dobbiamo intenderlo – e forse siamo tenuti a farlo – come un'esperienza di verità che ci riguarda”³. Tenendo conto di questo fatto, si tratta di valorizzare nell'insegnamento della filosofia il *mondo della vita* dei giovani; di promuovere un processo didattico che faccia emergere la molteplicità dei modi di rappresentazioni e di strutture intenzionali che sono alla base del senso comune. Il senso comune «in prima istanza è una concordanza della percezione complessiva del mondo, radicato nei processi stessi della costituzione intenzionale» che costituisce poi un'intersoggettività, in cui vi è un'implicazione dei flussi di vita e di esperienza intuitiva dei singoli soggetti, un terreno comune di formazione della natura umana storicamente caratterizzata. In molti giovani i primi movimenti del pensiero si articolano su un terreno pre-riflessivo, *patico*, ove la consapevolezza non si pre-

³ P.Montani, *Arte e verità dall'antichità alla filosofia contemporanea*. Laterza, Roma-Bari, 2002, p.392.

senta mai con i caratteri della distinzione e della chiarezza, tipici del concetto. Il docente di filosofia ne deve tener conto? Dovrebbe tendere non a dare un contenuto *patico* a una ragione separata, ma, forse, a corredare la stessa attività razionale di una componente patica?⁴ Deve considerare l'elemento *patico* come contenitore di una stratificazione di senso di cui occorre valutare ulteriormente, con strumenti e metodi razionali, la validità, la sostenibilità, la verità o la falsità?⁵

Il patico è il *medium* emozionale di tutti i vissuti, emozionali e non, perché esso è l'originaria emozione e-sistenziale. Questa rende umane le occasionali emozioni del vivente, trasformandole ognuna in vissuto, fenomeno, in soggettività. La paticità certo non ha posto nell'ontologia. Al contrario, si scontra con il fissismo delle metafisiche e patteggia per la trasformazione. Infrangendo l'essere, sostiene l'esistere. In questo senso prepara la libertà. Chi può intendersi delle relazioni tra lo sfondo del senso e il piano del valore, tra l'emozione (spontaneità del senso) e il valore (artificialità del significato)?⁶

Oggi nelle scuole, nella didattica quotidiana, da una parte diventa sempre più difficile avere l'adesione partecipata dei giovani a una lezione di filosofia incentrata sulla narrazione nozionistica e manualistica della storia della filosofia, dall'altra si fa largo uso di cinema, di teatro, di musica, di narrativa e di poesia nelle attività didattiche. Che senso ha questo uso di esperienze estetiche nell'insegnamento della filosofia? Come evitare il rischio di un uso retorico-persuasivo e disordinato di nuovi linguaggi e di nuovi strumenti, che eviti uno snaturamento della peculiarità della filosofia?

I giovani hanno bisogno di percepire la significatività dell'oggetto di studio e d'altra parte, in un ambito disciplinare come quello filosofico, in cui occorre problematizzare, interrogarsi, ragionare e scegliere continuamente, sentono come riduttive le forme usuali della ricerca razionale e del pensare. La ricerca filosofica dovrebbe inglobare nel suo processo unitario anche strumenti e mezzi, che pur non essendo stati classificati nella tradizione come appartenenti al dominio del pensare razionale, tuttavia vi possono contribuire in modo sostanziale. Il riferimento è agli strumenti e ai mezzi che hanno a che fare con gli approcci cognitivi di natura estetica e analogica, con gli approcci narrativi, poetici, metaforici, ludici. Questi ultimi sono più vicini alle originarie rappresentazioni che i giovani elaborano sul proprio essere al mondo, più efficaci per narrare la complessità del divenire.

I cambiamenti del modo di usare il pensiero e la parola non costituiscono necessariamente un degrado rispetto a uno standard di modello di razionalità tradizionale ritenuto ottimale. Essi possono costituire anche un'opportunità storica, se utilizzati per rinforzare e variare il modello del fare filosofia tramandatoci. Anche nella tradizione il far filosofia spesso si è alimentato di forme di pensiero, di ricerca e di espressione tipiche del dominio metaforico-analogico, in contesti globali in cui il dominio concettuale, logico-argomentativo del pensare e del discorrere si rivelava prevalente. Oggi si tratta di ridefinire il rapporto tra i due domini nell'ambito del processo unitario del fare filosofia, inteso come processo unitario di ricerca. I films, le rappresentazioni e i laboratori teatrali, i laboratori musicali, di scrittura creativa, ecc. dovrebbero essere usati per catturare l'attenzione degli allievi o come mere fonti di temi di discussione filosofica? Come esempi applicativi e illustrativi di teorie

⁴ J. Cabrerías, *Da Aristotele a Spielberg*, Bruno Mondadori, Milano 1999, pp. 1-32.

⁵ E. Franzini, *Filosofia dei sentimenti*, Bruno Mondadori, Milano 1997, pp. 133-248.

⁶ A. Masullo, *Le emozioni e la ricerca di senso nell'epoca dell'indifferenza*, in P. Venditti, *La filosofia e le emozioni*, Atti del XXXIV Congresso Nazionale della Società Filosofica Italiana, Urbino 26-29 Aprile 2001, Le Monnier, Firenze 2003, p.16.

filosofiche, come "occasione di esperimenti mentali", come casi particolari di proposizioni generali filosofiche, applicazione di procedimenti analogici per esibire e affermare le ragioni e il valore di una posizione filosofica⁷, componenti retorici e modalità espressive validi per il contesto argomentativi?

Il mio parere è che la ricerca filosofica debba in parte ridefinirsi in rapporto a questi fenomeni, riconfigurandosi come ricerca unitaria, che conserva le sue caratteristiche storiche, culturali ed epistemologiche peculiari, ma che rimodella gli strumenti e i mezzi del suo operare.

10. Chi è il soggetto? L'identità complessa

Letteralmente il soggetto (*upokeimenon*) è ciò che soggiace, che permane nel variare delle determinazioni, dei predicati. Questo termine fondamentale della filosofia della modernità, soprattutto inteso nei termini del cogito cartesiano, come sostanza pensante, come coscienza dispiegata auto trasparente, sede di ogni evidenza, nei termini di un essere pensato come fondamento, è oggi (dopo Marx, Nietzsche, Freud, Heidegger) indebolito, frammentato e reso fragile. L'identità del soggetto non è più scontata, solida e durevole, né tanto meno universalmente individuabile. L'io è una repubblica e non una monarchia, diceva Hume. La logica identitaria è autoreferenziale, solipsistica, razionalizzazione, che si dispiega nell'edificazione di progetti, modelli e sistemi logici deputati a realizzare rassicuranti strutture di stabilità nel corso del tempo. Ma Cosa sta sotto alle volizioni, alle azioni, alla memoria, alla coscienza, ai progetti di vita? Che cosa permane nel cambiamento?

Sospendiamo per un attimo la questione della coscienza e chiediamoci a cosa dobbiamo riferirci quando diciamo "se stessi", qualcosa che ci attribuisce identità. Oggi l'identità è una questione all'ordine del giorno, mentre non lo era sino a un decennio fa.⁸ Ci si accorge delle cose quando vanno in rovina, svaniscono, deludono o si comportano stranamente.. Premetto che io condivido l'idea che l'identità debba essere concepita come qualcosa che va inventato piuttosto che soltanto scoperto; l'identità è un traguardo, uno sforzo, un obiettivo, qualcosa da costruire o selezionare fra offerte alternative, per cui è necessario lottare e che va protetto attraverso altre lotte, perché l'identità ha uno status di fragilità e perenne provvisorietà⁹.

Ch. Lash, in un famoso suo libro propone l' "io minimo" come modello di identità per le giovani generazioni¹⁰. Si tratta di un modello di "io" narcisistico, difensivo, perennemente barricato dentro le proprie trincee, che si difende dal passato e dal futuro di cui ha paura, che del tutto è schiacciato sul presente da bruciare, che non vuole uscire fuori da sé se non per sopravvivere e godersi gli attimi, in contesti sociali plurali e diversi, in forme diverse, senza legami stabili tra i vari pezzi della propria identità. È un io che è in difficoltà di fronte ad un'erosione del principio di realtà che guarda al futuro come minaccia e non con speranza. È un modello cinico d'identità personale? Il giovane oggi non si lascia coinvolgere per non accettare la dipendenza e, quindi, la perdita della libertà?

⁷ Mi permetto di rinviare a M. De Pasquale, *Sentire, immaginare, pensare, ragionare*. A proposito del senso delle esperienze estetiche nell'insegnamento della filosofia, in "Bollettino Sfi", N.190 Roma 2007, pp.39-51.

⁸ Z. Bauman, *Intervista sull'identità*, a cura di B.Vecchi, Laterza, Roma-Bari 2003, p.15.

⁹ P. Ricoeur, *Sè come un altro*, cit., .p.13.

¹⁰ C.Lasch, *L'io minimo. La mentalità della sopravvivenza in un'epoca di turbamenti*, Feltrinelli, Milano 1985.

Il sociologo-filosofo Z. Bauman osserva che in un mondo che corre ad alta velocità, le nuove generazioni non possono fare affidamento su schemi di riferimento che si pretendono utili sulla base della loro presunta durata nel tempo. Non sono più affidabili; si rivelerebbero presto *ingombranti e inutili per alloggiare* tutte le nuove identità inesplorate e non ancora sperimentate a portata di mani ed eccitanti. Gli schemi rigidi ed appiccicaticci per i giovani sarebbero anche *difficili da ripulire e da buttare via* quando sono scaduti. Nel mondo nuovo di opportunità fugaci e di fragili sicurezze, le identità vecchio stile, non negoziabili, sono semplicemente *inadatte*¹¹. Oggi si sono dissolte le ragioni per cui le identità dovevano essere forti, chiare e distinte. Le identità ormai svolazzano liberamente e sta ai singoli individui afferrarle al volo usando le proprie capacità e i propri strumenti.¹²

Per i nostri giovani non vi sono molte possibilità di vivere una qualche "appartenenza". I luoghi cui tradizionalmente era affidato il sentimento di appartenenza (famiglia, lavoro, vicinato, ecc.) o non sono disponibili o, quando lo sono, non sono affidabili, e perciò quasi sempre sono incapaci di placare la sete di socialità o calmare la paura della solitudine e dell'abbandono.

La voglia d'identità nasce dal **bisogno di sicurezza**, che è esso stesso un sentimento ambiguo. Per quanto possa essere vissuto come esaltante sul breve periodo **a lungo andare** questo sentimento, lasciato libero di fluttuare all'interno di uno spazio dai contorni indefiniti, in un ambiente né carne né pesce, **diventa sfiibrante e ansiogena, ivi=...** lasciare sempre la porte aperte per non precludere altre possibilità..... **Identificarsi con= significa concedersi in ostaggio** a un fato sconosciuto che non si può influenzare e ancor meno controllare.¹³

Bauman ipotizza che per le nuove generazioni le identità sono plurime e indossate come abiti di un variegato guardaroba. Le identità sono vissute come sperimentazioni continue, plurali e accelerate. Tutto secondo Bauman nel nostro mondo è liquido. Pertanto è difficile per tutti mantenere una forma propria nell'identità.

I giovani non fissano lo spazio e non legano il tempo, sempre pronti a cambiare la propria forma., sono sottoposti ad una mobilità estrema di variabilità, attratti dalla libertà di poter diventare chiunque. Il mondo offre molte opportunità, seducenti e appetitose ed essi non intendono mai pietrificarsi in un'identità fissa, per evitare il pericolo che impedisca di cogliere altre opportunità¹⁴. Nel momento in cui diventi qualcuno non sei più libero, non sei più te stesso.

Sembra che tutti cerchino di rendere la propria vita un'opera d'arte e l'identità vissuta, frutto di esperienza, può essere tenuta insieme solo con il collante della fantasia¹⁵.

11. Chi riconosce le identità? Un difficile riconoscimento.

Le procedure del riconoscimento delle identità personali sono la riproduzione del procedimento comunitario che ha portato alla costituzione delle identità stesse¹⁶. Il riconoscimento, quindi **"istituisce" le identità**, e la "teoria del

¹¹ Z. Bauman, *Intervista sull'identità*, cit., p.28.

¹² Ivi, p.31.

¹³ Ivi, pp.31-33.

¹⁴ Ivi, 61.

¹⁵ Ivi, p.89.

¹⁶ Cfr. M. Manfredi, *Teoria del riconoscimento*, Le Lettere, Firenze 2004, p.37.

riconoscimento"è in questo senso una componente fondamentale della teoria occidentale della soggettività, la cui identità si svela strutturalmente di natura intersoggettiva (anche l'altro che ci riconosce è sempre un "io comunitario", mai del tutto individuale). Nella modernità si fa strada un medium immateriale tra comunità riconoscente e soggetto riconosciuto: lo sguardo degli altri.

Perciò c'è anche un elemento sociale utilitario e funzionale nel riconoscimento fondato sull'approvazione: essere all'altezza delle attese degli altri significa rispettare le regole condivise. Alcuni studiosi psichiatri individuano una caratteristica peculiare nei nostri giovani: l'affievolirsi del senso di colpa, relativo al possesso di un forte senso morale delle regole e dei principi e l'affermarsi del senso di vergogna, relativo al mantenimento di un'immagine di sé che sia all'altezza delle attese degli altri.¹⁷

Il problema oggi è che è difficile per i nostri giovani lo stesso riconoscimento. Se chi deve essere riconosciuto in parte si sottrae alla valutazione dello sguardo degli altri (narcisismo), o non riconosce autorevolezza ad una sola fonte di legittimazione del riconoscimento ma a tante più limitate e particolari fonti di legittimazione (Il gruppo, l'appartenenza ad un movimento, ad una tendenza, ecc.), Chi riconosce? Quando e in quale luogo, attraverso quali mezzi?

Con l'eccesso di opportunità aumentano i pericoli di destrutturazione, frammentazione e disarticolazione¹⁸... "poiché il riconoscimento "fa essere" le persone, un'etica che ricava da esso i suoi principi e gli obblighi che stabilisce, non può non consistere nella responsabilità per questo "far essere", nell'impegno a mantenere l'identità degli altri¹⁹.

Se la caratteristica della liquidità coinvolge persino le istituzioni e i soggetti investiti dell'autorità di dare riconoscimento, se si riduce l'impegno delle istituzioni a occuparsi di quello che accade alle persone, che sono ridotte all'isolamento nel mercato, sembra molto difficile per i giovani avere elementi di confronto, confini, modelli con cui misurarsi.

Il legame tra vite individuali e le azioni politiche delle collettività umane è fortemente in crisi. Le comunità frequentate dai giovani tendono a essere effimere, transitorie, incentrate su un unico aspetto o singole finalità... e il loro potere emana non dalla loro durata prevista ma, paradossalmente, dalla loro precarietà e incertezza del futuro, dall'investimento emotivo che la loro fragile esistenza reclama a gran voce. Sono privilegiate le comunità che consentono una tregua della monotonia quotidiana²⁰.

Da una parte oggi il potere della società è evanescente, evasivo, volatile, dall'altra i giovani rispondono come Don Giovanni con una perpetua auto creazione²¹: in ogni attimo fuggente i giovani collezionano esperienze, emozioni e sensazioni, fragili, volatili e di breve durata²². I soggetti ritengono l'impegno per la costruzione di un'identità solida e permanente un inutile fardello pesante da portare.

Del resto l'esperienza di vita diventa per le nuove generazioni complessa e virtuale: la vita desiderata tende ad essere la vita come la si vede in tv e la vita

¹⁷ G.Pietropolli Charmet, *Fragile e spavaldo. Ritratto di un adolescente di oggi*, Laterza, Roma-Bari 2008.

¹⁸ Z.Bauman, *Op.cit.*, p.97.

¹⁹ M.Manfredi, *Op.cit.*, p.244.

²⁰ Ivi, p.237.

²¹ Z.Bauman, *Op.cit.*, p.61.

²² Ivi, p.63.

vissuta *tende ad apparire irreal*e fin quando non viene rimodellata in immagini da schermo. Un giovane oggi per pensare ha come nucleo di riferimento non il mondo esterno, né le relazioni personali, ma il rapporto consapevole tra l'io e il "mondo della vita", tra io e tradizione, tra io e cultura. Il mondo è coperto dai linguaggi della tecnica, dai mondi virtuali, da innumerevoli mezzi di informazione, da mondi configurati da fantasmagorie di immagini, di musiche, di spot pubblicitari, di oggetti di consumo, che la rapidità e la diffusione della comunicazione porta ovunque. I fatti nietzschianamente sono tutti artefatti. Il mondo esterno è coperto da un'immensa coltre di mondi costruiti artificialmente. I discorsi sul mondo costituiscono terreno su cui cercare il riscontro, l'elaborazione di un'autonoma concezione del mondo.

Tenendo conto di queste considerazioni, si può affermare che la scuola è uno dei pochi luoghi vitali in cui i giovani possano essere riconosciuti per quello che sono, in modo protetto e formativo.

12. La ricerca filosofica e la formazione del sé a scuola. Dalla tradizione al progetto e all'impegno. Conoscersi è costruirsi.

Nelle scuole l'insegnamento della filosofia ha una funzione centrale nel promuovere la formazione della persona, a patto che il filosofare sia appreso come una pratica di ricerca intorno alle cose importanti della vita, in cui porre domanda radicali di senso, che permetta ricerche razionali basate sulla conoscenza di altre esperienze di ricerche già fatte dai filosofi della tradizione, sul confronto tra opzioni di vita, sulla valutazione di ragionevoli risposte poste dai testi e dalle altre persone coinvolte nella ricerca in classe, guidata dal docente. I giovani imparano a interrogarsi su di sé, sul mondo, sugli altri, nella comprensione dei problemi, nella frequentazione dei meandri della ricerca, acquisendo mezzi, contenuti, strumenti, competenze utili al pensare.

Pensare non è immagazzinare nozioni ed essere in grado di ripeterle: è sperimentare il nuovo, rielaborare, agire sul passato e sul presente in forza di una progettazione del proprio avvenire su alcune questioni della propria vita, chiedendosi: come vogliamo essere? Come possiamo essere? Cosa possiamo conoscere per questo?

La riflessione è un'opera di riappropriazione dello sforzo di esistere e del nostro desiderio di essere, attraverso le opere che testimoniano questo sforzo e questo desiderio... l'unità che si riesce poi a cogliere al di là conflitto nel dialogo, al di là dell'opposizione nella conciliazione al di là della dicotomia dello spiegare e del comprendere²³.

Il filosofo Ricoeur descrive l'impegno della conoscenza di sé come un fatto costruttivo, poiché non si tratta di svelare un'identità, da intendere come qualcosa di consolidato e fermo; si tratta di ricordare, di valutare, di interpretare, di rendere sensato quello che si conosce, da sviluppare attraverso il cambiamento del comprendere e del progettare. ***Dalla descrizione del chi occorre andare verso l'assunzione di responsabilità dello stesso*** e tale passaggio è saggiato nell'arte del raccontare, ove la modalità della storia e della finzione collaborano a modellare il racconto della storia di una vita intrecciando *l'ipse* e *l'idem* in quella che Ricoeur chiama identità narrativa, la quale mette in gioco il proprio e l'altro, facendo

²³ P.Ricoeur, *Il Conflitto delle interpretazioni*, Jaca Book, Milano 1977, p.344.

dell'identità personale sempre un progetto e mai un altro²⁴. A riguardo il filosofo fa ricorso alla definizione aristotelica della multivocità delle significazioni dell'essere (Aristotele) e dunque alla diversità dei sensi e delle prospettive attraverso cui poterle cogliere²⁵.

Le trasformazioni in corso dei modi di essere e dei modi del pensare, del sentire, del vedere e del ragionare del soggetto, modi non più solo di tipo sequenziale-logico ma anche analogico e simultaneo²⁶, valorizzano ancora di più la prospettiva plurale del conoscere dell'essere di se stessi. Ogni prospettiva fondativa e sostanzialistica si allontana e lascia spazio a prospettive probabilistiche, costruttive, etiche.

La difficoltà del conoscere non vuol affermare l'assenza di una qualsivoglia modalità epistemica dell'ermeneutica del sé. Secondo Ricoeur lo statuto epistemologico del sé è quello **dell'attestazione**.

Il nostro sforzo di esistere che si trasforma in desiderio di essere. In questo è il carattere tensionale della verità (la metafora viva) che appiana i conflitti solo a costo di lasciarli lavorare l'uno entro l'altro...l'attestazione è quella sorta di confidenza che ciascuno ha di esistere... non corrisponde né all'oggettività del sapere scientifico, perché non risponde ai criteri di verificabilità che quello postula, né alla credenza che si esprime nel "credo che". Piuttosto essa scaturisce dallo "Io credo in" che la apparenta alla testimonianza, laddove è nella parola del testimone che si crede.. Il testimone crede a ciò che dice e si crede nella sincerità del testimone. è affidabile...²⁷

L'assunto centrale di Ricoeur è che ciò che si perde in certezza e sicurezza dall'abbandono del cogito si acquisisce in rivendicazione dell'impegno.²⁸

Se a scuola si vuole rendere significativo l'insegnamento della filosofia nello sforzo di costruzione di un'identità consapevole e responsabile, non rimane che rendere possibile un'esperienza di ricerca filosofica in cui ognuno possa esercitare la domanda radicale, la problematizzazione, la comprensione, il confronto con le testimonianze di filosofi o di autori che, da altri ambiti del sapere, proponessero riflessioni di rilevanza filosofica, possa elaborare criticamente la valutazione, la scelta di posizioni e di opzioni ponderate e ragionevoli, attraverso il dialogo con la comunità della classe.

Il problema del cambiamento dell'ambiente didattico e dei suoi modi di funzionare si deve affrontare riconoscendo come essenziali e legittimi elementi della ricerca filosofica i mezzi intellettuali e culturali, metodologici e tecnologici, i linguaggi e modi espressivi, che possano rendere possibile ai giovani di oggi il processo della comprensione, del confronto, della valutazione. Il processo di ricerca filosofica deve essere inteso nella sua unitarietà e globalità, in cui le finalità e i mezzi tipici della ricerca razionale filosofica, quelli della riflessione, dell'analisi logico-concettuale, sequenziale, della ricerca della convalida argomentativa, contemplino lo spazio per la narrazione, per il sentire, per la dimensione estetica, per il vedere, per la logica associativa, simultanea, emotiva, poetica, virtuale.

²⁴ P. Ricoeur, *Dal testo all'azione*, Jaca Book, Milano 1989, p.51.

²⁵ P. Ricoeur, *Sé come un altro*, cit., pp.46 ssgg.

²⁶ H.Gardner, *Cinque chiavi per il futuro*, Feltrinelli, Milano 2007.

²⁷ P.Ricoeur, *L'Attestation: entre phenomenologie et ontologie*, In AA.VV., *Paul Ricoeur.Le methor-phoses de la raison ermeneutique*, Cerf, Paris 1991, p.381; Id., *Se' come un altro*, Cit, pp.409-474.

²⁸ P.Ricoeur, *L'Attestation: entre phenomenologie et ontologie*, cit., p.382, Cfr. anche Id., *Lectures 2. La contrée des philosophes, Approches de la personne*, trad. it : *La persona*, Morcelliana, 1997.

13. Esperienza di filosofia in classe: decidere di impegnarsi. Dal passato al presente-futuro.

La filosofia in classe non può assumere la forma del semplice ascolto, della semplice comprensione, ma deve diventare ricerca, deve preparare alla valutazione, alla scelta secondo criteri di verità, secondo principi e valori, quindi preparare alla decisione. Decidere non avviene *dopo* aver colto la verità delle cose che riguardano sé, ma, se non sempre, almeno spesso, consiste nel cogliere nello stesso processo di ricerca la verità di se stessi.

Decidersi significa troncare il dibattito facendo propria una delle opzioni considerate (Sé come un altro, p. 181)..pensare l'iniziativa significa progettare il tempo e impegnare se stessi... La promessa mette in gioco il sé, il tempo, l'identità e la differenza... è come scommettere con il tempo, decidere di mantenersi, pena il girare a vuoto della possibilità della comunicazione.²⁹ p. 52

Se teniamo per valido l'assunto che l'identità è comunque complessa, plurale e dinamica, allora forse dobbiamo accettare l'idea che la posta in gioco dell'identità è nella dimensione temporale della dimensione umana. In questo senso "l'identità è narrativa, modalità pratica dell'identità che si intesse nell'intreccio del racconto"³⁰. Narrare di sé non esclude il ragionare su di sé, anche attraverso il confronto con i testimoni del passato della tradizione e attraverso la discussione nel presente con gli interlocutori della comunità di ricerca della classe. Occorre considerare che fare esperienza di filosofia in classe per i nostri studenti significa fare un'esperienza di ricerca attraverso una molteplicità di approcci, di stili di conoscenza, di linguaggi, con cui narrare l'esperienza, problematizzarla, analizzarla, darle senso e attraverso cui decidere un proprio ruolo in essa. Bisogna accettare una concezione più complessa e multiforme del pensare e del fare ricerca filosofica razionale, che implica una concezione di un soggetto a più dimensioni, cognitive ed emotive, che usa molteplici intelligenze, il concetto e l'argomentazione razionale, la narrazione esperienziale, il vedere il sentire, il ricordare, l'immaginare e il progettare il futuro.

Il linguaggio della filosofia s'interfaccia con gli altri linguaggi che raccontano l'esperienza umana, che consentono il continuo passaggio, in senso biunivoco e circolare, dal vissuto all'enunciato, dalla memoria e dalla percezione al concetto, dal pensiero poetante all'argomentazione coerente, dall'argomentazione coerente ad una nuova problematizzazione, e così via. La ricerca è costituita dal percorso nella sua interezza e globalità. La peculiarità filosofica è nella domanda radicale, nella problematizzazione, nella riduzione della complessità finalizzata alla scelta ragionevole mediante logos e concetto, mediante argomenti e discussione razionale. Il rapporto tra i vari ambiti del pensare razionale è continuo e a spirale. Dal pensare complesso si emerge di volta in volta con la riduzione del concetto e dell'argomentazione, con l'opzione di senso motivata ed esposta alla critica e al confronto, attraverso il controllo del discorso, l'uso di strategie argomentative e di procedure logiche di convalida, apprese dalla tradizione e praticate nella didattica quotidiana del con-filosofare..³¹

²⁹ P. Ricoeur, *Sé come un altro*, cit. .pp.181.

³⁰ Ivi, p.202.

³¹ Per un approfondimento della complessa questione mi permetto di rinviare a M. De Paquale, *Gioco estetico e gioco filosofico nell'esperienza di filosofia in classe*, in "Comunicazione Filosofica" n.22, Roma 2009.

L'esperienza di filosofia in classe va intesa come esperienza di ricerca filosofica nella globalità del suo processo e nell'unità delle sue componenti (la posizione-definizione di un problema, la rappresentazione dell'ambito del compito e dello spazio di un problema, la sua definizione e problematizzazione, la formulazione di ipotesi di soluzione, la ricerca di risposte, il confronto tra risposte diverse presenti nella tradizione, i processi di costruzione strutturata e di convalida delle tesi prescelte, la valutazione e la rielaborazione personale). La conquista di una scelta di senso e di valore, di un giudizio di verità è il frutto della combinazione di tutti questi elementi che costituiscono un processo di ricerca, personalmente sperimentato.

In questo contesto per i giovani studenti la questione filosofica si porrebbe come una sfida in cui impegnarsi in maniera responsabile, narrando e ragionando, confrontando presente e passato, progettando il futuro, da soli e con gli altri. Attraverso l'esperienza di filosofia il giovane studente saggia la possibilità di dire: "eccomi, vorrei essere così, per questa e per quest'altra ragione, con questo e questo altro desiderio; ora valuto come posso realizzare razionalmente ciò che desidero".

Nella discussione didattica in filosofia degli ultimi due decenni spesso si è affermato che l'insegnamento della filosofia promuove competenze e capacità di pensare, valutare e ragionare per modelli diversi. A tal fine occorre utilizzare consapevolmente una pluralità di linguaggi e di metodi caratterizzati da razionalità. Un autentico apprendimento della filosofia è reso possibile da un processo di "formazione filosofica" centrata su una pluralità di *esperienze di filosofia* in cui gli allievi si mettono alla prova nel fare ricerca filosofica, a partire dai problemi reali, da se stessi e dal dialogo con gli autori attraverso i testi, valorizzando il rapporto di continuità e di discontinuità tra mondo della vita e senso comune, tra pre-categoriale e categoriale³².

Chi ha fatto esperienza non è divenuto consapevole dell'esperienza stessa, è divenuto un "esperto", un uomo che ha esperienza: ciò vuol dire che ha acquistato un nuovo orizzonte, all'interno del quale ora si collocheranno le cose che diverranno oggetto di esperienza per lui. Di fatto, come abbiamo visto, l'esperienza è sempre anzitutto esperienza della nullità: in essa ci si accorge che le cose non sono come credevamo. Nell'esperienza che si fa di un altro oggetto mutano sia il nostro sapere che il suo oggetto³³.

L'uomo che fa esperienza, semplicemente apprende e, in quanto tale, trasforma se stesso e l'orizzonte di senso e di valore entro cui colloca la sua vita, ridecrive in parte sé e il mondo, si prepara a vivere altre esperienze, ad assumere l'*habitus* della continua apertura problematica, della ricerca³⁴. L'esperienza di filoso-

³² Sul tema cfr. E. Franzini, *Filosofia dei sentimenti*, Bruno Mondadori, Milano 1997, in particolare pp. 133-248.

³³ H. G. Gadamer, *Verità e metodo*, trad. it. a cura di G. Vattimo, Bompiani, Milano 2000, p. 730.

³⁴ «La verità dell'esperienza contiene sempre un riferimento a nuove esperienze. Perciò colui che chiamiamo uomo esperto non è solo uno che è diventato tale *attraverso* delle esperienze fatte, ma che è anche aperto ad altre esperienze. La pienezza dell'esperienza, il compiuto essere di colui che chiamiamo "esperto" non consiste nel fatto che egli sa già tutto, e sa già tutto meglio, anzi l'uomo sperimentato appare essenzialmente come non dogmatico, come uno che avendo fatto tante esperienze e avendo tanto imparato dall'esperienza, è appunto particolarmente capace di fare nuove esperienze e di imparare da esse. La dialettica dell'esperienza non ha il suo compimento in un sapere, ma in quell'apertura all'esperienza che è prodotta dall'esperienza stessa": *ivi*, p. 734.

fia in classe si costituisce come una ripetizione partecipata di esperienze di ricerche già fatte nella tradizione a partire dai problemi e da se stessi³⁵.

In una concezione globale e unitaria dell'esperienza di filosofia come esperienza di ricerca filosofica, i docenti in classe dovrebbero valorizzare quegli approcci cognitivi e quei linguaggi che favoriscono un'esperienza di ricerca filosofica nella comunità della classe, ovvero la comprensione e la problematizzazione delle questioni, la individuazione o la costruzione di orizzonti di senso, la ricerca di verità, l'attribuzione di valore, l'assunzione personale di impegno per la costruzione di progetti di vita individuali e collettivi. La scuola si propone così, nelle ore di filosofia, come presidio di civiltà anche attraverso la promozione negli studenti di costruzione difficile di identità personale, la comprensione critica del mondo e delle relazioni, la scelta ponderata di progetti di vita, di opzioni di senso e di valore. La forza euristica degli approcci estetici³⁶ e scientifici alle questioni, rafforzano la capacità di problematizzazione del senso comune e di ricerca di senso. La peculiarità filosofica dell'approccio nella definizione e nella risoluzione dei problemi non è snaturata ma rinforzata da un approccio complesso e multidimensionale. La forza del pensare in modo complesso e multiprospettico, da una parte consente di approfondire le questioni e di individuarne le direzioni plurali di senso, dall'altra risponde alle esigenze dei giovani di usare il pensiero attraverso approcci e linguaggi diversi e plurali, di cui i giovani spesso non padroneggiano le logiche costruttive. I modelli di razionalità, i processi di discussione e di convalida offerti dalla filosofia aiutano i giovani a ridurre la complessità delle questioni, a cercare soluzioni ragionevoli mediante i concetti e l'argomentazione, mediante il confronto con gli autori e la discussione con altri interlocutori. La formazione filosofica oggi dovrebbe quindi promuovere l'acquisizione di plurali modi di costruzione del sapere filosofico, che consentano di riconoscere, discutere e risolvere problemi filosofici, di formulare ipotesi, che permettano di imparare a pensare, a ragionare, a cercare convalide per i ragionamenti, utilizzando i nuclei fondanti, epistemologici, storici, critici, della disciplina, e i plurali modi che il pensiero e la comunicazione possono mettere a disposizione.

La filosofia accrescerebbe così nell'allievo la capacità di produrre conoscenza non solo attraverso il modello di razionalità logico-sequenziale, ma anche un modo di pensare che utilizza l'analogia, l'associazione, il sentire e il vedere; su questa strada essa potenzierebbe e renderebbe così peculiarmente esperte le capacità spontanee di riflessione e di ragionamento³⁷.

La forza della razionalità, nella pluralità delle sue forme, si proporrebbe per i giovani studenti come riduzione necessaria di complessità al fine della valutazione e della scelta di un'opzione di senso, di verità e di valore per costruire se stessi e impegnare le singole persone in un progetto di vita.

³⁵ Su questo aspetto del pensiero gadameriano cfr. F. De Natale, *Ermeneutica filosofica e insegnamento della filosofia*, «Bollettino della Società Filosofica Italiana», 189 (2006), pp. 60-71.

³⁶ Per un approfondimento di questo aspetto della questione, mi permetto di rinviare al mio saggio "Gioco estetico e gioco filosofico nell'insegnamento della filosofia", cit.

³⁷ Le discipline secondo J. Bruner, sono linguaggi formalizzati, strumenti concettuali, che servono ad estendere le capacità spontanee di ragionamento. ⁹ Cfr. J. Bruner, *The process of education*, cit.; J. Bruner; Id., *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari 1993; Id., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1997; Id., *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, Armando, Roma 1968.; H. Gardner; Id., *Educare al comprendere*, Feltrinelli, Milano 1999). Sul rapporto tra sapere formalizzato e sapere disciplinare nell'apprendimento di competenze cfr. S. Meghnagi, *Conoscenza e competenza*, Loescher, Torino 1992. Sul tema cfr anche P. Boscolo, *Psicologia dell'apprendimento scolastico*, UTET, Torino 1986.

In ogni caso la filosofia metterebbe a disposizione dei giovani contenuti e strumenti intellettuali per chiarire, organizzare, interpretare e valutare l'ambito del senso comune, ampliandone e mutandone gli orizzonti di senso e di valore.

ESPERIENZA FILOSOFICA E DIDATTICA ORDINARIA

Francesca Gasperini e Anna Sanchini

1. Premessa di Anna Sanchini

Il gruppo di ricerca *Esercitiemo il pensiero*¹ può a buon diritto essere giudicato un "universo filosofico parallelo", per la sua essenza di rivelarsi come un itinerario di formazione e didattica, che propone a docenti ed alunni degli originali imprescindibili concettuali: la dimensione della meraviglia, del dubbio filosofico, della domanda senza risposta, del dialogo socratico e della ragione logopatica, una commistione di sentire e comprendere, che veicola un apprendimento più consapevole negli studenti e valorizza la loro riflessione critica. Tale percorso, dunque, si sviluppa tramite "l'iniziazione ad esperienze filosofiche" di studenti che, data la loro attuale frequenza scolastica, non sono ancora coinvolti dallo studio della "storia della filosofia".

Ogni docente, inoltre, in primo luogo, si spoglia del suo pregiudizio di possedere un metodo professionale ormai collaudato e tarato sulla propria più o meno estesa carriera, quindi riflette sui propri limiti e ritorna ad interrogarsi, ad apprendere, a "mettersi in gioco". Pertanto, i progetti, che ogni componente del Gruppo di Ricerca plasma sulle peculiarità della propria classe, si modificano anche in base alla professionalità creativa del docente (o del team di insegnanti), che li ha ideati.

2. La sperimentazione del primo modulo "Io e gli altri" di Anna Sanchini

Per dare un senso di completezza alle parole, con le quali presenteremo le attività didattiche che abbiamo svolto negli ultimi due anni, vorremmo brevemente contestualizzare il lavoro all'interno del nostro itinerario di ricerca-azione, che vede il suo *incipit* nell'a.s. 2003/04. Quattro sono i moduli sperimentali, che abbiamo progettato all'interno del gruppo di ricerca *Esercitiemo il pensiero* (senza contare l'ultimo, *in fieri*, relativo all'a.s. 2009/10, che innesta la sua radice concettuale sulla tematica del conflitto e della violenza, variamente intesa). Ed è significativo poter affermare che, nel nostro itinerario quadriennale, abbiamo cercato di evolverci verso una più coerente adesione ai parametri del "minimo filosofico", ossia "l'insieme semplificato ed organizzato degli 'imprescindibili' della filosofia"².

Riper correremo brevemente, quindi, l'intero "cammino", analizzando il nostro primo impegno elaborativo, denominato "**Io e gli altri**", realizzato nell'anno scolastico **2003/04** con due classi seconde di Liceo Scientifico, e consistito nel riadattamento di un modulo omonimo, ideato da alcuni studiosi del Liceo Classico "Ariosto" di Ferrara, che ci era stato proposto dalla coordinatrice durante il nostro primo incontro al "tavolo I.R.R.E.". Mantenendo, dunque, alcuni brani di filosofi contemporanei (Thomas Nagel, Ronald David Laing), lasciammo entrare nel modulo una poliedricità di "molti maestri", altro nucleo concettuale irrinunciabile di ogni esperienza filosofica: figure letterarie classiche (es. *l'Antigone* di Sofocle; *Cyrano* di Rostand) e contemporanee (es. il cosmo surreale e "filosofico" dei *60 racconti* di

¹ Progetto regionale ideato e coordinato da Bianca Maria Ventura.

² B.M. Ventura, *Il tratto di strada che lascio alle spalle*, in *In cammino. Idee e strumenti per l'esperienza filosofica in classe*, Franco Angeli, Milano 2006, p. 24.

Dino Buzzati); un saggio novecentesco come *L'arte di amare* di Erich Fromm; e poi l'universo musicale, rappresentato da due grandi artisti del nostro tempo: Guccini (*Cirano*) e Battiato (*La cura*).

Ma soprattutto sperimentammo un diverso approccio alla nostra professionalità: un'attività d'aula fondata su una discussione, che lasciasse emergere i "precedenti intuitivi della filosofia, presenti in ciascuno, in ogni età"³. E gli studenti si appassionarono ad un dialogo, all'interno del quale scoprivano, giorno dopo giorno, che l'individuo-filosofo non fonda mai la sua speculazione su risposte durature, perenni, conclusive.

3. La sperimentazione del secondo modulo "*Il viaggio di Ulisse. Com'è lontana Itaca...*" di Francesca Gasperini

Dopo la necessaria fase di ripensamento su obiettivi conseguiti e passi falsi commessi nel primo anno di sperimentazione, nell'anno scolastico **2005/'06** abbiamo scelto di avvalerci in misura maggiore delle nostre competenze di docenti di lettere, progettando un modulo sostanzialmente letterario, consapevoli del fatto che presupposto fondante dell'esperienza filosofica non è sempre e soltanto il ricorso ai testi inerenti la materia, quanto il lavoro filosofico su testi di qualunque tipo.

Il modulo "*Il viaggio di Ulisse. Com'è lontana Itaca...*", sviluppato in due classi seconde, ha così rappresentato il primo tentativo di elaborazione di un percorso originale rispondente a una tematica-contenitore individuata da tutto il gruppo di ricerca, quella del "viaggio" come "conoscenza di sé": attraverso un percorso nella loro interiorità e nel mondo delle arti comunicative, gli studenti avrebbero dovuto esaminare e razionalizzare il proprio vissuto affettivo, con lo scopo di modificare pregiudizi e comportamenti e di utilizzare la conoscenza di sé per progettarsi nel futuro e progettare il proprio futuro. Finalità ambiziose, certo, ma proprio per questo ricche di stimoli per un docente. Del resto, come afferma Bianca Maria Ventura, "*Lo specifico della responsabilità educativa*" – altro non è che "*la tensione verso il futuro, sostenuta dalla capacità di intravedere nell'attuale il possibile, nell'essere di oggi il poter essere altrimenti di domani*"⁴.

Una sfida così ardua rendeva indispensabile una motivazione forte negli studenti, che ingenerasse in loro "*quello slancio di partecipazione ardito e potente come un volo, un tuffo coraggioso...*"⁵. Per questa ragione abbiamo deciso di fare subito ricorso all'esperto, inserendo nella fase iniziale del percorso l' "incontro con il filosofo". L'intervento della coordinatrice del progetto ci ha permesso di definire il filosofo come "colui che sta al mondo curioso" e che identifica nella consapevolezza critica e nella conoscenza di sé i suoi valori fondamentali, di individuare l'atteggiamento filosofico in un "modo di essere al mondo responsabile e consapevole" e di introdurre l'idea del viaggio come metafora di questo atteggiamento curioso, intraprendente e riflessivo.

Lo sviluppo del progetto ha coinvolto le classi in una serie di attività finalizzate a maturare la capacità introspettiva, la profondità interiore e lo spirito critico degli alunni. Si è partiti dall'elaborazione di una mappa concettuale che

³ *Ibidem*, p. 22.

⁴ B.M. Ventura, *Esercitiemo il pensiero*, Franco Angeli, Milano 2002, p. 14.

⁵ *Ibidem*.

circoscrivesse le qualità spirituali e caratteriali necessarie per compiere un percorso nella propria individualità; di seguito è stato attivato un laboratorio di scrittura creativa che consentisse agli studenti di cimentarsi nell'autobiografia come "circostanza" da esperire per indagare ciascuno la propria vocazione; all'esercizio laboratoriale si è poi affiancato il lavoro sotto la guida dello specialista in scienze umane, con l'obiettivo di rafforzare l'autostima degli allievi, facendo loro capire che è limitativo intendere l'intelligenza come una capacità generale presente in misura maggiore o minore nei vari individui. Secondo la teoria delle intelligenze multiple elaborata da H. Gardner esistono, infatti, ben sette tipi di intelligenza: linguistica, musicale, logico-matematica, spaziale, corporea, intrapersonale e interpersonale; quindi, attraverso la compilazione di un test, ciascun allievo ha potuto riconoscere il suo profilo dominante tra quelli delineati.

La verifica finale è consistita nell'elaborazione, in classe, di un racconto autobiografico sul nucleo concettuale del progetto, in cui ciascun allievo presentasse un'esperienza di "viaggio" che avesse determinato in lui uno "spostamento" non solo fisico, ma soprattutto interiore. Tra questi racconti abbiamo poi scelto di sceneggiare quello che meglio esplicitava l'assimilazione del percorso filosofico compiuto dalle classi e abbiamo coinvolto gli studenti nel lavoro di realizzazione del cortometraggio "Gocce di memoria", il cui soggetto compendia, meglio di qualunque riflessione personale, un anno di "esercizio" filosofico del pensiero. Si tratta della storia di due generazioni a confronto: durante un pranzo con la sua famiglia, il quindicenne Giacomo si sente "costretto" ad accompagnare in Sicilia suo nonno, desideroso di rivedere i luoghi in cui ha conosciuto la moglie, scomparsa da qualche tempo. Il ritorno alla terra d'origine sarà l'occasione per abbattere il muro di incomunicabilità che li separa: l'anziano potrà rivedere nello sguardo del nipote quello della moglie scomparsa, il ragazzo riuscirà a demolire la barriera che divide le generazioni, avvicinandosi fisicamente e spiritualmente al nonno. Quando avvertiamo distacco e mancanza di comunicazione tra noi e le persone che amiamo, non sempre facciamo qualcosa per dare un nuovo volto alle situazioni. Con il nostro cortometraggio abbiamo voluto dimostrare che, a volte, è sufficiente compiere un piccolo passo nella direzione dell'altro per diventare, entrambi, persone migliori.

4. La sperimentazione del terzo modulo: *"Quando sei nato non puoi più nasconderti"*

4.1 *"Quando sei nato non puoi più nasconderti"* L'articolazione del progetto di Anna Sanchini

Giungiamo ora a sviluppare, in modo più dettagliato ed esaustivo, la nostra terza progettazione, a cui abbiamo posto un titolo simbolico, tratto da un film di Marco Tullio Giordana: *Quando sei nato non puoi più nasconderti*. Il modulo proponeva agli studenti una riflessione sul perenne dilemma tra libertà e responsabilità, problema che si manifesta entro le continue, quotidiane scelte di vita del singolo, sia egli giovane o adulto. Tale modulo aveva preso avvio dal "tema contenitore", proposto per l'anno 2006/07 da Bianca Ventura, denominato *Io e la mia circostanza*, che riecheggiava uno dei principali nuclei concettuali di Ortega y Gasset, autore analizzato dal gruppo di ricerca nel medesimo anno; il focus elaborativo si incentrava sulla sempre inquietante tematica della "scelta", che contiene costantemente in sé un forte impulso "necessario": ovvero fra i molti

habitus che possiamo "indossare", ne esiste comunque uno che possiede il carattere di necessità ed è "il migliore" per noi. Tuttavia la comprensione globale, che ogni individuo ha del Sé, rimanda sempre ad una dimensione prospettica, temporanea: nuove "circostanze", difatti, potrebbero modificare la coscienza e far scoprire vocazioni e tendenze precedentemente nascoste.

Gli studenti coinvolti in questo progetto, sempre di seconda Liceo, erano didatticamente impegnati a raggiungere un minuzioso studio di nozioni, tuttavia un forte ostacolo era in loro rappresentato da una debole inclinazione al dialogo relazionale e dall'eccessivo peso attribuito al riscontro valutativo del loro impegno scolastico. Pertanto la nostra sfida professionale non consisteva solo nell'ideare un percorso di ricerca-azione, che fosse ben congegnato attorno alla tematica della "circostanza", ma soprattutto sentivamo in noi un impulso a proporre, proprio a quegli studenti, una sorta di "percorso di formazione", che li rendesse più consapevoli, responsabili, aperti e maturi. Tale, più importante, impegno non è stato purtroppo vissuto da tutti gli alunni con lo stesso coinvolgimento che le docenti auspicavano, ma il "sogno" di far coincidere l'esercizio filosofico con l'esperienza quotidiana giovanile è davvero il momento più ambizioso e arduo di un progetto come "*Esercitare il pensiero*" e, forse, viene a volte vissuto dalle docenti con troppe aspettative.

In quell'anno, accanto a pagine di "maestri non filosofi", indispensabili vettori di conoscenza per ogni nostro modulo didattico di docenti di lettere, per la prima volta, abbiamo sentito una sorta di "imperativo categorico" a riannodare i fili con le nostre conoscenze filosofiche classiche, indirizzando gli alunni all'approccio con alcuni emblematici brani tratti da: *La dignità dell'uomo* di Pico della Mirandola; *Il contratto sociale* di Rousseau; il *Manuale di Epitteto*; il *Dizionario filosofico* di Voltaire; il saggio *Sull'Illuminismo* di Kant e la celeberrima pagina *Il cielo stellato e la legge morale*, sempre del filosofo tedesco.

Tali preziosi frammenti filosofici hanno proceduto di pari passo con la mediazione culturale di alcune pellicole cinematografiche, di forte impatto emotivo sui giovani, improntate ad un profondo impegno civile: *Iqbal* di Cinzia Th. Torrini, nella prospettiva di evidenziare la lotta per i grandi ideali nella dimensione dell'infanzia negata; *I cento passi* di Marco Tullio Giordana, per lasciare emergere l'integrità della giovinezza consapevole; *Hotel Ruanda* di Terry George per riflettere sulla profonda moralità dell'adulto etico.

Un forte rinforzo motivazionale, infine, è giunto alle docenti e alla classe dall'evento denominato "Incontro con il filosofo", collocato all'incirca nella sezione centrale del progetto attraverso la persona di Bianca Ventura, che ha valorizzato, con un dialogo d'aula motivato e quasi "sospeso" tra attesa e consapevolezza, "l'esperienza [...] del ripensamento metacognitivo" sul senso più profondo di ogni ricerca-azione filosofica, "per esercitare lo strumento del dialogo socratico"⁶, impostato sul "tempo del cerchio", e per incarnare l'idea sempre sottesa dei "molti maestri".

Per non dimenticare, inoltre, la potenza emblematica della parola scritta, abbiamo proposto alla classe la lettura parziale di due libri di grande spessore concettuale: *Gomorra* di Roberto Saviano, allora di recentissima uscita editoriale, e *Pappagalli verdi. Cronache di un chirurgo di guerra* di Gino Strada. Uomini appartenenti a quella "minoranza intellettualmente aristocratica", che "si caratterizza per l'ansia di perfezione, per una specie di godimento nell'essere

⁶ *Ibidem*, p. 24.

esigente con se stessa, in costante tensione vitale”: tali parole di Maria Zambrano aderiscono perfettamente a questi individui che hanno scelto di essere uomini altamente impegnati nella ricerca della propria responsabile vocazione.

4.2 “Quando sei nato non puoi più nasconderti”. L’incontro con i detenuti del carcere di Villa Fastiggi di Francesca Gasperini

Nella presentazione iniziale del nostro progetto agli studenti, una breve riflessione di un’alunna particolarmente sensibile, Gloria, sul desiderio di conoscere più da vicino la terribile realtà delle carceri, luogo in cui da sempre si intrecciano in modo indissolubile le tematiche di responsabilità ed assenza di libertà personali, ha innescato una piccola, ma preziosa perla di impegno civile: un gruppo di quattro detenuti, che scontavano la loro pena nel carcere cittadino, contemporaneamente e in collegamento con il nostro progetto, ha affrontato la lettura di “Gomorra” di Roberto Saviano, e ha poi incontrato la classe per discutere le problematiche emerse dall’incontro diretto col testo. La visita alla Casa Circondariale di Villa Fastiggi è stata preceduta da uno scambio epistolare e seguita da un lavoro di ripensamento dell’esperienza da parte degli studenti. Sarebbe difficile riferire, a più di due anni di distanza, la gamma di sensazioni provate da chi ha vissuto direttamente un’esperienza così forte, gravosa e coinvolgente al tempo stesso; per questa ragione riportiamo di seguito alcuni stralci di lettere dei detenuti e degli studenti: da un lato una prospettiva di vita “sospesa” e una riflessione carica di dolore, rabbia e profondità emotiva, dall’altro lo sguardo dell’adolescenza spensierata, toccata nel profondo dall’incontro con l’Altro da sé.

Passi scelti dalla Lettera dei detenuti della Casa Circondariale di Villa Fastiggi, Pesaro, mercoledì 18 Aprile 2007

Ciao, sono Vittorio. Ho 30 anni, sono napoletano. Ho moglie e tre figli. Sono detenuto da più di un anno, con esattezza da 13 mesi. [...] Alla sofferenza che c’è in carcere non ci si può abituare mai. Di motivi ce ne sono tanti: la lontananza dai propri affetti, la privazione della libertà...

Ciao a tutti! Io sono Giuseppe, ho 19 anni e sono calabrese. Sono ormai quasi quattro mesi che sono carcerato. Il primo mese è stato abbastanza difficile: non conoscevo nessuno, mi sentivo solo. [...] ...ho preso una strada, sbagliata: ho incominciato a frequentare persone che appartenevano ad una organizzazione, ho incominciato a commettere questo mio reato. Infine è finito tutto con il mio arresto. Il tempo qui dentro lo passo leggendo e frequentando corsi; [...] Mi organizzo anche facendo piccole cose che fuori non avrei mai fatto, altrimenti qua dentro si rischia di diventare pazzi. Si impara a dare valore ad ogni minima cosa.

Ciao ragazzi, sono Stefano ed ho 39 anni. Sono divorziato con 2 figli, uno di quasi 20 anni e l’altro di quasi 4 anni. Ultimamente sono detenuto da 3 mesi e non è la mia prima carcerazione. [...] Nel pomeriggio mi piace leggere dei libri [...] Alla sera, invece, facciamo socialità, mangiando insieme ad altri nostri compagni per finire poi nella classica partita a carte. Per finire, si guarda la TV, aspettando sempre il domani. Il domani che appartiene a voi, sperando forse di vedere abbattute le barriere dei vari pregiudizi. Sono molto contento della vostra iniziativa.

Racconto della visita in carcere ai detenuti della Casa Circondariale di Villa Fastigi, attraverso passi scelti dalle Lettere degli studenti - Maggio 2007

Il carcere sembra un posto a parte dal resto di Pesaro, una città nella città, però una città senza cielo perché l'unica cosa che puoi vedere sopra la tua testa è il soffitto in cemento armato. Io detesto gli spazi chiusi, ho bisogno d'aria fresca, di luce, di vita, lì invece è tutto surreale. Penso che diventerei matto a vivere in un posto così. (Giacomo M.)

Arrivati all'entrata, ci chiedono i documenti e ci fanno riporre i cellulari all'interno di un armadietto, poi ci guidano nella sala dove ci aspettano i ragazzi. (Gloria) Per giungere alla sala attraversiamo cinque porte sbarrate; appena passiamo da una, le guardie la richiudono immediatamente, per poi aprirci quella seguente: mi sembra di essere nei film, quando portano in carcere assassini e spacciatori. (Mariana) Entriamo, li salutiamo e ci sediamo, solo che manca uno di loro, Giuseppe, il più giovane, ma decidiamo comunque di iniziare il confronto, senza aspettarlo; anche perché arriverà dopo qualche minuto. (Gloria) Sto attenta nel guardare i tre ragazzi già presenti nella sala, perché ho paura che i miei sguardi possano essere fraintesi e scambiati per sguardi di pregiudizio. (Alessia) Sinceramente io me li aspettavo completamente diversi, me li ero immaginati con delle facce "brutte", cattive, provate; invece, non dico che abbiano delle facce angeliche ma possono somigliare, per esempio, anche a mio zio. (Mariana)

Il meno giovane è Stefano, 39 anni, da 10 anni è dietro le sbarre e non per la prima volta, è divorziato con due figli; proseguendo in ordine d'età c'è Vittorio, 30 anni, napoletano sposato con tre figli piccoli due dei quali gemelli, la famiglia abita a Fano; il terzo è Mirko, 27 anni, rom croato con tre figli e uno in arrivo, "abita" in un quartiere napoletano. (Filippo) La loquacità di Vittorio lo spinge a rompere il ghiaccio con una domanda rivolta a noi: ci chiede se abbiamo pregiudizi nei confronti di un ex carcerato e noi, in linea di massima, rispondiamo di sì, ma Vittorio ci capisce, è comprensivo, d'altronde i pregiudizi al mondo d'oggi si hanno su qualsiasi cosa, figuriamoci su una cosa importante come questa. (Teo) Ad un certo punto si apre la porta del salone e ci viene incontro un ragazzo dall'aria sconsolata, forse perché non ha ottenuto il colloquio atteso da tempo. Si chiama Giuseppe e ha diciannove anni, troppo pochi per finire in carcere a parer mio. Non riesco a guardarlo come guardo gli altri. Sento che è troppo vicino a noi, può essere benissimo un ragazzo del quinto anno della nostra scuola. È calabrese e, dopo aver trascorso quattro mesi all'interno del carcere, deve ancora scontare due anni e otto mesi di pena. Sono sconvolta davanti all'immagine di un ragazzo, che teoricamente dovrebbe stare fuori a divertirsi con i suoi amici, stanco e depresso dalla carcerazione. Tocchiamo l'argomento bulli, Giuseppe allora esprime il suo parere a riguardo, ritenendo che i capi banda acquistano importanza solo nel momento in cui siamo noi a dargliela, magari salutandoli con un tono di rispetto. L'importanza non si ottiene comprando macchine lussuose, ma ciascuno di noi percepisce dentro di sé l'importanza che vuol dare ai suoi gesti o alle sue parole. Le sue dichiarazioni entrano però in contrasto con l'abbigliamento che indossa. È firmato dalla testa ai piedi. Avrò acquistato questa consapevolezza e imparato a dare valore alle piccole cose nell'ultimo periodo? Lo spero. (Martina) Giuseppe esprime la sua opinione soprattutto sul mondo di noi giovani, mondo al quale lui stesso appartiene avendo solo diciannove anni. Il mondo dei giovani è omologato e insipido. Oggi bisogna essere popolari e vestire secondo la moda, bisogna avere una macchina potente e bisogna avere un aiuto per divertirsi. Si cerca la droga e l'alcol. Ma si deve diffidare

di coloro che per essere qualcuno indossano una maschera: uno è veramente importante, quando si comporta per quello che è, non per quello che gli altri vogliono che sia. (Alessia)

Due detenuti sono originari del sud e un altro, un rom, ha vissuto vent'anni a Scampia, quindi ci parlano della vita malavitosa condotta al sud e della realtà, diversa dalla nostra, che hanno vissuto nei loro paesi. Ci parlano delle piazze di droga nei quartieri più malfamati di Napoli e del sud, dei ragazzi che già a dodici anni guidano moto più grosse di loro e girano con la pistola carica in tasca. Raccontano che la scuola non ha importanza, "Ma chi ci va a scuola in Calabria? Noi alla maestra le mettevamo l'auto sui mattoni!". Grazie alle loro testimonianze riusciamo a completare il quadro di quella realtà, conosciuta dalle pagine di Gomorra. Le cose che mi colpiscono sono principalmente due: una è che Stefano definisce Napoli uno Stato nello Stato, proprio la stessa cosa che affermava Borsellino; la seconda è inerente all'uso del casco per le moto: infatti, nella città campana, è "caduto in disuso", non per una banale trasgressione alle norme, ma per il fatto che là sono gli assassini gli unici a portare il casco, per coprirsi il volto. (Mariana)

Provo ad immedesimarmi nelle loro condizioni, e credo, anche con il dialogo, di riuscire in parte a comprendere la sofferenza che provano. (Giacomo C.) Durante l'incontro sento, anche se questo può sembrare un paradosso, i detenuti molto vicini a me, non così distanti come me li sarei aspettata. Hanno tutti storie difficili alle spalle, infanzie forse sbagliate ma soprattutto la sfortuna di essere nati e cresciuti nei posti, negli ambienti sbagliati. Percepisco dai loro sguardi e dalle loro parole la voglia di rifarsi e avere una seconda possibilità. Hanno sbagliato, lo sanno, e sanno che devono pagare. Spero però che non abbiano perso la voglia di vivere. (Veronica).

Io sono dell'opinione che nel momento in cui qualcuno commette un reato e va contro la legge, questo deve assumersi le responsabilità del suo gesto e essere punito con la reclusione. Siamo costantemente messi alla prova dalla vita, siamo chiamati a fare delle scelte, possiamo percorrere la strada del bene come quella del male, ma qualsiasi scelta ha delle conseguenze. (Alessia) Io non avrei molti pregiudizi su un ex detenuto, una volta scontata la pena per me un carcerato torna ad essere un uomo come gli altri. Certo, dipende dalla natura del suo crimine e dal numero degli arresti, ma in linea di massima lo considero un pari, un uomo libero come me. È bello il concetto di poter ricominciare tutto da capo, iniziare una nuova vita perché ciò è insito nel concetto di uomo come essere libero. (Giacomo)

Spero che questi ragazzi, una volta usciti dal carcere, possano avere un'altra possibilità perché la cosa più importante della vita è la libertà. Io credo che uno sia veramente libero nel momento in cui ha il coraggio di scegliere basandosi sui propri ideali, anche se significa andare contro corrente o essere criticati e fare quello che ci si sente di fare al di là delle tendenze del momento. La libertà è una delle maggiori conquiste dell'uomo, perciò va difesa ad ogni costo, e solo il compiere una scelta consapevole e intenzionale rende l'uomo indipendente e padrone di stesso. (Giulia)

Non è stato semplice gestire l'organizzazione di questa fase del nostro modulo filosofico: ci siamo lasciate prendere da mille scrupoli, da mille timori. Dobbiamo ammettere che la tentazione di lasciar perdere tutto ci ha sfiorate più volte, ma il fatto che la proposta venisse da una classe alla quale, fin dal primo anno di corso,

imputavamo un interesse riservato esclusivamente alla valutazione del lavoro scolastico e la mancanza di aspettative e motivazioni che andassero al di là di tale ambito, ci ha persuase ad andare avanti. La nostra rinuncia avrebbe rappresentato agli occhi degli allievi un segnale di incoerenza che non potevamo permetterci. Un ulteriore sprone è arrivato dai contatti con il "maestro" del carcere, attraverso il quale ci siamo rese conto che l'esercizio di lettura guidata e analisi del testo di Saviano, condotto in parallelo dai nostri alunni e dai detenuti, stava acquistando un grande valore soprattutto per questi ultimi: durante quei mesi il gruppo di lettura si è allargato e ristretto tante volte, perché nel frattempo alcuni di loro riacquistavano la libertà. Hanno lavorato insieme quasi quindici persone, leggendo da soli il libro e approfondendo negli incontri settimanali con l'educatore alcuni capitoli. Contemporaneamente si sono dedicati alla realizzazione di una cartina geografica del napoletano, cercando di visualizzare luoghi e fatti descritti dall'autore di *"Gomorra"*. Poco prima dell'incontro hanno fatto recapitare in classe il materiale prodotto, accompagnato dalle loro lettere, scritte a caratteri cubitali su un cartellone ripiegato a guisa di busta. Quel giorno abbiamo sentito di essere davvero a scuola.

Nella fase del ripensamento, il modulo *"Quando sei nato non puoi più nasconderti"*, ha sicuramente fatto registrare alcuni punti deboli, sui quali io e la mia collega ci siamo confrontate a lungo, ma siamo certe che l'esperienza narrata attraverso le voci dei nostri studenti abbia lasciato in loro un segno indelebile. A conferma di ciò possiamo riferire quanto avvenuto circa un anno dopo la conclusione del progetto di filosofia: nell'aprile 2008, quando ormai da mesi avevamo lasciato la classe, passata al triennio del corso di studi liceale, la direzione del penitenziario ci ha invitati ad assistere ad uno spettacolo teatrale allestito dai detenuti e tratto dall'esperienza di scambio epistolare con gli studenti del *"Marconi"*. Su venti allievi, che tra l'altro rientravano dalla gita scolastica proprio la notte precedente all'appuntamento a Villa Fastiggi, ben dodici si sono presentati all'ingresso del carcere per assistere alla rappresentazione.

Dopo le difficoltà affrontate per l'organizzazione del lavoro e le apprensioni vissute prima dell'incontro, lo abbiamo ritenuto un piccolo successo "filosofico".

5. La sperimentazione del quarto modulo: *"Io sono Orebil"*

5.1. *"Io sono Orebil"*. L'articolazione del progetto di Anna Sanchini

Il modulo filosofico dell'a.s. 2007/08 *"Io sono Orebil"*, avviato in due seconde classi del Liceo, di differente fisionomia: più partecipe ed estroversa l'una, più riservata e metodica l'altra, intendeva guidare gli studenti ad approfondire il tema dei diritti umani, in occasione del sessantesimo anniversario della Dichiarazione Universale dei Diritti dell'uomo.

Dopo una meditata riflessione delle due docenti sulla modalità attraverso la quale sarebbe stato possibile conferire un taglio filosofico a una tematica come questa, esaminata e scandagliata dagli studenti sotto differenti punti di vista fin dai curricoli della scuola elementare e media inferiore, abbiamo deciso di restringere il più possibile il campo di indagine, focalizzando la nostra attenzione su un unico concetto filosofico, quello della "libertà come forma di dipendenza". Abbiamo scelto, inoltre, di delegare a un titolo apparentemente oscuro e privo di senso il compito di

suscitare quella “meraviglia”, indispensabile ad attivare ogni percorso di conoscenza, soprattutto di tipo filosofico.

Prima di esplicitare più palesemente il significato del titolo, è indispensabile sintetizzare il percorso di riflessione lungo il quale abbiamo avviato i nostri allievi: il nucleo concettuale primario voleva lasciar emergere il concetto che la libertà è, paradossalmente, una forma di dipendenza, in quanto essere liberi significa dipendere da se stessi per “autodeterminarsi”. In altre parole, la vera libertà non può prescindere dalla conoscenza di sé, attraverso la quale si sviluppano (consideriamo alcune riflessioni tratte dal filosofo-teologo tedesco Bernhard Bueb) “la volontà e la capacità di porsi un obiettivo, di accordarlo a dei valori morali, di saperlo conciliare con la propria vita e di perseguirlo con costanza”⁷. Ma essere liberi significa anche dipendere dagli altri, in quanto dalla predisposizione naturale dell’uomo a vivere in società con altri individui deriva l’impulso a scegliere “liberamente” (perché “naturalmente”) il bene.

A questo punto si giunge a svelare il piccolo mistero del titolo: Orebil è il contrario di “libero”, quindi “Io sono Orebil” corrisponde all’affermazione “Io sono libero”, in cui l’aggettivo è elaborato appunto al contrario. Di tale scelta esistono due chiavi di lettura, una fondata sulla inconsapevolezza e una sulla coscienza di chi dichiara “Io sono Orebil”: nel primo caso l’espressione può indicare chi ritiene di essere libero, ma in realtà è intrappolato in schemi che lo opprimono, influenzandone pensieri, scelte e comportamenti; nel secondo caso può essere l’affermazione di chi si rivela consapevole che la propria libertà non sarà mai assoluta, ma sempre relativa, in quanto gli esseri umani sono condizionati da se stessi e dalla società in cui vivono, dalla dipendenza degli uni dagli altri. Ma tale tipo di dipendenza risulta essere, in definitiva, la massima forma di libertà che l’uomo possa realizzare.

Con pochi tratti tenteremo di fornire l’articolazione completa del progetto, che prevedeva una sorta di “struttura ad anello” musicale: un *incipit* problematico e “sofferto” con l’ascolto della canzone *Blowin’ in the wind* di Bob Dylan, all’interno del quale gli studenti si sono subito lasciati affascinare dal valore filosofico della domanda esistenziale senza risposta ... un finale utopico e idealistico con *Imagine* di John Lennon. Di seguito l’argomentazione è stata condotta attraverso una teoria di pensatori eterogenei per stile e collocazione spazio-temporale: abbiamo affrontato alcuni passi tratti da *Il mondo di Sofia* di Jostein Gaarder, alcuni brani desunti da *Elogio della disciplina* di Bernhard Bueb, altri derivati da *Etica per un figlio* di Fernando Savater.

Abbiamo inoltre colto le suggestioni, proposte da Bianca Maria Ventura e ispirate all’*Alcibiade primo* di Platone⁸, sulla tematica della conoscenza di Sé, come unità psico-somatica, e sulla comprensione del Sé, che ci viene rivelata dall’Altro. Al termine delle riflessioni scaturite, gli alunni si sono impegnati nel “gioco degli specchi” (sempre tratto dal medesimo saggio della nostra coordinatrice), nel quale la caratterizzazione del proprio Io si sfaccettava all’interno di differenti punti di vista: una visione personale, la vicinanza di un amico, l’opinione di un genitore, il parere di noi docenti. Esperienza quest’ultima che ha veramente “messo in gioco” il nostro rapporto con gli alunni: come riuscire a dichiarare ad uno studente la nostra opinione sulla sua “generosità” o sulla sua “coerenza”?

⁷ Bernhard Bueb, *Elogio della disciplina*, Rizzoli 2007, p.29.

⁸ Bianca Maria Ventura, *La fatica e la gioia di crescere. Un impegno per tutti*. Mierma, Pieve Torina 1999, pp. 12-13.

Di nuovo Platone, con un brano desunto dal *Protagora*, ha guidato i pensieri degli allievi all'appuntamento con il filosofo attraverso la domanda di senso: "In che cosa l'esperienza filosofica può renderci migliori?"⁹. L'incontro è stato poi affrontato in una sorta di "viaggio iniziatico" da Pesaro ad Ancona, verso il "cuore" del nostro gruppo di ricerca: la sala delle riunioni della sede Irre. Il ricordo della visione dei nostri studenti, assiepati nella stanza, a colloquio con Bianca, risulta essere ancora, per noi, una "folla" di emozioni "filosofiche".

La voce dei poeti si è, quindi, inserita nel nostro percorso: *Prima di andarmene* di Nazim Hikmet; *Non avrò vissuto invano* di Emily Dickinson; *Libertà* di Paul Eluard: di quest'ultima lirica gli alunni hanno poi elaborato ognuno una quartina in versione grafica (con tecniche miste: disegno personale, collage, acquisizione di fotografie da computer), raggiungendo originali e suggestive realizzazioni. Gli studenti stessi hanno successivamente desiderato cimentarsi con creazioni poetiche originali: divagazioni sul tema della libertà, di cui ora presenteremo alcune liriche:

<p>NULLA</p> <p>Sono piccoli immensi punti. La luce avvolta dalla silenziosa tenebra infinita. Questo pensare mi provoca una minuscola, all'inizio, poi enorme, incontrastabile sensazione di malinconica solitudine, poiché la luce del nostro luogo non è poi grande, ma solo polvere di stelle in una distesa gigante. <i>(Giovanni)</i></p>	<p>Ti guardo negli occhi, mi specchio in quei laghi sfioro le tue mani mie possibili catene e capisco che nessuno potrà mai fermarmi: io sono libera. <i>(Caterina)</i></p>
<p>LIBERTÀ</p> <p>Mi hanno chiesto cosa fosse la libertà ma non ho saputo rispondere.</p> <p>Forse perché, in fondo, libertà è poter scrivere orebil e non libero. È poter sbagliare e chiedere scusa. È poter sperare che fuori c'è dell'altro.</p>	<p>LIBERTÀ</p> <p>Sono solo. E attendo.... che lei arrivi. Ma lei è ancora lontana. La mia mente non è vuota: continui pensieri si rincorrono. Attendo che si faccia il silenzio e dal silenzio si generi altro silenzio. E finalmente, nel vuoto, come una nube leggera</p>

⁹ Bianca Maria Ventura e Maria Alessandra Bertini, *Si era addormentata nella mia mente*, FrancoAngeli, 2006, p.33.

<p>Libertà è quando ti senti al sicuro. È quando pensi che il mondo sia imperfetto ma poi ti ricredi. È quando scegli chi essere</p> <p>Libertà è un sogno, il nostro sogno. A volte può offuscarsi, può scendere il buio.</p> <p>Ma di una cosa sono certa. Sogneremo per sempre. <i>(Giulia)</i></p>	<p>mi viene incontro. Qualcosa si apre il nulla si popola immerso in un armonioso silenzio. Ed ecco arriva finalmente leggera, calda, luminosa. Non sono più solo. <i>(Alessandro)</i></p>
---	--

Il nostro percorso è proseguito poi con l'analisi della *Dichiarazione dei Diritti dell'uomo*, corredata dalla visione di quattro pellicole cinematografiche: *Water* di Deepa Mehta sulla violazione dei diritti femminili e dell'infanzia; *Il tempo dei cavalli ubriachi* di Barman Ghobadi sulla martoriata situazione del popolo curdo; di nuovo *Hotel Ruanda* di Terry George, sul genocidio ignorato e dimenticato del paese africano; *Dead man walking* di Tim Robbins, provocatoria riflessione sulla pena di morte.

5.2. "Io sono Orebil". La realizzazione dell' "Antologia filosofica" di Francesca Gasperini

Altra tappa centrale del percorso è stata la realizzazione dell'Antologia¹⁰ filosofica della classe: dopo la lettura del testo "*Pappagalli verdi*" di Gino Strada, gli studenti si sono divisi in coppie e a ciascuna coppia le insegnanti hanno fatto scegliere un brano. Il lavoro è consistito nel costruire, intorno al testo prescelto, un apparato didattico speculare a quello del manuale di narrativa adottato dalla classe. In particolare, ogni coppia di studenti ha dovuto: assegnare un titolo al brano; introdurre e presentare in poche righe il testo prescelto, in modo da facilitarne la comprensione e l'apprezzamento; inserire il testo dell'intero brano completandolo con le note a fondo pagina di tutte le parole difficili ed, eventualmente, aggiungere qualche breve commento a punti specifici del testo nella forma di glossa, da collocare in fondo o a sinistra del brano; compilare la "Guida alla lettura", mettendo in evidenza gli aspetti belli/interessanti/drammatici del testo, commentandoli esplicitando le proprie personali reazioni e rinviando eventualmente a qualche altro passo esaminato in classe; elaborare alcuni esercizi di comprensione, con relative risposte; predisporre una serie di proposte per l'analisi del testo, con relative soluzioni; programmare una fase di produzione e, infine, presentare un esercizio di riflessione e/o discussione.

¹⁰ L'idea dell'antologia della classe è tratta dal manuale per il biennio di scuola superiore *Segnalibro* di M.T. Serafini, D. Barbieri, A. Toffoli, P. Polidoro, vol. a I testi narrativi, pagg. 598-9, Bompiani, Milano 2006.

Il lavoro delle due classi è stato contrassegnato da una diversa modalità operativa, in entrambi i casi fruttuosa: la II[^] C ha realizzato la versione cartacea dell'antologia, curando con la massima precisione l'aspetto grafico, relativamente a impaginazione, inserimento delle immagini, scelta dei caratteri tipografici, ed elaborando una serie di domande che racchiudevano, in molti casi, il senso del percorso filosofico attuato nei mesi precedenti. La II[^] H ha invece inserito l'Antologia della classe all'interno di un corso sui *"Diritti Umani"* attivato sulla piattaforma e-learning della scuola. Il corso on line, cui è possibile accedere, attraverso una password, dalla piattaforma e-learning del Liceo *"Marconi"* di Pesaro, è attualmente disponibile per altri docenti che desiderino effettuare lo stesso tipo di percorso didattico.

Siamo convinte che questa attività, al di là delle due differenti modalità di realizzazione, abbia dato modo agli studenti di riflettere davvero sul senso del percorso filosofico attuato nei mesi precedenti: risolvere un esercizio già dato è sicuramente un lavoro utile, ma a volte un po' meccanico; inventarlo spinge, invece, a essere attivi, porta a un'ottima padronanza degli strumenti di analisi, consente di mettersi nei panni dell'altro, traducendone impressioni, emozioni e sentimenti. Educa, infine, al pensiero riflessivo e critico, volto alla ricerca dello *scopo* e del *senso* del mondo, perché, con le parole di Bianca Maria Ventura, *"Chi apprende non si può esimere dal chiedersi se quello che apprende riveste un significato, un senso e un valore per lui"*.

5.3. *"Io sono Orebil"*. Conclusioni di Anna Sanchini

Giunti al termine del nostro percorso, abbiamo rivolto agli studenti un ultimo invito, all'interno di una "fase di ripensamento": è stato chiesto loro di selezionare un ambito nel quale si confrontassero con una personale "spina nel fianco", un tarlo spirituale o materiale, che minasse quotidianamente la loro autostima, la loro realizzazione, e di scrivere poi in un piccolo "diario" gli ostacoli che avevano rallentato il loro percorso e i progressi che avevano consolidato l'impulso verso il loro obiettivo.

Vorremmo condividere con voi le riflessioni di un alunno particolarmente sensibile, Alessio; le sue parole sono per noi la testimonianza che il percorso non è stato invano:

"Ho compiuto passi importanti in questi mesi: la spina che avevo nel fianco, la mia difficoltà ad aprirmi agli altri, duole meno, pur rimanendo in parte. Questo cammino, che ho iniziato grazie alla filosofia, spero, anzi credo, che continuerà negli anni futuri. Devo quindi ringraziare la filosofia, perché è in grado di salvare molti giovani dalla dipendenza, dai molti attacchi esterni, permettendo loro di reagire, di essere capaci di scegliere per il loro stesso bene e quello comunitario, basato sui veri valori del rispetto, della fratellanza, della convivenza e della civiltà.

L'impegno, la forza di volontà permettono di ottenere risultati soddisfacenti. Sento che il mio cuore è felice, appagato. Mi sono reso conto che il raggiungimento degli obiettivi che uno si pone, non lasciandosi invadere da un senso di inadeguatezza, aiuta il nostro spirito a vivere sereno; il nostro cuore gode dei piccoli, ma ugualmente importanti, passi compiuti in avanti verso i nostri scopi. Certamente è necessaria la "tensione verso" un qualcosa che superi i limiti umani, ma non dobbiamo considerare il fatto che ci si potrà avvicinare a ciò che si desidera, senza mai raggiungerlo, come un motivo per smettere di sperare, di operare e di compiere scelte, al fine di salire l'infinita scala che ci avvicina.

Lasciamo che il desiderio sia uno stimolo, corriamoci incontro fino a quando non sia la morte a fermarci, con la certezza in cuore che i nostri figli ripartiranno da dove noi ci siamo fermati e si avvicineranno sempre di più."

6. Questioni aperte di Francesca Gasperini

Di ogni percorso educativo bisogna saper valutare i punti di forza e gli aspetti problematici e, in questo senso, la cosiddetta fase di "ripensamento", al termine di ciascun modulo annuale, è servita per prendere atto di alcuni essenziali presupposti, che la passione di due insegnanti poco più che trentenni aveva finito con l'oscurare: i giovani vanno aiutati a creare le basi dalle quali possano spiccare il volo della vita; il sostegno deve essere dato tenendo conto realisticamente del "vissuto" di ognuno, un vissuto che influenza il comportamento di un giovane di quindici anni determinando le sue reazioni agli stimoli esterni. Non tenere sufficientemente conto di questo aspetto, ci ha indotto, a volte, ad affrontare il progetto di filosofia con troppa enfasi, facendoci vivere come una sconfitta personale la mancata risposta della classe alle nostre sollecitazioni.

Prendiamo, ad esempio, in considerazione uno dei nodi irrinunciabili del nostro protocollo di sperimentazione, l'incontro con i "molti maestri". Nel momento in cui riteniamo di poter motivare gli allievi attraverso il contagio tra scuola e vita, non possiamo, però, non valutare l'eventualità che gli studenti non riescano a riconoscere come tali i maestri che pure vengono loro proposti, o perché semplicemente non prestano ascolto a ciò che viene detto, o perché, nell'incontro con l'altro, sono indotti a prendere in considerazione solo l'aspetto piacevole della relazione, considerando come un fastidioso ostacolo da rimuovere chiunque metta in discussione il loro modo di essere o le loro idee. Piuttosto che lasciarsi travolgere dalla delusione, sarà forse sufficiente pensare che il lavoro dell'insegnante sarà stato comunque corretto se avrà messo i suoi alunni in grado di camminare con le proprie gambe senza il bisogno di "maestri" per tutta la vita, ai quali potrà eventualmente rivolgersi per "discutere" con loro, come magari avrà fatto qualche nostro allievo, appassionandosi al dialogo filosofico, ma anche contestando o mostrando disinteresse per il progetto da noi tanto amato.

Dopo quasi sette anni di lavoro sui moduli di sperimentazione filosofica nel biennio della scuola superiore, abbiamo maturato la convinzione che, per dare un senso al nostro impegno oggi, la strada da continuare a percorrere sia quella che conduce lo "studente" a diventare "studioso", facendo capire che ciò che studia è ciò che gli necessita e che gli deve necessitare.

L'insegnante dovrà veicolare, allora, tre concetti fondamentali: l'acquisizione di conoscenze davvero formative non sempre avviene a seguito di una bella esperienza, ma si impara anche dalla sofferenza, dall'umiliazione e dalla sconfitta; in secondo luogo, nessuno potrà esserci maestro se non avremo noi stessi, personalmente, con impegno ed umiltà il desiderio di imparare. Non dimentichiamo in tal senso le parole di Ortega y Gasset: "Se non ci sentiamo bisognosi di un pensiero, esso non sarà mai per noi una verità". È importante, infine, liberarsi dai preconcetti, prendere atto dell'inutilità di rimanere fermi su certe posizioni anche quando queste ultime vengano palesemente confutate, e, soprattutto, riconoscere l'errore, riuscendo addirittura ad imparare da esso. È questo il principio dal quale ci siamo lasciate maggiormente guidare in questa nostra avventura filosofica, quello della fedeltà alla verità.

Nel momento in cui riusciremo ad affrontare il percorso filosofico come uno strumento per far crescere gli alunni senza mire palingenetiche e prevedendo che non tutti beneficeranno dei suoi obiettivi, saremo forse vicine al traguardo finale. La strada è ancora lunga.

L' EUDAIMONIA NELL'ETICA ARISTOTELICA

Ernesta Angela Bevar

*La causa della difficoltà della ricerca
della verità non sta nelle cose, ma in noi.
Infatti, come gli occhi delle nottole si comportano
nei confronti della luce del giorno, così anche l'intelligenza
che è nella nostra anima si comporta nei confronti delle cose
che, per natura loro, sono le più evidenti di tutte.
(Aristotele, *Metafisica*, II)*

ABSTRACT

Una indagine sul concetto di *eudaimonia* aristotelica per tentare di comprendere e per operare un confronto con l'etica moderna rispetto ad alcuni interrogativi: che cosa è la felicità? L'uomo virtuoso è l'uomo felice? L'amicizia è un giusto ingrediente e contrassegno della felicità? Anche le masse, oltre ai filosofi, possono accedere alla forma più alta di felicità? Sarà sempre importante lungo questo percorso cercare di riconnettere il pensiero di Aristotele con la tradizione etica precedente e comprendere come l'aristotelica "mondanizzazione dell'etica" sia frutto di un bilancio storico, di una rielaborazione che talvolta accoglie e talvolta confuta alla luce di un costante confronto dialogico con le filosofie precedenti.

Quello che si andrà ad analizzare sono i testi etici di Aristotele in cui il filosofo spiega e ricostruisce il senso, il ruolo e l'importanza dell'*eudaimonia*. Nello specifico si cercherà di chiarire i punti di contatto e le diversità tra il primo e il decimo libro dell'*Etica Nicomachea* in cui molti autori hanno intravisto due differenti teorie riguardo alla felicità: una detta inclusiva (o comprensiva) e una dominante. Non solo, si vedrà anche come sia fondamentale riflettere sul rapporto che c'è in Aristotele tra l'individuo e la città, tra la felicità del singolo e quella della collettività, per cogliere fino in fondo il significato di cosa il filosofo intende per *eudaimonia*.

Indice

Introduzione

PRIMA DEFINIZIONE:

“ATTIVITÀ DI UNA VITA COMPLETA SECONDO VIRTÙ COMPLETA”

- 1.1 L'eudaimonia fine della politica
- 1.2 L'autosufficienza e la razionalità
- 1.3 La disponibilità dei beni esteriori
- 1.4 L'attività del vivere bene

SECONDA DEFINIZIONE:

“LA PERFETTA FELICITÀ”

- 2.1 L'attività dello *spoudaios*
- 2.2 Intelletto e vita contemplativa

L'UOMO FELICE HA BISOGNO DI AMICI

- 3.1 L'amicizia è in vista della felicità
- 3.2 L'autosufficienza non implica la solitudine

ALCUNE QUESTIONI CONCLUSIVE

- 4.1 *Bios praktikos* e *bios theoretikos*
- 4.2 Il singolo e la città

APPENDICE

- Continuità o rielaborazione?
- Scheda didattica

BIBLIOGRAFIA

Introduzione

“L’etica antica si differenzia da quella moderna per il suo carattere *eudaimonistico* anziché deontologico”¹. La frase di Vegetti sottolinea come l’etica moderna sia figlia della riflessione kantiana e di quella spinta che alla domanda etica per eccellenza: “perché devo agire moralmente bene?” fa rispondere a noi “perché è un dovere” mentre allo *spoudaios* aristotelico (all’uomo virtuoso, perbene, eccellente) fa rispondere “perché tutto ciò rende felici”². La promessa di una futura felicità non ha un fondamento banale ma dietro di essa c’è un percorso, c’è l’evoluzione storica di alcune categorie cardine del pensiero classico. È necessario ricordare che prima di Aristotele, per l’eroe omerico, il significato della felicità era racchiuso nell’onore, conquistato sul campo di battaglia e identificato con una precisa concezione della virtù, mentre come si vedrà più avanti nella riflessione successiva al pensiero di Aristotele – come per esempio nella ricerca della filosofia stoica – per il raggiungimento della felicità diverrà fondamentale l’autonomia e la libertà del saggio, il quale vive lontano dalle tentazioni del mondo esterno.

In ogni sua forma, che essa consista nella vita politica, in quella intellettuale o nel piacere, la felicità in tutta la riflessione etica classica è sempre il fine, la promessa, la vera e unica motivazione dell’agire moralmente bene. Oltre a tutto ciò, nel momento in cui ci si avvicina all’etica antica, occorre prestare molta attenzione e focalizzare bene che tra l’agire morale e la felicità c’è la virtù, come collante, come strumento che meglio riesce a connettere *eudaimonia* e azione morale, un elemento da non sottovalutare perché costituisce una chiave interpretativa di quello che gli antichi intendevano con il termine *eudaimonia*. *Eudaimonia* letteralmente significa “essere accompagnati da un buon demone”, ma il termine assume nella filosofia aristotelica il significato di buona vita (*euzoia*) e di attività coronata dal successo (*eupraxia*). Il problema del significato dei termini usati da Aristotele non è di secondaria importanza, anzi va analizzato prima di immergersi nel tentativo di cogliere ogni sua elaborazione filosofica perché la difficoltà di comprensione nasce dalla traduzione: noi usiamo delle parole che per la maggior parte derivano da termini latini. Dal I secolo a. C. l’impianto terminologico greco viene tradotto in latino da Cicerone, Seneca, Lucrezio e altri. Così *eudaimonia* diventa *felicitas*, *arete* diventa *virtus*, *kakia* viene reso con *vitius*, *psyche* con *animus* e *anima*. Nella lingua italiana abitualmente intendiamo per felicità uno stato di contentezza e gioia, una concezione, quindi, più soggettivista e agli antipodi rispetto a quella propria di un uomo greco. Ross ritiene più corretto tradurre il termine *eudaimonia* con benessere (*well-being*), ma anche questo termine per noi italiani è lontano dal rendere bene l’espressione, in quanto troppo assimilabile a uno stato fisico; Natali, invece, propone di tradurre *eudaimonia* con “realizzazione”³ indicando con questo termine “una vita realizzata” accompagnata da gioia. Il lettore che si imbatte nella definizione aristotelica di felicità come “quell’attività dell’anima secondo virtù” ne deduce che essa consiste in una sorta di piacere dell’autocontrollo, dell’autolimitazione dei desideri fisici e, in questo caso, non si tratterebbe di certo di una buona traduzione del pensiero di Aristotele che

¹ M. Vegetti, *L’etica degli antichi*, Laterza, Roma Bari, 1989, p. 10.

² Per quanto riguarda le due concezioni, antica e moderna, ha ben ragione J. Annas a sostenere che “la nozione moderna è più ristretta e rigida di quella antica”. J. Annas, *La morale della felicità in Aristotele e nei filosofi dell’età ellenistica*, Pubblicazioni del Centro di ricerche di metafisica, temi metafisici e problemi del pensiero antico, XXVI, 703, Milano, 1998, p. 10.

³ C. Natali, *La saggezza di Aristotele*, Bibliopolis, Napoli, 1989, p. 215 nota 1.

intendeva l'*eudaimonia* come quell'autorealizzazione di se stessi che consiste nel perfetto funzionamento della parte razionale della mente umana⁴. Chi volesse tradurre, invece, in maniera letterale non raggiungerebbe ugualmente grossi risultati perché, per citare sempre Natali, "per Aristotele chi è *eudaimon* non ha affatto un demone eccellente, proprio come per noi un pomodoro non è affatto una mela d'oro"⁵.

Che i Greci tenessero in gran conto, già prima dello Stagirita, l'idea della felicità è attestato da molte testimonianze e rispecchia un atteggiamento positivo di questo popolo verso la vita. E, più che come una prosperità esteriore, l'*eudaimonia* veniva identificata con uno stato dell'anima. La riflessione filosofica di Aristotele porta con sé un grosso cambiamento nel campo dell'etica, come pure un tratto distintivo nei confronti del maestro, Platone. L'etica essendo quel campo di ricerca del bene, del bello e del giusto non potrà più delinearci come l'ambito di quei saperi immutabili e rigorosi, come possono esserlo la teologia e la matematica per intenderci, e non possiamo nemmeno attribuirle quel tipo di regolarità e di costanza proprio delle scienze "del per lo più", nella cui ripetitività si fonda la stabilità di scienze quali la fisica per esempio. Il vero metodo di approccio, l'unico possibile, allo studio dell'etica è quello che tiene conto di questo tipo di indeterminatezza, quello che fa suo il "regolo di Lesbo"⁶ come strumento principale di indagine. L'etica diviene, nella ricerca aristotelica, una forma di pensiero, di sapere pratico⁷ che ha al suo interno alcune componenti fondamentali quali: la saggezza del filosofo, la prudenza dell'uomo politico e lo stile del gentiluomo. La formula e la ricerca etica sono finalizzate al cittadino che è, all'interno della città, l'uomo che agisce moralmente bene, a differenza dell'etica moderna in cui si saprebbe ben distinguere il politico dal politologo.

Quello che Aristotele vuole proporre è, dunque, un vero e proprio modello di vita (Berti ricorda "la denominazione di scienza pratica deriva dall'oggetto di questa scienza, che è costituito dalle cose praticabili, cioè dalle azioni, dalla prassi, le quali hanno il loro principio nella scelta, cioè nell'iniziativa dell'uomo"⁸), un progetto che sia una guida all'azione concreta e che fornisca anche un criterio di misura alla condotta di tutti e che, quindi, si costituisca anche in funzione dell'organizzazione politica.

Ma c'è, inoltre, nell'etica aristotelica un legame tra felicità e azione e finalità dell'azione morale che induce molti, tra cui Gauthier, a parlare di un "dovere di essere felici", espressione che non è di Aristotele, ma che traduce il suo pensiero quando in un passaggio dell'*Etica Nicomachea* afferma "l'uomo è felice quando realizza quello per cui esiste e realizzare ciò per cui si esiste è il dovere dell'uomo, perché è quello che gli prescrive la ragione"⁹.

Per quel che riguarda il diritto alla felicità, si vedrà più avanti come lo Stagirita si muova in maniera molto diversa, in quanto il campo dei soggetti che godranno di questo diritto va ristretto in base ad alcuni criteri quali, per esempio, le

⁴ C. Natali, *Etica*, in E. Berti (a cura di), *Introduzione a Guide ai filosofi. Aristotele*, Laterza, Roma Bari, 1997, pp. 244-245.

⁵ *Ibidem*.

⁶ *EN*, V, 14, 1137 b 29 e sgg.

⁷ Il carattere pratico dell'etica aristotelica è confermato da due passaggi: *EE*, 1216 b 19-25 e *EN*, 1103 b 26-31.

⁸ E. Berti, *La filosofia pratica di Aristotele* in *Studi sull'etica di Aristotele*, A. Alberti (a cura di), Bibliopolis, Napoli, 1990, p. 25.

⁹ R. A. Gauthier, *La morale d'Aristotele*, PUF, Paris, 1978, p. 54.

condizioni sociali. Non solo, l'etica si rivolge esclusivamente a chi sia giunto a un preciso momento della propria riflessione riguardo allo stato della propria vita, alla soddisfazione/insoddisfazione e alla riflessione sul futuro, cioè sulle alternative possibili al proprio modo di vita; del resto solo in quel preciso istante l'etica potrà avere una certa presa sull'individuo, perché solo allora questi sarà capace di trasferire quelle "lezioni" ben ascoltate nel suo modo di agire e, di conseguenza, sarà in grado di vivere conformemente a esse.

L'etica aristotelica pur aspirando a essere un'etica per tutti, rimane un'etica per privilegiati perché per dedicarsi alla contemplazione filosofica di cui parla Aristotele occorrono condizioni sociali particolari, doti intellettuali e valori così alti che, come sottolinea Gauthier, "non potranno che essere appannaggio di un'aristocrazia del talento"¹⁰. Ciò nondimeno il filosofo non esclude le masse dalla felicità, perché se i picchi della contemplazione sono accessibili a pochi, l'adesione al bene, al contrario, è una strada che si apre, per essere percorsa, davanti a tutti coloro i quali hanno una buona volontà che permetterà loro di sceglierla.

PRIMA DEFINIZIONE:

"ATTIVITÀ DI UNA VITA COMPLETA SECONDO VIRTÙ COMPLETA"

1.1 L'eudaimonia fine della politica

Nel primo libro dell'*Etica Nicomachea* Aristotele delinea innanzitutto l'oggetto della sua ricerca: il bene dell'uomo. Gli uomini nelle azioni tendono verso fini ben determinati che assumono la forma di beni. Esistono beni e fini relativi, in quanto utili al raggiungimento di altri fini e beni più grandi, ma seguire un procedimento di questo tipo sarebbe infinito; meglio, pertanto, interessarsi di un fine ultimo e di un bene supremo.

Sarà la politica, che ha il compito di unificare e di coordinare i fini di tutte le altre scienze, a guidare l'uomo verso il raggiungimento del bene. Due sono gli assunti fondamentali dai quali scaturisce la ricerca del bene supremo: 1) pensare alla politica come scienza architettonica di tutte le altre scienze, il cui fine comprende tutti gli altri fini e che, data la supposta coincidenza tra il bene per il singolo e il bene per la città, è anche la scienza che persegue il bene di tutti, della città, di un popolo; 2) concepire la propria trattazione non per un uditore giovane, ancora soggetto al dominio delle passioni, che ricerca un supporto teorico alla propria conoscenza, bensì per essere una guida all'azione pratica dell'uomo già incline a comportarsi razionalmente. Anche nell'*Etica Eudemia*¹¹ Aristotele sosterrà che le opinioni di alcuni come i fanciulli, i malati o gli incontinenti in merito alla felicità sono superflue perché con queste persone sarebbe inutile ragionare in quanto non sentono ragione, ma ascoltano solo la propria passione. Questo significa che requisito imprescindibile per seguire la filosofia pratica è possedere primariamente la capacità di dominare in qualche modo le proprie passioni. Dirà, infatti, Aristotele nel secondo libro dell'*Etica Nicomachea* "noi ricerchiamo non per sapere che cosa è la virtù, bensì per diventare buoni"¹² e in questo consiste l'utilità di tutta l'aristotelica ricerca etica e morale, utilità che Aristotele evidenzierà in seguito usando non a caso il termine *pragmateia*, come a significare che la forma

¹⁰ R. A. Gauthier, *op. cit.*, p. 137.

¹¹ *EE*, I, 3, 1215 a 3-4.

¹² *EN*, II, 2, 1103 b 26-29.

dell'esposizione sarà quella di una trattazione, al contrario del primo libro in cui per descrivere la sua opera usava il termine *methodos*¹³. Questi aspetti introduttivi del primo libro sono imprescindibili e fondamentali per comprendere la prima definizione che Aristotele dà del concetto di felicità.

Non tutti i beni e, di conseguenza, non tutti i fini sono perfetti, ma tra tutti uno solo, il bene supremo, ha un che di perfetto dovuto alla semplice motivazione che scegliamo questo bene sempre per se stesso, mai in virtù di qualcos'altro, e questo bene supremo è la felicità. Anche nei *Magna Moralia*¹⁴ la felicità viene indicata come quel fine completo che una volta ottenuto non ci fa desiderare altro, il sommo bene che è composto da tutti gli altri beni; nella *Retorica*¹⁵ viene, invece, indicata come lo scopo in base al quale si sceglie o si rifiuta ogni cosa, sia individualmente che come gruppo sociale. Non si tratta di un complesso onnicomprensivo di beni, perché la selezione è altissima e in questo bene *téleon* (perfetto o completo) non sono compresi tutti i beni ma solo le azioni belle. La politica tende, infatti, al bene più alto tra tutti quelli che possono essere raggiunti attraverso l'azione, ma sebbene tutti gli uomini, dice Aristotele, siano concordi nell'affermare che il nome di questo bene alto sia felicità, non altrettanto concordi risultano nel definire in che cosa consista questa felicità. La massa delle persone distinte danno il seguente significato: la chiamano *eudaimonia* e dicono che essa sia *eu zen* ed *eu prattein*, cioè un vivere bene e un riuscire bene, fare bene.

Il disaccordo, invece, nasce sul *tí estin*, sul che cosa sia la felicità. La maggioranza delle persone pensa che la felicità consista nei piaceri dei sensi, altri credono che riseda nell'onore, altri ancora nella ricerca del guadagno. Costoro non si rendono conto che: nel primo caso tendono a un livello inferiore di vita; nel secondo caso fanno dipendere la propria felicità dal riconoscimento da parte degli altri della propria virtù e, quindi, questo ideale, l'onore, risulta essere alla fine troppo superficiale; nel terzo caso chi vive avendo come fine il guadagno e la ricchezza, secondo Aristotele, vive contro natura perché sceglie come fine quello che, invece, non può essere altro che un mezzo¹⁶.

Se si definisce la parola "bene" come quel qualcosa che, adeguato a un determinato fine, è buono per qualcos'altro, come la vista è un bene per il corpo e l'intelletto è un bene per l'anima, allora meglio si comprende il *tí estin* della felicità qualora ci si proponesse di riuscire a cogliere, a definire il qualcos'altro per cui la felicità è un bene, cioè la funzione propria (*oikeion ergon*) dell'uomo. In questa considerazione forte appare la critica di Aristotele a Platone e alla sua concezione del bene. Si ricordi infatti come mentre Platone concepiva il bene come qualcosa di esterno e fuori dall'uomo, trascendente, che può essere in parte visto con un atto di intuizione intellettuale, ma che sostanzialmente l'uomo non riuscirà mai a raggiungere pur tentando di metterlo in atto nelle proprie azioni, lo Stagirita, invece, va alla ricerca del bene che può essere realizzato nell'azione e che non è il bene in senso assoluto e generale, ma è il bene attuato dall'uomo e per l'uomo, quello che non sta più in una realtà sovrasensibile, ma che è divenuto concreto, quello che è possibile realizzare nell'azione. Il Bene non è, quindi, più *arché* (principio) inteso come fondamento dell'etica e come ciò che è anche il fine della pratica etica e politica. Adesso "il principio è il fatto"¹⁷ e questo significa che se il

¹³ EN, 1094 b 11 (Nel testo a cura di C. Natali).

¹⁴ MM, I, 2, 1184 a 9-19.

¹⁵ Retorica, I, 5, 1360 b 3-5.

¹⁶ EN, I, 5, 1095 b 14-1096 a 12.

¹⁷ EN, I, 2, 1095 b 6.

Bene non è più il culmine della teoria non è nemmeno più necessario ricorrere a essa. Il bene è ancora “ciò cui ogni cosa tende”¹⁸ ma non in senso unitario perché ogni *techne* e ogni *praxis* tendono a un fine specifico. Il bene più alto, come dicevamo prima, quello più difficile da ottenere, è quindi la felicità.

Per definire che cosa sia la funzione propria dell'uomo Aristotele usa la metafora del flautista: se per costui il bene e la perfezione consistono in una precisa funzione, in questa stessa attività, cioè nel suonare il flauto, allo stesso modo è possibile ricercare quale sia la funzione e l'attività propria dell'uomo, visto che ne esiste una specifica della mano, dell'occhio e di ogni parte del corpo. Nel primo libro dei *Magna Moralia* Aristotele fa notare come esista una differenza fondamentale tra l'uso e il possesso, per cui quando parliamo della felicità come della facoltà dell'uomo e la paragoniamo alle facoltà dell'occhio o di qualunque altra parte del corpo, dobbiamo tener presente questa differenza: nessuno vorrebbe avere la vista se non dovesse vedere e dovesse tenere gli occhi chiusi. La facoltà dell'uomo, la felicità, va vista in quest'ottica, cioè come uso e non come semplice possesso, perché “l'uso e l'attività sono il fine, invece il possesso è in vista del fine”¹⁹. Questa funzione deve consistere in uno specifico modo di vivere; quello proprio dell'uomo è la vita come attività della parte razionale dell'anima. Solo dell'uomo è propria la funzione del *logos* (inteso come razionalità, ragionevolezza). Anche nell'*Etica Eudemia*²⁰, al principio della sua trattazione, Aristotele precisa che quello di cui andrà a indagare (ha appena definito cosa è la felicità: il buono, il bello e il piacevole) è una questione di tipo teoretico che prevede uno studio filosofico e che non viene indagata alla luce di un interesse esclusivamente conoscitivo, ma perché diventi una conoscenza finalizzata all'applicazione nelle azioni.

Le due risposte adottate alla domanda sul *tí estin* sono ascrivibili, secondo lo Stagirita, a due categorie contrapposte: la massa e i sapienti. Per la massa la felicità deve essere visibile, appariscente, un bene che si possa toccare, sentire, come il piacere, la ricchezza o l'onore. Ma il filosofo si sofferma anche a pensare che, oltre a queste due categorie contrapposte, in fondo all'interno dello stesso uomo le definizioni possono essere diverse in stretta dipendenza dallo stato in cui esso si trova e rispetto a quali sono i suoi bisogni del momento. Infatti “quando è ammalato l'intende come salute; come ricchezza quando si trova povero”²¹. Tra tutte queste opinioni c'è, poi, quella di “alcuni” (e qui l'allusione è a Platone e ai suoi discepoli) che oltre a tutti questi beni ne individuano un altro come bene in sé, causa di tutti gli altri beni. Ma il ragionamento di Platone seguiva un percorso inverso a quello che intende seguire Aristotele, e quest'ultimo lo sottolinea bene. Platone svolgeva la sua riflessione cercando di capire se sono i principi a guidarla o se sarà la stessa riflessione a condurre, al termine, ai principi; ma per Aristotele il punto sta nel chiedersi da dove cominciare, da ciò che è noto a noi o da ciò che è noto in senso assoluto? e nel risponderci, conseguentemente, che “senza dubbio” è meglio cominciare da ciò che è noto a noi.

Premessa fondamentale è che chi ascolta questo ragionamento, questa lezione deve essere stato precedentemente educato “al moralmente bello e al giusto”, che costituiscono l'oggetto della politica. Solo costoro, possedendo i

¹⁸ *EE*, I, 4, 1096 b 28.

¹⁹ *MM*, I, 3 1184 b 8 e sgg.

²⁰ *EE*, I, 1, 1214 a 8-14 anche in *EE*, 1216 b 17-25 “la salute è lo scopo della medicina, della politica invece è scopo il buon governo o qualcosa del genere (...) per la virtù la cosa più preziosa non è il conoscere che cosa sia, bensì donde derivi”.

²¹ *EN*, I, 3, 1095 a 24-25.

principi, possono afferrarli, riconoscerli in qualche modo e allora, in questo caso, non sarà necessario nessun perché, cioè nessuna spiegazione.

1.2 L'autosufficienza e la razionalità

Veniamo, quindi, alla discussione su quale sia la funzione specifica dell'uomo. Il bene di ogni azione o di ogni arte si identifica con il fine a cui essa tende, il "ciò in vista di cui si fa tutto il resto"²². Qui gli esempi sono i seguenti: la salute per la medicina, la vittoria per la strategia, la casa per l'architettura. Aristotele vuole dimostrare come in ogni azione, in ogni arte vi sia contenuto l'in-vista-di-cui, cioè il fine, che viene anche a coincidere con il bene che può essere realizzato praticamente.

Ora è fuori di dubbio che i fini siano tanti, che noi ne scegliamo alcuni e che non tutti sono perfetti. Solo uno ha un che di perfetto o è un po' più perfetto degli altri e questo è il bene supremo. La definizione di perfetto viene spiegata con immediatezza: Aristotele intende come perfetto quello che viene perseguito per sé stesso e che non è mai scelto in vista di altro. Perfetto "è ciò che è sempre per sé e mai per altro"²³. La felicità possiede questa natura, questa essenza, a differenza di onore, piacere e intelligenza o di ogni altra virtù, che viene scelta per se stessa, ma anche perché attraverso queste virtù riteniamo di poter raggiungere una qualche felicità.

Il bene supremo oltre a essere perfetto si ritiene sia anche autosufficiente. Questa autosufficienza (*autarkeia*), Aristotele lo precisa bene, non è da intendersi nel senso di una vita vissuta da soli nella singolarità della propria individualità, perché l'uomo è per sua natura un essere che vive in comunità con gli altri. Occorre, invece, interpretare questa autosufficienza come quella qualità che rende la vita non solo degna di essere scelta, ma anche come quel qualcosa che non manca di niente affinché la si scelga per se stessa. La felicità è un bene di questo tipo, che si completa di per sé senza aver bisogno che le si aggiunga nessun sovrappiù di bene. Le nostre azioni, allora, hanno sempre come fine la felicità che è, quindi, chiaramente qualcosa di perfetto e autosufficiente.

Per chiarire che cosa è la felicità è necessario rintracciare la funzione dell'uomo. Aristotele la ricerca procedendo per negazione. Il vivere, essendo comune anche alle piante, non può essere ciò che è proprio dell'uomo. La vita che sia solo nutrimento e crescita non può esserlo altrettanto, come pure la vita dei sensi che è comune anche agli animali; gli uccelli, i pesci o i cavalli non possono essere felici perché non partecipano a niente di divino, pur vivendo e partecipando a beni diversi²⁴. Pertanto rimane solo "la vita intesa come un certo tipo di attività della parte razionale dell'anima"²⁵. Questa parte è razionale in quanto possiede la ragione e in quanto obbedisce a essa. L'attività dell'anima non è solo propria alla ragione, ma anche alla virtù in quanto alla funzione dell'uomo si aggiunge la funzione (*érgon*) dell'uomo secondo virtù. L'esempio qui è quello del citaredo la cui funzione specifica è quella di suonare la cetra, con l'aggiunta che il citaredo di valore la suona bene. È proprio dell'uomo un'azione compiuta secondo ragione e un'azione compiuta secondo virtù, cioè attuata bene e perfettamente. Questo

²² EN, I, 6, 1097 a 19.

²³ EN I, 7, 11097 a 33-34.

²⁴ EE, 1217 a 26-29 più avanti ai versi 40-41 si legge "è evidente che la felicità deve essere considerata la suprema delle cose praticabili dall'uomo".

²⁵ EN, 7, 1098 a 3-4.

implica, di conseguenza, che in dipendenza dalla virtù propria di un'azione, essa verrà compiuta perfettamente. Gauthier definisce questa concezione dell'*érgon* come quella funzione che va al di là di tutte le altre funzioni proprie dell'uomo, quasi come se si trattasse del mestiere che ogni uomo esercita con gli occhi, le mani, il corpo. Ma l'uomo è oltre questa idea. Occorre tenere ben presente e comprendere come quello di Aristotele, infatti, non sia sicuramente un "umanesimo del lavoro"²⁶. L'uomo si trova in quel mestiere che gli è proprio, il mestiere dell'uomo per eccellenza: il pensiero, cioè nell'esercitare questa facoltà, la quale non deve essere solamente un semplice possesso abituale, ma un esercizio attuale che di conseguenza va applicato al meglio delle proprie possibilità, cioè attuando la virtù che perfeziona il soggetto nell'atto di assecondare la propria funzione specifica. Si tratta di un passaggio fondamentale per l'interpretazione di questa prima definizione della felicità.

Il bene dell'uomo, la sua funzione specifica, viene a essere l'attività dell'anima secondo la sua virtù e, nel caso in cui le virtù dovessero essere molte allora secondo la migliore e la più perfetta di esse. Reale²⁷ sottolinea come in questa affermazione si possa scorgere l'adesione di Aristotele alla dottrina socratico-platonica che pone nell'anima l'essenza dell'uomo, cioè nella parte razionale dell'anima, nell'intelletto²⁸. In questa sostanzializzazione dell'uomo che trova il suo principio primo nella propria parte pensante, nell'intelletto, ripetuta più volte nell'*Etica Nicomachea*²⁹, Aristotele fonda la sua antropologia, che poi sarà alla base di tutta la sua filosofia, perché lo Stagirita fa di questo principio un tratto comune a tutti gli uomini.

Questo significa che la felicità consiste nell'attuazione della virtù, ma in senso assoluto non relativo. Nella *Politica* Aristotele specifica che con l'espressione "in senso assoluto"³⁰ intende alludere a quello che è in maniera assoluta e inconfutabilmente bello. Le azioni come le pene o la vendetta sono necessarie, quindi contingenti ed esprimono il rifiuto di un bene, mentre le azioni più simili alla ricerca degli onori sono la realizzazione dei beni e quindi ottime "in senso assoluto".

Questo riferimento alla funzione (*érgon*) propria dell'uomo richiama alla mente la distinzione tra atto e potenza e, di conseguenza, attraverso questa affermazione Aristotele vuole sostenere una volta di più che la felicità risiede nell'attualità piuttosto che nella potenzialità: è sempre meglio, per esempio, usare la propria intelligenza piuttosto che possederla e basta. La seconda parte della frase, quel "secondo virtù", non va dimenticata perché proprio questo alto livello costituisce la condizione della definizione di perfezione che attribuiamo alla felicità. E, anche in questo senso, va notato come il termine *arete* viene usato, proprio nell'esempio del flautista o del citaredo, nel suo significato più antico (quasi omerico, ricorda Vegetti³¹): quello di eccellenza³². La capacità di scegliere e la ricerca della felicità sono ben collegate, anzi riunite dal concetto di virtù intesa come "il fare bene quello che si fa". L'uomo arriva alla felicità praticando la virtù³³.

²⁶ R. A. Gauthier, *op. cit.*, p. 60.

²⁷ G. Reale, *Introduzione a Aristotele*, Laterza, Roma Bari, 1974, p. 105.

²⁸ *EN*, 1178 a 2 e sgg. Se la parte più elevata dell'anima razionale, cioè l'intelletto, è la parte dominante, noi ci identifichiamo con esso: noi siamo la nostra ragione e il nostro spirito.

²⁹ *EN*, VI; IX, 4, 1166 a 16-17; 1166 a 22-23; IX, 8, 1168 b 31-33; X, 7, 1178 a 23; 1178 a 7.

³⁰ *Politica*, VII, 13, 1332 a 11-25.

³¹ M. Vegetti, *op. cit.*, p. 173.

³² Cfr. anche *EE*, II, 1.

³³ In questo senso la concezione delle *Etiche* è contraria rispetto a quella che troviamo nella *Poetica* in cui si può ben vedere come ogni tragedia metta in scena in maniera sempre differente il rapporto

Ma a questa definizione va aggiunto un dettaglio: se la felicità consiste nell'attività della parte razionale dell'anima secondo la virtù di essa, la migliore e la più perfetta (alcuni commentatori legano la frase "secondo la migliore e la più perfetta" alla concezione della vita teoretica del decimo libro, altri ritengono che la virtù perfetta sia la *phronesis*, essendo questa una virtù intellettuale e pratica), bisogna specificare, però, che il tutto va inquadrato nell'ottica di una vita compiuta. "Una rondine non fa primavera, né un sol giorno"³⁴. Il concetto di felicità è strettamente legato al concetto di durata temporale. Infatti essere felici un solo giorno o per poco tempo non rende un uomo beato. Il progetto di quello che deve essere il bene va sviluppato, perseguito nel tempo. Non bisogna stare in attesa della morte (la paura ancestrale della *nemesis*) ma è necessario tenere a mente questa fragilità costitutiva della felicità che significa anche rischio. Non è un tipo di rischio da assimilare alla *tyche*, al destino perché a chi agisce virtuosamente spetta come premio la felicità, ma essa è comunque soggetta a un limite antropologico come quello della durata. Questa fragilità è certamente legata al fatto che la felicità non è una condizione privata, ma un'attività socializzata che risente dell'indeterminatezza dei rapporti umani. Proprio in questa caratteristica, però, risiede il principio che rende la concezione aristotelica della felicità un'idea con un carattere più che mondano e, quindi, lontanissimo dalle intoccabili vette cui pervengono le concezioni di Platone (l'anima) e, come si vedrà più avanti, di Kant (la coscienza).

La felicità, poi, è una vera e propria attività. È vero che spesso, come diceva Solone, è felice solo chi è morto, cioè chi ormai è immune alle disgrazie e ai mali, anche se il disonore e le disgrazie dei discendenti possono costituire un male anche per chi è ormai morto. Con quest'ultima affermazione ovviamente Aristotele non vuole sostenere che un morto passa dall'infelicità alla felicità, o viceversa, in base alle fortune e alle disgrazie dei discendenti. Pur essendo l'*eudaimonia* un'attività, si pensa spesso alla felicità come un qualcosa di stabile³⁵, di immutabile mentre le vicende della vita cambiano vorticosamente. Sarà felice l'uomo che si comporterà secondo virtù, "che sopporterà le vicende della sorte nel modo migliore, e in ogni caso con la massima dignità, almeno chi è veramente buono, tetragono e senza fallo"³⁶. I piccoli avvenimenti costituiranno per la vita di quest'uomo un ornamento, ma anche un'occasione per far emergere la sua nobiltà nel sopportare dignitosamente ogni cosa. Pur tollerando ogni disgrazia l'uomo felice non sarà mai miserevole, ma nemmeno mai pienamente felice se nella sua vita avrà modo di subire delle disgrazie simili a quelle di Priamo. Anche nell'*Etica Eudemia* si legge che "la felicità non può essere contenuta nello spazio di un solo giorno e che un bambino non può dirsi felice"³⁷. Di conseguenza la definizione di beati sarà propria di chi vivrà una vita secondo virtù e sarà provvisto di beni esteriori, ma con l'aggiunta della frase "per tutta una vita", cioè chi "vivrà e morirà in modo corrispondente"³⁸.

L'uomo virtuoso che non compie nell'arco della sua vita azioni ignobili e che è in grado di sopportare tutto quello a cui la sorte lo sottoporrà, non diventerà mai

tra infelicità e felicità combinando insieme quattro fattori: il bene, il male, la buona sorte e la cattiva sorte.

³⁴ *EN*, I, 1098 a 19.

³⁵ *EE*, VII, 2, 1238 a 13 Aristotele cita il verso 941 dell'*Elettra* di Euripide "è stabile la natura, non il denaro" (nella traduzione di C. Natali).

³⁶ *EN*, I, 10, 1100 b 21-23.

³⁷ *EE*, I, 1, 1219 b 4-6.

³⁸ *EN*, I, 10, 1101 a 17-18.

misero (*athlios*) e non perderà la felicità a meno che non gli capiti di subire una sorte simile a quella di Priamo, nel qual caso non potrà certo dirsi beato. Ovviamente la definizione di beato è strettamente legata all'idea di una beatitudine come può esserlo quella degli uomini. Anche nell'*Etica Eudemia*³⁹ si legge che la felicità è il migliore e il maggiore dei beni umani, ma sottolineando la parola "umani" Aristotele definisce la distanza da quella felicità che potrebbe appartenere anche alle divinità come pure la distanza dalle creature inferiori agli uomini, come gli animali, che non potranno mai essere felici. Il motivo è che gli uomini partecipano in qualche modo per la propria natura al divino pur fruendo di beni diversi. La felicità rimane comunque il più alto dei fini che l'uomo può praticare.

Così come in tutte le arti la precisione con cui si ricercano le cose è diversa, occorre procedere in ogni caso, in ogni circostanza della vita, in maniera particolare e diversa, come nell'esempio del falegname e del geometra, i quali pur ricercando entrambi l'angolo retto lo fanno in maniera diversa.

1.3 La disponibilità dei beni esteriori

In tutta l'*Etica Nicomachea* Aristotele ripete spesso⁴⁰ che nell'intelletto, che è la parte più nobile dell'anima, sta la vera essenza dell'uomo, ma nell'affermare questo sostiene anche che occorre tener conto del corpo dell'uomo, in quanto egli vive concretamente nella realtà e, pertanto, necessita tanto dei beni del corpo quanto di quelli esteriori, pur essendo questi ultimi dei beni solo strumentali ad altri valori più alti. Tra tutti i beni: esteriori, dell'anima e del corpo, i beni dell'anima sono quelli che dobbiamo considerare beni in senso proprio e nel grado più elevato. Avendo dato della felicità la definizione di vita buona, come successo (*eu zen, eu prattein*) Aristotele riporta le opinioni di chi prima di lui ha identificato la felicità con la virtù, con la saggezza, con un certo tipo di sapienza, in tutte queste cose insieme o in una di queste in unione con il piacere. In ultimo riporta l'opinione di chi ha ritenuto che la disponibilità dei beni esteriori fosse un elemento in più e non meno rilevante degli altri. Quindi lo Stagirita esprime la sua opinione che coincide con quella di chi identifica la felicità con l'attività secondo virtù o con una virtù particolare.

La discussione si volge rapidamente a chiarire come ci sia differenza tra un'attività e una disposizione, tra un possesso e un uso. Possedere una disposizione non significa, infatti, che si compia un bene perché è insita la possibilità di possedere una disposizione e, contemporaneamente, di non essere attivi; mentre nel caso dell'uso non è concessa alcuna inattività. L'esempio addotto in questo passaggio è quello delle Olimpiadi in cui solo chi partecipa alle gare viene incoronato, non chi è di per sé bello o forte. In questa attività è implicito il successo e, di conseguenza, anche la piacevolezza di compiere quell'azione. Felicità diventa quindi la cosa più buona, la più bella e la più piacevole, tutto questo in un insieme armonico e non disgiunto, perché le tre definizioni non vanno separate come nell'iscrizione di Delo ("La cosa più bella è la più grande giustizia; / la cosa più buona è la salute; / ma la cosa per natura più piacevole è raggiungere ciò che si desidera").

Ma come si può agire ottimamente, per il meglio e piacevolmente, se non si hanno risorse materiali? Aristotele dice che se si è privi di beni esteriori agire in

³⁹ *EE*, I, 7, 1217 a 21-41.

⁴⁰ *EN*, IX, 4, 1166 a 16 e sgg. ma anche IX, 8, 1169 a 2 e sgg. e X, 7 e 8.

questo modo sarebbe se non impossibile comunque non facile. Ogni azione implica, infatti, l'uso di mezzi⁴¹ che permettano di compierla. Ovviamente in questa analisi il rapporto tra virtù e beni esteriori non va equivocato, Aristotele lo sottolinea molto bene nella *Politica*⁴² quando afferma che se attraverso la pratica della virtù è possibile ottenere i beni esterni non è vero il contrario e cioè che si ottenga il raggiungimento di una qualche virtù con i beni esteriori; infatti una vita felice spetta comunque maggiormente a chi ha carattere e intelligenza pur avendo pochi beni esteriori rispetto a chi, viceversa, ne possiede molti ma scarseggi in quelle caratteristiche più importanti. Questo perché i beni esteriori sono degli strumenti e come tali possiedono anche un limite: l'essere utili in vista di qualcos'altro. Anzi un eccesso di questi beni, Aristotele lo sostiene sempre nella *Politica*⁴³, può essere inutile o addirittura dannoso per chi li possiede. Il fatto che le stesse divinità siano beate e felici per quello che sono per natura e non in virtù dei beni esteriori ci dimostra che si merita tanta felicità per la misura in cui si riesce ad agire in conformità della virtù e della saggezza posseduta. I beni esteriori la cui mancanza ostacolerebbe la felicità di un uomo sono la nobiltà, una prospera progenie e la bellezza. Ancora di ostacolo sono gli amici malvagi o l'averli avuti buoni ma averli visti morire. L'idea che alla felicità sia utile anche una certa prosperità esteriore ha fatto sì che alcuni, erroneamente, la identificassero con la fortuna la quale è considerata dispensatrice di questi beni esteriori. Ma essendo la fortuna una sorta di natura senza ragione l'uomo che si trovasse a vivere questa condizione agirebbe su impulso e non per ragione e, quindi, sarebbe paragonabile a quegli invasati che agiscono per impulso a fare qualcosa, senza alcuna ragione. Anche nella *Politica*⁴⁴ ritroviamo lo stesso concetto per cui esiste una profonda differenza tra felicità e fortuna basata sul semplice assunto per cui la fortuna o il caso può essere la causa dei beni esteriori, ma non dell'esser giusto o temperante. Solo il secondo tipo di fortuna, quella indiretta, che è il frutto di un cambiamento delle cose, è in qualche modo coincidente con la felicità, anzi in questo senso, Aristotele lo dice chiaramente nei *Magna Moralia*⁴⁵, la fortuna è solo cooperatrice della felicità.

Se la felicità, poi, è attività della virtù e la virtù è necessariamente legata al piacere e al dolore, allora si comprenderà bene come essa non possa essere separata dal piacere. Anzi è il piacere che amplifica l'azione, ne è un incentivo, come nel caso dell'uomo buono che compie azioni secondo virtù e accompagnato dal piacere e che, proprio per questo motivo, sarà più attivo in quello che deve compiere a differenza di chi si addolora mentre compie azioni buone e che, quindi, proprio per questa ragione alla fine non può esser definito virtuoso. Se ne deduce che il dolore accompagna la costrizione, e se, come dice anche Eneide⁴⁶ "ogni azione fatta per costrizione è spiacevole", di conseguenza per Aristotele "chi agisce per costrizione non è virtuoso"⁴⁷. Anche nell'*Etica Nicomachea*⁴⁸ ritroviamo una

⁴¹ In *Retorica* I, 5, 1360 b 23-27 i mezzi o meglio ancora le parti che costituiscono la felicità sono le seguenti: la nobiltà di nascita; le amicizie numerose; le amicizie utili; la ricchezza; avere buoni figli (*eugeneia*, l'uomo senza figli è socialmente incompiuto); una buona vecchiaia; le qualità fisiche tra cui rientrano la salute, la bellezza, la forza, la statura e le capacità atletiche (in questa definizione si riflette anche l'ideale aristocratico della *kalokagathia*); la reputazione; l'onore; la buona fortuna; la virtù. Subito dopo Aristotele cita un verso del poema perduto la *Tebaide* di Antimaco (vissuto tra il v e il iv secolo): "e anche saggezza, coraggio, giustizia, temperanza".

⁴² *Politica*, VII, 1, 1323 a 39-41.

⁴³ *Politica*, VII, 1, 1323 b 9-10.

⁴⁴ *Politica*, VII, 1, 1323 b 25-28.

⁴⁵ *MM*, II, 8, 1207 b 18.

⁴⁶ Poeta elegiaco, ricordato anche da Platone. Il verso è citato anche in *Retorica*, I, 10, 1370 a 10.

⁴⁷ *MM*, II, 7, 1206 a 15.

spiegazione simile riguardo al piacere, secondo la quale il piacere perfeziona l'attività quando il soggetto si trova nella disposizione migliore in relazione agli oggetti che ricadono sotto quell'attività. L'attività che tutti desiderano e che il piacere perfeziona è la vita (in questo Aristotele è molto ottimista), la vita come un'attività bella che porta con sé il piacere. Il piacere⁴⁹ è in fin dei conti un *surplus*, un qualcosa che si aggiunge all'attività completandola, come la bellezza quando si aggiunge a chi è molto giovane, ma il rapporto attività/piacere è biunivoco in quanto non solo il piacere perfeziona l'attività ma può avvenire anche il contrario, cioè che non si dia piacere senza attività. Pertanto la vita e il piacere si presentano come congiunti e mai separati.

1.4 L'attività del vivere bene

In un passaggio del secondo libro dell'*Etica Eudemia* Aristotele dà una definizione della felicità in qualche modo simile a quella del primo libro dell'*Etica Nicomachea*. Il termine *téleion*, infatti, è presente in entrambe le *Etiche*, ed è traducibile come perfetto o come completo. Lo Stagirita puntualizza innanzitutto tre cose: che la felicità è il bene supremo, che i beni migliori risiedono nell'anima e che l'anima è disposizione o attività della virtù. La felicità diviene l'attività di un'anima buona, o meglio ancora "l'attività di una vita completa secondo completa virtù"⁵⁰. Nella *Retorica* la felicità viene associata a una condotta positiva di vita da unirsi all'esercizio della virtù, all'autosufficienza, alla vita piacevole della sicurezza e abbondanza di beni e schiavi, come dice anche Euripide nell'*Ifigenia in Tauride*⁵¹. Ma anche nei *Magna Moralia*⁵² ritroviamo una definizione simile quando Aristotele elabora la seguente equazione per cui: essere felici consiste nel vivere bene, vivere bene significa vivere secondo virtù, pertanto la felicità consisterà nell'uso e nell'attività del vivere in conformità alla virtù. Anche in questo passaggio Aristotele ricorda quello che sosteneva Solone: che non si può definire felice un uomo finché vive, ma solo quando si è raggiunta la fine della vita. In questa definizione il concetto di *eudaimonia* assume un significato aggiuntivo di completezza, di interezza. Concetto che era già anticipato nel secondo paragrafo del primo libro⁵³ in cui il filosofo spiegava che per completo si deve intendere quel bene che una volta ottenuto non ci fa desiderare nient'altro, e questo bene non può che essere la felicità che è bene e, contemporaneamente, fine dei beni, cioè un composto di più beni. Là dove non c'è interezza non può esservi felicità.

La felicità non viene lodata perché, mentre le singole azioni vengono encomiate e si è lodati per delle opere in generale, lo stimare felici riguarda il fine. Se, infatti, gli uomini virtuosi spesso non vengono lodati, è perché se vivono nell'inazione, nel sonno, non valgono più degli uomini dappoco. "L'inazione è il sonno dell'anima"⁵⁴. E la scelta del filosofo di far consistere la felicità nella qualità dell'individuo e delle sue azioni ha una precisa motivazione che si ritrova nell'*Etica Eudemia*⁵⁵: se, infatti, si riponesse la felicità tra quelle cose che nella vita dipendono dal caso o dalla natura, essa non sarebbe ottenibile da tutti gli uomini

⁴⁸ *EN*, X, 4, 1174 b 20-25.

⁴⁹ Il legame tra piacere, felicità e attività virtuosa lo ritroviamo anche in *EE*, VIII, 3, 1249 a 19-21.

⁵⁰ *EE*, II, 1, 1218 a 39-40.

⁵¹ Euripide, *Ifigenia in Tauride*, 727.

⁵² *MM*, I, 4, 1184 b 29-40.

⁵³ *MM*, I, 2 per intero.

⁵⁴ *EE*, II, 1, 1219 b 20-21.

⁵⁵ *EE*, I, 3, 1215 a 12-20.

proprio perché non dipenderebbe dal loro darsi da fare, dalla loro attività, perché non sarebbe in loro potere. Alcuni ritengono che la felicità si possa acquisire per apprendimento, ma allora essa sarebbe una specie di scienza; altri sono felici per natura, come per natura si è alti o bassi; altri ritengono che si possa diventare felici per esercizio, cioè perché si hanno delle buone abitudini; altri che lo si possa diventare o per caso o ancora per quella forma di “ispirazione divina” che è propria degli uomini invasati. Aristotele, invece, fa sì che la felicità dipenda strettamente dalle qualità dell’individuo, rendendola in questo modo un bene comune⁵⁶ in quanto ottenibile da chi si sforzerà per ottenerlo, e divino in quanto l’otterrà solo chi si sforzerà di avere determinate qualità e di compiere determinate azioni.

Tre cose determinano, tra tutti i fattori che si possa pensare influenzino più o meno l’acquisizione e il possesso della felicità, il vivere bene e tranquillamente: la virtù, la saggezza e il piacere (sono le tre cose massimamente desiderabili). A queste corrispondono tre stili di vita: quello politico (si applica alle azioni che provengono da virtù), quello filosofico (si applica alla saggezza e alla verità) e quello edonistico (si applica ai piaceri del corpo). Vivere bene e agire bene sono la stessa cosa, entrambi rappresentano l’essere felici, perché la stessa “felicità consiste in un uso e in un’attività”⁵⁷; il possedere il sommo bene e il vivere secondo virtù. Lo Stagirita ricorda ancora una volta una frase scritta sul propileo di Latona presso il santuario di Delfi in cui si legge “la cosa più bella è quella più giusta, quella migliore è lo star bene; la cosa più piacevole è ottenere ciò che si desidera”; questa frase stigmatizza bene secondo Aristotele il significato della felicità, che risulta così essere “la cosa più bella e migliore di tutte, è anche la più piacevole”⁵⁸.

Nel primo libro dell’*Etica Nicomachea* e nel secondo dell’*Etica Eudemia* la definizione della felicità come “una attività completa secondo virtù completa” ci porta a concludere che essa consista in un fine inclusivo che contiene tutti i vari tipi di attività e che sia, quindi, paragonabile all’armonico sviluppo di tutte le virtù e le capacità umane. Molti autori hanno rilevato una contraddizione tra questa teoria e quella del decimo libro dell’*Etica Nicomachea* in cui la perfetta felicità è la vita contemplativa, il *bios theoretikos*, definizione che adesso andremo a esaminare.

SECONDA DEFINIZIONE:

“LA PERFETTA FELICITÀ”

2.1 L’attività dello *spoudaios*

A metà del decimo libro dell’*Etica Nicomachea* Aristotele riprende la trattazione sulla felicità con un taglio che dovrebbe sintetizzare l’argomentazione precedente alla luce dei successivi capitoli che hanno analizzato le virtù, le forme dell’amicizia e dei piaceri. Questo “riepilogo” ha inizio con il ricordare cosa non è la felicità *in primis*: essa non è una disposizione (perché altrimenti sarebbe propria di

⁵⁶ In *EE*, 1215 a 12-20 si trova una spiegazione di questa scelta: “Se si ripone la felicità della vita tra le cose che dipendono dal caso oppure dalla fortuna, essa viene sottratta alla speranza dei più: infatti allora l’ottenerla non dipende più dalla solerzia degli uomini, e non si trova più in loro potere o nella loro attività. Se invece essa risiede nelle qualità dell’individuo e nelle sue azioni, essa diviene un bene più comune e più divino: più comune perché è possibile che i più l’ottengano, più divino perché l’acquisto della felicità spetterà a coloro che si sforzano di avere date qualità e a compiere date azioni”.

⁵⁷ *MM*, I, 4, 1184 b 31-32.

⁵⁸ *EE*, I, 1, 1214 a 7-8.

chi non facesse altro che dormire tutta la vita, di chi visse le peggiori disgrazie o di chi non visse altro che uno stato di vita solo vegetativo) e, perciò, "ragionevolmente" essa deve risiedere in una qualche attività. Tra i due tipi di attività previsti dallo Stagirita, le attività necessarie da scegliersi in vista di qualcos'altro e le attività che vengono scelte per se stesse, la felicità è da ascrivere sicuramente tra quelle del secondo tipo perché essa "non ha bisogno di nient'altro, basta a se stessa"⁵⁹ e perché non richiede nulla in più che il proprio esercizio. Gli esempi delle attività di questo tipo sono i seguenti: il compiere azioni belle e virtuose e i divertimenti piacevoli, anche se questi ultimi, facendo sì che gli uomini trascurino il corpo e il patrimonio, sono in realtà più dannosi che vantaggiosi.

Aggiunge il filosofo che gli uomini che si dedicano a tali piaceri, essendo piaceri cui tendono anche i tiranni, vengono ritenuti felici, vengono apprezzati alle corti degli stessi tiranni, perché in fondo è di questo tipo di uomini che essi hanno bisogno. La prova che la felicità consiste in questi piaceri risiede nel fatto che i potenti vi dedicano il proprio tempo libero, perché la virtù e l'intelletto non si realizzano nell'attività del potere assoluto. Se i tiranni, poi, si dedicano ai piaceri del corpo piuttosto che preferire "il piacere puro e degno di un uomo libero"⁶⁰ questo non può che trarre in inganno solamente i bambini riguardo al valore dei piaceri degni di essere scelti. Ci sarà, quindi, differenza in questo tipo di valutazione tra il bambino, che pensa siano buoni i piaceri goduti dai tiranni, e l'adulto, come pure tra l'opinione che può avere in merito un uomo cattivo e un uomo buono, il quale, come Aristotele aveva già detto nel nono libro, "concorda con se stesso, e desidera sempre le stesse cose con tutta l'anima. E, quindi, vuole per se stesso ciò che è bene e tale gli appare, e lo fa (giacché è proprio dell'uomo buono praticare il bene in continuità) e a vantaggio di se stesso"⁶¹. Per cui, dovendo giudicare quali siano le cose di valore, lo faremo in base a quelle che sono apprezzate e ritenute piacevoli dall'uomo di valore (*spoudaios*), che le sceglie in conformità con la propria disposizione, cioè la virtù.

Nel terzo libro dell'*Etica Nicomachea*⁶² Aristotele dice chiaramente che l'uomo di valore, lo *spoudaios*, scorge il vero in tutte quelle cose che solo lui è in grado di giudicare rettamente (il vero rappresenta la regola e la misura di queste cose) a differenza degli altri uomini, che, ingannati dal piacere, vedono in esso un bene e nel dolore un male da fuggire. Sembra quasi un circolo vizioso per cui occorre essere buoni per riconoscere ciò che è bene e, nello stesso tempo, occorre riconoscere il bene per diventare buoni. Il circolo si scioglie quando si comprende bene che chi non possiede soggettivamente quelle virtù che fanno di un uomo uno *spoudaios*, può comunque compiere delle azioni oggettivamente buone o in virtù della sua disposizione naturale o perché costretto dalle leggi dello Stato. Si può quindi diventare uno *spoudaios* anche così, formandosi nelle abitudini, educandosi attraverso le leggi, nel progresso intellettuale della propria maturità.

Ma chi è veramente lo *spoudaios*? Si tratta di una figura che può essere facilmente riconosciuta e approvata in quanto aderisce ed è conforme agli *standard* morali condivisi da tutti. Sarà proprio questa figura a costituire il criterio per discernere un comportamento corretto da uno non conforme a virtù, sarà proprio questo tipo di uomo a costituire la misura della moralità. In questo senso l'immagine dello *spoudaios* come misura di tutte le cose permette anche ad

⁵⁹ EN, X, 6, 1176 b 5-6.

⁶⁰ EN, X, 6, 1176 b 20-21.

⁶¹ EN, IX, 4, 1166 a 13-17.

⁶² EN, III, 4, 1113 a 22-1113 b 2.

Aristotele di rispondere al relativismo di Protagora con questa concezione dell'uomo di valore che sembra porsi come quel criterio che funge da garanzia dell'ordine sociale e morale. Secondo Aubenque⁶³ fare di una tipologia un modello di *arete* da seguire è "una eredità dell'universo morale omerico", la quale viene a sostituire il rigido richiamo al Bene che vi era in Platone. Lo *spoudaios* è, allora, il gentiluomo ateniese, l'uomo saggio e prudente, che ha una prontezza efficace nel giudizio pratico (*phronimos*) e ha una dignità che consiste nel suo *status* sociale di *eugenes* ed *epieikes*.

Nel terzo libro dell'*Etica Nicomachea*⁶⁴ Aristotele aggiunge anche, con una nota di polemica nei confronti dell'intellettualismo socratico, che chi sostiene che nessuno è volontariamente malvagio, né involontariamente felice afferma una cosa che è in parte falsa e in parte vera perché: se nessuno è felice involontariamente, è vero però che la malvagità è veramente volontaria. Aristotele intende imputare la responsabilità di ogni azione a chi l'ha deliberata e commessa, come un padre è origine e principio dei propri figli.

Il fine, poi, dell'uomo non può consistere nel divertimento, perché non può essere il fine di una vita trascorsa ad affannarsi e a soffrire, altrimenti sarebbe la manifestazione di un'attività "stupida e infantile". Molto più sano e corretto pensare al divertimento come a una sorta di riposo finalizzato alla ripresa dell'attività, come sosteneva anche uno dei Sette Saggi, Anacarsi, in uno dei suoi aforismi. Il riposo come il divertimento non può essere un fine essendo la vita felice solo quella conforme a virtù, pur essendo contemporaneamente una vita che implica *metà spoudès*, cioè seria applicazione, la quale non può esserci evidentemente nel divertimento.

Aristotele giunge, verso la fine dell'argomentazione, alla seguente conclusione: la felicità è legata alla "vita da uomo libero" (l'attività della parte migliore dell'anima, l'attività conforme a virtù) pertanto uno schiavo o un uomo qualunque potrebbero godere dei piaceri del corpo ma non potrebbero essere partecipanti della felicità. Lo sarà solo lo *spoudaios*, l'uomo di valore, erede di quell'ideale arcaico aristocratico che, come dice Aubenque⁶⁵, è forte "dell'immanenza critica dell'intelligenza" quella facoltà che gli permette di scorgere il vero in ogni cosa, capacità che gli consentirà pure di "contagiare" gli altri uomini (un po' come nell'idea platonica di un filosofo che solo può desiderare originariamente il bene) per renderli virtuosi attraverso una propria decisione razionale. L'analisi della figura dello *spoudaios* è una buona premessa alla riflessione seguente che riguarda la spiegazione e l'importanza della vita contemplativa.

2.2 Intelletto e vita contemplativa

Quando Aristotele parla di felicità conforme a virtù pensa alla virtù più eccellente, più alta, la virtù della parte migliore⁶⁶. La felicità perfetta (*teleia*) è l'attività propria di questa parte secondo virtù ed è attività contemplativa che compete a una vita teoretica che sin dal primo libro Aristotele aveva dichiarato sarebbe stata l'oggetto di ricerca dell'intera opera⁶⁷. La virtù più alta è la sapienza,

⁶³ P. Aubenque, *La prudence chez Aristote*, PUF, Paris, 1963.

⁶⁴ *EN*, III, 5, 1113 b 14-16.

⁶⁵ P. Aubenque, *op. cit.*, pp. 45-51.

⁶⁶ "La sapienza è la virtù più eccelsa, mentre l'intelletto è la nostra parte migliore" *EN*, VI, 7.

⁶⁷ *EN*, I, 5, 1096 a 4-5.

ma perché questa virtù si distingue dalle altre Aristotele lo spiega affermando che è una attività piacevole perché consiste in piaceri meravigliosi per la loro purezza e stabilità e che è proprio per questo motivo che coloro che sanno trascorrono la vita più piacevolmente rispetto a tutti gli altri. L'attività contemplativa, poi, realizza massimamente quell'"autosufficienza" di cui ha parlato precedentemente⁶⁸. Mentre tutti gli altri uomini, il giusto, il temperante, il coraggioso e ogni uomo virtuoso hanno bisogno della presenza di altri uomini verso i quali manifestare ed esercitare la giustizia, il coraggio o la temperanza, il sapiente può dedicarsi alla sua attività contemplativa anche da solo, perché è pienamente autosufficiente. Lo stesso atto del contemplare è fine a se stesso, cioè da questo atto non ne deriva nient'altro che esso, a differenza di tutte le altre pratiche che ci avvantaggiano più o meno al di là dell'azione compiuta.

Gli ambiti delle virtù pratiche sono due: quello politico e quello militare, mentre l'ambito della felicità è quello del tempo libero, perché ci impegniamo in qualcosa, come la guerra, per poi essere liberi, per poi essere in pace. Ma le azioni relative alla guerra, all'ambito militare, non possono considerarsi impegnative, nel senso che nessuno "fa la guerra per la guerra"⁶⁹, come pure le azioni che riguardano l'attività politica che procura onori e potere e anche felicità, pur tenendo presente che è differente da questa. Non sono, quelle militari e politiche, azioni degne di essere scelte per se stesse, ma sono azioni che nella loro bellezza e grandezza, tra le altre azioni che sono conformi a virtù, in qualche modo eccellono.

L'attività teoretica, invece, se si manifesta nella durata di tutta una vita⁷⁰, in quanto autosufficiente e degna di essere scelta per se stessa, potremo considerarla come la perfetta felicità dell'uomo. Questo tipo di felicità e di vita farà sì che l'uomo non viva in quanto uomo, ma come se ci fosse in lui qualcosa di divino che prende il sopravvento sulla parte umana. La vita contemplativa non è altro che la sapienza in atto e questa sarà l'ideale di vita dell'uomo, quella vita fondata sulla parte più nobile che c'è in noi. La vita di chi si dedica all'attività contemplativa e ad attività di tipo intellettuale è superiore a ogni altro tipo di vita⁷¹ anche al politico che vive indaffarato e non conduce una esistenza libera da occupazioni. Se il politico agisce per appagare il proprio desiderio di onori, il fine della politica deve essere, invece, il primato della contemplazione (la felicità risiede nel sapere puro) che sola può condurre alla felicità perfetta e che è produttrice di quella educazione che permetterebbe al politico di comandare senza costrizione.

Ma esistono in totale, secondo Aristotele, tre tipi di vita⁷² che vanno presi in considerazione, visto e considerato che dal tipo di vita che ogni uomo conduce si deduce anche la sua concezione del bene e della felicità: la vita di godimento, la vita politica e la vita contemplativa⁷³. Il primo stile di vita è quello di chi, come il famoso re assiro Sardanapalo⁷⁴ si identifica con il piacere e si dedica al vizio; il secondo è quello di coloro i quali scelgono di riporre il massimo bene nell'onore, ma esso sta più in chi onora che in chi viene onorato e quindi risulta essere troppo

⁶⁸ "Si ritiene infatti che il bene perfetto sia autosufficiente" *EN*, I, 7, 1097 b 7-8.

⁶⁹ *EN*, X, 7, 1177 b 11.

⁷⁰ "Una rondine non fa primavera, né un sol giorno" *EN*, I, 7, 1098 a 18.

⁷¹ *Politica*, X, 7, 1177 b 4 e sgg.

⁷² *EN*, I, 5, 1095 b 14-1096 a 5.

⁷³ In *EE*, I, 5, 1216 a 29 i tre generi citati sono: quello politico, quello filosofico e quello edonistico.

⁷⁴ Anche in *EE*, I, 5, 1216 a 15 e sgg. ritroviamo l'esempio di coloro che vivono una vita dedita ai piaceri "Invece coloro che stimano beati Sardanapalo o Smindiride il Sibarita o qualcuno degli uomini che vissero una vita edonistica, sembrano tutti far consistere la felicità nel piacere".

superficiale. L'intelletto e l'attività secondo intelletto saranno realtà divine⁷⁵ rispetto all'uomo e alla vita umana. Vivere così, da immortali, è vivere secondo la parte più nobile che l'uomo possiede, perché non bisogna, dice lo Stagirita, limitarsi a pensare solo alle cose umane e mortali. Vivere secondo l'intelletto significa scegliere la vita che è propria dell'uomo, quella che permette di identificarsi con la parte migliore di sé quella che "per natura è propria di ciascun essere"⁷⁶. Ma, se l'uomo è soprattutto intelletto⁷⁷, questo significa anche, e soprattutto, vivere una vita massimamente felice. Anche gli dèi sostiene lo Stagirita⁷⁸, ricompensano quegli uomini che si prendono cura del proprio intelletto, che agiscono in modo retto e bello. Questi uomini sono proprio i sapienti, cari per questi motivi agli dèi e massimamente felici.

Ma attenzione: quando Aristotele sostiene che la felicità risiede in quell'attività di pensiero che ha come oggetto i principi primi e assoluti di ogni cosa (cioè le realtà eterne e necessarie, quelle divine) e che è strutturalmente la più piacevole, libera e continua attività umana, il filosofo sta parlando dell'ideale classico della vita contemplativa che sola riesce a esaltare la razionalità umana e la sua libertà.

L'UOMO FELICE HA BISOGNO DI AMICI

3.1 L'amicizia è in vista della felicità

Perché diventa necessario parlare dell'amicizia? discutere quale sia la sua essenza e in quali circostanze se ne trovi traccia? Risponde Aristotele: perché essa si "estende per tutta la vita"⁷⁹, ma anche perché essa è un bene e, di conseguenza, va inserita in questo trattato "in vista della felicità". Occorre pertanto soffermarsi su questo argomento e individuarne la specificità e la rilevanza all'interno della riflessione sulla felicità.

Primo problema: l'amicizia, come dicono alcuni, si sviluppa sempre tra simili? O tra opposti come sostengono altri? Secondo problema: è difficile o facile diventare amici? Altri problemi affini: l'uomo buono può essere amico del cattivo? A quest'ultima domanda, inizialmente, la risposta del filosofo è: non è possibile, in quanto l'amicizia si fonda sulla stabilità e sulla fedeltà⁸⁰. Riguardo, invece, alla facilità nel diventare amici, qualcuno può credere che quelle amicizie che nascono velocemente siano vere amicizie, in realtà sembrano tali ma sono frutto del rapido insinuarsi proprio degli adulatori. Alla prima domanda Aristotele risponde rievocando un detto: "Dio conduce sempre il simile dal suo simile"⁸¹ aggiungendo che bisogna anche considerare come spesso non si abbia bisogno del simile in

⁷⁵ *Metafisica*, XII, 7, 1072 b 14.

⁷⁶ *EN*, X, 7, 1178 a 5-6.

⁷⁷ "(...) a beneficio dell'elemento intellettuale che è in lui, elemento che si ritiene che costituisca ciascuno di noi" *EN*, IX, 4, 1166 a 22-23; "perché si intende che ciascuno è il suo intelletto" *EN*, IX, 8, 1168 b 35.

⁷⁸ *EN*, X, 8, 1179 a 22-32.

⁷⁹ *MM*, II, 11, 1208 b 7.

⁸⁰ Anche in *EE*, VII, 1, 1234 b 24-25 ritroviamo "non è infatti possibile essere amici quando ci si reca reciprocamente ingiustizia".

⁸¹ Anche in *EN*, VIII, 1, 1155 a 33-1155 b 3 "'il simile va col simile' e 'la cornacchia con la cornacchia' e simili; altri, al contrario, affermano che tutti gli uomini sono come dei vasai rispetto ai vasai (cita Esiodo, *Opere e giorni*, 25-26)".

amicizia. Più avanti⁸² dirà che due uomini similmente cattivi possono essere amici sulla base di un comune interesse. L'uguale utilità di entrambi rende simili nell'amicizia due persone che non lo sono tra di loro in generale, ma pur sostenendo tutto ciò occorre tenere comunque presente che questo non sarà mai un tipo di amicizia valido come può esserlo invece quell'amicizia tra buoni, solida e migliore di per sé perché fondata sulla virtù. Impossibile diventa secondo Aristotele, anche, esaminare quelle tipologie di amicizia in cui non c'è corrispondenza reciproca, come l'amicizia verso dio o verso gli esseri inanimati. Di conseguenza affermare di amare Zeus sarebbe impossibile.

Nel successivo paragrafo il filosofo attraverso un'espressione complessa in cui sostiene "ciò che è da amarsi è sempre anche amabile, ma ciò che è amabile non è sempre da amarsi"⁸³ afferma, in sostanza, che non è possibile scegliere il bene in generale, ma che si può volerlo in generale e che, invece, è possibile scegliere ciò che è bene per ciascuno, cioè singolarmente. Pertanto, "è da amarsi" il bene in generale, mentre il bene per noi è amabile. La differenza, espressa nella frase suddetta sta nel fatto che il bene in generale è amabile sempre, mentre quello che per noi è amabile non sempre è da amarsi in generale. Se è "bene per noi" essere amico di un cattivo, in qualche modo questo bene è connesso al bene in generale, come ciò che è amabile è connesso in qualche modo a ciò che è da amarsi in generale. L'essere piacevole e utile è connesso al bene per diretta conseguenza del bene stesso. Anche per questo motivo, per questa interconnessione tra l'essere amabili, e quindi buoni, e l'amicizia, l'uomo di valore potrà essere amico di quello cattivo ma solo in un certo qual senso: l'uomo cattivo solo nella misura in cui sia piacevole o utile potrà essere amico del buono, proprio perché piacevole e utile derivano dal bene. Questo però significa anche che non per i motivi dell'utilità e della piacevolezza questo tipo di amicizia si avvicina all'idea di quello che è da amarsi in generale, perché è da amarsi in questo modo il bene e di conseguenza non è da amarsi l'uomo cattivo. L'amicizia perfetta rimane quella tra buoni.

L'uomo buono è anche amico perché l'amicizia è per Aristotele come una disposizione etica strettamente legata al significato che assumono per lo *spoudaios* il giusto e la giustizia, anzi in qualche modo giustizia e amicizia sono simili⁸⁴.

3.2 L'autosufficienza non implica la solitudine

Nell'ottavo paragrafo Aristotele ha argomentato in che cosa consiste l'amore per se stessi, come si comporta l'uomo virtuoso e in che cosa consiste realmente l'egoismo, cioè "nell'attribuire a se stesso la parte maggiore di ciò che è bello"⁸⁵. Nel successivo paragrafo, il nono, prosegue il discorso su un altro piano: l'amore per gli altri, quello che comunemente chiamiamo amicizia, intesa in senso ampio come quella serie di disposizioni morali proprie dell'uomo nei confronti degli altri uomini, visto che per Aristotele l'uomo è un animale sociale per natura e che nel rapporto con gli altri egli ha modo di manifestare le proprie virtù e, di conseguenza, di attuare la propria felicità. L'amicizia è, quindi, necessaria alla vita⁸⁶, addirittura dice Aristotele nessuno sceglierebbe di vivere se non avesse amici, perché essi sono

⁸² *MM*, II, 11, 1209 b 5-10.

⁸³ *M*, II, 11, 1209 a 1-3.

⁸⁴ *EE*, VII, 1, 1234 b 31.

⁸⁵ *EN*, IX, 8, 1169 a 35-36.

⁸⁶ Questo passaggio lo ritroviamo in *EN*, VIII, 1, 1155 a 3 e sgg. in cui si legge che l'amicizia o è simile alla virtù oppure è connessa con la virtù e che, di conseguenza, sia necessaria alla nostra vita.

necessari tanto quando ci si trova a essere massimamente ricchi e a detenere i poteri più grandi, quanto nei momenti di disgrazia e povertà. Vediamo quindi come il tema dell'amicizia sia fortemente legato alla definizione che si dà di chi è veramente felice e di chi non lo è. La prima domanda che ci si deve porre è se l'uomo felice abbia anche lui più o meno bisogno di amici. Aristotele ricorda come l'uomo felice è colui che è pienamente autosufficiente e che possiede il bene, pertanto per quale motivo dovrebbe aver bisogno di altro? Perché circondarsi di amici se l'amico è solamente "un altro se stesso" la cui presenza è necessaria quando non ci si può procurare da soli quello di cui si necessita? Una frase dell'*Oreste* di Euripide riecheggia nella memoria del filosofo: è "quando la fortuna è favorevole, che c'è bisogno di amici"⁸⁷.

L'uomo felice deve circondarsi di amici per due motivi: perché, se diciamo che è felice colui il quale possiede i maggiori beni, allora egli deve godere anche della presenza di amici, in quanto l'amicizia in sé è considerata il bene esteriore più grande; perché, se l'uomo di valore (*spoudaios*) è colui il quale fa del bene e se questa attività è resa più piacevole dal fatto di indirizzarla verso gli amici piuttosto che nei confronti di un estraneo, allora l'amico sarà necessario nella vita di quest'uomo affinché si costituisca come destinatario di quelle azioni benefiche. Del resto l'amico è necessario a chiunque, tanto a coloro che si trovano in disgrazia e che quindi hanno bisogno di qualcuno che faccia loro del bene, quanto a coloro i quali vivono nella fortuna e nella prosperità e che quindi necessitano di un amico a cui fare del bene.

L'autosufficienza non può fare dell'uomo felice un "solitario", perché questo negherebbe la radice della sua umanità: la socialità. Nella *Politica* questa caratteristica è ben espressa dalla celebre frase "l'uomo è un animale politico per natura"⁸⁸. L'uomo, infatti, è per natura portato a vivere con gli altri. Si tratta quindi di "un'autosufficienza radicalmente socializzata"⁸⁹ perché da soli non si può essere felici e perché vi sono anche delle cose esteriori, e quindi sociali, che sono necessarie alla felicità. L'uomo felice per esser tale deve poter possedere ed esercitare questa sua tendenza naturale, come pure tutto ciò che è buono per (la sua) natura. Il trascorrere le giornate con gli amici piuttosto che da soli o con degli estranei appartiene a questa definizione e Aristotele ne trae la diretta conseguenza, che risponde alla domanda iniziale, per cui: anche l'uomo felice ha bisogno di amici. L'amicizia si configura come una pratica di solidarietà che deve potersi ravvisare a tutti i livelli e in tutti i rapporti anche se la forma più alta rimane quella tra uomini buoni e simili per virtù.

Ma con questo l'indagine sull'amicizia non è terminata. Occorre precisare chi sono gli amici per l'uomo virtuoso e che caratteristiche devono avere per esser tali. Lo *spoudaios*, possedendo già di per sé tutti i beni che gli necessitano, non ha bisogno di amici per soddisfare alcuna utilità, a differenza della massa che si circonda di amici per così dire utili; per lo stesso motivo non ha bisogno di amici per ricavarne piacere, perché la sua vita è piacevole senza che vi occorra l'aggiunta di un piacere esterno. Ma non si deve pensare, di conseguenza, che, non avendo bisogno di questo tipo di amicizie, l'uomo di valore non necessiti in assoluto di

⁸⁷ Euripide, *Oreste*, 667. C. Natali (a cura di) in *Etica Nicomachea*, Laterza, Roma Bari, 2003 traduce in modo completamente differente: "quand'un dio t'aiuta / l'amico nulla muta" e anche per questo Natali ravvisa una contraddizione tra questo incipit dell'argomentazione di Aristotele e le conclusioni di 1170 b 17-19 in cui verrebbe negata anche la definizione "l'uomo beato non abbisogna di nulla".

⁸⁸ *Politica*, III, 6, 1278 b 20 ma si rinvia anche a I, 2, 1253 a e sgg.

⁸⁹ M. Vegetti, *op. cit.*, p. 174.

amici.

La felicità è *enérghēia*, cioè attività, Aristotele lo aveva già sostenuto e dimostrato nel primo libro⁹⁰ dell'*Etica Nicomachea*, e tutto ciò che è attività implica movimento, implica il divenire e non sottintende una forma di possesso stabile. L'uomo di valore, allora, si circonda di amici suoi pari (l'amico è un altro se stesso) così da godere della contemplazione delle proprie azioni buone e di quelle dell'amico. Esercitare una certa attività tutta la vita rende felici, ma come può chi vive in solitudine, senza la presenza degli altri, godere della piacevolezza di questa attività? Certamente esercitare questa attività in rapporto agli altri e con gli altri sarà più facile e continua, oltre che di per sé piacevole come tutte le azioni dell'uomo di valore.

Ma circondarsi di buoni amici ha anche un ulteriore vantaggio. Soffrendo delle azioni che derivano dal vizio, come il musicista patisce delle cattive melodie, lo *spoudaios* può ricavare dalla presenza di un buon amico nella sua vita un maggiore piacere nell'esercizio della virtù, perché come dice Teognide "imparerai da uomini nobili, nobili azioni"⁹¹, ma anche perché entrambi possiedono le stesse qualità per natura. In virtù di questo, del possedere uguali qualità e caratteristiche, dell'essere uno per l'altro "un altro se stesso", l'uomo di valore si comporta nei confronti dell'amico come se stesse agendo verso se stesso⁹², perché l'amico è come un alter-ego con il quale avviene una fusione di coscienze, le quali insieme raggiungono la piena felicità. E attraverso l'amico l'uomo indipendente conoscerà meglio anche se stesso⁹³, oltre a vivere quasi in simbiosi con lui tutto quello che l'amicizia rende bello, piacevole e necessario. Per questi motivi anche l'uomo più indipendente avrà bisogno di amici. Si è visto dunque come quella forma di autosufficienza di chi è già felice non contraddica la necessità di circondarsi di buoni amici per esserlo maggiormente.

Più avanti⁹⁴ Aristotele aggiungerà che si desidera l'esistenza del proprio amico come si desidera la propria e che si prende coscienza dell'esistenza dell'altro solo quando si mette in comune la propria vita con lui, cioè quando si condividono discorsi e pensiero. Anche nei *Magna Moralia*⁹⁵ ricorre questa idea per cui troviamo l'affermazione secondo la quale "non esiste nessun altro insieme a cui vorremmo vivere più che con l'amico". Nell'*Etica Eudemia*⁹⁶ il filosofo precisa anche che solo dopo un certo tempo si può dire di aver qualcuno per amico. Come aveva precisato per l'idea dell'essere felici, allo stesso modo anche per l'amicizia, perché la si possa davvero definire tale, si rivela fondamentale il concetto di temporalità. Altrimenti, se l'amicizia non passa il vaglio della durata, non si può parlare di amicizia ma solamente di volontà di essere amici⁹⁷. È il tempo che rivela rapidamente le amicizie basate solo sul piacere e ancora più rapidamente svela le amicizie fondate sull'utilità. Solo "alla fine e col tempo"⁹⁸ si stabilirà quali sono quelle piacevoli in

⁹⁰ *EN*, I, 7, 1098 a 16-24; 1098 b 31-1099 a 7 ma anche in *EE*, II, 1, 1219 b 1-7 Aristotele cita queste argomentazioni nella *Politica*, VII, 13, 1332 a 12-17; IV, 11, 1295 a 35 e sgg. e in VII, 8, 1328 a 37-38.

⁹¹ Teognide, *Elegie*, 35.

⁹² Anche in *MM*, II, 11, 1210 b 33-34 "la mia anima e la sua sono una sola" e in *EE*, VII, 6, 1240 b 3 "l'amicizia è come un'eguaglianza, e i veri amici hanno una sola anima".

⁹³ Cfr. *MM*, II, 15, 1213 a 23-1213 b 2.

⁹⁴ *EN*, 1170 b 5-20.

⁹⁵ Anche in *MM*, II, 11, 1210 b 28-33.

⁹⁶ *EE*, VII, 2, 1237 b 16-18.

⁹⁷ *Ibidem*.

⁹⁸ *EE*, VII, 2, 1238 a 22-24.

senso assoluto perché, dice lo Stagirita, gli uomini sono un po' come i vini e i cibi che inizialmente sembrano piacevoli ma solo col tempo si rivelano essere veramente tali oppure sgradevoli. Come la felicità è legata all'indipendenza, nella stessa identica maniera l'amicizia è strettamente legata alla stabilità. Per tutti questi motivi l'esistenza, la presenza e la vicinanza di un amico è desiderabile, nel senso di un desiderio che è mancanza, ricorda lo Stagirita. E tutto quello che manca, quindi, bisogna che sia ottenuto perché ci si possa definire felici. La conclusione riserva una duplice risposta alla domanda iniziale: sì, si ha bisogno di amici, ma, soprattutto, si ha bisogno di amici di valore (*philon spoudaion*).

ALCUNE QUESTIONI CONCLUSIVE

4.1 *Bios praktikos e bios theoretikos*

Nel 1965 Hardie⁹⁹ elabora una distinzione tra una concezione inclusiva e una dominante della definizione aristotelica di felicità. La distinzione è fondata sull'idea che occorre tener conto di due piani: uno relazionale, che ordina i singoli fini e desideri di ognuno, e un altro in cui ha la priorità un fine singolo rispetto a tutti gli altri. La convinzione di Hardie è che Aristotele indebolisca la sua concezione della felicità passando dal primo piano al secondo, nel momento in cui il desiderio che domina su tutti gli altri, cioè la vita secondo contemplazione, la filosofia, viene data come unica fonte di felicità. La riflessione di chi ha raccolto l'elaborazione di Hardie (Natali a questo proposito cita alcuni nomi tra cui Kenny, Nagel, Ackrill, Wilkes, Engberg-Pedersen, Wedin, Nannery) si è concentrata quindi su questa distinzione della felicità inclusiva/dominante. Nel tempo, anche per rispondere alle critiche di chi come Clark, per esempio, sosteneva che non è possibile parlare di una concezione inclusiva, perché nessuno può identificare la felicità in una somma di tutti i beni, altrimenti l'assenza di uno solo di questi beni sarebbe causa di infelicità, Hardie ha modificato la sua teoria parlando di un piano comprensivo e di un oggetto prevalente. In questo caso la distinzione si attenua perché la felicità diventa quel complesso di fini che ha una componente principale nella contemplazione filosofica, anche se, sempre secondo Hardie, in queste due concezioni Aristotele non dà conto della relazione tra l'esercizio delle virtù e la contemplazione, né del perché sia proprio quest'ultima a essere prevalente rispetto a tutti gli altri fini.

La discussione sulle due concezioni, inclusiva e dominante, non è di poco conto, in quanto determinando se sono le virtù morali o la virtù più eccellente dell'anima razionale, la *sophia*, a essere centrale nella concezione aristotelica della felicità, si comprende meglio se la stessa *eudaimonia* sia da assimilare a un comportamento virtuoso o alla felicità personale (è lo scioglimento di quella opposizione tra etica del dovere e etica dell'interesse personale che è ancora in discussione nel pensiero etico contemporaneo).

Che per Aristotele la felicità sia un *bios*¹⁰⁰, cioè un modo di vivere, traspare in modo evidente dalla disamina dei diversi tipi di vita alla ricerca di quello che corrisponda maggiormente alla vita felice. Non c'è nell'analisi dello Stagirita una

⁹⁹ Citato da C. Natali, *op. cit.*, p. 216.

¹⁰⁰ C. Natali fa notare la differenza tra i due termini *bios* e *zoé* sottolineando come Aristotele usi il secondo col significato di vita biologica e il primo con quello di modo di vivere. *Bios* indica, cioè, quel complesso di attività tipiche di una specie, che permette, quando si discute di popolazioni primitive, di distinguere le comunità umane sulla base del *bios* di ognuna. C. Natali, *op. cit.*, p. 253.

distinzione tra vita teoretica e vita pratica, Aristotele non sceglie, ma contrappone questi due tipi di vita a quella di chi decide di dedicarsi solo ai beni esterni. Non distinguendo i due tipi di vita, non si può, quindi, nemmeno parlare di due diversi tipi di uomini, così da ipotizzare l'esistenza di una felicità perfetta del filosofo e di una felicità minore del politico, ma occorre tentare di gerarchizzare i due tipi di felicità all'interno dello stesso uomo che sarà di volta in volta filosofo e politico, che a volte vivrà come un dio "contemplando", altre come un uomo "agendo" (*anthropeuesthai/athanatizein*). L'ideale aristotelico di *bios* è un ideale di vita misto (*bios sunthétos*): contemplativa e attiva.

Pensando al *bios* come a quella serie di attività che costituiscono un modo di vita, Natali mette in relazione questa concezione con quella di "piano razionale di vita" avanzata da Rawls¹⁰¹ secondo il quale la felicità corrisponde alla realizzazione armonica di quello che si è programmato in base alle proprie aspirazioni e ai propri desideri, tenendo conto di una razionalità pratica (il piano è detto, infatti, razionale) che consiste nel raggiungere attraverso i mezzi più efficaci, i fini principali. Una concezione che ha come principio base il non poter essere contestato dagli altri, perché ognuno ha una sua concezione di vita felice sulla quale costituisce il proprio *bios*. Nessuno può prescrivere agli altri un tipo di vita felice o sindacare su quello che ognuno intende per vita felice e, di conseguenza, sta proprio in questo punto la maggiore differenza con la concezione aristotelica. In Aristotele, poi, l'idea di *bios* non è necessariamente razionale, perché un *bios* viene attribuito anche agli animali, anche se esiste sicuramente una gerarchia di valore secondo la quale vanno predisposti i diversi *bioi* in base al valore delle azioni che li caratterizzano. Le due concezioni, di Rawls e di Aristotele, pur con qualche punto di coincidenza, rimangono estremamente diverse e comunque da non sovrapporre o confondere.

Si presti però attenzione al fatto che la vita teoretica che Aristotele consiglia per tutti non è quella del filosofo chiuso dentro una scuola, luogo esclusivo della vita filosofica, come sarà per gli Epicurei, perché si tratta di una idea di scuola concepita come spazio che garantisce la possibilità del contemplare. In questa "vita consigliata" alcuni hanno scorto le tracce di un evidente intellettualismo, ravvisato soprattutto sulla affermata superiorità della vita teoretica su quella politica. L'identificazione non è tra vita felice e vita filosofica, ma tra contemplazione e felicità perfetta, in quanto quando si parla di felicità perfetta si intende il modo migliore per essere felici. Le ragioni addotte a motivare questa superiorità sono le seguenti: dalla vita politica deriva il "ben agire"¹⁰² mentre dalla *theoria* non deriva nient'altro che l'attività di pensiero; la stessa vita politica esclude la pratica della contemplazione, perché si è troppo impegnati nell'interesse per il potere politico; l'uomo politico, inoltre, dipende sempre dagli altri perché deve procurarsi onore e potere.

Altri, invece, come Gastaldi¹⁰³ e Vegetti¹⁰⁴, hanno visto in questi due *bioi* una contrapposizione o, per meglio dire, il declassamento della vita etica nonché la separazione tra le due figure del cittadino e del filosofo, la quale, metaforicamente, sancirebbe per Aristotele la rottura tra sapere e potere, teoria e prassi. Gastaldi arriva ad affermare che la pratica filosofica non riesce a trovare un posto all'interno della città, perché si presenta come riservata e accessibile a pochi individui, e che, pur configurandosi come più desiderabile e più produttivo di felicità, per chi fa suo

¹⁰¹ Citato da C. Natali, *op. cit.*, p. 255.

¹⁰² *EN*, 1097 b 2-4.

¹⁰³ S. Gastaldi, *Bios Hairetotatos*, Bibliopolis, Napoli Messina, 2003.

¹⁰⁴ M. Vegetti, *op. cit.*, p. 202 e sgg.

quel *bios* che segue le virtù etiche, l'esercizio della *theoria* rimane sempre più marginale. Nell'*Etica Eudemia*, quando il filosofo esamina i diversi tipi di vita, per tentare di contrastare chi, facendosi sostenitore di un'etica aristocratica, avesse identificato la felicità con il possesso esclusivo di alcuni requisiti come la nascita, la bellezza e la ricchezza, viene chiamato in causa Anassagora il quale, secondo lo Stagirita, avrebbe sostenuto che non è felice chi lo sembra in questo modo, bensì un tipo di uomo meno apprezzato da tutti, *atopos*, cioè strano rispetto al comune modo di intendere e riferirsi ai valori riconosciuti. Questo tipo di individuo sarebbe più che felice, anzi beato perché godrebbe di una felicità perfetta, conducendo una vita volta esclusivamente alla *theoria*. Il filosofo e il cittadino sono lontani anche perché il primo vive la propria *autarkeia* ed è l'unico *makarios* in terra, mentre il secondo praticando quelle virtù etiche, di cui già si è sottolineato il carattere intersoggettivo, è immerso nel rapporto con l'altro e, di conseguenza, così compreso nella dimensione dell'*anthropeuesthai*, decentra la propria posizione da quell'*autarkeia*, per vivere pienamente la caratteristica propria dell'uomo: quella di essere un "animale politico". L'accostamento della *theoria* con la religiosità tradizionale dimostrerebbe una volta di più l'identificazione tra la felicità e la *theoria*, perché "chi vive secondo l'intelletto e ha cura di esso sembra essere più caro agli dèi". La vita di queste persone sarebbe, così, simile a quella divina.

Il filosofo, poi, non deve preoccuparsi di come rapportarsi ai beni esterni, perché questi hanno scarsa rilevanza in una vita come la sua in cui non c'è quasi più traccia di intersoggettività; per il cittadino, invece, i beni esterni sono oggetto dell'esercizio della sua attività morale. Un'ulteriore conferma, secondo Gastaldi, sarebbe la distinzione tra la figura del *kalos kagathos* e quella dell'*agathos*. Il primo è colui che solo è in grado di compiere azioni belle moralmente, cioè indipendentemente dalla loro utilità, mentre il secondo è semplicemente virtuoso. In questo senso, in quanto individuo che solo consegue la perfezione etica, *kalos kagathos* è sinonimo di *spoudaios* o *teleos spoudaios*, che abbiamo visto essere precedentemente colui che vede il vero in tutto quello che solo lui è in grado di giudicare rettamente. C'è un punto, però, nella riflessione aristotelica in cui, anche secondo l'interpretazione di Gastaldi¹⁰⁵, tra i due tipi di vita sembra poter esserci una conciliazione. Nella *Politica*, infatti, la *theoria* sembra diventare la forma più evoluta della prassi che concerne l'ambito teologico e cosmologico. Questo avviene, però, solo nel caso dell'*ariste politeia*, per il corretto andamento della vita politica, perché si indirizza meglio l'attività di governo attraverso il sapere filosofico. Ma rimane il fatto che all'uomo politico non è richiesto l'esercizio di un sapere speculativo, pertanto pur allargando il significato del concetto di prassi, che comunque non riesce a riassorbire entrambe le concezioni al suo interno, la *theoria* sembra rimanere appannaggio di un ristretto gruppo di uomini.

Questa, per così dire, specializzazione di alcuni priva la *theoria* di un ruolo specifico all'interno della città e, soprattutto, la priva della possibilità di costituirsi come uno di quegli elementi alla base della formazione etica dei cittadini, facendo oltretutto del filosofo una parte disomogenea rispetto al tutto-città che non trova una collocazione vera e propria. Ne consegue che mentre la sfera delle virtù pratiche può diventare il *telos* di una intera comunità, la *theoria*, così definita, diviene *telos* di un soggetto, cioè l'ambito particolare delle competenze individuali di un cittadino che per la sua scelta di vita si differenzia da tutti gli altri.

Bien¹⁰⁶, per spiegare la presenza di queste due teorie nell'etica aristotelica,

¹⁰⁵ S. Gastaldi, *op. cit.*, p. 87 e sgg.

¹⁰⁶ G. Bien, *La filosofia politica di Aristotele*, Il Mulino, Bologna, 1985.

avanza un'altra ipotesi interpretativa: l'*Etica Nicomachea* nel suo insieme sembra destinata alla *polis* e ai suoi cittadini, mentre la parte che discute dei capitoli che riguardano la felicità perfetta sarebbe, invece, un invito alla città a non disdegnare l'attività teoretica e, di conseguenza, ad avere una buona impressione del filosofo e della sua scuola. Ma, come fa notare anche Vegetti, sarebbe strano che questo invito si basasse su un declassamento e una svalutazione dei valori che fondano la città. Sempre secondo Vegetti¹⁰⁷ si tratterebbe con molta probabilità di un tentativo da parte di Aristotele di ritrovare un ruolo per il filosofo davanti alla città, tentativo che deve fare i conti con le eredità del platonismo da un lato e con la necessità che la sua teoria abbia una qualche corrispondenza con i fatti e la vita.

Le soluzioni proposte come interpretazioni di queste due teorie sono le seguenti: 1) alcuni vedono le due teorie come due componenti paritetiche della felicità, per cui si tratterebbe della promozione da parte di Aristotele di un ideale etico di vita mista (supporta questa tesi Gauthier, mentre Berti non la ritiene valida non trovandone riscontro nelle opere del filosofo); 2) molti hanno visto in queste due teorie un passaggio, una evoluzione; 3) altri hanno letto la distinzione di Hardie in senso utilitaristico per cui se la vita teoretica è quella che massimamente l'uomo deve realizzare, allora egli dovrà agire mettendo in pratica le virtù etiche con il solo fine di poter contemplare; 4) una recente linea interpretativa è quella che legge queste due teorie non come due modelli di attività ma come due *bioi*, due forme di vita, per cui la scelta di uno stile di vita per un altro è frutto della mancata possibilità di perseguire tutte le virtù.

Le due tipologie di *bios*, quello politico e quello teoretico, risultano essere due elementi della vita umana, come lo sono parimenti la teoria e la prassi. La vita felice apparterrà a chi sarà capace di contemplare occupandosi, contemporaneamente, anche un po' di politica. Le due definizioni della felicità come "vita secondo virtù completa" e "vita secondo la virtù più perfetta" possono essere a un primo sguardo due teorie della felicità estremamente diverse: una generale, l'altra "ristretta e prescrittiva"¹⁰⁸. Ma, in qualche modo, la seconda specifica la prima senza contraddirla. Si tratta di passaggio interpretativo molto importante perché specificare serve ad Aristotele per precisare quella teoria generale che da sola sembrava esporsi ad alcune critiche, prima tra tutte quella che rende fragile il binomio felicità/virtù con la seguente argomentazione: vincolare la felicità a una definizione come "attività secondo virtù" significava renderla dipendente dalle situazioni di vita individuali, in quanto un insieme di azioni virtuose nella vita di un uomo significano anche un insieme di beni sempre mutevole¹⁰⁹. Resta il fatto che la felicità si configura comunque come un *bios*, cioè un modo di vivere e concepire le proprie azioni intorno all'attività principale propria della natura umana. Il senso e il valore di questa attività si trovano nell'attività stessa, infatti "se sto costruendo una casa il senso e il valore della mia opera sono date dalla casa costruita, e non dal costruire la casa"¹¹⁰. L'azione morale ha il suo fine in se stessa pur tendendo comunque al successo, cioè al conseguimento di un buon risultato.

4.2 Il singolo e la città

¹⁰⁷ M. Vegetti, *op. cit.*, p. 202 e sgg.

¹⁰⁸ C. Natali, *op. cit.*, p. 307.

¹⁰⁹ Le azioni sono vincolate agli eventi. Questo fa sì che lo stato d'animo del soggetto possa mutare, non si tratta di una felicità statica come quella del saggio epicureo che rimane imperturbabile ed è felice qualsiasi cosa accada.

¹¹⁰ *EE*, II, 1, 1219 a 13-18.

Nella *Politica* la felicità del singolo viene messa in relazione alla felicità della *polis* essendo questi in un rapporto di uguaglianza, in quanto la città è una comunità che ha come suo fine la vita migliore, la quale a sua volta non potrà che essere la vita dei suoi cittadini. Anche nell'*Etica Nicomachea* leggiamo "se anche il bene è il medesimo per il singolo e per la città, è manifestamente qualcosa di più grande e di più perfetto perseguire e salvaguardare quello della città"¹¹¹. Il bene della città sembra essere, sulla base del fatto che il fine del singolo e quello della città sono uguali, più importante e inclusivo di quello dell'individuo.

In riferimento all'oggetto dell'indagine, il bene di una intera collettività appunto, Aristotele dà una finalità anche politica all'intera ricerca etica dell'opera (*methodos politike*) e la *polis* rimane l'orizzonte di significato delle azioni e dei valori umani da essa delineati¹¹². Così come le azioni belle costituiscono le parti (*méres*) della felicità, allo stesso modo per il cittadino essere-parte-di, costituirsi come *méros* (parte) significa partecipare alle attività della città e tendere alla vita migliore possibile. Essere-parte-di significa partecipare del bene comune. L'individuo, che si tratti del cittadino o del filosofo, non potrà vivere felicemente e giustamente da solo, senza la *polis*. Colui che è *apolis* o è una bestia oppure è un dio, Aristotele lo dice bene quando afferma che l'uomo è un animale politico come lo sono le api¹¹³. Questa politicità è fondata su una socialità costituita dal possesso (e dalla capacità di esercitarne un uso) del linguaggio e della razionalità.

Il rapporto tra cittadini e città fa sì che solo nel caso in cui tutti i suoi cittadini siano più o meno felici, la città sarà a sua volta felice. Anche in questo caso occorre distinguere tra quello che è condizione necessaria alla felicità, cioè quello senza cui non potrebbe esistere l'insieme, e quello che invece è parte, componente essenziale, della stessa, cioè quello in cui consiste l'insieme. Questa distinzione¹¹⁴ ci aiuta a capire una volta di più come la concezione della felicità non sia una teoria fine a se stessa nella filosofia aristotelica, bensì una idea concepita con un fine pratico, con un valore pratico.

Essere-parte-di significa partecipare in qualche modo e in una qualche misura, che non può essere uguale per tutti i cittadini, secondo virtù, onore e potere. Così come in misura diversa gli uni dagli altri, tutti i cittadini sono comunque parti della città, allo stesso modo le attività virtuose sono tutte parti della vita felice, ma ve ne sono alcune più importanti di altre. La questione della felicità, quindi, come dicevamo anche all'inizio, non si pone per molte categorie sociali: per i bambini, per le donne, per gli schiavi, per coloro che non vivono in città, per i commercianti, per chi deve lavorare per vivere, ma solo ed esclusivamente per l'uomo libero che possiede beni materiali sufficienti a non costringerlo a dover lavorare per mantenersi. Non tutti gli abitanti della città conducono, quindi, una vita felice, ma solo quei cittadini che godono di pieni diritti, liberi, adulti e maschi. Non tutti, poi, devono contemplare, in quanto alcuni avranno solo il *logos* pratico e, perciò, eserciteranno solo le virtù del carattere, e in questo per costoro consisterà la felicità perché "per ognuno è sempre preferibile la cosa più alta che può raggiungere"¹¹⁵. Gli altri, invece, che sono in grado di raggiungere e mettere in atto tutte le proprie virtù, saranno anche in grado di esercitare la virtù

¹¹¹ *EN*, 1094 b 5-12.

¹¹² Vegetti parla a questo proposito di una osmosi tra l'etica aristotelica e la vita sociale. M. Vegetti, *op. cit.*, p. 168.

¹¹³ *EN*, 1253 a 2-8.

¹¹⁴ *EN*, 1214 b 17-27.

¹¹⁵ *EE*, 1333 a 30.

più alta e, quindi, di contemplare.

Nel momento in cui Aristotele sottolinea che sarebbe sempre e comunque preferibile seguire il fine della città: “merita certamente rispetto l’eventualità che anche il singolo raggiunga questo fine, ma più bello e più nobile è che a tanto giungano popolazioni e comunità”¹¹⁶ sta, come dice bene anche Düring, definendo l’etica “sociale”¹¹⁷, per la sua caratteristica fondante di essere una filosofia della vita umana associata. Questo non significa che la felicità del singolo debba essere sacrificata per quella della comunità, perché tra la *polis* e il cittadino esiste un rapporto di inclusione, per cui si deve tener conto anche del fatto che quelli che per noi oggi sono virtù appartenenti alla vita privata, per i Greci facevano parte del pubblico, per non dire, poi, che non era per loro concepibile, come lo è invece per noi, una netta separazione tra vita pubblica e vita privata.

La superiorità della città sul singolo è quella del tutto sulla parte e, per meglio spiegarla, è utile ricordare l’esempio che usa proprio Aristotele per dare un senso a questa affermazione: se l’organismo smette di vivere, anche la mano non può più espletare la sua funzione specifica. È nell’appartenenza politica alla città che l’uomo espleta la sua funzione: mettere in atto la propria capacità di distinguere tra giusto e ingiusto. Nella solitudine la sua natura verrebbe negata anche solo dal fatto di non poter avere un rapporto di interazione con i suoi simili. Avendo già sottolineato la natura comunitaria dell’uomo, quando Aristotele ribadisce che in solitudine non si può essere felici, sottolinea contemporaneamente come la presenza di amici favorisce la contemplazione e l’azione.

La presenza dell’amicizia, soprattutto di quelle amicizie che sono vere, perfette e che favoriscono anche una buona conoscenza di se stessi, è una componente fondamentale, quasi una esigenza interna della vita di far parte, appunto, di una comunità di coscienze. Ed è proprio l’amicizia, in quanto costituisce una dimensione interpersonale, che permette di vivere insieme nella città, che è alla base dello stesso rapporto sociale. Bisogna, però, tener conto che la città è, per così dire, “tenuta insieme” non solo dai rapporti di solidarietà ma anche e soprattutto dai rapporti di potere e da quelli cooperativi che riguardano la divisione del lavoro.

APPENDICE

Continuità o rielaborazione?

“Storicamente egli si faceva carico, proprio in virtù dell’attitudine scientifica che lo caratterizzava, di tutto il bagaglio culturale e politico della tradizione greca”¹¹⁸. Il IV secolo, in cui vive Aristotele, prelude a un nuovo corso della storia greca, non solo per quello che riguarda i cambiamenti storico-politici, ma anche a livello sociale e culturale. La crisi cui vanno incontro i valori collettivi introduce un crescente distacco tra società e cultura.

Con Aristotele si inaugura la figura del filosofo-professore che vive e opera nella scuola. Nell’orizzonte culturale del filosofo il suo primo e più importante interlocutore è, sicuramente, il suo maestro Platone. La riflessione di Platone era

¹¹⁶ *EN*, I, 1, 1094 b 1-10.

¹¹⁷ I. Düring, *Aristotele*, Mursia, Milano, 1976, p. 491.

¹¹⁸ D. Musti, *Storia greca*, Laterza, Roma Bari, 1989, pp. 318-320.

nata dall'esigenza di comprendere le ragioni che avevano condotto alla scandalosa morte di Socrate. Aristotele, invece, segue un altro procedimento perché la sua filosofia pratica non ha come presupposto quello della ricerca di un'altra realtà migliore di quella esistente, bensì parte dalla necessità di descrivere quella realtà in cui si vive e che si ha di fronte, una sorta di "fenomenologia" come la definisce Aubenque.

Comune sia a Platone che ad Aristotele è il tendere verso l'*eudaimonia*. L'importanza che ha la felicità nell'indagine filosofica di entrambi ci dà, per quanto riguarda Aristotele, la dimensione in cui si colloca la sua filosofia pratica. Quella che Vegetti definisce "una mondanizzazione dell'etica"¹¹⁹, infatti, è l'atto attraverso il quale lo Stagirita rende la felicità raggiungibile nella vita pratica, prescindendo dal fare appello a valori trascendentali. Rivendicando la piena autonomia del sapere pratico, Aristotele non lo subordina a quello teorico. Da questa mancata subordinazione si deduce anche il carattere descrittivo dell'etica aristotelica, in opposizione al modello normativo-ideale di quella platonica. Aristotele preferisce all'enunciazione di ciò che "dovrebbe" essere, l'analisi di ciò che è di fatto.

Nella riflessione platonica la felicità era la ricompensa, il premio da riscuotere sia in questo che nell'altro mondo. Un "nobile dispositivo retorico"¹²⁰, così lo definisce Vegetti, che ha come obiettivo quello di rendere più desiderabile (o almeno di convincere coloro che non la pensano allo stesso modo) ciò che è retto e giusto. Questo dispositivo prevede che il tipo di felicità promessa sia diversa a seconda dell'uomo che si intende persuadere: al semplice si prometterà che nonostante l'apparenza chi si comporta bene è più felice di chi non agisce correttamente; all'uomo colto si promette una felicità di tipo intellettuale, che farà vivere il filosofo nelle Isole dei Beati (un "edonismo della ragione"¹²¹ che sembra anticipare la teoria aristotelica del decimo libro). Rompendo l'unità platonica di teoria e pratica, Aristotele tenta di rivendicare l'autonomia della seconda dalla prima, pertanto la conoscenza nell'etica si configura come ricerca delle cause, cioè dei perché, ma è dedotta dall'analisi delle azioni e dei fatti. Tutto ciò che contribuisce alla formazione di questo sapere ha una valenza pratica, tanto da potersene avvalere nel compimento delle azioni. La distinzione tra le scienze teoretiche e le scienze pratiche porta Aristotele a distinguere tra la "dimostrazione del perché" e la "dimostrazione del che". Se la prima spiega gli effetti partendo dalle cause, la "dimostrazione del che" consiste, invece, nella descrizione dei fatti, cioè dei comportamenti¹²². La prima conduce la propria analisi verso l'universale, la seconda verso il particolare. L'etica riesce a perseguire il suo scopo pratico, particolare, proprio perché la "dimostrazione del che" cosa si debba fare e come occorra farlo, diventa qui prioritaria rispetto alla "dimostrazione del perché", cioè alla sua accezione universale. Questa dialettica delle parti col tutto tiene conto innanzitutto della finalità pratica dell'agire, senza però dimenticare che nessuna funzione può espletarsi se non all'interno di un organismo, di un corpo sociale. Come l'individuo è parte della città e la mano è parte del corpo, allo stesso modo, Aristotele riesce a conciliare nell'etica le due esigenze: pratica e generale. Ricorda infatti lo stesso Aristotele che Socrate cercava di definire cosa fosse la giustizia, il coraggio e ogni singola virtù, pensando che solo la conoscenza della virtù avrebbe

¹¹⁹ M. Vegetti, *op. cit.*, p. 175.

¹²⁰ *Ivi*, p. 148 e sgg.

¹²¹ *Ibidem*.

¹²² Cfr. *EN*, I, 2, 1095 b 6-7 "principio, difatti, è il che: e se in questi oggetti apparirà sufficientemente chiaro, non vi sarà bisogno del perché".

fatto di un uomo un uomo virtuoso, come nel caso di chi studiando architettura diventa architetto. Aristotele, invece, dichiara nell'*Etica Eudemia* "noi non vogliamo sapere cosa è il coraggio, ma essere coraggiosi, non sapere cosa è la giustizia, ma essere giusti"¹²³.

Vegetti¹²⁴ fa notare come spesso l'interpretazione di questo distacco che matura in Aristotele tra la verità e l'esperienza (per cui gli uomini sono disponibili alla verità, senza dipenderne), sia stato visto come un limite del filosofo, che rischia, facendo costante riferimento alle esperienze che si colgono nei diversi "*ta legomena*" (ciò che si dice) della tradizione, di produrre solo una raccolta di regole utili al buon vivere, una sorta di catalogo dei costumi degli antichi. Queste opinioni, però, non vengono espone dall'autore come giustificazioni ai suoi propri assunti, né assumono il sapore di rievocazioni nostalgiche, anzi, messe in relazione con la quantità di esempi pratici e con gli elenchi di circostanze in cui si potrebbe incorrere, acquistano il valore di un'indicazione, dotata di carattere normativo. I vari punti di vista espressi nel passato, infatti, diventano guida per il presente ed egli si pone, così, come parte di questa storia di opinioni, pronto, prima dell'enunciazione della propria dottrina, all'ascolto della voce della tradizione, che può essere accolta come eredità come pure dar luogo a una tensione dialettica. Vi sono, però, due tipi di *endoxa*, cioè di opinioni notevoli, gli *endoxa* sapienziali e quelli popolari. Entrambi i tipi possono svolgere una funzione di premessa dell'argomento, sostiene Seminara¹²⁵, come pure di supporto teorico all'argomentazione aristotelica. Discernere quali tra questi *endoxa* sono di matrice platonica e quali no, ci è di aiuto nella ricerca di quelle che sono le eredità platoniche che Aristotele accetta e quelle che egli mette in discussione. Quelli che Seminara chiama "*endoxa* di diritto", poi, non sono altro che le conclusioni del filosofo, che, pur non essendo frutto di inferenze indossali, nessuno, a suo parere, potrebbe negare. Il consenso che Aristotele ricerca non è quello di tutti indistintamente, ma quello di coloro i quali hanno "il pensiero orientato verso una buona disposizione". La trattazione, avendo come contenuto i cosiddetti *phainomena*, intesi come "fatti osservati" e "cose dette", ha perciò un fine pratico, si rivolge, cioè, a un preciso tipo di persona predisposta all'ascolto, la quale si ritroverà nella sua esistenza a essere confortata dalla somma di questi principi. Gli *endoxa* e i *phainomena* costituiscono i due elementi principali del metodo aristotelico, i due poli della filosofia pratica di Aristotele, i primi perché incarnano la facoltà-possibilità che tutti gli uomini hanno di cogliere la verità, i secondi perché li si può usare come testimonianza, come segni, per vedere chiaramente ciò che è confuso. Se in questi *endoxa* è presente il riepilogo della tradizione precedente con la quale Aristotele vuole e deve fare i conti, non è, comunque, solo in questi momenti che si avverte l'eco del dialogo col passato, che risuona anche nelle citazione di poeti quali Teognide o tragici come Sofocle. Si tratta di un bilancio storico, da intendersi, come sostiene Berti¹²⁶, non come evoluzione, bensì come rielaborazione di quelle conoscenze etiche, politiche, sociali, che egli confuta o conferma. Nel riepilogo di quello che è a "tutti" manifesto, che "tutti" sostengono bene oppure male, quei "tutti" possono essere i Platonici dell'Accademia, compreso o escluso Platone, oppure possono essere tutti coloro che conducono lo stesso tipo di riflessione e ai quali risulta manifesto un dato assunto. Si è già detto che il Bene

¹²³ *EE*, 1216 b 21-23.

¹²⁴ M. Vegetti, *op. cit.*, pp. 162-164.

¹²⁵ L. Seminara, *La materia della dialettica in Aristotele: gli endoxa in Etica Nicomachea V*, Atti dell'Istituto Veneto di Scienze, Lettere e Arti, Tomo CLVI, 1997/1998.

¹²⁶ E. Berti (a cura di), *Introduzione a Guide ai filosofi. Aristotele*, Laterza, Roma Bari, 1997, p. 34.

platonico, principio e fine delle azioni umane, ha un carattere trascendente, e che nella speculazione filosofica di Aristotele, il fine verso il quale, naturalmente, ogni cosa tende è l'*eudaimonia*. Il bene per Aristotele è raggiungibile attraverso le azioni umane, le quali si muovono solo ed esclusivamente nel campo del possibile e mai nello stesso modo, tuttavia i diversi beni in vista dei quali si agisce sono parti del bene supremo: la felicità. Essa si costituisce, quindi, come *telos* dell'agire morale e, di conseguenza, anche delle volizioni umane. Nel campo della giustizia, per esempio, la felicità passa attraverso la dinamica, la migliore che si possa creare, tra il singolo e la comunità. "Sicché, in uno dei sensi in cui usiamo il termine, chiamiamo giusto ciò che si produce e custodisce per la comunità politica la felicità e le sue componenti"¹²⁷. Questo appello all'attività, a essere felici nell'azione, serve anche ad Aristotele a motivare un ritorno alla vita pratica all'interno della città, dopo le "fughe" che potevano aver ispirato l'intellettualismo socratico e la sua aspra critica alla democrazia ateniese, come pure l'atteggiamento di Platone. Viano fa notare come il culto platonico dell'anima poteva trasformarsi in un ascetismo, "mentre la negazione della politica in generale diventava il progetto di una politica alternativa"¹²⁸. L'*eudaimonia* aristotelica dipende dalle virtù, dalle leggi e dai cosiddetti beni esteriori, la cui acquisizione dipende dall'interazione dei rapporti che intercorrono all'interno della comunità. L'intuizione secondo la quale la sopravvivenza è possibile fuori dalla società solo per gli animali o le divinità, fa della felicità, spinta motivazionale all'agire, la causa della creazione e del mantenimento di ogni società. In questo senso alla parola giusto si potrebbe ben sovrapporre il sinonimo di conveniente, perché la scoperta di ciò che è utile è volta al raggiungimento di ciò che è bene per la comunità politica. Anche per questo, secondo Leszl¹²⁹, esiste un vero e proprio passaggio di testimone (non una identità) tra giustizia e felicità.

Scheda didattica

Il tema della ricerca della felicità è un filo rosso che percorre tutta l'etica antica ma si tratta anche di un argomento così prepotentemente presente nella mente e nella vita di ogni individuo, come pure in quella di ogni collettività, da costituire un oggetto di indagine sempre interessante. La portata didattica di questo argomento è di grande respiro perché l'argomentazione etica di Aristotele, una volta contestualizzata e confrontata con la riflessione etica precedente, contribuisce ad arricchire la discussione sul tema in una classe composta da adolescenti di sedici anni che hanno tutto l'interesse di analizzare le due teorie aristoteliche della felicità e di confrontarle con altri temi affini come, per esempio, quello dell'amicizia.

I requisiti necessari per queste lezioni sul concetto di *eudaimonia* in Aristotele sono i seguenti:

- l'idea di Democrito per cui il fine dell'uomo è il governo delle passioni;
- la comprensione adeguata del rapporto che esiste tra sapere e virtù all'interno della filosofia socratica;
- la lettura del passo I, 21-45 delle *Storie* di Erodoto in cui si dice che non è possibile dire di nessuno che sia felice se non dopo che abbia concluso felicemente

¹²⁷ EN, 1129 b 16-20.

¹²⁸ C. A. Viano, *Introduzione a Aristotele, Politica*, Rizzoli, Roma 2002, p. 17.

¹²⁹ W. Leszl, *Politica*, in E. Berti (a cura di), *Guide ai filosofi. Aristotele*, Laterza, Roma Bari, 1997, p. 301.

la sua vita;

- la conoscenza della tesi di Trasimaco per la quale la giustizia come utile del più forte comporta l'asservimento dell'intero alla felicità di una minoranza, o meglio ancora di un solo tiranno;

- la teoria platonica del dominio sui piaceri e sulle passioni, nonché i concetti di virtù e sapere e quello di *eros* come intermediario (gli studenti devono aver letto in particolare i seguenti testi: *Gorgia*, 491b-494b e 466a-472c; *Repubblica*, IV libro, 420 a-421 in cui Socrate non parla della felicità degli individui in generale, ma delle felicità di un certo numero di esemplari umani differenti: guardiani, agricoltori, vasai, calzolai; *Repubblica*, IX, 577 c-d).

Questo percorso si rivolge a una classe del terzo anno di un Liceo Classico ed è calibrato su circa dieci ore complessive suddivise nel seguente modo:

- 1^a ora: introduzione alle opere e al pensiero etico aristotelico; mappa dei riferimenti concettuali precedentemente studiati in riferimento alla riflessione etica antica;

- 2^a, 3^a, 4^a ora: lezione frontale e partecipata coadiuvata dalla lettura dei passi citati di Aristotele (EN, I, 1095 a 14 - 1095 b 13; EN, I, 1097 a 15 - 1099 b 10; EN, X, 6, 1176 a 30 - 1178 a 8; EN, IX, 9, 1169 b 4 - 1170 a 16);

- 5^a, 6^a, 7^a ora: analisi e discussione rispetto ai problemi suscitati dalla lettura di alcuni stralci di diversi saggi critici (lavoro di lettura in gruppo e discussione nel grande gruppo classe) di diversi autori come Hardie, Gastaldi, Bien, eccetera.

- 8^a e 9^a ora: svolgimento di un breve saggio filosofico con la seguente consegna: *«Tenendo conto del carattere pratico e sociale che assume il concetto di felicità nella trattazione aristotelica, spiega la stretta connessione che il filosofo evidenzia tra amicizia e felicità. Infine spiega perché l'analisi dell'amicizia trova così tanto spazio nella riflessione etica di Aristotele.»*.

- 10^a ora: condivisione della valutazione degli elaborati.

Gli obiettivi di queste lezioni sull'etica di Aristotele sono i seguenti: visualizzare come nell'etica antica l'*eudaimonia* costituisca il bene supremo, quello che vale la pena perseguire per se stesso e che il benessere in essa implicito è, in sostanza, un buon rapporto con il mondo, perché non sarebbe una piena felicità quella esclusivamente privata; saper leggere, analizzare e comprendere i testi del filosofo; saper esporre in maniera coerente le differenze e i punti di continuità tra le due teorie del primo e del decimo libro dell'Etica Nicomachea; operare dei collegamenti tra autori e temi rispetto a quello che si è precedentemente studiato; riuscire a delineare un primo quadro di differenze tra l'etica antica e quella moderna (argomento che deve essere ripreso e approfondito durante l'anno scolastico successivo).

È importante che la lezione, in seguito a una breve introduzione, abbia inizio concretamente leggendo e commentando i testi dell'Etica Nicomachea (2^a, 3^a, 4^a ora) in quanto il percorso va costantemente ancorato a una indagine critica e a una analisi puntuale dei testi di Aristotele. In questo modo si cercherà di avviare gli studenti a una graduale autonomia di lettura dei testi filosofici. I brani scelti sono nodali per comprendere quale sia il pensiero di Aristotele e come si sviluppi la sua spiegazione di che cosa si dovrebbe intendere per *eudaimonia*. La scelta è ricaduta innanzitutto su alcuni estratti del libro I e del libro X per poter confrontare quelle che alcuni autori hanno definito le due teorie della felicità, ma anche per far

comprendere agli studenti come le argomentazioni e gli esempi proposti dal filosofo tocchino diversi piani: teoretico, politico, sociale, etico, economico. Il testo estratto dal libro IX è invece utile per un ragionamento specifico al quale Aristotele dedica molto spazio nella sua argomentazione sulla *eudaimonia*: se l'uomo felice per essere davvero tale abbia bisogno di amici o se, invece, l'autosufficienza di un uomo che possiede già il bene possa far sì che egli faccia a meno degli amici.

Per quanto concerne la verifica proposta agli studenti, si è scelto di proporre loro la scrittura di un saggio breve in cui il tema dell'amicizia venga intrecciato al tema della felicità così da consentir loro una riflessione ampia, ma allo stesso tempo vincolata all'obiettivo principale: l'aver compreso che nella speculazione filosofica aristotelica l'etica è costantemente inserita all'interno di un quadro sociale, che ogni prescrizione etica è sempre prescrizione pratica e non solo teoretica, che l'autosufficienza non può essere confusa con la solitudine. Questa riflessione condurrà, quindi, ogni studente a comprendere una volta di più come la scelta di trattare il tema dell'amicizia sia stata funzionale alla riflessione di Aristotele soprattutto per illustrare quanto la dimensione relazionale sia importante per costruire una comunità di coscienze cooperanti.

Qualora si svolgesse questo ciclo di lezioni in una scuola superiore, dove non è presente l'insegnamento di greco, si dovrebbe tenere conto della difficoltà di comprensione dei termini usati, dei quali in ogni caso va fornita sempre una puntuale traduzione e spiegazione.

All'interno della programmazione le lezioni sull'*eudaimonia* nell'etica aristotelica si collocano immediatamente dopo la spiegazione e la lettura dei testi platonici e prima delle lezioni riguardanti le concezioni epicuree del piacere come liberazione dal dolore, dell'anima e dell'esperienza della morte all'interno delle quali è opportuno far leggere agli studenti la *Lettera a Menecleo*.

BIBLIOGRAFIA

Testi di riferimento

- Aristotele, *Etica Nicomachea*, C. Mazzarelli (a cura di), Rusconi, Milano, 1996.
- Aristotele, *Etica Eudemia*, A. Plebe (a cura di), Laterza, Roma Bari, 1999.
- Aristotele, *Magna Moralia*, A. Plebe (a cura di), Laterza, Roma Bari, 1999.

Altri testi

- Aristotele, *Metafisica*, Rusconi, Milano, 1994.
- Aristotele, *Le confutazioni sofistiche*, M. Zanatta (a cura di), Rizzoli, Milano, 1995.
- Aristotele, *Retorica*, M. Dorati (a cura di), Mondadori, Milano, 1996.
- Aristotele, *Etica Eudemia*, P. Donini (a cura di), Laterza, Roma Bari, 1999.
- Aristotele, *La costituzione degli Ateniesi*, M. Bruselli (a cura di), Rizzoli, Milano, 1999.
- Aristotele, *Politica*, A. Viano (a cura di), Rizzoli, Milano, 2002.
- Aristotele, *Etica Nicomachea*, C. Natali (a cura di), Laterza, Roma Bari, 2003.
- Euripide, *Ifigenia in Tauride*, F. Ferrari (a cura di), Biblioteca Universale Rizzoli, Milano, 1988.

- Euripide, *Oreste*, E. Medda (a cura di), Biblioteca Universale Rizzoli, Milano, 2001.

Saggi

- A. Alberti, (a cura di), *Introduzione a Studi sull'etica di Aristotele*, Bibliopolis, Napoli, 1990.
- J. Annas, *La morale della felicità in Aristotele e nei filosofi dell'età ellenistica*, Pubblicazioni del Centro di ricerche di metafisica. temi metafisici e problemi del pensiero antico, XXVI, 703, Milano, 1998.
- P. Aubenque, *La prudence chez Aristote*, PUF, Parigi, 1963.
- E. Berti, *La filosofia pratica di Aristotele in Studi sull'etica di Aristotele*, A. Alberti (a cura di), Bibliopolis, Napoli, 1990.
- E. Berti, *Aristotele nel Novecento*, Laterza, Roma Bari, 1992.
- E. Berti (a cura di), *Guide ai filosofi. Aristotele*, Laterza, Roma Bari, 1997.
- G. Bien, *La filosofia politica di Aristotele*, Il Mulino, Bologna, 1985.
- P. Donini, *La filosofia di Aristotele*, Loescher, Torino, 1982.
- I. Düring, *Aristotele*, Mursia, Milano, 1976.
- S. Gastaldi, *Lo spoudaios aristotelico tra etica e poetica*, Elenchos anno VII, 1987.
- S. Gastaldi, *Storia del pensiero politico antico*, Laterza, Roma Bari, 1998.
- S. Gastaldi, *Bios Hairetotos*, Bibliopolis, Napoli Messina, 2003.
- R. A. Gauthier, *La morale d'Aristote*, PUF, Paris, 1978.
- W. Leszl, *Politica*, in E. Berti (a cura di), *Guide ai filosofi. Aristotele*, Laterza, Roma Bari, 1997.
- D. Musti, *Storia greca*, Laterza, Roma Bari, 1989.
- C. Natali, *La saggezza di Aristotele*, Bibliopolis, Napoli, 1989.
- G. Reale, *Introduzione a Aristotele*, Laterza, Roma Bari, 1974.
- W. D. Ross, *Aristotele*, Feltrinelli, Milano, 1978.
- L. Seminara, *La materia della dialettica in Aristotele: gli endoxa in Etica Nicomachea V*, Atti dell'Istituto Veneto di Scienze, Lettere e Arti, Tomo CLVI, 1997-1998.
- M. Vegetti, *L'etica degli antichi*, Laterza, Roma Bari, 1989.
- C. A. Viano, *Introduzione a Aristotele, Politica*, Rizzoli, Roma, 2002.

L'INTELLIGENZA DEL DATO RIVELATO: RAGIONE E FEDE NEL PENSIERO MEDIEVALE

Federica Caldera

Motivazioni e criteri della scelta del percorso

Nella programmazione didattica liceale la **filosofia medievale** viene spesso indebitamente trascurata. Nella convinzione che questa fase della storia del pensiero occidentale possa offrire ricchi e complessi spunti di riflessione, di indubbia rilevanza formativa, si sceglie come tema di questo percorso un argomento – quello dell'**intelligenza della fede** – che permette di approfondire trasversalmente il pensiero di alcuni degli autori più significativi del Medioevo. La scelta del tema non è casuale: la questione del rapporto sussistente tra ragione e fede, infatti, attraversa come un filo conduttore gran parte della speculazione medievale, dalla Patristica fino alla tarda Scolastica.

Si ritiene che la **rilevanza disciplinare del percorso** qui di seguito presentato risieda nella sua capacità di stimolare riflessioni in merito ad alcune problematiche centrali per la coscienza umana e la cultura di ogni tempo, compresa quella dei nostri giorni. In particolare, attraverso le lezioni programmate, si intende guidare la classe destinataria a ragionare:

- ❖ sulla capacità e sui limiti dell'uomo nell'interrogarsi sul senso ultimo della realtà;
- ❖ sull'articolazione fra le diverse forme di sapere cui l'uomo ha accesso (nel caso specifico, filosofia e teologia);
- ❖ sulla definizione dello statuto (epistemologico), dei metodi, della specificità e dell'oggetto dei due suddetti ambiti dello scibile;
- ❖ sulla tematizzazione della dialettica unità/pluralità del sapere;
- ❖ sulla definizione e giustificazione di modelli contrapposti di soluzione al problema del rapporto ragione-fede: da un lato, la difesa della preminenza della teologia all'interno di una visione delle scienze fortemente gerarchizzata; d'altro lato, la spinta verso la pluralità e l'autonomia delle scienze e l'affermazione della libertà radicale della speculazione filosofica.

Fin dall'inizio dell'età moderna tra rivelazione teologica e indagine razionale si è prodotta una grande frattura: rivendicando l'autonomia dalla fede, la ragione ha reclamato esclusivamente per sé la conoscenza e la criticità, negandole invece alla fede in maniera risoluta. Come noto, nel mondo di oggi la questione del rapporto ragione-fede suscita dibattiti vivi e appassionanti, che tradiscono la complessità e la vastità di questo tema, oggetto di interesse di numerose discipline: dalla teologia alla filosofia, dalla scienza all'ermeneutica fino alla bioetica. Sarebbe impossibile presentare in questa sede la molteplicità di approcci interpretativi al problema in esame. Volendo limitarsi a tracciare un sommario quadro d'insieme, si potrebbe evidenziare l'aperto contrasto tra cultura religiosa e cultura laica. Secondo i teologi e i credenti, la fede è premessa, presupposto e propedeutica per l'elaborazione di un più alto sapere della verità: condizione che garantisce l'approdo alla verità integrale

del mondo, che sfugge alla portata limitata della ragione umana. Secondo la cultura secolare, la fede è invece quell'orizzonte culturale ed esistenziale tipico della 'apertura fiduciale' della coscienza, in qualche modo necessario a rispondere alle domande sul senso ultimo della vita umana, ma al tempo stesso limitato e pertanto destinato ad essere superato mediante la ragione, in vista di una coscienza della verità all'altezza della dignità umana.

Nel lessico filosofico e teologico corrente la nozione di fede viene generalmente intesa come forma di adesione estranea all'accesso razionale alla verità. Ciò produce, inevitabilmente, la reciproca esclusione tra atteggiamento credente e atteggiamento razionale. L'attuale ideale del sapere, che intende la fede come un limite della conoscenza che va superato attraverso l'indagine razionale, concepisce come improponibile il modello medievale di una fede che integra il sapere della ragione naturale, necessariamente limitato, attingendo ad una verità più alta e trascendente, ricevuta per Rivelazione e mediata dall'autorità ecclesiastica.

Centrato appunto sul tema dell'*intellectus fidei* nella storia della filosofia medievale, il presente percorso didattico offre un'occasione di riflessione sulla **problematicità del nesso epistemologico tra fede e razionalità** e costituisce uno spunto per discutere sull'armonia o sulla rottura tra sfera del sentimento e sfera della ragione calcolante. L'intento principale del percorso è quello di precisare i nessi logico-argomentativi del passaggio dalla constatazione (negativa) dei limiti della filosofia all'affermazione (in positivo) della necessità della *sacra doctrina*. Il docente vuole chiarire la mutua implicanza tra *inquisitio theologica*, *intelligentia fidei* e *perscrutatio studiosa* e contribuire alla formazione degli allievi:

- inducendoli a problematizzare la nozione di "teologia" (disciplina storica e scientifica) come interrogativo sulle 'ragioni della fede';
- avviandoli a problematizzare la nozione di "fede" come sapere pre-critico che la ragione deve rendere critico, ossia universale, e perciò comunicabile;
- guidandoli a comprendere che il problema del rapporto ragione-fede può essere presentato e discusso in modo completo solo nel dialogo interdisciplinare tra filosofia e teologia;
- orientandoli a riflettere sulla polarità insita nel sintagma *fides quaerens intellectum*, che è indicativo della volontà di affermare la capacità fondativa della ragione per difendere la possibilità della libera adesione alla fede, mantenendo al contempo l'originarietà della fede nei confronti della ragione.

Nel definire la scelta del tema del presente percorso didattico si è individuato un interrogativo fondamentale per avviare la fase di giustificazione: **una filosofia orientata alla fede (com'è quella medievale) può ancora offrire un servizio di verità alla cultura odierna?** Ovviamente, non si pretende di rispondere in modo esaustivo a questo quesito ma semplicemente di suggerire qualche spunto di riflessione e contemporaneamente di aggiornare la portata della questione dell'intelligenza della fede. A tale scopo il riferimento obbligato è certamente la *Fides et Ratio*, l'Enciclica di Papa Giovanni Paolo II del 14 Settembre 1998 che ben documenta la perenne attualità dell'interrogativo sui rapporti ragione-fede. A conclusione del percorso didattico la classe destinataria è chiamata a confrontarsi con

questo documento del Magistero ecclesiastico, attraverso un lavoro individuale da svolgere secondo le modalità specificate più oltre¹.

Quadro teorico

Il percorso qui di seguito proposto, senza alcuna pretesa di esaustività, si concentra sulle fasi salienti della riflessione medievale in merito all'intelligenza della fede. Si ritiene utile privilegiare gli autori e i testi che meglio possono testimoniare la ricchezza speculativa e la complessità della tematizzazione del rapporto fede-ragione nella storia della filosofia medievale. Con la presente programmazione didattica si vuole incentivare la riappropriazione critica del problema dell'*intellectus fidei* al fine di far cogliere i tratti distintivi e le linee evolutive della riflessione teologica medievale, dalle sue origini patristiche fino alla Scolastica del XIII secolo. Si intende esplicitare il senso dello studio dei maestri medievali in funzione dell'esigenza di evidenziare le forme, i modi e il rigore concettuale dell'approfondimento dialettico del dato rivelato. Si tenta inoltre di far emergere lo specifico portato della teologia medievale e si precisano le differenze di orientamento che la separano dalla teologia moderna. In questa prospettiva occorre rilevare che la teologia medievale parte dalla fede e si autocomprende come intelligenza della fede (*fides quaerens intellectum*), mentre la teologia moderna ha una struttura totalmente differente nella misura in cui parte dalla ragione per arrivare alla fede, secondo un itinerario talvolta connotato con la formula *intellectus quaerens fidem*.

Si possono individuare almeno tre questioni teoricamente rilevanti per la programmazione del presente percorso didattico. In primo luogo, è fondamentale chiarire alla classe la **dialettica tra la capacità umana di accostarsi al vero con le sole indagini naturali e il mistero della fede**, che assicura un possesso della verità certamente compiuto ma fondato sull'adesione ad un messaggio che si propone, senza conferme e argomentazioni ulteriori, come proveniente da Dio stesso. In un secondo momento, occorre precisare il collegamento tra la concezione medievale del **rapporto credere-intelligere** e la questione più generale della **ricerca della verità e del senso (ultimo) della realtà**. Rispetto a questo punto, è indispensabile evidenziare come nel pensiero medievale la congiunzione *credere-intelligere* venga concepita come una relazione naturale tra le due fonti cui gli uomini possono attingere la verità. Da un lato, la fede rischia di rimanere inautentica se non è accompagnata da una comprensione delle parole della Rivelazione, e quindi se non si affida all'intervento di una razionalità che si ponga al suo servizio per offrirle chiarezza su ciò in cui essa crede, senza però pretendere di pronunciarsi sulla sua veridicità. D'altro lato, riconoscendo l'autenticità del vero comunicato dall'autorità divina, la filosofia approfondisce il significato della Rivelazione e ne persegue la dimostrabilità. Infine, si ritiene che la presentazione di alcuni modelli di tematizzazione del rapporto ragione-fede possa permettere di esplicitare la continuità e l'evoluzione di una riflessione che concepisce la **fede come la più intima e più intensa forma possibile di esperienza conoscitiva della verità** e la **ragione come uno strumento essenziale per la comprensione di ciò che è materia di fede**.

La scelta degli autori e dei testi da includere nel percorso è condotta in funzione dello scopo di segnalare le più significative strategie di correlazione tra tradi-

¹ Cfr. Allegato n. 10.

zione filosofica e fede religiosa. Più specificamente, si reputa utile definire il quadro teorico di riferimento approfondendo questi snodi argomentativi:

- ❖ la dialettica tra *fede* come adesione volontaria e passiva alla tradizione e *sapere* inteso come accertamento critico e problematico dell'evidenza;
- ❖ il tema della 'coscienza del credere', non necessariamente confinato nell'orizzonte di una fede irrazionalistica, dogmatica e autoritaria;
- ❖ le forme, i modi e i limiti dell'esercizio della *ratio* nel trasformare i *credibilia* in *intelligibilia*;
- ❖ la possibilità da parte della coscienza credente di onorare l'istanza razionale di accesso alla verità senza rinunciare alla mediazione trascendente della Rivelazione;
- ❖ il contributo della fede e della ragione rispetto alla ricerca della verità, istanza che si manifesta e si ripropone costantemente nella storia del pensiero filosofico (non solo medievale).

Il percorso prende avvio con una sequenza didattica dedicata a **S. AGOSTINO** (354-430). Si assumono come testi di riferimento il *De utilitate credendi*, il *De vera religione* e il *De fide rerum quae non videntur*, tre opere che consentono di esaminare uno degli argomenti chiave per comprendere la tematizzazione agostiniana del rapporto ragione-fede, ovvero il **valore conoscitivo e razionale della fede, nei suoi rapporti con la scienza e con l'opinione**. Come noto, la cultura greco-romana polarizzava l'idea della fede attorno ad una adesione della coscienza convenzionalmente estrinseca al sapere della verità. Agostino propone invece un nuovo modello che impegna a fondo anche la concezione religiosa dell'adesione credente: in tal senso, è programmatica la sua espressione *fides nisi cogitatur nulla est*. L'intento principale della sequenza relativa al pensiero agostiniano è proprio quello di soffermarsi sul tema della **ragionevolezza del credere**, per evidenziarne la rilevanza teorica rispetto alla questione della ricerca della verità e dei mezzi utili a raggiungere la sapienza/salvezza. Attraverso l'analisi di alcuni argomenti fondanti della riflessione agostiniana si procede a sottolineare come il Vescovo di Ippona dimostri la convergenza tra esigenze della ragione e istanze della fede². Per la spiegazione delle tesi di Agostino ci si avvale in particolare della seconda parte del *De utilitate credendi*, ove l'autore propone una puntuale **analisi dell'atto di fede**, ricostruendo l'itinerario che l'uomo è chiamato a compiere per cogliere la ragionevolezza del credere.

² Cfr. CHIEREGHIN, F., *Fede e ricerca filosofica nel pensiero di S. Agostino*, Cedam, Padova 1965; CIPRIANI, N., "De fide rerum quae non videntur", in *De utilitate credendi – De vera religione – De fide rerum quae non videntur* di Agostino d'Ippona, a cura di O. Grassi, F. Van Fleteren, V. Pacioni, G. Balido, N. Cipriani, *Lectio Augustini* (settimana agostiniana pavese), Città Nuova editrice, Roma 1994, pp. 95-109; GILSON, E., *Introduzione allo studio di Sant'Agostino*, Marietti, Genova 1988; MANDOUZ, A., *Saint Augustin: l'aventure de la raison et de la grace*, *Etudes Augustiniennes*, Paris 1968; MARROU, H. I., *Sant'Agostino e la fine della cultura antica*, Jaca Book, Milano 1994; PETRUZZELIS, N., "Filosofia e teologia della storia nel pensiero di S. Agostino", in *Doctor Communis*, 39 (1986/3), pp. 438-447 [numero monografico: "Augustinus et Thomas. Omaggio dell'Accademia di S. Tommaso d'Aquino a Sant'Agostino d'Ippona nel XVI centenario della conversione"]; SCAGLIONI, C., *Verso la beatitudine: l'esegesi di Agostino*, Vita e Pensiero, Milano 1986.

Per lo sviluppo della sequenza didattica si individuano tre **nuclei concettuali** da assumere come filo conduttore per la programmazione delle lezioni:

- a) le potenzialità e i limiti della ragione umana per il raggiungimento della verità. Rispetto a questo tema si ritiene utile concentrarsi sulla convergenza tra atto del credere e atto del domandare;
- b) il contributo della fede per il raggiungimento della salvezza. Rispetto a questo argomento conviene approfondire la connessione tra vita felice, sapienza e verità;
- c) il ruolo della ragione nella comprensione delle verità di fede. Si procede all'analisi del tema del 'ricercare nella fede', proponendo alla classe la lettura di alcuni passi tratti dal *De ordine* e dal *De magistro*.

Si ritiene utile programmare secondo questo impianto la sequenza su Agostino in quanto occasione per mettere a tema alcuni **snodi argomentativi** rilevanti per la riflessione medievale sul rapporto ragione-fede. I passi del *De utilitate credendi*, del *De vera religione* e del *De fide rerum quae non videntur* cui si fa ricorso durante le lezioni sono funzionali ad approfondire l'affermazione della razionalità della fede non solo come 'fede religiosa', ma anche e soprattutto come 'metodo di conoscenza'. Questo assunto è premessa indispensabile per la successiva riflessione sul valore conoscitivo della fede: una messa a tema che è centrata sulla nozione di fede come "atto conoscitivo" teso al possesso certo e indefettibile della verità. L'analisi della *fides* come *gradus intelligendi* appare significativa allo scopo di guidare la classe a comprendere la circolarità tra credere e sapere nel pensiero di Agostino, e apre all'esame della relazione tra il sapere della mente e il suo rimando alla fede per tutto quanto non si può sapere. Il rapporto circolare tra *credere* e *intelligere* è lo sfondo a partire dal quale conviene sondare la legittimità del desiderio di sapere ciò che si crede, nel tentativo di spiegare agli allievi come questo desiderio si ponga come preconditione essenziale della fede vera. Una adeguata disamina dei nuclei concettuali sin qui richiamati presenta, infine, il vantaggio di specificare il nesso positivo tra fede e comprensione della verità.

Il secondo autore incluso nel presente percorso didattico – **SANT'ANSELMO D'AOSTA** (1033-1109) – eredita lo sforzo agostiniano di capire con la ragione quello che la fede accoglie come vero. Se Agostino aveva riflettuto, in generale, sulla legittimità teorica dell'intelligenza della fede, Anselmo riprende questo tema applicandolo ad un caso specifico: quello della '**mente umana alla prova dell'esistenza di Dio**'. In chiave didattica risulta utile dedicare una sezione ad Anselmo perché questo Autore si fa testimone di un passaggio decisivo nella storia del pensiero medievale, quando la tradizione agostiniana e monastica deve affrontare nuovi modi di concepire il rapporto tra il discorso umano sulla fede, i suoi contenuti e la sua coerenza interna, connessi agli spunti innovativi che emergono dalla riflessione logica e metafisica³. Più specificamente, la sequenza su Anselmo è tesa ad approfondire la questione della **trascrizione in termini dialettici dell'intelligenza del dato di fede** e ad esaminare una prima teorizzazione dell'autonomia della ragione, tema che, con esiti diversi e ben più radicali, viene discusso anche da altri pensatori medievali inseriti, come si vedrà tra breve, nel presente percorso.

³ Cfr. PARODI, M., *Il conflitto dei pensieri. Studi su S. Anselmo d'Aosta*, Lubrina, Bergamo 1988.

Le lezioni relative ad Anselmo muovono da una contestualizzazione del suo progetto: si ritiene infatti d'obbligo precisare le fonti del discorso anselmiano e in tal senso si privilegia il debito di Anselmo nei confronti di quei passi del *De vera religione* in cui Agostino spiega la convergenza tra *vera religio* e *vera philosophia*. Il nucleo centrale della sequenza didattica verte ovviamente sui due momenti di esplicitazione del progetto anselmiano di **comprendere i misteri rivelati**. Si programma un'analisi dei contenuti fondamentali del *Monologion* e del *Proslogion* in modo da esaminare come venga concepito il rapporto ragione-fede nelle due opere anselmiane, indicando i punti in comune e le differenze (metodologiche e teoriche) più significative.

Per quanto concerne il *Monologion*, si ritiene che la strategia più proficua per approfondire la meditazione di Anselmo sulla ragionevolezza della fede sia quella di soffermarsi sui concetti chiave del suo argomentare: *ratio*, *fides*, *intelligere* e *credere*. Le puntualizzazioni terminologiche che si intendono fare sono funzionali a facilitare la comprensione del ruolo della ragione nell'intelligenza del dato rivelato, a partire da due nuclei concettuali particolarmente rilevanti: l'appello alle *rationes necessariae* e l'intreccio tra meditazione orante sulla fede e impostazione razionale dell'argomentare anselmiano.

Per quanto riguarda il *Proslogion*, risulta essenziale chiarire il progetto della *fides quaerens intellectum* compiendo un'analisi puntuale dell'argomento ontologico ed evidenziando il valore logico-teoretico della prova a partire dal confronto tra Anselmo e l'insipiente. Data la complessità dell'argomento, con il supporto della critica⁴, si forniscono ovviamente indicazioni adeguate a facilitare la comprensione delle obiezioni di Gaunilone e le risposte di Anselmo.

Ricollegandosi ad alcuni studi fondamentali, nella fase conclusiva della sequenza didattica, si propone una ricostruzione essenziale del **dibattito sulla natura e sul metodo del *Proslogion***⁵.

Il terzo autore inserito in questo percorso è **PIETRO ABELARDO** (1079-1142), il cui pensiero è esemplificativo di una innovativa concezione del metodo teologico e dei compiti specifici della ragione in teologia. Si ritiene indispensabile programmare una sequenza didattica su Abelardo in quanto questo autore ben rappresenta il **cambiamento di prospettiva** nella tematizzazione del rapporto ragione-fede che

⁴ Cfr. CATTIN, Y., *La preuve de Dieu. Introduction à la lecture du Proslogion d'Anselme de Canterbury*, J. Vrin, Paris 1986; CORBIN, M., *Prière et raison de la foi. Introduction à l'oeuvre de S. Anselme*, Cerf, Paris 1992; GHISALBERTI, A., "Ragione, intelletto, illuminazione in Anselmo d'Aosta", in V. MELCHIORRE (a cura di), *I luoghi del comprendere*, Vita e Pensiero, Milano 2000, pp. 29-50; ID., "Anselmo d'Aosta e l'unum argumentum. Storia di un malinteso", in *L'Osservatore romano* 20-21 Aprile 2009; GILBERT, P., *Le Proslogion de S. Anselme. Silence de Dieu et joie de l'homme*, Gregoriana, Roma 1990; OLIVETTI, M. (a cura di), *L'argomento ontologico*, numero monografico di *Archivio di filosofia*, 57 (1990, 1/3); SCRIBANO, M. E., *L'esistenza di Dio: storia della prova ontologica da Descartes a Kant*, Laterza, Roma-Bari 1994.

⁵ Cfr. A.A.V.V., *Dio e la ragione. Anselmo d'Aosta, l'argomento e la filosofia*, Marietti, Genova 1993; BIFFI, I. – MARABELLI, C. (a cura di), *Anselmo d'Aosta, figura europea*, Atti del Convegno di Studi – Aosta 1988, Jaca Book, Milano 1989; STAGLIANÒ, A., *La mente umana alla prova di Dio: filosofia e teologia nel dibattito contemporaneo sull'argomento di Anselmo d'Aosta*, Edizioni Dehoniane, Bologna 1996; VANNI ROVIGHI, S., *Introduzione a Anselmo d'Aosta*, Laterza, Roma-Bari 1987; VIOLA, C. E., *Anselmo d'Aosta: fede e ricerca dell'intelligenza*, Jaca Book, Milano 2000.

è tipico della cultura del XII secolo. Attraverso l'analisi di alcuni passi tratti dal *Dialogo tra un filosofo, un giudeo e un cristiano*, è possibile illustrare il **rovesciamento del credo ut intelligam agostiniano in intelligo ut credam**. Come noto, Abelardo ha affermato che la logica è uno strumento essenziale per la scoperta della verità e in numerose opere (*Theologia summi boni*, *Sic et non*, *Theologia christiana* e *Theologia scholarium*) ha applicato la dialettica all'analisi dell'oggetto di fede. Con l'**estensione dell'analisi logica al dato rivelato**, che segna l'avvio della teologia sistematica, Abelardo offre i presupposti per una nuova convergenza tra messaggio divino e filosofia e sollecita l'impiego di argomentazioni filosofiche sia nell'ambito della teologia sia nel dialogo con i non credenti. Questo suo metodo di lavoro ha destato il sospetto delle autorità ecclesiastiche (in particolare in occasione del Concilio di Soissons del 1121 e del Concilio di Sens del 1140) e ha sollevato le polemiche di Bernardo di Clairvaux (1091-1153), uno dei fondatori del misticismo medievale, convinto sostenitore della tesi secondo cui il compito dell'uomo di studi è di *clarificare, non certificare fidem* ("chiarire, non dimostrare la fede")⁶.

Muovendosi sullo sfondo delle interpretazioni della teologia abelardiana proposte dalla recente letteratura critica⁷, con riferimenti puntuali ad alcuni passi del *Dialogo tra un filosofo, un giudeo e un cristiano*, si mette a tema la questione della **razionalità del Cristianesimo** e della credenza religiosa. Si esplicitano nell'ordine: i contenuti principali della riflessione di Abelardo sulla continuità tra tradizione filosofica e cultura cristiana; l'affermazione del primato del Cristianesimo come coronamento della dottrina morale; il rapporto tra sapienza divina, *logos* e *sophia* e la critica al principio di autorità.

Il percorso prosegue con due lezioni dedicate a **TOMMASO D'AQUINO** (1221-1274), la cui concezione dei rapporti tra ragione e fede è realmente innovativa per l'epoca in cui viene formulata. Secondo il maestro domenicano, l'apporto del patrimonio filosofico non vale più soltanto per individuare categorie organizzative o un metodo di elaborazione e di supporto dell'argomentazione teologica, ma anche come proposta di acquisizione e valutazione, interna agli obiettivi della teologia, di una analisi razionale della realtà che permette di confrontare soluzioni diverse per origine ma spesso tra loro compatibili e reciprocamente funzionali. Nei testi dell'Aquinate viene legittimato l'uso delle fonti filosofiche accanto al pensiero dei Santi, dei Padri della Chiesa e dei teologi del passato, anche e soprattutto entro il progetto architettonico di una conoscenza che sia autenticamente teologica⁸.

All'interno del percorso proposto la sequenza didattica dedicata a Tommaso mira a dimostrare l'affermarsi nella Scolastica del XIII secolo di una **nuova caratterizzazione del rapporto ragione-fede**, ripensato nell'ottica di un progetto tanto innovativo quanto ambizioso: quello di superare il contrasto tra contenuti della Rivelazione cristiana e apporti della ragione. Come noto, l'Aquinate aspira ad assi-

⁶ Cfr. JOLIVET, J. – VERGER, J., *Bernardo e Abelardo: il chiostro e la scuola*, Jaca Book, Milano 1989.

⁷ Cfr. BEONIO BROCCIERI FUMAGALLI, M. T., *Introduzione ad Abelardo*, Laterza, Roma-Bari 1974; BRAMBILLA PISONI, E., "Recenti interpretazioni della teologia di Abelardo", in *Rivista di filosofia neoscolastica*, 97 (2005), pp. 691-700; JOLIVET, J., *Abelardo: dialettica e mistero*, Jaca Book, Milano 1996.

⁸ Cfr. TORRELL, J. P., *Tommaso d'Aquino: l'uomo e il teologo*, Piemme, Casale Monferrato 1994; VANNI ROVIGHI, S., *Introduzione a Tommaso d'Aquino*, Laterza, Bari 1999.

milare nel quadro della visione religiosa cristiana il pensiero di Aristotele, considerato somma espressione della razionalità naturale umana.

Lo svolgimento delle lezioni muove da un implicito confronto tra S. Agostino e S. Tommaso, mostrando come il maestro domenicano erediti e problematizzi la definizione agostiniana dell'atto del credere come un "pensare con assentimento". Si evidenzia successivamente che il tentativo tommasiano di conciliare la filosofia aristotelica con il dettato della fede implica una rigorosa **definizione dello statuto della teologia** (discorso su Dio condotto con i metodi della ragione). Nel definire tale statuto Tommaso affronta un quesito estremamente denso di implicazioni problematiche: la teologia è una scienza? Per rispondere a questo interrogativo si ritiene utile muoversi nel contesto del '**concordismo**' tommasiano e del cosiddetto '**aristotelismo cristiano**' che contraddistingue la speculazione dell'Aquinate. In particolare, si intendono rilevare e approfondire le argomentazioni utili a precisare la nuova concezione della teologia propria di Tommaso e le funzioni che egli accorda alla ragione teologica.

Per far emergere l'originalità della posizione dell'Aquinate rispetto a tutti i suoi contemporanei si attribuisce ampio spazio e notevole importanza alla dimostrazione della scientificità della teologia. Più precisamente si sottolinea che, se la teologia vuole essere una scienza, non basta più radicarne la verità sul suo aderire in linea di principio alla verità della Rivelazione, accolta come *credibile* prima di poter diventare *intelligibile*; bisogna piuttosto chiarire come il diritto ad essere una scienza le spetti non *perché* è fondata sulla fede, ma *nonostante* il fatto che sia fondata sulla fede. In altri termini, nella convinzione che la *quaestio de sacra doctrina* assuma la più ampia valenza di un **discorso sul 'metodo teologico'**, questa sequenza didattica ha l'obiettivo principale di mostrare come la natura rivelata della teologia cristiana sia compatibile con l'epistemologia aristotelica, dal momento che è necessariamente una scienza, nonostante il fatto che il suo statuto di conoscenza della verità non sia scaturito dalla ragione.

Al termine delle lezioni si può così profilare una panoramica delle possibilità dell'intelligenza umana nella comprensione del mistero rivelato e si possono precisare i vantaggi che derivano dalla **proficua coesistenza di conoscenza filosofica e conoscenza teologica**. Infatti, non soltanto la teologia trova nella disponibilità a collaborare da parte delle scienze naturali gli strumenti e i criteri epistemologici che convalidano la sua aspirazione ad essere riconosciuta come *scientia*, ma la stessa filosofia, pur consapevole dei numerosi limiti che la vincolano, ottiene il miglior riconoscimento della propria autonomia e dei propri diritti. La sezione relativa all'**ancillarità-autonomia della ricerca filosofica**, non a caso, è programmata per la lezione finale della sequenza didattica, che tematizza la legittimità delle indagini *secundum philosophiam*, soffermandosi sul caso concreto dell'eternità/creazione del mondo: uno degli esempi che Tommaso ha vagliato accuratamente per dimostrare il successo e i fallimenti dell'indagine razionale sui misteri che possiamo conoscere solo per fede.

Se Anselmo d'Aosta concede autonomia alla filosofia proprio in virtù del fatto che essa si colloca entro l'orizzonte della fede, il danese **BOEZIO DI DACIA** (maestro alla Facoltà delle Arti di Parigi tra 1265 e 1277), l'ultimo autore inserito in questo

percorso, dimostra l'autosufficienza della filosofia a partire dalla **distinzione fra discorso filosofico e discorso teologico**. Il *De aeternitate mundi* boeziano, l'opuscolo che si assume come punto di riferimento per lo sviluppo della sequenza didattica, è uno dei testi medievali che interpreta il rapporto fra conoscenza razionale e verità religiosa con maggiore acume e profondità. Manifesto della concezione della filosofia elaborata dagli 'aristotelici radicali' (o 'averroisti'), questo testo viene scritto in un'ottica 'concordista', con il chiaro intento di scongiurare l'insorgere di conflitti tra verità filosofiche e credenze religiose.

Si inserisce nel percorso questa sequenza didattica con lo scopo fondamentale di evidenziare come i maestri delle Arti (Boezio di Dacia *in primis*, ma anche Sigieri di Brabante) non contestino l'unicità del vero ma l'unità del sapere. Si ritiene infatti indispensabile fare chiarezza rispetto agli errori di quella parte della storiografia che ha presentato Boezio di Dacia come un convinto assertore della teoria della '**doppia verità**' (la dottrina, menzionata nel Prologo della Condanna di Tempier del 7 Marzo 1277, secondo cui le posizioni difese dagli 'artisti' sarebbero vere secondo la filosofia, ma non secondo la fede, *come se ci fossero due verità contrarie*)⁹. La letteratura critica più recente ha smentito questa conclusione, che non trova alcun riscontro testuale. In numerosi studi Luca Bianchi ha spiegato che i filosofi e i teologi del Medioevo si accordano tutti sul fatto che la verità assoluta (pura e semplice) è quella rivelata dalla fede cristiana; ciò su cui essi dissentono è piuttosto il valore da attribuire al senso e alla portata degli argomenti filosofici *contra fidem*¹⁰.

Un'ulteriore ragione per cui si reputa utile approfondire il pensiero di Boezio di Dacia è quella di evidenziare come la sua soluzione della questione del rapporto ragione-fede contrasti significativamente con quella di Tommaso d'Aquino. Se l'intento dei pensatori precedenti a Boezio di Dacia era quello di concedere spazio alla ragione senza però assolutizzare la filosofia, secondo il maestro danese, invece, il valore da salvare è certamente la filosofia, più e prima ancora della fede. Infatti, la netta separazione che egli pone tra filosofia e fede le costituisce come due mondi non comunicabili ma solo positivamente affermati come conviventi, delineando un quadro che difficilmente può permettere un *intellectus fidei*, almeno com'è perseguito da Tommaso d'Aquino, nel quale la *ratio* non perde né autonomia né identità, ma entra attivamente nell'esercizio teologico.

Inoltre, la riflessione boeziana sul rapporto ragione-fede, condotta a partire dal caso dell'eternità/creazione del mondo, è significativa in quanto chiarisce espressamente **quale atteggiamento il filosofo debba assumere nei confronti delle verità di fede**. Boezio, più e meglio dei suoi contemporanei, prende coscienza delle implicazioni epistemologiche della crescente specializzazione del lavoro intellettuale e specifica il rapporto tra libertà di pensiero e progresso del sapere. Per far emergere l'originalità della tesi boeziana si ritiene rilevante la trattazione dei seguenti nuclei concettuali:

⁹ Cfr. FIORAVANTI, G., "Boezio di Dacia e la storiografia sull'averroismo", in *Studi medievali*, ser. III, 7 (1966), pp. 283-322.

¹⁰ Cfr. BIANCHI, L., *Pour une histoire de la "double vérité"*, J. Vrin, Paris 2008, specie pp. 23-56, relativamente alle origini e all'eco della teoria della *duplex veritas* (per il riferimento a Boezio di Dacia si vedano in particolare pp. 43-44), e pp. 87-115, in merito agli argomenti filosofici *contra fidem*. Si veda anche l'ampia e aggiornata Bibliografia.

- Il **'concordismo separatista'** e il **'pluralismo epistemologico'**: si intende spiegare come i censori del 1277 (cfr. in particolare articolo 90 della Condanna) abbiano frainteso l'insegnamento di Boezio, che, lungi dal sostenere la teoria della 'doppia verità', ha apertamente difeso il 'pluralismo epistemologico'. Con questa etichetta si designa la constatazione che le scienze sono costruite su un insieme di principi che ne determinano tanto le potenzialità quanto i limiti. Questo assunto consente di assicurare la piena indipendenza della ricerca scientifica e al contempo di evitare il rischio che essa possa entrare in conflitto con la religione cristiana: per riportarci al caso specifico che è oggetto dell'opuscolo boeziano, notiamo che il fisico, *naturaliter loquendo* e ragionando sull'ordine del mondo empiricamente conoscibile, scopre solo delle verità fisiche, cioè delle verità *relative* che non sono in grado di contraddire la verità *assoluta* della Rivelazione;
- La **distinzione tra vero assoluto e vero relativo**: centrale per la comprensione della tesi di Boezio, questa distinzione serve a dimostrare che l'eternità del mondo è falsa *simpliciter*, ma logicamente corretta, e quindi vera *secundum quid*, almeno relativamente ai principi della fisica (*naturaliter loquendo*);
- L'**agnosticismo**: ripercorrendo il testo, si spiega come Boezio pervenga a conclusioni agnostiche che mettono capo, in ultima analisi, ad un atteggiamento fideistico (*Iaddove la ragione non arriva, supplisca la fede*) e che confermano l'assenza di conflitto fra fede e filosofia in nome di un 'concordismo separatista';
- La polemica **contro la restrizione della libertà d'insegnamento** (prevista dallo Statuto del 1 Aprile 1272¹¹) e contro le ingerenze dei teologi sul ragionamento filosofico: si chiarisce come il sintagma *loquens ut naturalis* diventi lo strumento privilegiato per sottolineare la non assolutezza e annunciare la relativizzazione del discorso filosofico, ma al tempo stesso delimita anche il territorio protetto entro cui la nuova figura dell'intellettuale specialista intende muoversi con piena indipendenza, senza subire la continua e soffocante supervisione dei teologi;
- La rivendicazione della ***libertas philosophandi***: si chiarisce come il 'concordismo separatista' boeziano escluda tanto la subordinazione quanto il collateralismo della filosofia rispetto alla sacra pagina, delineando per contrasto una concezione della filosofia e della scienza alternativa a quella ancillare che per anni aveva prevalso nella cultura cristiana e che ancora aveva fortuna in quell'epoca fra i francescani (Bonaventura e Ruggero Bacone su tutti)¹². La novità di questa concezione non risiede solo nella rivendicata autonomia della ragione ma anche e soprattutto nell'idea che la difesa e promozione di tale autonomia giovi anziché nuocere alla fede religiosa. Lungi dal propagandare una visione neopagana del mondo, camuffata dietro la teoria 'averroista' della 'doppia verità', Boezio conduce insomma una battaglia di principio tutta interna alla cultura cristiana per mostrare che l'adesione sincera alle credenze religiose è perfettamente compatibile con l'esercizio rigoroso e indipendente della ragione¹³.

¹¹ Cfr. BIANCHI, L., *Pour une histoire de la "double vérité"*, J. Vrin, Paris 2008, specie pp. 98-108.

¹² Cfr. FIORAVANTI, G., "*Scientia, fides, theologia* in Boezio di Dacia", in *Atti dell'Accademia delle Scienze di Torino*, 104 (1970), pp. 525-632; MARTÍNEZ, R. (a cura di), *Unità e autonomia del sapere. Il dibattito del XIII secolo*, Armando editore, Roma 1994, specie pp. 124-133.

¹³ Cfr. BIANCHI, L., "Virtù, felicità e filosofia", in ID., *Il Vescovo e i filosofi. La condanna parigina e l'evoluzione dell'aristotelismo scolastico*, La Nuova Italia, Firenze 1990, pp. 149-195.

Presentazione del percorso

Il percorso didattico intitolato *L'intelligenza del dato rivelato: ragione e fede nel pensiero medievale* è destinato ad una classe **I Liceo Classico**. Ha un approccio disciplinare e si sviluppa nell'arco di **quindici ore curricolari** (inclusa la verifica sommativa), così ripartite: tre ore sono dedicate a S. Agostino (I e II Lezione), tre ore a S. Anselmo (III e IV Lezione), un'ora ad Abelardo (V Lezione), tre ore a Tommaso d'Aquino (VI e VII Lezione), due ore a Boezio di Dacia (VIII Lezione), un'ora alla restituzione e correzione dei compiti assegnati come verifica *in itinere* (IX Lezione) e due ore alla verifica sommativa. Il presente percorso didattico viene svolto nella fase conclusiva del terzo anno di corso, a partire dalla metà del mese di Aprile.

Si possono individuare alcune **finalità trasversali del percorso**, che si tengono presenti, variamente modulate, nel programmare le diverse sequenze didattiche. Si ritiene di contribuire alla formazione disciplinare degli allievi suggerendo loro alcune chiavi di lettura della speculazione medievale, rispetto al fine di:

1. far acquisire i concetti fondamentali della teoria della conoscenza teologica¹⁴;
2. far comprendere la portata speculativa del concetto di *intellectus fidei*;
3. far comprendere la polarità ragione-fede con particolare attenzione alla relazione reciproca tra i due mezzi di conoscenza e al rapporto tra metodi e contenuti di conoscenza filosofica e metodi e contenuti di conoscenza teologici;
4. far comprendere i presupposti e gli esiti della riflessione medievale sul rapporto ragione-fede, collocandoli entro quell'orizzonte epistemologico che definisce filosofia e teologia come due vie di comprensione e di elaborazione della verità;
5. far cogliere e precisare il nesso che collega autonomia della filosofia e natura della ragione;
6. far conoscere le linee essenziali del dibattito sulla plausibilità di una "filosofia cristiana".

Per l'intero percorso si fanno valere i seguenti **obiettivi generali**:

1. saper riconoscere e utilizzare il lessico e le categorie essenziali del pensiero filosofico;
2. saper analizzare testi di autori filosoficamente rilevanti, di diversa tipologia e differenti registri linguistici;
3. saper individuare analogie e differenze tra concetti, modelli e metodi della conoscenza filosofica e teologica, secondo l'elaborazione del pensiero medievale;
4. saper confrontare e contestualizzare le differenti soluzioni proposte dai diversi pensatori medievali in merito alla questione del rapporto ragione-fede;

¹⁴ Si indicano i riferimenti bibliografici essenziali a tracciare la storia della teologia nel Medioevo: BIFFI, I., *Figure medievali della teologia*, Jaca Book, Milano 1992; CHENU, M.-D., *La teologia come scienza nel XIII secolo*, Jaca Book, Milano 1985; ID., *La teologia nel XII secolo*, Jaca Book, Milano 1986; GHISALBERTI, A., *Medioevo teologico: categorie della teologia razionale nel Medioevo*, Laterza, Roma-Bari 2005.

5. saper argomentare e problematizzare in modo rigoroso e coerente;
6. saper compiere, nella lettura del testo filosofico, le seguenti operazioni:
 - a. definire e comprendere termini e concetti
 - b. enucleare le idee centrali
 - c. ricostruire la strategia argomentativa e identificarne gli scopi
 - d. riassumere, in forma scritta e/o orale, le tesi fondamentali
 - e. ricondurre le tesi individuate nel testo al pensiero complessivo dell'autore
 - f. individuare i rapporti che intercorrono tra il testo e il contesto storico di cui è documento.

Finalità e obiettivi più specifici sono declinati nella presentazione delle singole sequenze didattiche.

Lo sviluppo del presente percorso è successivo allo svolgimento di un'unità tematica relativa alle origini della riflessione sul rapporto ragione-fede nel pensiero cristiano. Si richiedono pertanto alla classe alcune **conoscenze pregresse** in merito all'affermazione del Cristianesimo e alle caratteristiche fondamentali del messaggio cristiano, con particolare attenzione alle differenze tra Patristica greca e latina. Sono considerate pre-requisiti essenziali le competenze di analisi testuale (individuazione e sintesi delle idee centrali, identificazione dei concetti fondamentali tramite parole-chiave, ricostruzione della strategia argomentativa, paragrafazione e titolazione).

I^a Sequenza didattica

FIDES NISI COGITATUR NULLA EST

L'UTILITÀ DEL CREDERE IN SANT'AGOSTINO

*L'autorità esige la fede e prepara l'uomo alla ragione.
La ragione conduce all'intelligenza e alla conoscenza.
Anche se la ragione non abbandona del tutto l'autorità,
quando si considera a chi si deve credere;
e certo suprema è l'autorità della verità stessa già conosciuta ed evidente*
[S. Agostino]

La prima e la seconda lezione del percorso mettono a tema il rapporto fede-ragione in Sant'Agostino.

Sulla base degli spunti offerti dalla critica, si declinano come segue le **finalità** della presente sequenza didattica:

1. presentare le due caratterizzazioni della fede secondo Agostino ed evidenziarne la complementarità: a) fede = propedeutica alla conoscenza; b) fede = conoscenza in senso pieno;
2. approfondire lo statuto, la legittimità e il rigore della conoscenza per fede;
3. illustrare lo scopo della conoscenza per fede, mettendo a tema la relazione tra mancanza di evidenza degli oggetti di fede e grado di probabilità ad essi connaturata;
4. specificare i criteri e gli strumenti che permettono alla fede di realizzarsi come forma di conoscenza, evidenziando la rilevanza dell'*auctoritas* e il valore che Agostino le conferisce;
5. dimostrare la coincidenza della vera religione con la sapienza dell'anima e la convergenza tra *vera religio* e *vera philosophia*.

Al termine di questa fase di lavoro gli alunni sono tenuti al raggiungimento dei seguenti **obiettivi**:

1. saper spiegare gli intenti del progetto agostiniano alla luce della formula *credo ut intelligam*;
2. conoscere quale funzione Agostino assegni alla ragione, quali potenzialità le riservi, quali limiti ne metta in evidenza;
3. comprendere e ricostruire le argomentazioni utili a dimostrare che la filosofia è finalizzata al conseguimento della verità totale di cui la fede è depositaria;
4. saper spiegare il ruolo della ragione nella comprensione delle verità di fede, dimostrando adeguate capacità argomentative rispetto alla coincidenza tra ricerca nella fede e *verissima philosophiae disciplina*;

5. potenziare le competenze di analisi testuale, individuando i passaggi logico-argomentativi fondamentali per la tematizzazione agostiniana del rapporto ragione-fede.

Lo sviluppo della sequenza didattica richiede un totale di tre ore curricolari, così ripartite: un'ora per la prima lezione e due ore per la seconda. Sono richieste le conoscenze pregresse indicate nell'introduzione alla presentazione del percorso.

Si suddivide la presente sequenza didattica in alcune sezioni, ciascuna dedicata ad uno specifico interrogativo che si ritiene cruciale per la disamina della concezione agostiniana del rapporto ragione-fede. Si elencano qui seguito le sezioni programmate e si descrivono i contenuti essenziali da presentare alla classe in ogni sezione.

I LEZIONE (un'ora curricolare)

Si prevede l'impiego di una lezione frontale, impostata come segue.

➤ **Sezione 1 – “Come conosciamo?”**. Centrata sul ruolo della ragione nella teoria agostiniana della conoscenza, questa sezione prevede la trattazione dei seguenti argomenti:

- La matrice neoplatonica della gnoseologia agostiniana: la ripresa del neoplatonismo e la nuova tematizzazione del rapporto Dio-mondo.
- Agostino debitore di Plotino: la funzione dell'intelletto nel processo di emanazione del molteplice dall'Uno (mediazione ontologica e gnoseologica).
- Plotino 'corretto': esiti della rilettura del neoplatonismo in chiave cristiana. Muovendosi entro il quadro della metafisica esemplarista, che viene assunta a giustificazione della coesistenza tra Creatore e realtà creata, si intende spiegare la funzione del *Logos* in Agostino e chiarire il concetto di autoriflessione del *Logos* divino, soggetto pensante che si riflette nell'atto in cui si pensa, assicurando la piena coincidenza tra la realtà terrena e il suo riflesso trascendente (le idee *in mente Dei*).

➤ **Sezione 2 – “Come raggiungere la verità? Potenzialità e limiti della ragione umana”**. Questa sezione mira a precisare quale nesso sussiste tra certezza fideistica e problematicità del vero, chiarendo le reciproche implicazioni tra fede e filosofia. Questo tema viene trattato facendo riferimento ad alcuni passi del *De utilitate credendi*, del *De vera religione* e del *De fide rerum quae non videntur*. L'insegnante propone alla classe alcuni testi agostiniani utili a dimostrare il valore conoscitivo del credere e la sua ragionevolezza. Avvalendosi del prezioso sussidio della letteratura critica¹⁵, il docente mette a tema le argomentazioni che ritiene cruciali per far comprendere lo sviluppo della soluzione agostiniana. Più precisamente, si scandisce lo sviluppo di questa sezione in tre fasi:

- nella prima fase il docente spiega agli allievi quale rapporto sussiste, secondo Agostino, tra l'assertorietà (dogmatica) della fede e la problematizzazione della ri-

¹⁵ Cfr. BETTETINI, M. – CATAPANO, G. (a cura di), *Aurelio Agostino – Tutti i dialoghi*, Bompiani, Milano 2006 (Introduzione); GRASSI, O. (a cura di), *Aurelio Agostino – Il filosofo e la fede*, Rusconi, Milano 1989 (Introduzione).

cerca filosofica. Il docente insiste con maggiore enfasi sugli snodi concettuali e sui riferimenti testuali che meglio evidenziano come fede e filosofia sembrano contrapporsi l'una all'altra soltanto se ci si limita ad un esame superficiale;

- nella seconda fase l'insegnante si sofferma sulla giustificazione della vicendevole implicazione di fede e filosofia, pur nella irriducibile differenza che le separa;
- nella terza fase, infine, il docente chiarisce perché la filosofia è impossibile per colui che *absolute* non crede ed è invece possibile solo dove il credere, consapevole di sé, si pone accanto all'atto teoretico del domandare.

➤ **Sezione 3 – “Come raggiungere la saggezza/felicità? Il contributo della fede”**. Questa sezione è volta a spiegare come in Agostino la convergenza fede-ragione sia l'esito di una complessa riflessione in merito alla ricerca del fine ultimo e alla connessione tra vita felice, sapienza e verità. Anche in questo caso, si intende portare l'attenzione della classe su alcuni nuclei concettuali indispensabili a comprendere la posizione di Agostino. Più precisamente, l'insegnante procede alla trattazione dei seguenti punti dell'argomentazione agostiniana:

- riconoscere (filosoficamente) che la sapienza è il bene sommo e che essa, oltre che amata, va posseduta, non significa ancora conoscere la via che conduce al possesso di questa sapienza;
- allo scopo di dimostrare che fede e ragione si implicano a vicenda Agostino sviluppa vari ragionamenti che lo inducono a concludere che: a) la filosofia è indissolubilmente legata, anzi finalizzata, al conseguimento della verità totale e alla fede che ne è depositaria; b) proprio perché la ricerca filosofica è un domandare costante e un sapere di non sapere come attingere il fine ultimo, allora la fede si accompagna inevitabilmente al filosofare (si dà piena convergenza tra *vera religio* e *vera philosophia*);
- premesso che la ricerca filosofica sostenuta dalla fede è condizione per conseguire la verità e vivere felicemente, si intende ripercorrere l'argomentazione di Agostino mettendo in luce due spunti fondamentali: a) poiché si tratta di essere veramente felici, cioè di conseguire la vita beata nella verità, la destinazione dell'uomo alla felicità fa tutt'uno con il suo essere da sempre desideroso di acquisire la verità; b) rispetto a questo desiderio di conoscere il vero, la filosofia rappresenta una sorta di restituzione dell'uomo a se stesso e questa restituzione è possibile soltanto se la ricerca filosofica è sostenuta dalla fede.

II LEZIONE (due ore curricolari)

➤ **Sezione 4 – “Quale ruolo gioca la ragione nella comprensione delle verità di fede?”**. Questa sezione affronta lo snodo decisivo della tematizzazione agostiniana del rapporto ragione-fede. Si intende sviluppare una puntuale disamina della soluzione di Agostino, affiancando alla spiegazione frontale (della prima ora di lezione) l'analisi di alcuni testi del Vescovo di Ippona (durante la seconda ora di lezione). La prima fase di lavoro (un'ora curricolare) viene sviluppata allo scopo di chiarire quale sia, secondo Agostino, il guadagno speculativo del “ricercare nella fede” e come esso coincida con la *verissima philosophiae disciplina* (la forma più autentica di filosofia). Avvalendosi della lettura di alcuni brevi passi tratti dai dialoghi agostiniani, si intende spiegare come tutta la parte filosofica dell'opera di Agostino

esprima lo sforzo di una fede cristiana che cerca di acquisire l'intelligenza più profonda possibile del suo contenuto.

Nei primi trenta minuti della lezione, al fine di illustrare come si possa concretamente attuare questo "ricercare nella fede", si ritiene utile concentrare l'attenzione su questi spunti dell'argomentazione agostiniana:

- Con l'aiuto di molti concetti e argomentazioni desunti dal neoplatonismo (soprattutto da Plotino), Agostino si propone di raggiungere, con la fede delle *Scritture*, l'intelligenza di ciò che esse insegnano.
- Un qualche atto della ragione deve sicuramente precedere l'assenso alle verità di fede: benché queste non siano dimostrabili, si può provare che c'è motivo di crederle ed è proprio a questo compito che assolve la ragione.
- Bisogna accettare per fede le verità che Dio rivela se si vuole successivamente acquisire intelligenza del contenuto della fede accessibile all'uomo su questa terra (*Nisi credideritis, non intelligetis*). L'analisi di questo punto verrà introdotta a partire dalla lettura di due citazioni. La prima citazione è tratta dal secondo libro del *De fide rerum quae non videntur*: "[...] la fede è tanto grande che non siamo fuori luogo a pensare di vedere, per così dire, con i suoi occhi ciò che crediamo, quando siamo costretti a credere perché non possiamo vedere"¹⁶. La seconda citazione è tratta dal *De vera religione* (XXIV, 45): "L'autorità esige la fede e prepara l'uomo alla ragione. La ragione conduce all'intelligenza e alla conoscenza. Anche se la ragione non abbandona del tutto l'autorità, quando si considera a chi si deve credere; e certo suprema è l'autorità della verità stessa già conosciuta ed evidente"¹⁷.
- Le formule "comprendere per credere" e "credere per comprendere" sono funzionali a spiegare che tra fede e ragione si dà un rapporto circolare: da un lato, il credere è condizione del comprendere, ma dall'altro l'uomo crede in quanto pensa, perché senza pensiero non vi è fede.
- Il compito dell'intelligenza (ricerca razionale e filosofica) è quello di chiarire e fortificare la fede.

Nei restanti trenta minuti di questa prima ora di lezione l'insegnante si concentra sull'**analisi dell'atto di fede** proposto nel *De utilitate credendi*, ricostruendo l'itinerario che, secondo Agostino, l'uomo è chiamato a compiere per cogliere la ragionevolezza del credere. Rispetto a ciascuna tappa si tenta di far emergere alcuni nuclei concettuali significativi. Più precisamente:

1. In merito alla distinzione tra fede e *credulitas* si vuole portare l'attenzione della classe sugli argomenti volti a dimostrare come la fede sia un modo di conoscere dotato di un proprio rigore. A partire da questa premessa, ci si sofferma sulla critica che Agostino muove: a) all'opposizione radicale tra fede e conoscenza (*nihil sine cognitione esse credendum*); b) all'obbligo di non credere ciò che non si conosce (*si quod nescitur credendum non est*); c) alla volontà di non credere nulla che non possa essere immediatamente evidente (*si nihil credere statuerimus quod non possumus tenere perceptum*).

¹⁶ Cfr. O. GRASSI (a cura di), *Aurelio Agostino – Il filosofo e la fede*, Rusconi, Milano 1989, p. 287.

¹⁷ Ivi, p. 184.

2. Riguardo al valore gnoseologico della fede si presentano i contenuti del capitolo XI del *De utilitate credendi*, rilevando i rapporti tra *scire, credere ed opinari*. Si illustrano inoltre le caratteristiche proprie di queste tre attività, precisando la tipologia dei cinque generi di uomini distinti da Agostino. Infine, si spiega dettagliatamente il senso dell'affermazione: "chiunque comprende, crede pure; e anche chi opina crede; ma non chiunque crede, comprende, e nessuno che opina, comprende", evidenziandone le principali implicazioni.

3. Riguardo al rapporto *ratio-auctoritas* si spiega perché Agostino attribuisce alla ragione una priorità teoretica e all'autorità una priorità storico-pedagogica. Si chiariscono in seguito le condizioni e i metodi della conoscenza per fede, evidenziando come l'*auctoritas* sia determinante nel passaggio dalla non-conoscenza alla fede.

4. Si riassumono infine le argomentazioni agostiniane tese a comprovare l'utilità della fede per la conoscenza della verità e per la sapienza dell'anima.

➤ **Sezione 5 – Analisi testuale – "I misteri della fede e la vera e genuina filosofia".**

Nella seconda ora di lezione si programma un'analisi testuale (cfr. Allegato n. 1) da condurre con la classe su alcuni brani tratti da tre dialoghi di Agostino (*De ordine, De magistro, De utilitate credendi*).

Si precisano qui di seguito le **metodologie didattiche** che si prevede di impiegare. Per le fasi di spiegazione frontale (I Lezione e prima ora della II Lezione) si invitano gli alunni a prendere appunti, da affiancare allo studio del manuale in adozione. Per l'analisi dei testi (seconda ora della II Lezione) l'insegnante stabilisce delle consegne che possano coinvolgere l'intera classe. Rispetto ad ogni fase dell'analisi testuale il docente formula domande ad alcuni gruppi di allievi, richiedendo successivamente anche la messa in comune per assicurarsi l'attenzione e la partecipazione di tutti gli studenti.

L'analisi prende avvio con il testo tratto dal *De ordine* (II, V, 16), che viene letto per intero dall'insegnante. A lettura ultimata, il docente richiede agli alunni seduti nei banchi di destra di individuare e riassumere gli argomenti di cui Agostino si vale per caratterizzare in senso cristiano la Verità che è oggetto della filosofia.

L'analisi prosegue con la lettura individuale del brano tratto dal *De utilitate credendi* (XI, 25). L'insegnante richiede agli allievi seduti nella fila centrale di dividere il brano in sequenze e di titolare ogni sequenza sulla base delle parole-chiave utili a chiarire il valore conoscitivo e razionale della fede. Agli alunni seduti nei banchi di sinistra si richiede di spiegare il senso dell'affermazione "chiunque comprende, crede pure, e anche chi opina crede; ma non chiunque crede, comprende; e nessuno che opina, comprende", e di specificare quale rapporto si dà, secondo Agostino, tra fede, scienza ed opinione.

Successivamente, si torna ai brani del *De ordine* (II, IX, 26 e 27). All'intera classe viene chiesto di individuare e presentare schematicamente i tratti distintivi della filosofia come via della ragione e dei misteri rivelati come via dell'autorità.

Infine, gli alunni sono invitati a leggere i testi del *De magistro* (XI e XIV, 46). Dopo aver verificato la comprensione della classe con alcune rapide domande,

l'insegnante prende la parola per ricostruire i passaggi logico-argomentativi con cui Agostino delinea il percorso che conduce l'uomo all'intelligenza della fede. Tale discorso viene contestualizzato nel quadro di una questione teorica di fondo: qual è la fonte del conoscere umano? Per presentare la soluzione di Agostino a questo interrogativo il docente mette a tema la critica allo scetticismo (argomenti etico-pratici e argomenti dialettici), la teoria dell'illuminazione intellettuale e delle idee divine come *ratio essendi* e *ratio cognoscendi*.

La partecipazione attiva degli allievi alle diverse fasi di analisi testuale svolte in classe viene considerata un'adeguata strategia di monitoraggio del processo di apprendimento e un elemento utile per la valutazione *in itinere*.

II^a Sequenza didattica

ANSELMO D'AOSTA

PENSARE E DIMOSTRARE L'ID QUO MAIUS COGITARI NEQUIT

Non si deve perciò applicare meno la certezza della fede a quelle cose che sono asserite con dimostrazioni necessarie, senza contraddizione di nessun'altra ragione, anche se, per l'incomprensibilità della loro naturale altezza, non possono venire spiegate.
[Sant'Anselmo]

La sequenza didattica relativa ad Anselmo d'Aosta ha la **finalità** di:

1. definire lo statuto dell'atto di fede;
2. sviluppare una riflessione critica sull'idea di ragione;
3. illustrare perché la verità dell'esistenza (reale) di Dio sia per la ragione dono e compito.

Gli **obiettivi** di questa fase di lavoro sono i seguenti:

1. conoscere la tematizzazione del rapporto ragione-fede nel *Monologion* e nel *Proslogion*, confrontando tra loro le due opere per individuare continuità e rotture;
2. saper compiere una corretta analisi semantica dei concetti di *fides*, *ratio*, *intelligere* e *credere*;
3. saper motivare l'appello anselmiano alle *rationes necessariae*, evidenziando le differenze tra *Monologion* e *Proslogion*;
4. saper ricostruire e analizzare i passaggi fondamentali dell'argomento ontologico, contestualizzandolo nel quadro della *fides quaerens intellectum*;
5. conoscere le linee essenziali del dibattito relativo ai metodi e alla natura del *Proslogion*.

La sequenza didattica dedicata a S. Anselmo, per la quale si fanno valere i pre-requisiti indicati nell'introduzione alla presentazione del percorso, prevede due distinte lezioni: la prima di un'ora e la seconda di due ore. Vengono qui di seguito descritte le fasi di lavoro previste per ciascuna lezione.

III LEZIONE (un'ora curricolare)

➤ **Sezione 1 – “Credere e comprendere i misteri cristiani”.** Questa sezione illustra il progetto anselmiano di accostarsi con l'intelligenza alla fede, senza mai eluderne il mistero. L'insegnante chiarisce che quei passi del *De vera religione* in cui Agostino sostiene la corrispondenza biunivoca tra *vera religio* e *vera philosophia* rappresentano la fonte del ragionamento di Anselmo. Allo scopo di verificare l'apprendimento degli allievi, il docente richiede loro di sintetizzare oralmente i temi salienti della riflessione agostiniana, già trattati nelle lezioni precedenti del percorso. In particolare, l'insegnante sollecita l'intervento spontaneo degli alunni richiedendo di spiegare perché, secondo Agostino, nessun contenuto della *vera philosophia* si sottrae alla *vera religio*, né i contenuti veritativi della *vera religio* eccedono i contenuti della *vera philosophia*. Con questa domanda l'insegnante intende verificare se gli studenti conoscono e sono in grado di ricostruire i nessi logici essenziali dell'argomentazione secondo cui i misteri cristiani sono oggetto di fede e sono anche conoscitivamente compresi. Avuta la restituzione della classe su questi argomenti, l'insegnante ne esplicita le eventuali lacune e imprecisioni e, al fine di consolidare il processo di apprendimento, torna a soffermarsi brevemente su alcuni nuclei fondanti della tematizzazione agostiniana. L'insegnante recupera quegli argomenti che ritiene maggiormente utili a consentire agli allievi una adeguata comprensione del pensiero di S. Anselmo. Più precisamente, il docente richiama l'attenzione della classe su questi due passaggi argomentativi:

- la *vera religio* include senza residui la *vera philosophia*, così come la comprensione (*simpliciter sumpta*), cioè la *vera philosophia*, esaurisce l'intero ambito dottrinale della *vera religio*;
- tutto ciò che si afferma nella *vera religio* è perfettamente comprensibile tramite la *vera philosophia* e tutto ciò che è conoscibile da parte della *vera philosophia* appartiene alla *vera religio* e può essere pienamente conosciuto nei limiti delle possibilità umane, grazie all'opera di purificazione morale indotta dalla *vera religio*.

Nella fase successiva della lezione, tramite una spiegazione frontale, l'insegnante procede ad una dettagliata disamina della soluzione di S. Anselmo, dimostrando come, forte degli spunti agostiniani in merito al rapporto *vera religio* – *vera philosophia*, Anselmo abbia costruito il proprio tentativo di consolidare la conoscenza razionale di qualcosa in cui il cristiano, semplicemente, crede.

➤ **Sezione 2 – Ragione e autorità nel *Monologion*.** Questa sezione è dedicata al *Monologion*, la prima opera di Anselmo che ben illustra il suo intento di condurre una riflessione razionale sul dato di fede. Originariamente intitolato *Exemplum meditandi de ratione fidei*, questo testo offre una puntuale meditazione sulla ragionevolezza di ciò che si crede e sulle ragioni profonde che portano l'intelligenza a non

poter non credere. Il *Monologion* assume come punto di partenza la verità posseduta per fede per seguirne la manifestazione nell'intelligenza attraverso il linguaggio e le parole. Anselmo approfondisce il rapporto *fides-ratio* con lo scopo di dimostrare che la fede notifica ai credenti la verità, mentre la ragione cerca di spiegarla. Per chiarire alla classe il rapporto ragione-fede, ci si propone di esaminare il concetto di *ratio* e quello di *fides*, inquadrando entrambi nel contesto di un'opera che si presenta al contempo come un trattato di teologia positiva e di teologia razionale.

Rispetto alla nozione di *ratio* si dovrà chiarire che:

- la riflessione di Anselmo è condotta a partire dai dati di fede e all'interno della fede stessa. In questo quadro, la ragione è anzitutto lo strumento utile ad esplicitare i contenuti della Rivelazione cristiana;
- la ragione è anche "ciò in forza di cui si giunge ad una certa conclusione" e "la capacità della mente di conoscere le cose". In particolare, essa è capacità dialettica (di argomentare) e capacità di far presa sul conosciuto sia a livello di conclusione del ragionamento sia a livello dei presupposti dello stesso.

Rispetto alla nozione di *fides* si dovrà notare che:

- il termine *fides* va collocato entro la sfera semantica del verbo *credere*;
- il verbo *credere* significa: 1) aderire senza aver avuto spiegazioni/prove razionali, quindi affermare qualcosa senza averne conoscenza diretta o argomentativa; 2) tendere a qualcosa affermandolo; 3) affermare qualcosa come vero sulla base del fatto che è vero (pensare una verità acconsentendovi);
- la fede è "affermare ciò che va affermato";

Questa analisi semantica persegue l'intento di facilitare la messa a fuoco della soluzione di Anselmo, secondo cui tra *fides* e *ratio* non si dà alcuna opposizione perché:

- anche ciò che diviene chiaro dimostrativamente deve essere accolto e giudicato nella sua veridicità; dunque è (necessariamente) creduto;
- anche ciò che è colto argomentativamente si presenta alla mente come desiderabile (di per sé o in vista d'altro).

Attraverso questo ulteriore chiarimento del ragionamento di Anselmo si può procedere ad illustrare la tesi chiave del *Monologion*: l'idea cioè che fede e ragione sono vie entrambe possibili e doverose per chi ha la possibilità di percorrerle. Rifacendosi a quella parte del Prologo del *Monologion* in cui Anselmo precisa il proprio metodo di indagine, occorre puntualizzare la valenza che il filosofo assegna alle *rationes necessariae*. Mediante la trattazione di questo argomento si giunge a concludere la lezione con alcune osservazioni di carattere metodologico, utili ad evidenziare come non vada sottovalutato l'atteggiamento di preghiera e meditazione sulla fede che alimenta costantemente la scrittura di Anselmo e come, al contempo, non vada sminuita l'impostazione razionale del suo argomentare, finalizzato ad organizzare in esposizioni logicamente articolate i risultati delle sue riflessioni religiose.

IV LEZIONE (due ore curricolari)

Al progetto anselmiano è dedicata un'ulteriore lezione di due ore curricolari, durante la quale si presenta alla classe la tematizzazione del rapporto ragione-fede quale emerge nel *Proslogion*.

➤ **Sezione 3 – “Intelletto e illuminazione nel *Proslogion*”**. Questa sezione si propone di chiarire come la dimostrazione razionale dell'esistenza di Dio, veicolata dal cosiddetto “argomento ontologico”, possa soddisfare il desiderio della *fides quaerens intellectum*. Il proposito di Anselmo in quest'opera è di comprendere intellettivamente ciò che crede. Per meglio penetrare il rapporto tra *fides* e *ratio*, anche in questo caso, è indispensabile fare alcune precisazioni terminologiche, come segue:

- Il termine *ratio* designa la capacità di conoscere le caratteristiche delle creature e, a partire da esse, i fondamenti ultimi della realtà;
- Il termine *intellectus* indica quella comprensione intellettuale che coincide con la capacità di cogliere direttamente (ma non perfettamente) le caratteristiche del fondamento ultimo dell'essere e della conoscibilità di ogni ordine di realtà. È superiore alla *ratio*, in quanto ambito istitutivo della capacità di conoscere;
- Non si dà alcuna opposizione tra l'*intellectus*, come presa diretta sull'origine della conoscibilità del reale, e la *fides*, come assenso alla verità in quanto tensione (vera) alla somma essenza;
- Tra autorità e ricerca razionale non si dà conflitto perché la vera autorità è tale in quanto fonte stessa della verità e perché ciò che essa proclama è vero; quel che l'autorità proclama e a cui si deve l'assenso non ha maggiore ampiezza di ciò che può essere compreso dall'intelletto.

La parte centrale della lezione è ovviamente dedicata all'analisi dell'argomento ontologico, una prova della dimostrazione dell'esistenza di Dio che ha avuto larga risonanza nella storia del pensiero filosofico occidentale d'età moderna e contemporanea (si è indicata nel Quadro teorico la letteratura critica di riferimento). Si opta per una spiegazione frontale tesa a far emergere questi snodi argomentativi:

- il Proemio del *Proslogion* e la dichiarazione di intenti: comprendere ciò in cui si crede (con riferimenti alla preghiera-esortazione iniziale);
- il significato dell'intento programmatico: verificare se al concetto di Dio corrisponde una qualche verità;
- la formulazione dell'argomento ontologico con puntuale analisi dei passaggi logici essenziali e delle loro implicazioni: la dialettica tra essere nell'intelletto ed essere nella realtà; l'equivalenza di significato tra il concetto corrispondente alla parola *Deus* e la formula *id quo maius cogitari nequit*; il nesso di necessaria implicazione tra ammissione dell'esistenza divina e sua intuizione e l'impossibilità della non esistenza;
- il passaggio dall'*unum argumentum* all'*argumentatio* e il valore logico-teoretico della prova: Anselmo a confronto con l'insipiente;
- le obiezioni di Gaunilone in difesa dell'insipiente e la replica di Anselmo (snodi argomentativi fondamentali);
- conclusioni sulla *fides quaerens intellectum*: la trascrizione in termini dialettici dell'intelligenza del dato di fede e l'autonomia della ragione.

Nella fase di spiegazione inerente l'argomento ontologico l'insegnante legge in classe il capitolo III del *Proslogion* e a lettura ultimata chiede agli allievi di sottolineare le parole-chiave sul testo (presente sul manuale in adozione) e di riferire oralmente quali sono i due argomenti che Anselmo adduce per dimostrare che Dio non può essere pensato non esistente. Questa strategia didattica è funzionale a verificare *in itinere* la comprensione degli allievi e ad avviarli all'analisi dell'opera di Anselmo, fornendo loro una adeguata strumentazione metodologico-concettuale. Si prevede di assegnare agli allievi un lavoro di gruppo da svolgere come compito a casa, a completamento dell'analisi testuale iniziata in classe¹⁸.

In merito alla *vexata quaestio circa* la natura e il metodo del *Proslogion*, al termine della lezione, si ritiene interessante coinvolgere la classe in una breve discussione in cui l'insegnante cerca di far riflettere gli studenti su alcuni degli interrogativi più spinosi che discendono dal compito teoretico della ragione rispetto alla mediazione razionale della fede. Per sviluppare questa fase di lavoro è d'obbligo un riferimento allo studio, ormai classico, di Karl Barth, che ha proposto un'interpretazione teologica del *Proslogion*¹⁹. Il docente riassume le principali conclusioni di Barth rispetto alla tematizzazione anselmiana della fede e dell'esperienza credente entro l'orizzonte epistemico e sottolinea le principali reazioni a questa interpretazione. Accenna inoltre alla discussione relativa alla separazione o unità sussistente tra ragione teologica e ragione filosofica, evidenziando come la critica abbia esaminato quell'inesorabile *aut-aut* che caratterizza la riflessione di Anselmo:

- sul piano dell'intenzionalità comunicativa: o una dimostrazione con validità universale o una penetrazione intellettuale per la comunità dei credenti;
- nella prospettiva del metodo: o l'intelligenza sopra la fede o la fede sopra l'intelligenza;
- dal punto di vista dell'esito: o un fideismo radicalizzato o un razionalismo ingenuo.

Fornito questo quadro teorico di riferimento, l'insegnante invita la classe ad esprimere il proprio parere in merito ad alcuni interrogativi spinosi: assegnare al *Proslogion* un carattere genuinamente teologico impedirebbe di vedere nella proposta di Anselmo l'esercizio di una ragione filosofica? Rilevare la profonda intonazione mistica del pensiero orante comporterebbe l'impossibilità di una pratica razionale seria? È vero che Anselmo non può provare effettivamente perché prega? Al termine della discussione guidata, si intende accennare alle risposte più accreditate che si desumono dalla letteratura critica, privilegiando la posizione degli studiosi secondo cui il detto anselmiano *fides quaerens intellectum* rimanda ad un concetto di fede che non è compiuto al di fuori del suo rapporto con la ragione. Infatti, in Anselmo, nell'unità della teologia, la filosofia vive come evento razionale la cui autonomia e autenticità è consentita proprio dall'essere dentro (e non fuori) l'orizzonte della fede. Come si può ricavare dallo sviluppo della sequenza didattica, secondo Anselmo, il primo grande compito teoretico della ragione riguarda la possibile mediazione razionale della fede. Rispetto a questo assunto, la lettura del *Proslogion* suscita però alcune domande: in che modo la fede influisce sull'intelletto? Com'è possibile che

¹⁸ Per maggiori dettagli cfr. Allegati n. 2, n. 3 e n. 5.

¹⁹ Cfr. BARTH, K., *Anselmo d'Aosta. Fides quaerens intellectum*, tr. it. a cura di M. Vergottini, Morcelliana, Brescia 2001.

questo influsso lasci libero l'intelletto nel suo esercizio, di modo che la prova da esso prodotta sia veramente comprensibile e accoglibile da parte dell'intelletto dell'insipiente, spazio ultimo nel quale l'argomento verifica se stesso e la propria consistenza teoretica? Al termine della discussione con la classe, per fornire agli allievi una panoramica il più possibile completa sul dibattito, l'insegnante presenta sinteticamente i modelli di lettura del *Proslogion* di alcuni noti critici²⁰.

Come anticipato, la presente sequenza didattica prevede l'impiego di tre diverse **metodologie**. Entrambe le lezioni sono centrate sulla spiegazione frontale da parte dell'insegnante. Gli alunni dovranno seguire prendendo appunti, da integrare al manuale in adozione. La classe è ovviamente invitata a partecipare attivamente allo svolgimento della lezione, con domande di chiarimento e/o interventi di approfondimento ed è spesso sollecitata a restituire *in itinere* il proprio processo di apprendimento. Al termine della seconda lezione viene assegnato un lavoro di gruppo sull'analisi testuale. La formazione dei gruppi è lasciata alla libera scelta degli allievi. La classe, composta di 25 alunni, viene suddivisa in cinque gruppi, di cinque componenti ciascuno. Due gruppi sono invitati a lavorare sui testi del *Monologion* riportati nell'Allegato n. 2, mentre i restanti tre gruppi si occupano dei testi del *Proslogion* riportati nell'Allegato n. 3. Le modalità di lavoro prescritte a ciascun gruppo e le consegne richieste sono indicate nelle schede di lettura riportate nell'Allegato n. 5, che l'insegnante fornisce in fotocopia agli allievi. Per facilitare lo svolgimento del compito assegnato, al termine della sequenza didattica, viene fornita alla classe la fotocopia di una mappa concettuale (realizzata dal docente) che evidenzia i passaggi fondamentali della formulazione dell'argomento ontologico da parte di Anselmo e le principali obiezioni mosse da Gaunilone (cfr. Allegato n. 4).

La consegna delle schede di analisi testuale, strumento di verifica *in itinere*, è fissata entro la settimana successiva allo svolgimento della sequenza didattica su S. Anselmo. Dopo aver corretto i compiti assegnati, in fase di riconsegna degli stessi alla classe, l'insegnante richiede agli allievi di organizzarsi per lo scambio dei materiali prodotti, in modo tale che, in vista della verifica sommativa, ogni gruppo abbia a disposizione, oltre al proprio, anche i lavori dei compagni.

III^a Sequenza didattica

PIETRO ABELARDO

²⁰ In particolare, si farà cenno alle seguenti posizioni:

- il *Proslogion* è un'opera di teologia mistica perché lo sforzo dimostrativo è incorniciato da preghiera e la meditazione su Dio deve condurre all'esperienza mistica dello stesso (A. Stolz);
- la lettura più legittima del *Proslogion* è quella filosofica; la fede è solo una disposizione etico-religiosa, ma non metodico-scientifica (A. Kolping);
- il *Proslogion* è un'opera di apologetica sistematica. L'apologetica unifica le categorie di filosofico e teologico e le integra nel programma globale in cui Anselmo persegue i suoi scopi di fondazione e giustificazione dei contenuti della fede (S. Schmitt);
- il *Proslogion* è filosofia nell'unità della teologia. I concetti di ragione e di fede sono entrambi inquadrati nel contesto storico-salvifico. Quando si dice che la fede è premessa ad ogni vera conoscenza di Dio, si intende tanto la *fides quae* (insieme di verità dottrinali proposte a credere), quanto, e più profondamente, la *fides qua* (atteggiamento globale dell'esistenza umana affidata a Dio e, come tale, premessa morale e non tanto logico-gnoseologica). Il *credo ut intelligam* dimostra come la dimensione logico-formale (*intelligere*) sia da inquadrare in quella storico-salvifica all'intelligenza dei suoi fondamenti razionali (G. Söhngen).

LA CRITICA AL PRINCIPIO DI AUTORITÀ E I COMPITI DELLA RAGIONE IN TEOLOGIA

*Solo chi è privo di discernimento
può non consentire
che si ragioni sulla nostra fede per approfondirla
e che se ne discuta.*
[Pietro Abelardo]

V LEZIONE (un'ora curricolare)

La sequenza didattica su Pietro Abelardo viene svolta in un'unica lezione, della durata di un'ora curricolare, e assume come testo di riferimento il ***Dialogo tra un filosofo, un giudeo e un cristiano***. Dopo aver offerto alla classe una sintesi dei contenuti principali dell'opera e averne precisato lo scopo, si intende procedere alla presentazione della sezione relativa al **dialogo tra il filosofo e il cristiano**, prestando particolare attenzione al tema della razionalità della fede cristiana, che viene argomentata a partire da una critica al principio di autorità. Muovendo da alcune riflessioni riguardanti il rapporto tra sapienza divina, *logos* e *sophia*, si vuole proporre un approfondimento in merito ai compiti specifici della ragione in teologia.

La sequenza didattica relativa ad Abelardo, per la quale si richiedono le conoscenze pregresse declinate nell'introduzione alla presentazione del percorso, con particolare attenzione alla concezione della teologia nel XII secolo, risponde alle seguenti **finalità**:

1. chiarire la concezione abelardiana del *logos* come terreno comune su cui si fonda il dialogo tra credenti e non credenti;
2. presentare la polemica di Abelardo contro la teologia mistica e la svalutazione dell'uso degli argomenti razionali nella dimostrazione della materia di fede;
3. spiegare la critica abelardiana al fideismo e al principio di autorità, inteso come motivo di divisione e incomprensione tra le diverse fedi religiose.

Al termine della sequenza didattica la competenza degli alunni viene testata, tramite verifiche (informali) *in itinere*, rispetto ai seguenti **obiettivi**:

1. comprendere la relazione tra parzialità dell'indagine umana e globalità della Rivelazione divina;
2. conoscere e comprendere i possibili usi della dialettica per corroborare le verità di fede e confutare gli eretici;
3. comprendere e saper spiegare la correlazione tra *ratio* dell'intelligenza e *auctoritas* della testimonianza della fede;
4. conoscere e saper ricostruire i punti essenziali della critica al principio di autorità e gli argomenti fondamentali addotti a favore della ragionevolezza della fede;
5. conoscere e saper giustificare la coincidenza tra 'vero filosofo' e 'vero logico'.

Questa fase di lavoro viene espletata tramite una lezione frontale, che risponde all'intento di contestualizzare la riflessione abelardiana riguardo al rapporto tra

tradizione filosofica e tradizione cristiana all'interno della sezione del *Dialogo* dedicata al confronto tra filosofo e cristiano. Gli alunni sono invitati a seguire la spiegazione dell'insegnante prendendo appunti, da integrare con le pagine del manuale in adozione e con il testo fornito loro in fotocopia (cfr. Allegato n. 6). Non potendo effettuare in classe la lettura integrale del testo di Abelardo, l'insegnante (come più dettagliatamente specificato qui sotto) ne legge soltanto alcune parti²¹ e richiede agli allievi di completare individualmente la lettura a casa. Si ritiene che l'impiego di questa **metodologia** di lavoro sia utile nella misura in cui: a) abitua gli alunni a maturare autonome capacità di analisi testuale; b) permette loro di esercitarsi a ritrovare direttamente sui testi dei filosofi le argomentazioni messe a tema dall'insegnante; c) consente loro di individuare, all'interno dei testi, le tesi filosofiche più rilevanti ai fini dell'apprendimento e della verifica dello stesso. Per ottenere tali risultati si richiede agli allievi la compilazione di un glossario che specifichi il significato di questi termini: etica, filosofo, follia (del Cristianesimo), giudizio della ragione, *loci ab auctoritate*, merito, sapienza divina, sommo bene [max. 5 righe per ogni termine].

La lezione viene organizzata come segue:

- **Sezione 1 – Introduzione al dialogo tra filosofo e cristiano.** In questa sezione si chiariscono le istanze del confronto tra filosofia e religione rivelata; si inquadra la posizione del filosofo (alla ricerca di una strada ma non ancora sicuro della meta) rispetto al suo interlocutore; si esplicitano i punti di forza e i limiti del cammino della filosofia verso la fede (attraverso la disamina della dialettica vero/verosimile).
- **Sezione 2 – Esiste un fondamento razionale della credenza religiosa?** In questa sezione si presentano le soluzioni dei due interlocutori al quesito sopra indicato, mettendo a tema: a) le argomentazioni con cui il filosofo conclude che i giudei sono stolti e i cristiani sono pazzi; b) la replica del cristiano, che contesta la follia del Cristianesimo facendo appello alla conversione dei *sapientes mundi*; c) la riflessione sulla continuità tra tradizione filosofica e cultura cristiana.
- **Sezione 3 – Fede e ragione orientate al conseguimento del sommo bene.** Questa sezione, centrata sul dibattito relativo alla superiorità del Cristianesimo rispetto all'ebraismo e alla legge naturale, illustra il primato della legge cristiana come coronamento della dottrina morale e la complementarietà di etica filosofica e religione cristiana nella ricerca del sommo bene.
- **Sezione 4 – Sapienza divina, *logos* e *sophia*.** Questa sezione, cruciale per lo sviluppo della micro-sequenza didattica su Abelardo, approfondisce il tema della razionalità del Cristianesimo, concentrandosi sui seguenti nuclei concettuali:
 - critica al principio di autorità – Si esplicita la tesi secondo cui la ragione deve sempre precedere e fondare l'autorità; si evidenziano i limiti degli argomenti d'autorità (*inartificiales*); si presenta l'ipotesi che la ragione detenga un netto primato anche in materia di fede. L'insegnante approfondisce queste questioni affian-

²¹ Cfr. sotto, nota 22.

cando alla propria spiegazione frontale la lettura dei passi del *Dialogo* indicati in nota a piè di pagina²².

- razionalità del Cristianesimo – Si spiegano in successione questi assunti: a) la legge naturale viene da Dio, che è la fonte di ogni *sophia*. Chiunque cerchi la sapienza è filosofo; b) il *logos* è identificato con la sapienza divina. I cristiani sono i veri filosofi, i veri 'logici'; c) occorre polemizzare contro il fideismo e la teologia mistica;
- compiti specifici della ragione in teologia – Sintetizzando gli interventi del filosofo e del cristiano, si chiarisce quale funzione Abelardo assegni alla ragione e si evidenziano le seguenti conclusioni: a) la ragione non è uno strumento per scegliere, ma solo un modo per approfondire la scelta della religione cristiana; b) è sempre necessario ricorrere alla ragione per meglio comprendere il contenuto della Rivelazione e risolvere eventuali controversie; c) l'uso della logica e dell'indagine razionale deve tuttavia essere prudente; d) è sempre bene sostenere la fede anche con argomenti razionali, dal momento che una riflessione sulla fede con un non cristiano non può far ricorso alla *Sacra Scrittura*.

La verifica dell'apprendimento viene effettuata *in itinere* con domande informali e tramite la correzione del glossario, frutto del lavoro di analisi testuale assegnato agli alunni. L'insegnante dà conto del risultato della correzione nella lezione conclusiva del percorso, specificamente dedicata alla consegna dei compiti intermedi.

IV^a Sequenza didattica

TOMMASO D'AQUINO

ARRIVARE A DIO CON LA RAGIONE – ANCILLARITÀ E AUTONOMIA DELLA RICERCA FILOSOFICA

²² PIETRO ABELARDO, *Dialogo tra un filosofo, un giudeo e un cristiano* (cfr. Allegato n. 6): "[FILOSOFO]: Non ci affidiamo alla loro autorità tanto da non discutere alla luce della ragione i loro detti prima di approvarli. Altrimenti potremmo smettere di far filosofia se, tralasciata l'indagine razionale, ci servissimo dei *loci* dell'autorità, che sono detti essere senz'arte e smentiti del tutto dalla stessa realtà delle cose, appoggiandosi più sull'opinione che sulla verità [...]. E che dire di quelle che sono ritenute autorità? Non è forse vero che compiono moltissimi errori? Del resto, se tutti si servissero delle stesse autorità, non vi sarebbero tante diverse dottrine di fede. Invece ciascuno decide secondo la sua ragione e sceglie quale autorità seguire. Se non si dovesse anteporre il giudizio della ragione che viene prima per natura, si dovrebbero accertare indifferentemente le opinioni di ogni scritto. Anche coloro che meritano l'autorità, acquistarono questa stima per cui subito si crede loro, perché scrissero fondandosi solo sulla ragione: i loro detti sembrano confermarlo ampiamente. Proprio essi affermano d'altra parte che la ragione viene prima dell'autorità. [...]. Coloro che, confidando nelle loro forze, disdegnano di servirsi dell'aiuto di altri, si vergognano del tutto di addurre quegli argomenti che nelle dispute filosofiche si valuta che occupino l'ultimo posto, o addirittura nessuno, per esempio quelli che provengono da un giudizio sull'oggetto, cioè i *loci ab auctoritate*. Perciò a ragione i filosofi giudicano tali *loci*, in cui è costretto a rifugiarsi più l'oratore che il filosofo, del tutto estrinseci e lontani dalla realtà e privi di ogni validità, giacché si basano più su un'opinione che sulla verità oggettiva. Questi non richiedono alcun artificio dell'ingegno per la loro elaborazione, dal momento che colui che li adopera si rifà alle parole degli altri, non alle proprie".

*La sacra dottrina usa del ragionamento non già per dimostrare i dogmi,
ché altrimenti si perderebbe il merito della fede;
ma per chiarire alcuni punti del suo insegnamento.
Siccome infatti la grazia non uccide la natura, ma anzi la perfeziona,
la ragione deve servire alla fede*
[Tommaso d'Aquino].

Questa sequenza didattica, per la quale si prevede l'utilizzo di tre ore curricolari, è centrata sul rapporto ragione-fede in Tommaso d'Aquino. Si intendono evidenziare le implicazioni teoriche di questo tema, contestualizzandolo entro il programma "concordista" che ispira la filosofia dell'Aquinate e la caratterizza come "aristotelismo cristiano".

Oltre alle conoscenze pregresse specificate nell'introduzione alla presentazione del percorso, si ritengono pre-requisiti indispensabili la conoscenza della nozione aristotelica di scienza (unitamente alle sue caratteristiche fondanti) e dei principali tratti distintivi della cultura universitaria del XIII secolo appresi tramite lo studio della Storia.

Si declinano le seguenti **finalità**:

1. approfondire la nuova concezione della teologia propria di Tommaso: materia di insegnamento universitario e sapere che aspira alla validità propria del discorso scientifico;
2. descrivere le funzioni della ragione teologica, i suoi limiti e punti di applicazione, la sua natura religiosa e la sua efficacia scientifica;
3. illustrare la dimostrazione della scientificità della teologia: come combinare la nozione aristotelica di scienza (cfr. *Organon* e nozioni di evidenza e universalità) con la concezione tradizionale della teologia?

Al termine della sequenza didattica, tramite prove informali, viene verificato il raggiungimento dei seguenti **obiettivi**:

1. conoscere la concezione tommasiana della nozione di ragione e del suo ruolo;
2. saper applicare la nozione di ragione nella dimostrazione della scientificità della teologia, ricostruendo i passaggi fondamentali dell'argomentazione di Tommaso;
3. conoscere la concezione tommasiana del rapporto fede-ragione;
4. saper giustificare l'ancillarità della filosofia rispetto alla teologia;
5. saper individuare nei testi di Tommaso gli argomenti utili a giustificare la legittimità dell'indagine razionale sul dato rivelato, in funzione dell'autonomia della filosofia.

Nella fase introduttiva della sequenza didattica si presenta alla classe il progetto di Tommaso, impegnato a fondare la Rivelazione alla luce della filosofia, e si delinea il percorso che l'Aquinate ha compiuto per soddisfare questo intento.

VI LEZIONE (due ore curricolari)

Questa prima lezione si compone di due sezioni, al cui sviluppo viene dedicata un'ora curricolare ciascuna, secondo questa impostazione:

➤ **Sezione 1 – La teologia è una scienza?** Questa sezione illustra la dimostrazione della scientificità della teologia, questione che risulta particolarmente spinosa e decisiva per la comprensione della concezione tommasiana del rapporto ragione-fede. La consapevolezza della difficoltà del tema in esame induce a riassumere soltanto gli argomenti portanti della dimostrazione dell'Aquinate, esplicitando analiticamente i seguenti passaggi:

- equivalenza tra articoli di fede e principi della scienza: la correlazione tra intellesione dei principi della scienza tramite intuizione e l'evidenza degli articoli rivelati alla luce della virtù teologale della fede;
- funzione mediatrice della Rivelazione ed evidenza dei principi della *sacra doctrina*;
- teoria della "subalternazione" delle scienze: a) la continuità della teologia umana (*theologia nostra*) con la scienza di Dio e dei beati nella vita ultraterrena (teologia negativa e rivelata); b) la coincidenza dei principi della *theologia nostra* con gli articoli di fede che conosciamo grazie alla Rivelazione divina;
- superiorità della teologia rivelata sulle altre scienze (pratiche e speculative);
- l'atto di fede inteso come un "pensare con assentimento".

➤ **Sezione 2 – Verità di ragione e verità di fede: accordo o contrasto?** Questa sezione mette a tema il rapporto tra mistero rivelato e ricerca razionale, illustrando brevemente la concezione della filosofia difesa da Tommaso. Si affronta in particolare la questione dell'ancillarità e dell'autonomia della ricerca filosofica, richiamando l'attenzione sui seguenti nuclei concettuali:

- la distinzione ragione-fede e la concomitante necessità del loro accordo;
- gli apporti della ricerca razionale alla teologia rivelata: 1) dimostrazione dei *preambula fidei* (con particolare riferimento alle cinque vie e all'espressione 'creduto dimostrabile'); 2) comprensione del contenuto della fede; 3) difesa del Cristianesimo;
- la fede come regola del corretto procedere della ragione: nessuna discordanza reale tra verità di ragione e verità di fede.

Per illustrare la concezione tommasiana della metodologia della ricerca filosofica, a supporto della spiegazione frontale, si fornisce alla classe la fotocopia del testo "Il filosofo e il credente" (cfr. Allegato n. 7), tratto dalla *Summa contra Gentiles*, in cui Tommaso distingue l'atteggiamento del credente e quello del filosofo nei confronti della realtà naturale e legittima entrambi questi approcci di riflessione, ciascuno nel proprio ambito. Al termine della lezione l'insegnante legge con la classe quelle righe del brano che meglio mettono in evidenza la differenza tra argomentazioni filosofiche e argomentazioni teologiche²³. Si raccomanda agli allievi di comple-

²³ Vengono lette le seguenti righe del brano: "E anche quando il filosofo e il credente considerano le creature sotto il medesimo aspetto, essi si rifanno a principi differenti. Poiché il filosofo argomenta partendo dalle cause proprie e immediate delle cose; il credente muove invece dalla causa prima: per esempio dal fatto che Dio lo ha rivelato, oppure da ciò che ridonda a gloria di Dio, oppure dall'esserci in Dio una potenza infinita. Ed ecco perché questa dottrina ha diritto all'appellativo di somma sapienza, avendo per oggetto la causa più alta. [...]. Per questo motivo la filosofia umana

tare a casa la lettura del testo, la cui analisi viene rapidamente ripresa all'inizio della VII Lezione in modo da verificare il processo di apprendimento. Per lo svolgimento del compito assegnato l'insegnante fornisce in fotocopia una scheda di lettura con indicazioni precise in merito alle consegne (cfr. Allegato n. 7).

VII LEZIONE (un'ora curricolare)

Come anticipato, la lezione prende avvio dalla restituzione della classe in merito all'analisi del testo della *Summa contra Gentiles*. L'insegnante richiede agli alunni:

- di spiegare la diversa impostazione metodologica dell'indagine filosofica e della riflessione teologica;
- di spiegare come Tommaso dimostra la specificità della ricerca razionale in virtù degli oggetti e del metodo che le sono propri;
- di riassumere la concezione tommasiana dell'ancillarità della filosofia rispetto alla teologia.

Verificato l'apprendimento degli allievi riguardo agli argomenti della lezione precedente, il docente procede allo svolgimento della sequenza didattica conclusiva su Tommaso.

➤ **Sezione 3 – Legittimità delle indagini *secundum philosophiam*.** Questa sezione è volta ad esemplificare la concezione tommasiana del rapporto ragione-fede attraverso l'analisi di alcuni passi del *De aeternitate mundi*, l'opuscolo del 1271 in cui l'Aquinate definisce quale sia l'autonomia della ricerca razionale e come essa si rapporti con i dati rivelati, assumendo come oggetto di studio il problema della creazione/eternità del mondo. Dopo aver precisato gli intenti fondamentali di questo scritto, l'insegnante guida la classe nell'analisi testuale con lo scopo di incentivare gli allievi ad individuare alcuni temi chiave e a ricostruire, nelle sue articolazioni essenziali, lo sviluppo del discorso di Tommaso in merito:

- all'indagine razionale sulla teorica possibilità di un mondo esistente da sempre e tuttavia creato da Dio;
- alla compatibilità logica delle nozioni di "eterno" e "creato": l'ipotesi di un mondo creato e insieme eterno non è eretica e non è assurda;
- alla presentazione e discussione degli argomenti a favore dell'ipotesi di un mondo eterno e insieme creato (confutazione degli avversari, esegesi della formula *ex nihilo* [*post nihilum = non ex aliquo*], recupero *ad hoc* del pensiero di S. Anselmo, concetto di "creazione");
- ai limiti della ragione, con particolare riferimento alla conclusione finale dell'indagine di Tommaso (l'insolubilità del problema della creazione e l'approdo all'agnosticismo).

dev'essere al suo servizio; cosicché talora la sapienza o scienza di Dio argomenta dai principi della filosofia umana. Infatti anche presso i filosofi la filosofia prima si serve dei dati di tutte le scienze per raggiungere le sue conclusioni". La sottolineatura è di chi scrive.

Si intende condurre come segue l'analisi del testo riprodotto nell'Allegato n. 8. Il docente concede dieci minuti per la lettura individuale e quindi richiede che ciascun allievo singolarmente attui la divisione in sequenze e la relativa titolazione, individuando le parole-chiave di ogni sequenza. Il testo fornito in fotocopia alla classe viene suddiviso dall'insegnante in alcune partizioni interne, ciascuna indicata da una lettera dell'alfabeto (cfr. Allegato n. 8): questa suddivisione fittizia ad uso didattico è volta a programmare l'analisi in modo da ottenere dagli studenti la sintesi orale dei contenuti fondamentali di ogni sezione. L'insegnante decide di volta in volta di coinvolgere gli allievi singolarmente oppure in piccoli gruppi e richiede successivamente la messa in comune per assicurarsi che l'intera classe partecipi attivamente all'analisi del testo. Più precisamente, sulla sezione A sono chiamati ad intervenire gli allievi seduti sui banchi di destra, che devono specificare: a) qual è l'oggetto dell'indagine di Tommaso?; b) quali sono le due affermazioni su cui Tommaso concentra la propria attenzione e con quale scopo? Riguardo alla sezione B, l'insegnante richiede agli alunni della fila centrale di sintetizzare gli argomenti di Tommaso a favore dell'ipotesi di un mondo eterno e insieme creato. Avuta la risposta degli studenti, il docente interviene per mediare la comprensione di un passaggio piuttosto complesso dell'argomentazione dell'Aquinate e spiega il senso della formula "dal nulla" all'interno dell'espressione "la creatura è stata fatta dal nulla", precisando che *ex nihilo* ha significato ontologico e non cronologico. Quanto alla sezione C, l'insegnante richiede agli alunni dei banchi di sinistra di indicare qual è l'esito del ragionamento di Tommaso, chiarendo in particolare se l'ipotesi che una cosa fatta da Dio sia sempre esistita sia contraddittoria o meno. Per tutte le fasi di analisi testuale sopra indicate è sempre richiesto agli allievi di sottolineare e di riferire oralmente le parole-chiave dell'argomentazione di Tommaso.

Come si desume da quanto sin qui precisato, la **metodologia** didattica maggiormente sfruttata nel corso di questa sequenza è l'analisi testuale. Nella prima lezione il lavoro sul testo fornito in fotocopia, avviato in classe, viene poi assegnato individualmente agli alunni, ovviamente con il supporto della spiegazione del docente e di una scheda di lettura. Nella seconda lezione, invece, l'analisi testuale viene svolta direttamente in classe, coinvolgendo a turno tutti gli alunni.

La verifica dell'apprendimento avviene *in itinere* assumendo come parametri di valutazione la partecipazione attiva in classe (soprattutto nella lezione dedicata all'analisi dei testi) e i risultati della correzione del compito a casa sul testo della *Summa contra Gentiles*. La consegna delle schede di lettura è richiesta entro tre giorni dal termine della sequenza didattica.

V^a Sequenza didattica

BOEZIO DI DACIA

IL PLURALISMO EPISTEMOLOGICO: *VERUM SIMPLICITER* E *VERUM SECUNDUM QUID*

*Il cristiano che usa sottilmente il suo intelletto
non è costretto dalla sua religione
a distruggere i principi della filosofia,
ma preserva la fede e la filosofia,*

VIII LEZIONE (due ore curricolari)

La sequenza didattica dedicata a Boezio di Dacia si svolge in un'unica lezione della durata di due ore curricolari. Nella fase introduttiva della lezione si vuole contestualizzare la posizione del maestro delle Arti danese entro il quadro della tradizione 'averroista' cui egli si richiama. Facendo emergere le analogie e le differenze rispetto al progetto di Tommaso d'Aquino, si sottolinea come anche Boezio lavori entro una prospettiva 'concordista' per scongiurare l'insorgere di conflitti fra sapere razionale e credenze religiose. Per la disamina della soluzione boeziana si assume come testo di riferimento il *De aeternitate mundi* (verosimilmente redatto tra 1272 e 1275), trattato in cui il problema dell'eternità del mondo è inteso come un caso paradigmatico che consente una messa a punto, di portata universale, sul modo in cui si configurano i rapporti fra verità filosofiche e verità religiose.

Accanto ai pre-requisiti specificati nell'introduzione alla presentazione del percorso, la classe ha modo di maturare alcune conoscenze in merito alla professionalizzazione della filosofia nella seconda metà del XIII secolo. A tal fine, l'insegnante fornisce alcune sintetiche indicazioni riguardo alle istanze rivendicate dalla tradizione di pensiero 'averroista'.

La presente sequenza didattica viene programmata con la **finalità** di:

1. tematizzare la necessità del credere ciò che non è razionalmente comprensibile;
2. precisare il primato della verità rivelata e la sua compatibilità con il 'pluralismo epistemologico';
3. ricostruire gli snodi argomentativi essenziali dell'indagine razionale sull'eternità/creazione del mondo e precisarne la legittimità;
4. evidenziare gli apporti del cosiddetto 'averroismo latino' all'affermazione dell'autonomia della filosofia.

Si fornisce alla classe fotocopia di alcuni brani tratti dal *De aeternitate mundi* (cfr. Allegato n. 9) e si trae spunto dai passi più significativi per impostare la lezione, in modo che, al termine del processo di apprendimento, gli alunni sappiano soddisfare i seguenti **obiettivi**:

1. saper chiarire il rapporto tra libertà di pensiero e progresso del sapere;
2. conoscere e ricostruire i fondamenti della distinzione tra discorso teologico e discorso filosofico;
3. saper spiegare l'atteggiamento del filosofo nei confronti delle verità di fede;
4. comprendere il significato e le implicazioni della distinzione tra *verum simpliciter* e *verum secundum quid*;
5. saper giustificare la rivendicazione dell'autonomia della filosofia e l'affermazione del 'pluralismo epistemologico'.

Si ritiene utile scandire il percorso di lavoro come segue:

➤ **Sezione 1 – Credere e comprendere: il Prologo del *De aeternitate mundi* e le premesse teoriche dell'argomentazione boeziana.** In questa parte della lezione, avvalendosi di una spiegazione frontale, l'insegnante intende guidare la classe nell'individuazione e nella comprensione di alcuni assunti chiave per approfondire il pensiero di Boezio, cioè:

- è stolto cercare ragioni per verità indimostrabili;
- è eretico non credere in mancanza di argomentazioni razionali;
- non è filosofico credere dogmaticamente ciò che è razionalmente dimostrabile pur non essendo di per sé evidente.

Alla luce di queste premesse si procede successivamente a spiegare con maggiore puntualità la tesi difesa da Boezio, riassumendo alcune argomentazioni cruciali per una corretta interpretazione della dialettica credere-comprendere:

- Boezio difende la creazione del mondo *ab initio temporis*;
- Boezio crede che sia verità cristiana e verità in assoluto che il mondo sia 'nuovo' (che abbia cioè cominciato ad esistere) e confuta quindi tutti gli argomenti, a suo dire eretici, che affermano la coeternità del mondo e di Dio;
- Boezio insiste ripetutamente sul primato della verità rivelata denunciando l'atteggiamento di chi rifiuta di credere ciò che non è razionalmente comprensibile;
- Boezio afferma che il mondo, sia o non sia eterno in durata, esiste ed è conservato in essere grazie all'intervento di un ente primo che ha i principali attributi del Dio cristiano (volontà, libertà, infinità, onnipotenza);
- Boezio conclude che il filosofo naturale non può prendere in considerazione la creazione ma non esclude che il metafisico possa invece guadagnare questo concetto.

➤ **Sezione 2 – Letture del problema della *novitas mundi*.** Questa sezione affronta brevemente la questione dell'efficacia e dei limiti della disamina razionale del problema dell'eternità/novità del mondo. Muovendo da una riflessione sullo spazio teorico delle tre discipline coinvolte nell'indagine (matematica, fisica e metafisica), si evidenziano le implicazioni epistemologiche della questione e la sua insolubilità.

➤ **Sezione 3 – La *novitas mundi* secondo la fisica.** In questa sezione si compie un'analisi puntuale di quei passi del *De aeternitate mundi* che meglio chiariscono la portata teorica e la valenza speculativa del 'pluralismo epistemologico' di Boezio, nonché il significato precipuo del suo agnosticismo. Si presta particolare attenzione ai seguenti punti:

- il fisico non può prendere in considerazione la creazione perché si tratta di un cambiamento di ordine soprannaturale che non è spiegabile in nome dei principi fisici;
- il filosofo naturale sa di non poter spiegare la novità del mondo, del moto e dell'uomo ma sa anche che si tratta di verità di fede e quindi sa di non dover nega-

re queste verità assolute. Allo stesso tempo però il fisico si trova nella condizione di dover accettare solo quelle verità che non sono in contrasto con i principi di partenza della sua disciplina e quindi di negare tutte le verità incompatibili coi principi assunti e distruttivi della filosofia. Ne risulta che, qualora una verità assoluta non consegua ai principi fisici, va negata;

- quale atteggiamento deve assumere il filosofo nei riguardi delle verità di fede? Posto che esistono verità assolute e che il fisico deve negarne alcune, non dice qualcosa di falso?

- la distinzione tra *verum simpliciter* e *verum secundum quid*: Boezio frainteso (l'articolo 90 della Condanna del 1277).

Per presentare alla classe gli snodi argomentativi sopra indicati l'insegnante organizza una lezione partecipata. Il testo del *De aeternitate mundi* (fornito in fotocopia) viene suddiviso in alcune partizioni interne, ciascuna indicata da una lettera dell'alfabeto (cfr. Allegato n. 9). Rispetto a ciascuna sezione gli allievi sono chiamati ad intervenire a turno e alla successiva messa in comune, rispettando le seguenti consegne.

- L'analisi della sezione A si compie in due fasi successive. Nella fase iniziale l'insegnante legge il primo capoverso, chiarendo che in esso Boezio di Dacia definisce tre caratteristiche della ricerca razionale sul dato di fede e specifica che cosa è stolto, che cosa è eretico e che cosa non è filosofico (cfr. A1). Nella seconda fase, dopo che gli allievi hanno letto i restanti passi della sezione A (cfr. A2 e A3), l'insegnante richiede il loro intervento spontaneo per rispondere a questi quesiti: a) sottolineate sul testo e riferite oralmente la frase che esplicita l'intento di Boezio; b) riassumete quali sono i tre scopi dell'indagine razionale di Boezio e sottolineate sul testo le parole-chiave.

- L'analisi della sezione B si svolge come segue. Gli alunni leggono individualmente i primi due capoversi della sezione. A lettura ultimata, l'insegnante richiede agli alunni seduti sui banchi di destra di sottolineare sul testo e di riferire oralmente le espressioni che dimostrano l'autonomia della filosofia (cfr. B1). Dopo aver letto i restanti passaggi della sezione, l'insegnante richiede agli alunni della fila centrale di individuare e riassumere le due ragioni che impediscono al filosofo naturale di dimostrare la novità del mondo (cfr. B2); e agli studenti della fila sinistra di indicare qual è il principio cui si appella il filosofo naturale (cfr. B3).

- L'analisi della sezione C, in cui la concettualizzazione si fa più difficoltosa, viene svolta direttamente dall'insegnante che spiega perché, secondo Boezio, il filosofo naturale non può prendere in considerazione l'ipotesi della creazione del mondo.

- L'analisi della sezione D inizia con la lettura individuale del primo capoverso. L'insegnante richiede a tutta la classe di titolare il paragrafo, di sottolineare sul testo le parole-chiave e di chiarire qual è l'oggetto della riflessione di Boezio (cfr. D1). Il docente richiede poi ad un singolo allievo di riferire la risposta. Dopo aver concesso il tempo utile per concludere la lettura dei restanti passaggi della sezione D, l'insegnante premette che nelle righe in questione Boezio spiega l'atteggiamento che il filosofo naturale deve assumere rispetto alle verità rivelate e quindi richiede agli allievi della fila centrale di individuare la parte del testo in cui Boezio afferma che il filosofo naturale non deve negare le verità di fede e perché (cfr. D2).

- L'analisi della sezione E prende avvio dal recupero di quanto l'insegnante ha spiegato nella parte iniziale della lezione riguardo al 'pluralismo epistemologico' boeziano. Dopo aver letto l'intera sezione E, il docente richiede agli allievi della fila destra di sottolineare sul testo le parole-chiave e di individuare i passaggi in cui Boezio teorizza la distinzione tra vero assoluto e vero relativo; richiede poi agli allievi della fila sinistra di spiegare perché, secondo Boezio, dicono il vero sia il filosofo sia il cristiano e quali sono le due conclusioni principali del ragionamento boeziano.
- L'analisi della sezione F si compie in due momenti. Nella prima fase, fatto leggere il primo capoverso, l'insegnante richiede all'intera classe di titolare il paragrafo e di riassumerne i contenuti principali (cfr. F1). Nella seconda fase il docente si concentra sui passi conclusivi del testo e, tramite una spiegazione frontale, ricostruisce le linee essenziali della polemica di Boezio contro Tempier, evidenziando (con gli opportuni riferimenti testuali): a) l'insostenibilità della tesi secondo cui il filosofo naturale contraddice le verità di fede; b) la falsità della convinzione che la religione costringe il cristiano a distruggere i principi della filosofia; c) le implicazioni del 'pluralismo epistemologico' e la possibilità di preservare la fede e la filosofia, valorizzando in particolare l'autonomia della seconda (cfr. F2).

Nella parte finale della lezione, al fine di contestualizzare la soluzione di Boezio nel clima culturale del suo tempo, si fa cenno alle polemiche della seconda metà del Duecento e al conflitto tra 'artisti' e teologi rispetto alla questione del rapporto ragione-fede. Questo discorso, di più ampio respiro storico-filosofico e storiografico, viene sviluppato a partire da alcuni spunti suggeriti dall'analisi testuale sin qui condotta, secondo questo schema:

- la polemica di Boezio contro i *non intelligentes*;
- l'atteggiamento di Boezio nei confronti dello Statuto del 1272;
- la contestazione dell'ancillarità della filosofia e la rivendicazione della *libertas philosophandi* (con accenni al *De summo bono*).

Quanto alle **metodologie**, tenendo conto del fatto che Boezio di Dacia è autore a volte molto ostico e quasi mai affrontato dai manuali liceali, si reputa indispensabile premettere all'analisi testuale una spiegazione frontale, che, con l'appoggio del testo fornito in fotocopia agli allievi, possa adeguatamente inquadrare la posizione dell'autore, evidenziare gli assi portanti della sua soluzione e metterla in contrasto con quella di Tommaso d'Aquino. Si ritiene che questa forma di mediazione didattica preliminare sia essenziale a facilitare la lettura dei passi del *De aeternitate mundi* boeziano, la cui conoscenza costituisce parametro indispensabile per la valutazione finale.

Al termine del percorso didattico il docente assegna agli allievi un lavoro da eseguire a casa. Viene fornita la fotocopia di alcuni paragrafi dell'Enciclica *Fides et ratio*. Si richiede agli alunni di svolgere un'analisi testuale individuale, secondo le consegne precisate nella scheda di lettura riportata nell'Allegato n. 10. L'esercizio mira a verificare il processo di apprendimento degli studenti e vale come strumento

di autovalutazione rispetto alle conoscenze maturate. In particolare, l'insegnante suggerisce alla classe di leggere il testo dell'Enciclica al fine di:

- ritrovare i riferimenti (impliciti ed espliciti) ai nuclei argomentativi essenziali dei vari modelli di soluzione del rapporto ragione-fede proposti dai filosofi medievali studiati;
- riflettere sulle implicazioni più problematiche della riflessione sull'*intellectus fidei*, cogliendo le linee di continuità e al contempo la diversità di significato con cui si affronta il tema del rapporto ragione-fede nella speculazione filosofica medievale e nella cultura odierna.

La consegna dell'esercizio di analisi testuale è fissata a due giorni prima della IX Lezione, qui di seguito descritta.

IX LEZIONE (un'ora curricolare)

CONCLUSIONE DEL PERCORSO DIDATTICO

RESTITUZIONE PROVE *IN ITINERE* E PREPARAZIONE ALLA VERIFICA SOMMATIVA

A conclusione del percorso didattico si programma un'ora curricolare destinata alla restituzione e correzione delle verifiche *in itinere*. Più precisamente, l'insegnante consegna agli allievi:

1) I lavori di gruppo sul *Monologion* e sul *Proslogion* di Anselmo (cfr. IV Lezione e Allegati nn. 2 e 3). Si procede alla correzione segnalando brevemente l'esito del lavoro di ogni singolo gruppo ed evidenziando le eventuali carenze rispetto agli obiettivi verificati (conoscenza, competenze linguistiche, analisi, sintesi). Come anticipato nella descrizione della lezione su S. Anselmo, si suggerisce agli allievi di scambiarsi il materiale prodotto, in modo che ognuno abbia a disposizione la fotocopia del lavoro dei vari gruppi, corredata dalle correzioni del docente.

2) Il glossario sul lessico di Abelardo assegnato durante la V Lezione. La correzione avviene evidenziando gli errori più frequentemente commessi e indicando rapidamente le parti del *Dialogo tra un filosofo, un giudeo e un cristiano* in cui si ritrovano le definizioni esatte dei termini da glossare. L'insegnante si dichiara disponibile per eventuali richieste specifiche da parte dei singoli allievi, che assiste a turno spiegando loro la motivazione del giudizio assegnato sulla base degli obiettivi verificati (competenze linguistiche, analisi).

3) Le schede di analisi individuale sul testo "Il filosofo e il credente" tratto dalla *Summa contra Gentiles* di Tommaso d'Aquino (cfr. VI e VII Lezione). L'insegnante riprende le quattro domande formulate e procede alla correzione collettiva, indicando gli errori più frequentemente commessi e richiedendo talvolta l'autocorrezione degli allievi. Il docente ricorda inoltre alla classe la metodologia più corretta da impiegare per effettuare l'analisi e la sintesi (i due obiettivi verificati) di un testo filo-

sofico. Anche in questo caso, l'insegnante è disponibile a motivare con più precisione il giudizio assegnato ai singoli allievi.

4) La scheda di analisi dell'Enciclica *Fides et ratio*, che rappresenta l'esercizio di maggior difficoltà assegnato agli alunni. Ribaditi i parametri di valutazione (conoscenze, competenze linguistiche, analisi, sintesi), il docente procede alla correzione collettiva, riprendendo in particolare quelle parti del testo che richiamano la tematizzazione medievale del rapporto ragione-fede. Si indicano brevemente le conoscenze che si sono rivelate mediamente più lacunose e si insiste sui difetti di analisi e sintesi più frequentemente riscontrati.

Al termine della correzione l'insegnante ricorda come il risultato delle prove *in itinere* influisce sulla valutazione finale degli allievi. Il docente attribuisce un giudizio a ciascuna prova, lo riporta su un proprio quaderno personale e al termine del secondo quadrimestre sintetizza l'esito di tutti i lavori assegnati a casa in un'unica valutazione numerica, in modo da avvalersene per la definizione della media voto conclusiva. Nell'attribuzione del giudizio per i compiti intermedi si tiene conto, oltre che dell'esito delle prove rispetto ai singoli parametri valutati, anche della puntualità nella consegna dei lavori.

Durante quest'ora curricolare l'insegnante è disponibile a discutere e a tentare di risolvere eventuali problemi che gli studenti abbiano incontrato durante lo studio individuale e a rispondere alle richieste di chiarimento e/o approfondimento che gli allievi ritengono utile formulare in vista della verifica finale.

La correzione dei compiti assegnati *in itinere* costituisce per l'insegnante un'occasione utile per monitorare il processo di apprendimento degli allievi e vale come preparazione guidata alla verifica sommativa.

Verifica e valutazione

Come si chiarisce alla classe durante la IX Lezione, l'esito delle prove intermedie assegnate durante lo svolgimento del percorso didattico concorre, accanto all'esito della verifica sommativa, alla definizione della media voto quadrimestrale. In generale, si considerano **parametri di valutazione** utili all'attribuzione del voto finale:

- la partecipazione attiva alle lezioni;
- la puntualità nella consegna dei compiti assegnati;
- l'esito della correzione dei compiti assegnati per la verifica *in itinere* (lavoro di gruppo, schede di analisi testuale, glossario), con particolare attenzione alla correttezza e alla pertinenza degli elaborati;
- la capacità di organizzare il lavoro di gruppo, nel pieno rispetto delle sue regole e dinamiche.

Per la **verifica sommativa** si predispone la prova qui di seguito riportata, per la cui esecuzione si prevedono **due ore curricolari**. La verifica comprende un quesito per ciascuno degli autori affrontati nel presente percorso. Figurano dunque cinque domande totali, alcune delle quali articolate in brevi sotto-quesiti. I **parametri di valutazione**, diversi a seconda delle domande, come più sotto specificato, sono i seguenti: **conoscenza, competenza linguistica, applicazione, analisi, sintesi**. Ad eccezione del caso di Anselmo d'Aosta, per il quale si è formulata una domanda di abbinamento (anche in virtù del lavoro già assegnato alla classe come compito *in itinere*), per tutti gli altri autori vengono proposti quesiti a risposta aperta (con numero di righe limitato). Si è compiuta tale scelta nella convinzione che questa tipologia di prova possa facilitare gli allievi nell'esercizio dell'analisi e della sintesi, competenze rispetto alle quali, generalmente, si evidenziano notevoli carenze.

Si riproduce qui di seguito la prova di verifica sommativa.

DOMANDA N. 1

AGOSTINO

De utilitate credendi, XI, 25

Testo tratto da O. Grassi, a cura di, *Aurelio Agostino – Il filosofo e la fede*, Rusconi, Milano 1989, pp. 264-266).

[Fede, scienza e opinione]

Vi sono poi altri tre generi di uomini, senz'altro da disapprovare e detestare. Il primo è quello di chi fa congetture, ossia di chi ritiene di conoscere ciò che non sa; l'altro è quello di chi è certamente consapevole di non sapere, ma non cerca in modo tale da poter trovare; il terzo è quello di chi ritiene di non sapere e non vuole cercare. Analogamente, negli animi degli uomini vi sono tre cose, quasi simili tra loro, che però è bene distinguere con chiarezza: il comprendere, il credere, l'opinare. Considerate per se stesse, la prima non è mai viziosa, la seconda lo è talvolta, la terza lo è sempre. Comprendere le cose grandi e nobili, o addirittura quelle divine, è l'apice della felicità; comprendere le cose superflue, invece, non nuoce affatto ma forse nuoce l'insegnarle, poiché portano via tempo per quelle che contano. Anche il comprendere cose che recano danno non è una sventura, mentre lo è farle o subirle. [...]. Quanto al credere, esso è riprovevole quando si crede qualcosa di indegno riguardo a Dio o quando lo si crede facilmente di un uomo. In tutti gli altri casi, se qualcuno crede qualcosa, sapendo di non saperla, non vi è colpa alcuna. [...]. L'opinare, al contrario, è assai turpe per queste due ragioni: perché chi si è convinto di sapere già, non può imparare, ammesso che l'oggetto dell'opinione possa essere imparato, e perché l'avventatezza è già di per sé segno di un animo mal disposto. [...]. Ciò che comprendiamo, dunque, lo dobbiamo alla ragione; ciò che crediamo all'autorità; ciò che opiniamo all'errore.

Ma chiunque comprende, crede pure; e anche chi opina crede; ma non chiunque crede, comprende; e nessuno che opina, comprende. Se dunque

queste tre cose vengono riferite ai cinque generi di uomini che abbiamo citato poco fa, ossia i due, posti per primi, che debbono essere apprezzati, e gli altri tre riprovevoli, troviamo che il primo genere, composto da uomini felici, crede alla verità stessa, mentre il secondo, formato da uomini che ricercano e amano la verità, crede all'autorità. In questi due generi il credere è degno di lode. Invece nel primo genere di uomini riprovevoli, ossia di coloro che suppongono di sapere ciò che non fanno, vi è di certo una cattiva credulità. Gli altri due generi, anch'essi da respingere, non credono nulla: sia quelli che cercano il vero senza speranza di trovarlo, sia quelli che non cercano affatto. E ciò è solo nelle cose che appartengono a qualche disciplina. Nella vita pratica, infatti, non so proprio come l'uomo possa non credere a niente. Del resto, anche coloro che dicono di seguire nella pratica ciò che è probabile, vogliono apparire come chi non può sapere nulla piuttosto che come chi non crede a nulla. Chi, infatti, non crede a ciò che prova, o come è "probabile" ciò che seguono se non viene provato? Perciò vi possono essere due generi di avversari della verità: uno è quello di chi combatte solo la scienza, non la fede; l'altro è quello di coloro che condannano entrambe le cose: tuttavia, di nuovo, non so se nelle vicende umane si possano trovare persone di questo genere.

Ciò è stato detto per farci capire che noi, avendo conservato la fede anche di quelle cose che ancora non comprendiamo, siamo protetti contro l'avventatezza di chi fa solo congetture.

Coloro, infatti, che dicono che non si deve credere se non ciò che sappiamo, si guardano solo dal nome di "opinione", nome che, lo si deve riconoscere, è turpe e di pochissimo valore; ma se considerassero con attenzione la grandissima differenza che passa tra chi pensa di sapere e chi, perché sa di non sapere, crede mosso da qualche autorità, certamente eviterebbero l'accusa di errore, di disumanità e di superbia.

Leggi il testo di S. AGOSTINO e rispondi ai seguenti quesiti [parametri valutati: per la domanda 1. conoscenza, competenza linguistica, analisi; per la domanda 2. conoscenza, competenza linguistica, analisi, sintesi]

1. Sottolinea sul testo le parole chiave e specifica quale rapporto si dà, secondo Agostino, tra fede, scienza ed opinione [max. 15 righe].
2. "Credere per comprendere" e "comprendere per credere": con queste due formule S. Agostino sintetizza il rapporto fede-ragione. Spiega tale rapporto, esplicitando i passaggi logici dell'argomentazione agostiniana [max. 20 righe].

DOMANDA N. 2

ANSELMO D'AOSTA [parametri valutati: conoscenza, applicazione]

Collega le affermazioni seguenti a chi le ha formulate [A = Anselmo; B = Gaunilone]

- I. L'esistenza di Dio *in intellectu* non implica la sua esistenza reale;
- II. Dio è pensabile come l'essere più perfetto in assoluto;

III. Dal pensiero di Dio deriva necessariamente la sua esistenza reale;

IV. Se si può pensare un'Isola Perduta, migliore di tutte le altre terre conosciute, quest'Isola deve necessariamente esistere anche nella realtà;

V. C'è differenza tra *pensare* e *comprendere* l'impossibilità che Dio non esista.

DOMANDA N. 3

ABELARDO [parametri valutati: conoscenza, competenza linguistica, analisi, sintesi]

Riassumendo la critica di Abelardo al principio di autorità:

- a) ricostruisci i passaggi fondamentali della sua dimostrazione della ragionevolezza del Cristianesimo;
- b) esplicita i compiti della ragione in teologia.

[max. 20 righe complessive]

DOMANDA N. 4

TOMMASO D'AQUINO [parametri valutati: conoscenza, competenza linguistica, analisi]

Riassumendo la dimostrazione della scientificità della teologia, spiega:

- a) come si giustifica, secondo Tommaso d'Aquino, la convergenza ragione-fede?
- b) in che senso la filosofia è al servizio della teologia?
- c) come si garantisce l'autonomia della filosofia?

[max. 20 righe per ogni quesito]

DOMANDA N. 5

BOEZIO DI DACIA [parametri valutati: conoscenza, competenza linguistica, sintesi]

Scrivi Boezio di Dacia nel *De summo bono*: "Il filosofo è virtuoso, parlando da un punto di vista etico, per tre ragioni. [...]. La terza ragione è data dal fatto che nell'uso dell'intelletto e nella speculazione non vi è alcuna colpa, poiché nelle cose per loro natura buone non vi è eccesso né colpa. L'attività propria del filosofo è la speculazione della verità, quindi il filosofo è più facilmente virtuoso degli altri uomini". Traendo spunto dall'affermazione *nell'uso dell'intelletto e nella speculazione non vi è alcuna colpa*, e richiamandoti al testo del *De aeternitate mundi* commentato in classe, rispondi ai seguenti quesiti:

1. come si giustifica, secondo Boezio di Dacia, la richiesta della *libertas philosophandi*? [max. 15 righe];
2. in che senso le affermazioni della filosofia sono solo relativamente vere? [max. 10 righe];
3. cosa significa 'pluralismo epistemologico'? [max. 5 righe].

ALLEGATO N. 1

TESTI DI SANT'AGOSTINO

IL MISTERO DELLA FEDE E LA "VERA E GENUINA" FILOSOFIA

Aurelio Agostino, *De ordine, De magistro, De utilitate credendi*

La scannerizzazione dei testi del *De ordine* e del *De magistro* è tratta da Aurelio Agostino, *Tutti i Dialoghi* [Testo Latino a fronte], a cura di M. Bettetini – G. Catapano – G. Reale, Bompiani, Milano 2006; la scannerizzazione del testo del *De utilitate credendi* è tratta da O. Grassi, a cura di, *Aurelio Agostino – Il filosofo e la fede*, Rusconi, Milano 1989, pp. 264-266.

L'ordine, II, V, 16, ed. cit. p. 389

Duplici infatti è la via che seguiamo, quando ci muove l'oscurità degli eventi: o la ragione o almeno l'autorità. La filosofia garantisce la ragione e libera molto pochi appena, e li induce non solo a non disprezzare quei misteri della fede, ma a capirli come sono da capire. E la vera e, per dir così, genuina filosofia non ha altra funzione che di insegnare quale sia il Principio imprincipiato di tutte le cose, quanto sia grande l'Intelletto che rimane in Lui o che cosa ne sia derivato per la nostra salvezza senza alcuna degenerazione. Quest'unico Dio onnipotente e insieme tripotente, Padre, Figlio e Spirito Santo, i venerandi misteri della fede, che liberano le genti attraverso una fede sincera e incrollabile, non lo predicano in modo confuso, come alcuni, né in modo oltraggioso, come molti altri. Quanto sia grande poi il fatto che Dio si sia per noi degnato di assumere e portare un corpo umano, quanto appare più umiliante, tanto è più conveniente alla bontà e di gran lunga molto più lontano dalla superbia di certi uomini d'ingegno.

De utilitate credendi, XI, 25, ed. cit. pp. 264-266

[Fede, scienza e opinione]

Ci resta ancora da considerare in che modo non si debbano seguire coloro che promettono di condurre con la ragione.

Già si è detto, infatti, come possiamo seguire senza colpa coloro che comandano di credere. Alcuni, però, credono di giungere a chi si fa garante della ragione, non solamente senza biasimo, ma anche con qualche lode, ma non è così. Nella religione, infatti, vi sono due categorie di persone degne di lode: quelle che hanno già trovato, e che sono necessariamente anche ritenute le più felici; e quelle che ricercano col più grande zelo e nel modo più giusto. Le prime sono già nel possesso, le altre sono sulla strada per la quale nondimeno vi si giunge senza il minimo dubbio.

Vi sono poi altri tre generi di uomini, senz'altro da disapprovare e detestare. Il primo è quello di chi fa congetture, ossia di chi ritiene di conoscere ciò che non

sa; l'altro è quello di chi è certamente consapevole di non sapere, ma non cerca in modo tale da poter trovare; il terzo è quello di chi ritiene di non sapere e non vuole cercare. Analogamente, negli animi degli uomini vi sono tre cose, quasi simili tra loro, che però è bene distinguere con chiarezza: il comprendere, il credere, l'opinare. Considerate per se stesse, la prima non è mai viziosa, la seconda lo è talvolta, la terza lo è sempre. Comprendere le cose grandi e nobili, o addirittura quelle divine, è l'apice della felicità; comprendere le cose superflue, invece, non nuoce affatto ma forse nuoce l'insegnarle, poiché portano via tempo per quelle che contano. Anche il comprendere cose che recano danno non è una sventura, mentre lo è farle o subirle. [...]. Quanto al credere, esso è riprovevole quando si crede qualcosa di indegno riguardo a Dio o quando lo si crede facilmente di un uomo. In tutti gli altri casi, se qualcuno crede qualcosa, sapendo di non saperla, non vi è colpa alcuna. [...]. L'opinare, al contrario, è assai turpe per queste due ragioni: perché chi si è convinto di sapere già, non può imparare, ammesso che l'oggetto dell'opinione possa essere imparato, e perché l'avventatezza è già di per sé segno di un animo mal disposto. [...]. Ciò che comprendiamo, dunque, lo dobbiamo alla ragione; ciò che crediamo all'autorità; ciò che opiniamo all'errore.

Ma chiunque comprende, crede pure; e anche chi opina crede; ma non chiunque crede, comprende; e nessuno che opina, comprende. Se dunque queste tre cose vengono riferite ai cinque generi di uomini che abbiamo citato poco fa, ossia i due, posti per primi, che debbono essere apprezzati, e gli altri tre riprovevoli, troviamo che il primo genere, composto da uomini felici, crede alla verità stessa, mentre il secondo, formato da uomini che ricercano e amano la verità, crede all'autorità. In questi due generi il credere è degno di lode. Invece nel primo genere di uomini riprovevoli, ossia di coloro che suppongono di sapere ciò che non sanno, vi è di certo una cattiva credulità. Gli altri due generi, anch'essi da respingere, non credono nulla: sia quelli che cercano il vero senza speranza di trovarlo, sia quelli che non cercano affatto. E ciò è solo nelle cose che appartengono a qualche disciplina. Nella vita pratica, infatti, non so proprio come l'uomo possa non credere a niente. Del resto, anche coloro che dicono di seguire nella pratica ciò che è probabile, vogliono apparire come chi non può saper nulla piuttosto che come chi non crede a nulla. Chi, infatti, non crede a ciò che prova, o come è "probabile" ciò che seguono se non viene provato? Perciò vi possono essere due generi di avversari della verità: uno è quello di chi combatte solo la scienza, non la fede; l'altro è quello di coloro che condannano entrambe le cose: tuttavia, di nuovo, non so se nelle vicende umane si possano trovare persone di questo genere.

Ciò è stato detto per farci capire che noi, avendo conservato la fede anche di quelle cose che ancora non comprendiamo, siamo protetti contro l'avventatezza di chi fa solo congetture.

Coloro, infatti, che dicono che non si deve credere se non ciò che sappiamo, si guardano solo dal nome di "opinione", nome che, lo si deve riconoscere, è turpe e di pochissimo valore; ma se considerassero con attenzione la grandissima differenza che passa tra chi pensa di sapere e chi, perché sa di non sapere, crede mosso da qualche autorità, certamente eviterebbero l'accusa di errore, di disumanità e di superbia.

L'ordine, II, IX, 26, ed. cit. p. 407

[L'aspetto culturale: priorità temporale dell'autorità]

Ora devo esporre in che modo vadano istruiti coloro che si dedicano agli studi e che hanno deciso di vivere come ho sopra descritto. All'apprendimento siamo condotti necessariamente in maniera doppia: dall'autorità e dalla ragione. In ordine di tempo viene prima l'autorità, nei fatti la ragione. Una cosa infatti è ciò che è anteposto nell'agire, un'altra è ciò che è stimato di maggior valore nel desiderare. E sebbene l'autorità dei buoni sia ritenuta più salutare per la massa incompetente e la ragione più adatta agli istruiti, tuttavia poiché ognuno diventa competente da incompetente, nessun incompetente sa come si deve presentare ai docenti e con quale metodo di vita possa diventare idoneo a imparare. Così avviene che solo l'autorità può aprire la porta a tutti coloro che desiderano conoscere realtà grandi e nascoste. E chi l'ha oltrepassata segue senza esitazione i precetti della vita perfetta, attraverso i quali diventa idoneo a imparare, e imparerà infine quanta razionalità ci sia nelle nozioni che aveva seguito prima del procedimento razionale, che cosa sia la stessa ragione che egli ormai segue e comprende con fermezza e idoneità dopo la culla dell'autorità e che cosa l'Intelletto, nel quale stanno tutte le cose, che anzi è tutte le cose, e che cos'è il Principio del tutto che è al di là del tutto. A questo grado di conoscenza pochi possono giungere in questa vita, e nessuno lo può superare neanche dopo questa vita. Alcuni accontentandosi della sola autorità seguono con fermezza i buoni costumi e i desideri onesti, o perché disprezzano, o perché non riescono ad essere istruiti nelle discipline liberali e superiori. Non saprei come definirli felici, finché vivono ancora tra gli uomini, tuttavia credo fermamente che appena avranno lasciato questo corpo, coloro che avranno vissuto più o meno onestamente saranno liberati con più o meno facilità.

L'ordine, II, IX, 27, ed. cit. p. 409

[Autorità divina e autorità umana]

L'autorità è in parte divina, in parte umana: ma vera, ferma, somma è quella che è chiamata divina. In essa bisogna temere la mirabolante frode degli spiriti dell'aria, che sono soliti ingannare con grande facilità, attraverso divinazioni di realtà che riguardano i sensi del corpo o alcune potenze, le anime curiose dei futuri accadimenti terreni, desiderose di fragili poteri o paurose di vani prodigi. Si deve considerare divina quell'autorità che non solo supera ogni umana facoltà nei segni sensibili, ma, conducendo anche l'uomo stesso, gli mostra fino a che punto si sia abbassata per lui e comanda a coloro cui appaiono quei segni straordinari di non seguire i sensi, ma di innalzarsi all'Intelletto, dimostrando nello stesso tempo che grande potere ha quaggiù e perché fa di queste cose e quanto poco le stimi. È opportuno che mostri nelle

opere il suo potere, nell'umiltà la sua clemenza, nel modo d'insegnare la sua natura, cose che sono tutte tramandate in modo più nascosto e più sicuro dalle sacre Scritture, alle quali siamo iniziati e attraverso le quali la vita dei buoni con molta facilità viene purificata, non attraverso discussioni incerte, ma con l'autorità dei misteri della fede. L'autorità umana per lo più inganna: appare tuttavia di diritto eccellente in coloro che, per quanto possa cogliere l'intelletto degli incompetenti, danno molti segni tangibili delle loro dottrine e non vivono diversamente da come insegnano che si debba vivere. Se a questi si aggiungono anche doni di fortuna e appaiono nobili nell'usarli e ancora più nobili nel disprezzarli, è molto difficile che siano a ragione biasimati coloro che credono alle norme di vita che consigliano.

Il maestro, XI, ed. cit. p. 1741

[Credere e capire]

Del resto, confesso più di credere che non di sapere che ciò che si legge in quella storia è avvenuto in quel tempo così come è stato scritto, e non ignorarono questa differenza anche coloro ai quali crediamo. Dice infatti il profeta: Se non avrete creduto, non comprenderete, cosa che non avrebbe certo detto se avesse pensato che non c'è nessuna differenza. Dunque, ciò che capisco, lo credo anche: ma non tutto ciò che credo capisco. So tutto ciò che capisco, ma non so tutto ciò che credo. E non per questo non so che è utile credere anche molte cose che non so, e a questa utilità ascrivo anche la storia dei tre giovani: poiché non potrei sapere la maggior parte delle cose, so con che grande utilità si credono.

38. Ora, per tutte le cose che capiamo, non ci rivolgiamo a chi parla con voce che risuona da fuori, ma alla verità che interiormente presiede la stessa mente, forse invitati a farlo dalle parole. E colui cui ci si rivolge insegna, colui che è detto abitare nell'uomo interiore, Cristo, ossia l'immutabile Potenza di Dio e l'eterna Sapienza, cui ogni anima ragionevole si rivolge, ma che si rivela a ciascuno solo per quanto possa contenere secondo la propria cattiva o buona volontà. E se talora si cade in errore, non avviene per difetto della verità cui ci si è volti, come non è un difetto della luce esteriore che gli occhi del corpo spesso cadano in errore e noi ammettiamo di rivolgerci a questa luce per quel che riguarda le cose visibili, affinché ce le mostri per quanto siamo in grado di vedere.

Il maestro, XIV, 46, ed. cit. pp. 1753-1755

[Uno solo è il maestro di tutti]

Ma sull'utilità delle parole in generale, che, a ben considerarla, non è piccola, indagheremo un'altra volta, se Dio lo permette. Per ora, ti ho già invitato a non concedere ad esse più di quanto sia opportuno, perché non solo si creda,

ormai, ma si cominci anche a capire la verità di ciò che è stato scritto per sollecitazione divina, che non dobbiamo chiamare nessuno maestro sulla terra, perché l'unico maestro di tutti è nei cieli. Che cosa voglia dire poi "nei cieli" ce lo insegnerà egli stesso, dal quale siamo invitati attraverso gli uomini, con dei segni anche esteriori, a farci ammaestrare tornando interiormente a lui. Amarlo e conoscerlo è la vita felice, che tutti gridano di cercare, ma pochi sono quelli che si rallegrano di averla veramente trovata.

ALLEGATO N. 2

TESTI DI S. ANSELMO D'AOSTA

UNA MEDITAZIONE SULLA RAZIONALITÀ DELLA FEDE

Anselmo d'Aosta, *Monologion*

La scannerizzazione dei testi in Allegato è tratta da Anselmo d'Aosta, *Monologion e Proslogio* [Testo latino a fronte], a cura di I. Sciuto, Bompiani, Milano 2002.

Monologion, Prologo, ed. cit. pp. 41-43

Alcuni confratelli mi hanno pregato spesso e con insistenza di trascrivere per loro, come esempio di meditazione, certe cose che avevo loro esposto, in linguaggio corrente, intorno alla essenza divina e ad alcune altre questioni, legate a questa meditazione. Seguendo la loro volontà, più che la facilità della cosa o la mia possibilità, per la scrittura della meditazione mi hanno imposto questa forma: che assolutamente nulla vi fosse raggiunto con l'autorità della Scrittura, ma che l'esito di ogni ricerca fosse, in uno stile semplice e con argomenti comuni, brevemente concluso dalla necessità della ragione e apertamente manifestato dalla chiarezza della verità. Hanno anche voluto che non disdegnassi di rispondere alle obiezioni che mi si presentassero, anche a quelle semplici e banali.

A lungo mi sono ricusato di tentare e, comparandomi alla cosa stessa, ho cercato di scusarmi con molte ragioni. Quanto più facilmente, infatti, desideravano avere ciò che chiedevano, tanto più difficilmente ingiungevano a me di realizzarlo. Infine, tuttavia, vinto non solo dalla modesta opportunità delle preghiere ma anche dalla non disprezzabile onestà della loro insistenza, ho iniziato ciò che mi chiedevano contro voglia, per la difficoltà della cosa o per la debolezza del mio ingegno; ma l'ho terminato volentieri, vedendo la loro carità, per quanto ho potuto secondo la loro indicazione. A ciò sono stato addotto dalla speranza che tutto ciò che avrei fatto sarebbe stato noto solo a coloro che me lo chiedevano, e poco dopo da loro stessi, disgustati, sarebbe stato sepolto nel disprezzo, come cosa di scarso valore; so infatti di non aver tanto potuto soddisfare coloro che mi pregavano, quanto di aver posto fine alle preghiere che mi incalzavano. Tuttavia, non so come, è accaduto che, al di là di ogni speranza, non solo i predetti confratelli, ma anche molti altri si dessero da fare, trascrivendo ciascuno per sé il mio scritto, nel mandarlo a memoria.

Avendolo io rivisto spesso, non vi ho potuto trovare di aver detto nulla che non si accordi con gli scritti dei Padri cattolici e, massimamente, del beato Agostino. Se, perciò, a qualcuno sembrerà che in questo opuscolo io abbia detto qualcosa che o sia troppo nuovo oppure dissenta dalla verità, lo prego di non definirmi subito un presuntuoso innovatore o un assertore di falsità, ma di scrutare diligentemente, prima, i libri del sopra citato dottore Agostino sulla Trinità; poi, secondo questi, giudichi il mio opuscolo. Quando, infatti, ho sostenuto che la somma Trinità può essere detta tre sostanze, ho seguito i Greci, che affermano le tre sostanze in una persona con la medesima fede con la quale noi diciamo tre persone in una sostanza. In Dio, infatti, essi significano con sostanza ciò che noi indichiamo con persona. Inoltre, tutte le cose che ho detto qui, sotto la figura di chi disputa con sé col solo pensiero e di chi ricerca le cose di cui prima non si era accorto, sono state dette così come sapevo che volevano coloro alla cui richiesta intendevo compiacere.

Prego poi e supplico fortemente chi volesse trascrivere questo opuscolo, di aver cura d'anteporre questa prefazione in testa al libro, prima dei capitoli stessi. Ritengo, infatti, che giovi molto a comprendere ciò che leggerà, se prima il lettore avrà conosciuto con qualche intenzione e in quale modo si è svolta la ricerca. Penso inoltre che, se uno avrà visto prima questa prefazione, non giudicherà avventatamente, se vi troverà sostenuto qualcosa contro la sua opinione.

Monologion, Parte Sesta (Limiti e valore della conoscenza umana)

[64. Tutto ciò, benché inesplicabile, si deve tuttavia credere]

ed. cit. p. 191

Mi sembra che il segreto di questa cosa così sublime trascenda ogni acutezza dell'intelletto umano, per cui penso che il tentativo di spiegarlo vada contenuto. Ritengo infatti che dovrebbe bastare, a chi indaga una realtà incomprendibile, se pervenisse ragionando a conoscere *che* essa esiste certissimamente, anche se non può penetrare con l'intelletto *come* essa sia; non si deve perciò applicare meno la certezza della fede a quelle cose che sono asserite con dimostrazioni necessarie, senza contraddizione di nessun'altra ragione, anche se, per l'incomprendibilità della loro naturale altezza, non possono venire spiegate. E cos'è tanto incomprendibile, tanto ineffabile, quanto ciò che è al di sopra di tutte le cose? Perciò, se le cose che sono state fin qui disputate intorno alla somma essenza sono asserite da ragioni necessarie, sebbene non possano essere penetrate dall'intelletto in modo tale, che si possano anche spiegare con parole, tuttavia la solidità della loro certezza non vacilla assolutamente. Infatti, se la precedente indagine ha compreso razionalmente che è incomprendibile in quale modo la somma sapienza conosca le cose che ha creato, di cui è necessario che noi conosciamo così tanti aspetti, chi spiegherà in quale modo la somma sapienza conosca o dica se stessa, dato che di essa all'uomo è possibile conoscere o nulla o a stento qualcosa? Dunque, se nel dire se stessa la somma sapienza come Padre genera e come Figlio è generata, "chi nar-

rerà la sua generazione”?

Monologion, Parte Sesta (Limiti e valore della conoscenza umana)

[66. Alla conoscenza della somma essenza si accede massimamente con la mente razionale]

ed. cit. pp. 195-197

Poiché, dunque, è chiaro che di questa somma natura non si può percepire nulla per ciò che le è proprio, ma si può solo per altro, è certo che si accede maggiormente alla sua conoscenza mediante ciò che, per similitudine, le si avvicina di più. Infatti ciò che, tra le cose create, risulta esserle più simile, è necessariamente per natura il migliore. Perciò questo, per la sua maggiore similitudine, aiuta di più la mente che indaga ad avvicinarsi alla somma verità e, per essere la più eccellente essenza creata, insegna di più ciò che la mente stessa debba stimare dell'essenza creatrice. Senza dubbio, dunque, tanto più profondamente si conosce l'essenza creatrice, in quanto viene indagata mediante la creatura a lei più vicina. Che ogni essenza, infatti, sia in tanto simile alla somma essenza in quanto è, la ragione già sopra considerata non permette di dubitare. È chiaro pertanto che, come la mente razionale è la sola, tra tutte le creature, capace di elevarsi alla ricerca della somma essenza, così è anche la sola per la quale essa stessa possa progredire, massimamente verso la sua scoperta. È già noto, infatti, che la mente razionale si avvicina massimamente, per similitudine di essenza naturale, alla somma essenza. Che cosa dunque è più evidente del fatto che la mente razionale, quanto più accuratamente si volge ad apprendere se stessa, tanto più efficacemente sale alla conoscenza della somma essenza, e quanto più trascura di esaminare se stessa, tanto più discende dalla sua visione?

Monologion, Parte Sesta (Limiti e valore della conoscenza umana)

[67. La mente razionale è specchio e immagine della somma essenza]

ed. cit. pp. 197-199

Si può dunque dire, nel modo più conveniente, che la mente razionale è a se stessa come uno specchio, nel quale essa riflette, per così dire, l'immagine di ciò che non può vedere "faccia a faccia". Infatti, se la mente sola, tra tutte le cose che sono state create, può avere memoria di sé, comprendersi e amarsi, non vedo perché negare che in essa vi sia una vera immagine di quella essenza che, per la memoria, l'intelligenza e l'amore di sé, consiste in una ineffabile trinità. Oppure, certamente, prova di essere più veramente sua immagine, perché può averne memoria, intenderla e amarla. Nel fatto che è maggiore e più simile alla somma essenza, infatti, si riconosce che è una sua più vera immagine. E non si può assolutamente pensare che alla creatura razionale sia dato qualcosa di tanto eminente e di tanto simile alla somma sapienza, quanto il fatto che può rammemorare, intendere e amare ciò che è l'ottimo e il mas-

simo tra tutte le cose. Nient'altro, dunque, fu posto in una creatura, che porti in questo modo l'immagine del creatore.

Monologion, Parte Settima (Fondamento della morale e razionalità del credere)

[76. Si deve credere nella somma essenza]

ed. cit. pp. 211-213

Ma l'anima non può amare o sperare ciò che non crede. Giova, pertanto, all'anima umana credere nella somma essenza e in tutte quelle cose, senza le quali essa non può essere amata, affinché credendo in essa tenda ad essa. Ciò può significare, penso, in modo più adeguato e più brevemente se, anziché dire "tendere credendo" nella somma essenza, si dice "credere nella" somma essenza. Se qualcuno dice, infatti, di credere in essa, mostra sufficientemente di *tendere*, con la fede che professa, verso la somma essenza, e di credere a tutte quelle cose che sono pertinenti a questo tendere. Non sembra credere *in* essa, infatti, sia chi crede ciò che non è pertinente al tendere verso di lei, sia chi non tende ad essa mediante ciò che crede. Si può forse dire, indifferentemente, credere "in" lei e "a" lei, così come si può intendere allo stesso modo il "tendere credendo" *in* lei e *a* lei, a meno che uno, tendendo a lei, vi sia pervenuto e non rimanga fuori di lei, ma permanga dentro di lei; il che viene significato in modo più chiaro e familiare, dicendo che si deve tendere "in" lei, piuttosto che "a" lei. Per questa ragione, pertanto, ritengo si possa dire, che si deve credere "in" lei più convenientemente che "a" lei.

Monologion, Parte Settima (Fondamento della morale e razionalità del credere)

[78. Qual è la fede viva e qual è la fede morta]

ed. cit. pp. 213-215

Per questo motivo, per quanto grande sia la certezza con la quale una così grande realtà è creduta, la fede sarà inutile e come qualcosa di morto, se non vale e non vive con l'amore. Infatti, che quella fede accompagnata da un adeguato amore, se si presenta l'opportunità di operare, non sia affatto oziosa, ma si eserciti con una grande frequenza di opere che non potrebbe fare senza amore, si può provare anche solo con questa osservazione: chi ama la somma giustizia non può disprezzare nulla che sia giusto, non può ammettere nulla che sia ingiusto. Dunque, poiché chi opera qualcosa dimostra di avere in sé la vita, senza la quale non potrebbe operare, non assurdamente si dice sia che la fede operosa vive, perché ha quella vita dell'amore senza cui non opererebbe, sia che la fede oziosa non vive, perché manca quella vita dell'amore con la quale non ozierebbe. Perciò, se viene detto cieco non soltanto chi sia privo

della vista, ma anche colui che non l'abbia quando dovrebbe averla, perché non si può dire similmente che è "morta" la fede senza amore, non perché abbia perso la sua vita, cioè l'amore, ma perché non ha quell'amore che deve avere sempre? Come, quindi, nella fede che opera attraverso l'amore si riconosce essere "viva", così quella che ozia nel disprezzo mostra di essere "morta". Con sufficiente coerenza, si può dire, pertanto, che la fede viva crede *in ciò* in cui si deve credere, la fede morta invece crede soltanto *ciò che* si deve credere.

ALLEGATO N. 3

TESTI DI S. ANSELMO D'AOSTA

LA FIDES QUAERENS INTELLECTUM

Anselmo d'Aosta, *Proslogion*

La scannerizzazione dei testi in Allegato è tratta da Anselmo d'Aosta, *Monologio e Proslogio* [Testo latino a fronte], a cura di I. Sciuto, Bompiani, Milano 2002.

Proslogion, Proemio, ed. cit. pp. 305-307

Dopo aver pubblicato, per le pressanti preghiere di alcuni confratelli, un opuscolo come esempio di meditazione sulla razionalità della fede, mettendomi nella posizione di chi, ragionando silenziosamente dentro di sé, ricerca ciò che non conosce, considerando che quell'opuscolo era costruito con la concatenazione di molti argomenti, ho cominciato a chiedermi se per caso fosse possibile trovare un argomento unico, tale che per essere dimostrato non avesse bisogno di altro, ma solo di se stesso; e che fosse da solo sufficiente a stabilire che Dio esiste veramente, che è il sommo bene di nessun altro bisognoso e di cui tutte le cose hanno bisogno per essere e per ben-essere, e tutto ciò che crediamo della divina sostanza.

Rivolgevo spesso e con impegno il mio pensiero su questo punto e talvolta mi sembrava di poter già affermare quanto cercavo, talvolta invece sfuggiva del tutto all'acume della mia mente; alla fine, privo di speranza, volli cessare la ricerca di una cosa che sembrava impossibile trovare. Ma quando volevo escludere completamente da me quel pensiero, affinché non impedisse alla mia mente, occupandola inutilmente, di impegnarsi in altri pensieri nei quali potessi fare progressi, proprio allora quel pensiero cominciò sempre più ad imporsi, con una certa importunità, a me che non volevo e lo respingevo. Mentre dunque, un giorno, fortemente mi affaticavo nel resistere alla sua insistenza, nel conflitto stesso dei pensieri mi si presentò ciò di cui avevo disperato, sì da farmi applicare con passione a quel pensiero che mi ero preoccupato di respingere.

Ritenendo poi che quanto gioivo di avere trovato, se fosse stato scritto, sarebbe piaciuto a qualche lettore, su questo e su altri argomenti ho scritto il seguente opuscolo, mettendomi nella posizione di chi tenta di innalzare la sua

mente a contemplare Dio e cerca di comprendere ciò che crede. E poiché giudicavo che né questo opuscolo né quello sopra ricordato fossero degni del nome di libro o di portare il nome dell'autore, ma pensavo tuttavia che non si dovessero pubblicare senza un titolo qualsiasi col quale invitassero alla lettura, in qualche modo, colui nelle cui mani fossero pervenuti, diedi a ciascuno il suo titolo, chiamando il primo *Esempio di meditazione sulla ragione della fede* e il successivo *La fede che cerca l'intelletto*.

Ma quando l'uno e l'altro erano già stati trascritti da molti con questi titoli, molti mi sollecitarono (specialmente il reverendo arcivescovo di Lione, di nome Ugo, legato apostolico in Gallia, che me l'ordinò con autorità apostolica) a scrivere il mio nome su di essi. Per fare ciò adeguatamente, ho dunque intitolato il primo opuscolo *Monologion*, cioè soliloquio, e questo invece *Proslogion*, cioè colloquio.

Proslogion, Parte Prima (Dimostrazione dell'esistenza di Dio)

[2. Dio esiste veramente, ed. cit. pp. 317-319]

Dunque, o Signore, tu che dai l'intelligenza alla fede, concedimi di comprendere, per quanto sai che mi possa giovare, che tu esisti come crediamo e che sei quello che noi crediamo.

E davvero noi crediamo che tu sia qualcosa di cui non si possa pensare nulla di più grande. O forse non vi è una tale natura, perché "disse l'insipiente in cuor suo: Dio non esiste"? Ma certamente quel medesimo insipiente, quando ascolta ciò che dico, cioè "qualcosa di cui non si può pensare nulla di più grande", comprende ciò che ode; e ciò che comprende è nel suo intelletto, anche se egli non intende che quella cosa esista. Altro, infatti, è che una cosa sia nell'intelletto, e altro è intendere che quella cosa esista. Quando il pittore infatti, prima pensa a ciò che sta per fare, ha certamente nell'intelletto ciò che ancora non ha fatto, ma non intende ancora che questo esista. Quando invece lo ha già dipinto, non solo ha nell'intelletto ciò che ha già fatto, ma intende anche che esso esista. Anche l'insipiente, dunque, deve convenire che, almeno nell'intelletto, vi sia qualcosa di cui non si può pensare nulla di più grande, perché quando sente questa espressione la intende, e tutto ciò che si intende è nell'intelletto.

Ma, certamente, ciò di cui non si può pensare qualcosa di più grande non può essere nel solo intelletto. Se infatti è almeno nel solo intelletto, si può pensare che esista anche nella realtà, il che è maggiore. Se dunque ciò di cui non si può pensare il maggiore è nel solo intelletto, quello stesso di cui *non si può* pensare il maggiore è ciò di cui *si può* pensare il maggiore. Ma evidentemente questo non può essere. Dunque ciò di cui non si può pensare il maggiore esiste, senza dubbio, sia nell'intelletto sia nella realtà.

Proslogion, Parte Prima (Dimostrazione dell'esistenza di Dio)

[3. Non si può pensare che Dio non esista, ed. cit. p. 319]

Tutto ciò è talmente vero, che non si può neppure pensare che Dio non esista. Infatti si può pensare che vi sia qualcosa di cui non si possa pensare che non esista; e questo è maggiore di ciò che si può pensare non esistente. Quindi, se ciò di cui non si può pensare il maggiore può essere pensato non esistente, quello stesso di cui non si può pensare il maggiore *non* è ciò di cui non si può pensare il maggiore; ma questo è contraddittorio. Dunque ciò di cui non si può pensare il maggiore esiste così veramente che non si può neppure *pensare* non esistente.

E questo sei tu, Signore Dio nostro. Dunque tu esisti così veramente, Signore Dio mio, che non puoi neppure essere pensato non esistente. E giustamente. Se infatti una qualche mente potesse pensare qualcosa migliore di te, la creatura si eleverebbe al di sopra del Creatore e sarebbe giudice del Creatore; il che sarebbe grandemente assurdo. In verità, di tutto ciò che è, all'infuori di te solo, si può pensare che non sia. Tu solo dunque hai l'essere nel modo più vero, e perciò massimo, rispetto a tutte le cose, perché qualsiasi altra cosa non è in modo così vero e, quindi, ha un essere minore. Perché dunque "l'insipiente ha detto in cuor suo: Dio non esiste", quando è così evidente ad una mente razionale che tu sei più di tutte le cose? Per quale motivo, se non perché è stolto e insipiente?

Proslogion, Parte Prima (Dimostrazione dell'esistenza di Dio)

[4. In che modo l'insipiente ha detto in cuor suo ciò che non si può pensare, ed. cit. p. 321]

Ma in quale modo l'insipiente ha detto in cuor suo ciò che non ha potuto pensare, o in che modo non ha potuto pensare ciò che ha detto in cuor suo, dato che è la stessa cosa dire nel cuore e pensare? Se poi veramente, anzi poiché veramente sia lo pensò perché lo disse in cuor suo, sia non lo disse in cuor suo perché non poteva pensarlo, non in un modo soltanto si dice nel cuore o si pensa qualcosa. In un modo, infatti, una cosa è pensata quando si pensa la parola che la significa; in un altro modo, quando si comprende ciò che la cosa è. Nel primo modo, pertanto, si può pensare che Dio non sia, ma nel secondo assolutamente no. Perciò nessuno, il quale comprenda ciò che Dio è, può pensare che Dio non esista, sebbene dica in cuor suo queste parole, non dando loro alcun significato o dandogliene uno estraneo. Dio, infatti, è ciò di cui non si può pensare il maggiore. Chi comprende bene questo, comprende certamente che egli esiste in modo tale che neppure nel pensiero può non essere. Chi dunque comprende che Dio è così, non può pensare che egli non esista.

Ti ringrazio, buon Signore, ti ringrazio perché ciò che prima ho creduto per un tuo dono, ora per la tua illuminazione lo comprendo in modo tale che, se non volessi credere che tu esisti, non potrei non comprenderlo.

Gaunilone, *Difesa dell'insipiente*, Parte Prima

[Sul significato di "essere nell'intelletto", ed. cit. pp. 365-371]

1. Sintesi dell'argomento di Anselmo

A chi dubita o nega che vi sia una tale natura, della quale non si possa pensare nulla di maggiore, si dice qui che la sua esistenza è provata, in primo luogo, dal fatto che quello stesso che la nega o ne dubita l'ha già nell'intelletto, quando, udendone parlare, comprende ciò che viene detto; in secondo luogo, perché ciò che egli comprende è necessario che non sia nel solo intelletto, ma anche nella realtà. E quest'ultimo passaggio è provato così: poiché essere anche nella realtà è maggiore che essere nel solo intelletto, se ciò che egli comprende è nel solo intelletto, maggiore di questo sarà tutto ciò che esisterà anche nella realtà, e così l'ente maggiore di tutti sarà minore di qualche altro ente e non sarà il maggiore di tutti, il che è certamente contraddittorio. Quindi è necessario che l'ente maggiore di tutti, di cui si è già provato che è nell'intelletto, non sia nel solo intelletto, ma anche nella realtà, perché diversamente non potrebbe essere l'ente maggiore di tutti. Ma si può forse rispondere nel modo che segue.

2. Bisogna distinguere tra "pensare" e "intendere"

Se si afferma che questo ente è già nel mio intelletto per il solo fatto che io comprendo ciò che si dice, non potrei dire similmente di avere nell'intelletto anche tutte le cose false e senz'altro in nessun modo in se stesse esistenti, perché se qualcuno le dicesse io comprenderei tutto ciò che direbbe? A meno che per caso non risulti che questo ente sia tale da non poter essere nel pensiero allo stesso modo in cui lo sono le cose false o dubbie, e allora non mi si faccia dire che penso o ho nel pensiero ciò che ho udito, ma che lo comprendo e che l'ho nell'intelletto; si dica cioè che non lo posso pensare se non intendendo, ossia comprendendo con scienza, che esso esiste nella realtà stessa.

Ma se è così, in primo luogo avere quell'ente nell'intelletto non sarà più cosa diversa e precedente nel tempo, rispetto al comprendere in un tempo successivo che l'ente esiste, come avviene di un dipinto, che prima è nella mente del pittore e poi nell'opera prodotta. Inoltre, ben difficilmente potrà essere credibile che, quando si sarà detto o udito questo, non si possa pensare che esso non esista, così come invece si può pensare che Dio non esista. Se infatti non si può, perché viene assunta tutta questa disputa contro chi nega o dubita che vi sia una tale natura? Infine, che quell'ente sia tale da non poter venir percepito, appena è pensato, senza la sicura comprensione della sua indubitabile esistenza, deve essermi provato con qualche argomento che non si presti al dubbio, e non con questo: che, quando io comprendo ciò che ho udito, esso è già nel mio intelletto. Con questo argomento, io ritengo che ancora possano esistere, similmente, tutte quelle altre affermazioni incerte o anche false dette da qualcuno di cui comprendo le parole; ed esisterebbero anche di più se io, che ancora non credo a questo argomento, credessi loro, ingannato come spesso accade.

3. L'esempio del pittore non è valido

Quindi neppure l'esempio del pittore, che ha già nell'intelletto la pittura che sta per fare, può concordare bene con questo argomento. Infatti quella pittura, ancora prima di essere dipinta, si trova nell'arte stessa del pittore, e una tale realtà nell'arte dell'artefice non è altro che una parte della sua intelligenza, poiché, come dice Sant'Agostino, "quando un artigiano sta per costruire un armadio, prima l'ha nella mente; l'armadio fabbricato non è vita, ma l'armadio che si trova nella mente è vita, perché vive l'anima dell'artefice, nella quale esistono tutte queste cose prima di venire prodotte". Come, infatti, queste cose nell'anima vivente dell'artefice sono vita, se non perché non sono nient'altro che la scienza o intelligenza della sua anima?

Invece, di tutto ciò che l'intelletto percepisce come vero, avendolo udito o pensato, all'infuori di cose che sono conosciute come appartenenti alla stessa natura della mente, altro è senza dubbio il contenuto vero e altro è l'intelletto stesso con cui viene colto. Quindi, anche se fosse vero che esiste l'ente di cui nessuna cosa può essere pensata maggiore, tuttavia questo ente, udito e compreso, non è come la pittura non ancora eseguita e presente nell'intelletto del pittore.

4. Che Dio non esista, seguendo l'argomento di Anselmo, si può pensare

A questo si aggiunga ciò che si è osservato sopra, cioè che non posso, per il fatto di averlo udito, pensare o avere nell'intelletto quell'ente maggiore di tutte le cose che si possano pensare, di cui si dice che non può essere altro che Dio stesso; come non posso pensare o avere nell'intelletto, allo stesso modo, neppure lo stesso Dio; proprio per questo motivo, pertanto, posso anche pensare che Dio non esista.

Infatti, non conosco la cosa stessa, né posso congetturarla da un'altra cosa che le sia simile, poiché tu stesso affermi che essa è una realtà così fatta, che nessuna cosa può esserle simile. Se, infatti, sentissi parlare di un uomo a me completamente sconosciuto, di cui ignorassi anche l'esistenza, potrei tuttavia pensarlo secondo la realtà stessa che è l'uomo, per mezzo di quella nozione specifica o generica in virtù della quale io so che cosa sia un uomo o cosa siano gli uomini. E tuttavia potrebbe accadere, se chi me ne parla mentisse, che quell'uomo da me pensato non esistesse, benché io lo abbia tuttavia pensato secondo una realtà perfettamente vera: non quella realtà che sarebbe quell'uomo individuale, ma quella realtà che è l'uomo in generale.

Ma quando allora sento dire "Dio" oppure "l'ente maggiore di tutti", non posso averlo nel pensiero o nell'intelletto così come avrei quella cosa falsa nel pensiero o nell'intelletto, perché mentre posso pensare quella cosa in conformità ad una realtà vera e a me nota, Dio invece non lo posso assolutamente pensare se non soltanto secondo le parole. Ma con le sole parole si può ben poco, o non si può mai, pensare qualcosa di vero, perché quando si pensa in questo modo non si pensa tanto la parola stessa, cioè il suono delle lettere o delle sillabe, che è una realtà certamente vera, quanto piuttosto il significato della parola udita. Ma non lo si pensa come chi sa che cosa quella parola normalmente

significati, cioè come chi la pensa secondo una realtà vera almeno nel solo pensiero, bensì come chi non conosce quel significato e lo pensa soltanto secondo il moto dell'animo provocato dall'ascolto di quella parola, nel tentativo di costruirsi il significato della parola percepita. Sarebbe davvero mirabile, se potesse farlo cogliendo la verità della cosa.

Così, dunque, e certo non diversamente, mi consta di avere finora nel mio intelletto quell'ente, quando sento e comprendo chi dice che esiste un ente maggiore di tutte le cose che si possono pensare. Questo sia detto intorno a quell'affermazione, secondo cui quella somma natura è già nel mio intelletto.

Gaunilone, *Difesa dell'insipiente*, Parte Seconda

[Il passaggio all'esistenza reale, ed. cit. pp. 373-379]

5. Se Dio è pensato solo "secundum vocem", non se ne può dedurre l'esistenza reale

Che poi la somma natura esista necessariamente anche nella realtà, mi viene dimostrato dicendo che se non fosse così, tutto ciò che esiste in realtà sarebbe maggiore di lei; quindi essa non sarebbe quell'ente maggiore di tutti, di cui si è sicuramente provato che è già nell'intelletto. A questa argomentazione rispondo: se bisogna dire, di ciò che non può nemmeno essere pensato secondo la verità di una cosa qualsiasi, che è nell'intelletto, io non nego che in questo modo esso sia anche nel mio intelletto. Ma poiché da ciò non si può affatto dedurre che esso esista anche nella realtà, non gli concedo assolutamente l'esistenza reale, finché non mi sia provata con un argomento indubitabile.

Chi dice che questo ente esiste, perché diversamente ciò che è maggiore di tutti non sarebbe maggiore di tutti, non presta sufficiente attenzione a chi sta parlando. Io infatti non dico ancora, anzi nego o dubito, che questo ente sia maggiore di alcuna cosa vera, né gli concedo altro essere se non quello, ammesso che si debba chiamarlo "essere", di una cosa completamente ignota che la mente si sforza di immaginare soltanto secondo la parola udita. Dunque, in che modo mi si dimostra che questo essere maggiore esiste nella verità della cosa, in quanto consta che è maggiore di tutte le cose, quando fino ad ora io nego o metto in dubbio proprio questo constare, non ammettendo che tale ente maggiore di tutti esista nel mio intelletto o nel mio pensiero neppure in quel modo in cui vi sono anche molte cose dubbie e incerte? È infatti prima necessario che mi sia certo che tale essere maggiore esiste in una realtà vera da qualche parte; allora soltanto, per il fatto che è maggiore di tutte le cose, non sarà più incerto che sussiste anche in se stesso.

6. L'esempio dell'Isola Perduta

Prendiamo un esempio. Qualcuno dice che in qualche parte dell'Oceano vi è un'isola che, a causa della difficoltà o piuttosto della impossibilità di trovare ciò che non esiste, alcuni chiamano "perduta". Essi favoleggiano che, molto

più di quanto si dice delle Isole Fortunate, questa isola sia opulenta per la sua inestimabile abbondanza di ogni ricchezza e di ogni delizia; e che, senza possessore o abitante alcuno, sia superiore per la sovrabbondanza di beni a tutte le altre terre abitate in ogni luogo dagli uomini. Che qualcuno mi dica tutto ciò, e io comprenderò facilmente questo dire, in cui non vi è alcuna difficoltà.

Ma se poi aggiungesse, come se fosse una conseguenza: non puoi dubitare che questa isola migliore di tutte le terre esista veramente da qualche parte in realtà, più di quanto non dubiti che esista nel tuo intelletto; e poiché è migliore essere non solo nell'intelletto, ma anche nella realtà, è necessario che quell'isola esista nella realtà, perché se non esistesse nella realtà qualsiasi altra terra esistente nella realtà sarebbe migliore di essa, e così l'isola già da te intesa come superiore non sarebbe superiore. Se costui, dico, volesse convincermi con tali argomenti che non si deve più dubitare della vera esistenza di quell'isola, o crederei che voglia scherzare o non saprei chi ritenere più stolto tra me, se gli concedessi di avere ragione, e lui, se credesse di aver stabilito con qualche certezza l'esistenza di quell'isola, senza avermi prima dimostrato che la sua perfezione si trova nel mio intelletto come una cosa veramente e indubitabilmente esistente, e non come qualcosa di falso o incerto.

7. Critica finale dell'argomento

Queste cose, intanto, risponderebbe quell'insipiente alle obiezioni. Quando poi gli si dice che quell'ente maggiore di tutti è tale da non poter essere neppure pensato non esistente, e questo di nuovo non lo si dimostra in altro modo, se non dicendo che altrimenti non sarebbe l'ente maggiore di tutti, l'insipiente potrebbe ripetere la stessa risposta e dire: quando mai ho detto che nella realtà vera esiste un tale ente, ossia il "maggiore di tutti", così che da ciò mi si debba provare che esso talmente esiste anche nella realtà stessa, da non poter essere neppure pensato non esistente? Si deve perciò innanzitutto provare, con qualche argomento certissimo, che vi è una qualche natura superiore, cioè maggiore e migliore di tutte quelle che esistono, così che da questo possiamo poi dimostrare tutte le altre qualità, delle quali non può necessariamente mancare l'ente che è maggiore e migliore di tutti.

Quando poi si dice che questa somma realtà non può essere *pensata* non esistente, si direbbe forse meglio che la sua non esistenza, o anche la possibilità della sua non esistenza, non può essere intesa. Infatti, secondo il significato di questa parola, non si possono comprendere le cose false, che certamente possono essere pensate, allo stesso modo con cui l'insipiente ha pensato che Dio non esiste. Anch'io so con assoluta certezza di esistere, ma so nondimeno che potrei anche non essere. Invece comprendo in modo indubitabile che quell'essere che è sommo, cioè Dio, è e non può non essere. Non so poi se io possa pensare di non essere, mentre so con assoluta certezza di essere. Ma se posso, perché non sarebbe lo stesso anche per tutte le altre cose che so con la medesima certezza? Se invece non posso, questa impossibilità non apparterrà solo a Dio.

8. Pregi e difetti del *Proslogion*

Gli altri argomenti di quell'opuscolo sono svolti in modo così vero, splendido e magnifico, sono poi ricchi di tanta utilità e fragranti come per l'intimo profumo di un pio e santo affetto, che in nessun modo sono da disprezzare a causa di quelli che, all'inizio, sono stati certo rettamente sentiti, ma sono stati provati meno saldamente. Bisogna piuttosto argomentare questi con maggiore forza, e così tutti saranno accolti con grande venerazione e lode.

Risposta di Anselmo, Parte Seconda

[Risposta alle obiezioni principali, ed. cit. pp. 393-397]

3. L'esempio dell'Isola Perduta non è valido. Soltanto ciò di cui non si può pensare il maggiore non può essere pensato non esistente

Ma è come se, tu obietti, qualcuno dicesse che non si può dubitare che veramente esista nella realtà un'isola dell'Oceano, superiore per la sua fertilità a tutte le terre, che per la difficoltà e anzi l'impossibilità di trovare ciò che non esiste viene chiamata "Perduta", perché uno la intende facilmente, appena gli viene descritta con parole. Io dico in tutta sicurezza che se qualcuno mi troverà una cosa esistente o nella realtà stessa o nel solopensiero, oltre "ciò di cui non si può pensare il maggiore", alla quale si possa applicare il concatenamento di questa mia argomentazione, troverò e gli darò l'isola Perduta, che non si perderà più.

Ma già si vede apertamente che "ciò di cui non si può pensare il maggiore", che esiste secondo una ragione di verità così certa, non può essere pensato non esistente. Altrimenti, infatti, non esisterebbe in alcun modo. Insomma, se qualcuno dice di pensare che esso non esiste, io gli ribatto che, quando pensa questo, o pensa qualcosa di cui non si possa pensare il maggiore, o non lo pensa. Se non lo pensa, non può pensare che ciò che non pensa non esista. Se invece lo pensa, di certo pensa qualcosa che non può neppure essere pensato non esistente. Se infatti potesse essere pensato non esistente, si potrebbe pensare che avesse un principio e una fine. Ma questo non può essere. Chi dunque lo pensa, pensa qualcosa che non può neppure essere pensato non esistente. Ma chi pensa questo qualcosa, non pensa che esso non sia. Altrimenti pensa ciò che non può essere pensato. Non si può dunque pensare che "ciò di cui non si può pensare il maggiore" non esista.

4. La differenza tra "pensare" e "comprendere" l'impossibilità che Dio non esista

Tu poi obietti che quando si dice che non si può *pensare* che questa somma realtà non esista, meglio si direbbe forse che non si può *comprendere* che essa non sia o anche possa non essere. Invece bisognava dire proprio che non si può *pensare*. Se infatti avessi detto che non si può *comprendere* che quella realtà non esista, forse tu stesso, che dici che secondo il significato proprio di questa parola non si possono comprendere le cose false, obietteresti che nulla di ciò che è può essere compreso non esistente. E se qualcuna delle cose cer-

tissimamente esistono può essere compresa come non esistente, anche le altre cose certe possono similmente venire comprese come non esistenti.

Ma tutto ciò non si può certamente obiettare, se ben si considera, a proposito del pensiero. Infatti, anche se nessuna tra le cose che sono può essere *compresa* come non esistente, tuttavia tutte si possono *pensare* non esistenti, all'infuori dell'ente che è sommamente. Possono infatti essere pensate non esistenti tutte e solo quelle cose che hanno inizio o fine o una congiunzione di parti e, come ho già detto, tutto ciò che non è come tutto in qualche luogo o in qualche tempo. Invece non può essere pensato non esistente quel solo ente, nel quale nessun pensiero trova né inizio né fine né congiunzione di parti, e che è tutto sempre e ovunque.

Sappi dunque che tu puoi pensare di non essere, mentre sai certissimamente di essere; mi meraviglio che tu abbia detto di non sapere se puoi pensarlo. Infatti noi pensiamo la non esistenza di molte cose che sappiamo esistere, e l'esistenza di molte cose che sappiamo non esistere: non giudicando ma fingendo che sia così come pensiamo. Certamente possiamo pensare che una cosa non sia, mentre sappiamo che è, perché nello stesso tempo possiamo quello e sappiamo questo. E non possiamo pensare che la cosa non sia, mentre sappiamo che è, perché non possiamo pensare che essa nello stesso tempo sia e non sia. Se uno distingue in tale modo i due significati di questa espressione, comprenderà che di nulla, mentre si sa che è, si può pensare che non sia, e che di ogni cosa, all'infuori di ciò di cui non si pensare il maggiore, anche quando si sa che è, si può pensare che non sia. Così, dunque, è proprio di Dio il non poter essere pensato non esistente e, tuttavia, non si può pensare che le cose molteplici non siano, mentre sono. In quale modo si possa tuttavia dire di pensare che Dio non è, ritengo di averlo sufficientemente spiegato nel mio opuscolo.

Risposta di Anselmo, Parte Terza

[Risposta alle obiezioni secondarie, ed. cit. pp. 399-409]

5. Non è la stessa cosa dire "ciò di cui non si può pensare il maggiore" e "maggiore di tutti"

Quale valore abbiano poi le altre obiezioni che tu mi opponi a nome dell'insipiente, è facile coglierlo anche per chi è poco sapiente, per cui avevo ritenuto di dovermi astenere dal mostrarlo. Ma poiché sento dire da alcuni lettori che esse possono avere qualche valore contro di me, le ricorderò con poche parole.

In primo luogo, spesso mi fai dire che l'ente maggiore di tutti è nell'intelletto e che, se è nell'intelletto, esiste anche nella realtà, altrimenti l'ente maggiore di tutti non sarebbe maggiore di tutti; ma una tale argomentazione in tutto ciò che io ho detto, non si trova in alcun luogo. Non ha infatti lo stesso valore dire "maggiore di tutti" o dire "ciò di cui non si può pensare il maggiore", per provare che ciò che viene detto esiste in realtà. Se infatti uno dice che "ciò di cui non si può pensare il maggiore" non è qualcosa nella realtà o può non esiste-

re, o anche può essere pensato non esistente, può venire facilmente confutato.

Ciò che non è, infatti, può non essere; e ciò che può non essere, si può pensare che non sia. Ma tutto ciò di cui si può pensare che non sia, se esiste, non è ciò di cui non si può pensare il maggiore. E se non esiste, anche se esistesse non sarebbe certamente ciò di cui non si può pensare il maggiore. Ma non si può dire che "ciò di cui non si può pensare il maggiore", se esiste, non è ciò di cui non si può pensare il maggiore; o che, se esistesse, non sarebbe ciò di cui non si può pensare il maggiore. È dunque manifesto che è, non può non essere e non si può pensare che non sia. Diversamente, infatti, non sarebbe ciò di cui non si può pensare il maggiore; e se lo fosse, non esisterebbe.

Ma ciò non sembra si possa provare altrettanto facilmente dell'ente che viene detto maggiore di tutti. Non è infatti così chiaro che ciò di cui si può pensare che non sia non è l'ente maggiore di tutte le cose che sono, come è invece chiaro che non è ciò di cui non si può pensare il maggiore; né è così indubitabile che, se vi è un ente "maggiore di tutti", non sia altro che "ciò di cui non si può pensare il maggiore", e neppure è così indubitabile che, se esistesse, non ne esisterebbe similmente un altro, come è certo dell'ente che viene detto "ciò di cui non si può pensare il maggiore". Cosa rispondere, infatti, se uno dice che vi è un ente maggiore di tutte le cose che sono, il quale tuttavia può essere pensato non esistente, e che se ne può pensare uno maggiore, anche se questo non esiste? Se ne può forse qui dedurre apertamente che, dunque, esso non è maggiore di tutte le cose che sono, così come là si diceva chiarissimamente che, dunque, esso non è ciò di cui non si può pensare il maggiore? Quello, infatti, ha bisogno di un altro argomento, oltre all'essere detto "maggiore di tutti"; in questo, invece, non occorre altro argomento se non questo stesso che afferma "ciò di cui non si può pensare il maggiore". Quindi, se dell'ente che vien detto "maggiore di tutti" non si può similmente dimostrare tutto quello che "ciò di cui non si può pensare il maggiore" prova di sé per se stesso, ingiustamente mi hai rimproverato di aver detto ciò che non ho detto e che differisce tanto da ciò che ho detto.

Ma se si può dimostrarlo, anche solo dopo un altro argomento, neppure in questo caso avresti dovuto rimproverarmi di aver detto ciò che si può dimostrare. E che si possa, lo valuta facilmente chi riconosce che tale argomento è "ciò di cui non si può pensare il maggiore". In nessun modo, infatti, si può comprendere "ciò di cui non si può pensare il maggiore", se non come quel solo ente che è maggiore di tutti. Come, dunque, "ciò di cui non si può pensare il maggiore" è compreso ed è nell'intelletto, e quindi si afferma che esiste nella vera realtà, così necessariamente si conclude che ciò che si dice il maggiore di tutti è compreso ed è nell'intelletto, e pertanto esiste nella realtà stessa.

Vedi, allora, quanto rettamente mi hai paragonato a quello stolto, che volesse affermare l'esistenza dell'Isola Perduta per il solo fatto di comprenderne la descrizione?

6. L'espressione "ciò di cui non si può pensare il maggiore" si trova nell'intelletto così come vi si trovano le cose false e dubbie?

Quanto poi a quello che mi obietti, che anche qualsiasi cosa falsa o dubbia può similmente venire compresa ed essere nell'intelletto come l'ente di cui dicevo, mi chiedo con stupore che cosa intendevi dire contro di me, che volevo provare quell'ente messo in dubbio. A me bastava in primo luogo mostrare che quell'ente era in qualche modo compreso ed era nell'intelletto, perché si considerasse conseguentemente se fosse nel solo intelletto, come le cose false, o anche nella realtà, come le cose vere. Se, infatti, le cose false e dubbie sono comprese e sono nell'intelletto perché, quando sono dette, chi ascolta comprende che cosa vuol dire chi parla, nulla impedisce che ciò di cui parlavo sia compreso e sia nell'intelletto.

Come poi siano reciprocamente compatibili queste tue affermazioni, cioè che se qualcuno ti dicesse cose false tu le comprenderesti qualunque cosa lui ti dicesse, e che non diresti di *pensare* o avere nel pensiero, ma di *comprendere* e avere nell'intelletto ciò che non è nel pensiero in quel modo in cui vi sono anche le cose false, perché non lo potresti pensare altrimenti che comprendendolo, cioè sapendo con scienza che esso esiste nella realtà stessa; come, dico, si accordino le due affermazioni, per cui le cose false sono comprese e il comprendere vuol dire conoscere con scienza che qualcosa esiste, tocca a te dirlo, non certo a me. Perché se anche le cose false in qualche modo sono comprese, e se questa non è la definizione di ogni comprensione, ma di una certa comprensione, non dovevo essere criticato per aver detto "ciò di cui non si può pensare il maggiore" è compreso ed è nell'intelletto, anche prima che sia certo che esso esiste nella realtà stessa.

7. Differenza tra pensare Dio e pensare "ciò di cui non si può pensare il maggiore"

Quando poi tu dici essere difficilmente credibile che, quando sia stato detto e udito "ciò di cui non si può pensare il maggiore", non si possa pensare che esso non esista come invece si può pensare che Dio non esista, rispondano per me coloro che hanno acquisito anche solo una piccola parte di scienza della discussione e della argomentazione. È forse ragionevole, infatti, che uno neghi ciò che comprende, perché si dice che esso è identico a ciò che nega in quanto non lo comprende? O se talvolta si nega ciò che si comprende limitatamente, e questo è identico a ciò che non si comprende affatto, non si prova forse più facilmente ciò che è dubbio in una cosa di cui si ha una comprensione limitata, di ciò che è dubbio perché non se ne ha alcuna comprensione?

Perciò non può essere credibile che uno neghi "ciò di cui non si può pensare il maggiore", che in qualche modo comprende avendolo udito, perché nega Dio, di cui non pensa in alcun modo il significato. Oppure, se nega anche quello perché non lo comprende totalmente, non si prova tuttavia più facilmente ciò che si comprende in qualche modo, rispetto a ciò che non si comprende in alcun modo? Non ho dunque assunto irrazionalmente "ciò di cui non si può pensare il maggiore" contro l'insipiente, per dimostrare che Dio esiste, dato che l'insipiente non comprende Dio in alcun modo, mentre comprende "ciò di cui non si può pensare il maggiore" in qualche modo.

8. L'esempio del pittore e la possibilità di congetturare "ciò di cui non si può pensare il maggiore"

Quello che poi provi con tanto impegno, cioè che "ciò di cui non si può pensare il maggiore" non è come la pittura, non ancora eseguita, nell'intelletto del pittore, è senza motivo. Infatti non ho portato l'esempio della pittura, pensata in precedenza, con l'intenzione di sostenere che fosse la stessa cosa di cui si stava trattando, ma soltanto per poter mostrare che una cosa può essere nell'intelletto anche se non si intende che esista nella realtà.

Uguualmente, quando affermi che tu, avendolo udito, non puoi pensare o avere nell'intelletto "ciò di cui non si può pensare il maggiore" secondo una realtà che ti sia nota o per il genere o per la specie, perché non hai conosciuto la realtà stessa né la puoi congetturare da un'altra simile, è chiaro che la cosa sta diversamente. Poiché, infatti, ogni bene minore in tanto è simile ad un bene maggiore in quanto è un bene, è chiaro a qualsiasi mente ragionevole che, sapendo dai beni minori ai maggiori, possiamo, da quei beni di cui si può pensare qualcosa di maggiore, congetturare molto quel bene di cui non si può pensare nulla di maggiore. Chi, per esempio, non può infatti pensare almeno questo, anche se non crede che esista in realtà ciò che pensa, cioè che se vi è un qualche bene che abbia un inizio e una fine, molto migliore sarà quel bene che, sebbene inizi, tuttavia non finisca? E che, come questo è migliore di quello, così di questo sarà migliore quel bene che non ha fine né inizio, anche se passa sempre dal passato al futuro, attraverso il presente? E che di questo sarà migliore ancora quello che, esista o non esista qualcosa del genere in realtà, in nessun modo ha bisogno o è costretto a mutare o a muoversi? Forse che un tale bene non può essere pensato, o si può pensare qualcosa maggiore di questo? E tutto ciò non è un congetturare, dai beni di cui si può pensare il maggiore, quel bene di cui non si può pensare il maggiore? Vi è dunque un principio, dal quale si possa congetturare "ciò di cui non si può pensare il maggiore".

Così, pertanto, si può facilmente confutare l'insipiente che non accetta la sacra autorità, se nega che "ciò di cui non si può pensare il maggiore" si possa congetturare da altre cose. Ma se lo nega un cattolico si ricordi che, "dalla creazione del mondo in poi, le sue perfezioni invisibili possono essere contemplate con l'intelletto nelle opere da lui compiute, come la sua eterna potenza e divinità".

9. Chi pensa "ciò di cui non si può pensare il maggiore" pensa ciò che non può non essere

Ma se anche fosse vero che non si può pensare o comprendere quell'ente di cui non si può pensare nulla di maggiore, non sarebbe tuttavia falso dire che l'enunciato "ciò di cui non si può pensare il maggiore" si può pensare e comprendere. Come, infatti, nulla impedisce di pronunciare la parola "ineffabile", sebbene ciò che viene chiamato "ineffabile" non si possa dire; e come si può pensare il "non pensabile" benché non si possa pensare ciò cui conviene l'esser detto "non pensabile"; così, quando si dice "ciò di cui non si può pensare il maggiore", ciò che si ode si può senza dubbio pensare e comprendere,

anche se non si può pensare o comprendere la realtà, di cui non si può pensare nulla di maggiore. Infatti, anche se uno è talmente insipiente da dire che non esiste qualcosa di cui non si possa pensare il maggiore, non sarà tuttavia così impudente da dire che non può comprendere o pensare ciò che dice. E se si trova un individuo di questo genere, non soltanto il suo discorso è da respingere, ma anche lui stesso è da prendere a sputi.

Chiunque neghi, dunque, che esista qualcosa di cui non si può pensare il maggiore, certamente comprende e pensa la negazione senza le sue parti. Ma "ciò di cui non si può pensare il maggiore" è una sua parte. Chi nega questo, dunque, comprende e pensa "ciò di cui non si può pensare il maggiore". Ed è chiaro che, similmente, si può pensare e comprendere ciò che può non essere. Ma chi pensa questo, pensa una realtà maggiore di chi pensa ciò che può non essere. Mentre dunque si pensa ciò di cui non si può pensare il maggiore, se si pensa che possa non essere non si pensa ciò di cui non si può pensare il maggiore. Ma una stessa cosa non può essere pensata e insieme non pensata. Perciò chi pensa ciò di cui non si può pensare il maggiore non pensa che possa non essere, ma che non possa non essere. Quindi ciò che egli pensa è necessario che sia, perché tutto ciò che può non essere non è ciò che egli pensa.

Cfr. qui sotto **ALLEGATO N. 4 - MAPPA CONCETTUALE**

L'ARGOMENTO ONTOLOGICO

ANSELMO

GAUNILONE

Dio è pensabile come l'essere più perfetto (*id quo maius cogitari nequit*)

La pensabilità di qualcosa di perfetto può comportare

Se si pone l'esistenza di Dio *in intellectu* (nel pensiero)

L'esistenza di Dio *in intellectu*

Allora, Dio non può non avere anche l'esistenza effettiva

L'esistenza di Dio *in intellectu* è uno stato logico ma non implica

L'esistenza di Dio *in re*

Quindi si dimostra l'esistenza di Dio *in re*

Vi può essere una diversa definizione di Dio:

- la pensabilità di qualcosa comporta anche che contenga la nozione di Dio;
- quindi c'è petizione di principio

L'argomento ontologico di Anselmo non regge

ALLEGATO N. 5

SCHEDE DI LETTURA PER IL LAVORO DI GRUPPO SUI TESTI DI S. ANSELMO

Costituiscono parametro di valutazione: conoscenze, competenze linguistiche, analisi, sintesi.

Lavoro di gruppo sul *Monologion* [Gruppo 1 e Gruppo 2]

Leggete attentamente i passi del *Monologion* forniti in fotocopia (cfr. Allegato n. 2) e procedete all'analisi secondo le consegne qui sotto indicate.

- Il **Gruppo 1** lavora sul Prologo e sulla Parte Sesta (§§ 64, 66, 67), attenendosi alle seguenti indicazioni:

- facendo riferimento al Prologo, sottolineate le parole chiave e spiegate come si giustifica e come si esplicita l'appello di Anselmo alla *sola ratione* [max. 40 righe];

- facendo riferimento alla Parte Sesta, chiarite:

- quale rapporto sussiste, secondo Anselmo, tra certezza della fede e meditazione razionale [max. 15 righe];

- cosa sono e che ruolo hanno le *rationes necessariae* [max. 10 righe];

- perché la mente razionale è determinante per la conoscenza della somma essenza [max. 20 righe].

- Il **Gruppo 2** lavora sulla Parte VII (§§ 76, 78), sugli appunti presi in classe durante la spiegazione frontale e sul manuale in adozione, attenendosi alle seguenti indicazioni:

- ricostruite le argomentazioni di cui Anselmo si serve per dimostrare la razionalità del credere e sottolineate sul testo le parole-chiave [max. 15 righe];

- spiegate la differenza tra "fede viva" e "fede morta" [max. 20 righe];

- basandovi sulla lezione frontale che avete ascoltato in classe, chiarite:

- come si motiva, secondo Anselmo, la necessità della fede per la ragione [max. 30 righe];

- perché, secondo Anselmo, sapere la verità in cui si crede è parte integrante della decisione di credervi [max. 30 righe].

Lavoro di gruppo sul *Proslogion* [Gruppo 3, Gruppo 4 e Gruppo 5]

Leggete attentamente i testi del *Proslogion* forniti in fotocopia (cfr. Allegato n. 3) e procedete all'analisi secondo le consegne qui sotto indicate.

- Il **Gruppo 3** lavora sul Proemio e sulla dimostrazione dell'esistenza di Dio (argomento ontologico) contenuta in *Proslogion* 2-4, attenendosi alle seguenti indicazioni:

- esplicitate qual è lo statuto ontologico della domanda su Dio [max. 10 righe];
- chiarite quale significato filosofico può essere conferito alla domanda su Dio da parte di chi crede [max. 20 righe];
- spiegate come si motiva e quali ricadute ha l'appello di Anselmo alla *sola ratione* e come viene modulato nel *Proslogion* [max. 30 righe];
- ricostruite i passaggi logici fondamentali della dimostrazione dell'esistenza di Dio contenuta nell'argomento ontologico [max. 40 righe];

- Il **Gruppo 4** lavora sulle obiezioni di Gaunilone in difesa dell'insipiente (cfr. fotocopie: Gaunilone, *Difesa dell'insipiente*), attenendosi alle seguenti indicazioni:

- ricostruite i passaggi logici fondamentali dell'obiezione di Gaunilone in merito alla differenza tra "pensare" e "intendere";
- ricostruite la contestazione dell'esempio del pittore e il problema della distinzione tra verità di un contenuto (enunciato) e la sua semplice intuizione;
- spiegate perché, secondo l'insipiente, l'argomento ontologico di Anselmo è fallace;
- ricostruite i nessi logici fondamentali dell'obiezione relativa all'indebito passaggio dal pensare *l'id quo maius cogitari nequit secundum vocem* alla deduzione della sua esistenza reale;
- spiegate in che modo l'esempio dell'Isola Perduta rientra nella critica di Gaunilone contro Anselmo.

Lo spazio di risposta per tutti i suddetti quesiti è di 30 righe max.

- Il **Gruppo 5** lavora sulla replica di Anselmo a Gaunilone (cfr. fotocopie: Risposta di Anselmo), attenendosi alle seguenti indicazioni:

Riassumete e ricostruite i passaggi logici essenziali della replica di Anselmo a Gaunilone, prestando particolare attenzione ai seguenti punti specifici della controversia:

- la differenza tra "pensare" e "comprendere";
- la differenza tra "ciò di cui non si può pensare il maggiore" e "maggiore di tutti";
- la differenza tra pensare Dio e pensare *l'id quo maius cogitari nequit*;
- la giustificazione e la consequenzialità logica del passaggio dall'intuizione dell'*id quo maius cogitari nequit* alla ammissione (necessaria) della sua esistenza *in re*.

Lo spazio di risposta per tutti i suddetti raggruppamenti tematici è di 30 righe max.

ALLEGATO N. 6

Testi di Pietro Abelardo

FILOSOFO E CRISTIANO A CONFRONTO: CRITICA AI *LOCI AB AUCTORITATE* E FUNZIONE DELLA RAGIONE IN TEOLOGIA

Abelardo, Dialogo tra un filosofo, un giudeo e un cristiano

La scannerizzazione del testo è tratta da Abelardo, *Dialogo tra un filosofo, un giudeo e un cristiano* [Testo latino a fronte], a cura di C. Trovò, RCS Libri, Milano 2000, pp. 129-131, pp. 135-139, pp. 141-149 e pp. 153-155 (In alcuni passi, ho modificato la traduzione italiana).

FILOSOFO: "Ora, cristiano, mi rivolgerò a te, affinché tu possa rispondere alle mie domande come abbiamo stabilito. La tua legge è posteriore nel tempo, deve dunque essere più perfetta e preferibile nella promessa del premio, come più razionale nella sua dottrina. Le nuove leggi sono scritte invano se non sono più perfette di quelle già esistenti. Uno dei nostri, nel secondo libro della sua *Retorica*, esaminando la causa delle leggi in contrasto, considera attentamente questo aspetto e insegna che bisogna osservare quale legge sia più recente: afferma, infatti, che l'ultima formulazione della legge è quella più importante".

CRISTIANO: "Mi meraviglio che tu possa contraddire così sfacciatamente ciò che hai affermato all'inizio. Avevi dichiarato, infatti, di essere giunto nelle tue ricerche alla conclusione che i giudei sono stolti e i cristiani sono pazzi. Avevi anche affermato, subito dopo, che non aspiravi a mettere in luce le tue capacità, ma che ci avevi riunito per ricercare la verità. Per quale motivo ti aspetti ora, di grazia, una dottrina di verità da coloro che prima hai giudicato pazzi? Forse pensi che la loro insania sia cessata dopo le tue ricerche e che ora siano all'altezza della tua erudizione? Se giudichi follia la dottrina cristiana e folli coloro che vi aderiscono, che cosa dovresti pensare allora, tu che sei filosofo, di quei sommi filosofi greci che si convertirono a questa fede per la predicazione rozza ed elementare di uomini semplici come gli apostoli? Pensi forse che impazzirono del tutto? Presso i greci questa nostra follia, come tu la chiami, ha messo radici così profonde e così ben radicate che da lì la predicazione apostolica, messa per iscritto e celebrata in grandi concili, si è propagata in tutto il mondo, mettendo a tacere tutte le eresie".

FILOSOFO: "Talvolta gli uomini sono stimolati più facilmente dai rimproveri e dagli insulti che piegati dalle suppliche e dalle preghiere e mettono più impegno nella battaglia quando li si provoca in questo modo che quando li si prega di un favore ed è la gentilezza che li spinge ad agire".

[...]

CRISTIANO: "E ora, per quanto ne sono in grado, procediamo alla definizione del fine e compimento di tutte le discipline: voi la chiamate etica o morale, noi invece siamo soliti chiamarla sapienza divina. Noi le diamo il nome da ciò che mira a raggiungere, cioè Dio, voi invece da ciò attraverso cui giungete a Dio, cioè dai buoni costumi, che chiamate virtù".

FILOSOFO: "Sono d'accordo, è evidente, con te. Approvo, e non poco, la vostra nuova denominazione, perché esprime il fatto che voi ritenete più degna la meta alla quale si giunge del mezzo attraverso cui si arriva a essa, e cosa più felice l'essere arrivati del percorrere la strada; il nome che voi usate è più illustre e proprio per la sua origine attrae con più forza il lettore. Sono sicuro che nessuna dottrina le può essere paragonata se questa è superiore nei suoi insegnamenti come lo è nel nome. Ora, perciò, se sei d'accordo, vorremmo che tu definissi i punti essenziali di quest'etica, a che cosa dobbiamo aspirare seguendo queste norme di vita e dove si giunge se si raggiunge il fine che essa indica".

CRISTIANO: "L'essenziale di questa dottrina sta, io credo, in questo: nel mostrare che cosa sia il sommo bene e attraverso quale via dobbiamo giungervi".

FILOSOFO: "Mi fa molto piacere che si possa esprimere con così poche parole una cosa tanto importante e che si possa descrivere tanto bene l'intenzione di tutta l'etica. Il discorso attorno al fine della morale trascina immediatamente l'uditore e dà grande valore allo studio di questa disciplina a tal punto che tutte le altre ne risultano sminuite. Come infatti il sommo bene, nel cui godimento consiste la vera beatitudine, è superiore a tutte le altre cose, così – non ci può essere alcun dubbio – la scienza che se ne occupa supera le altre per utilità e per dignità. Gli altri studi rimangono certamente ad un livello inferiore di quello che riguarda il sommo bene e non arrivano a trattare della beatitudine, che è ben al di sopra di ogni cosa: sono, dunque, utili soltanto in quanto servono questa somma filosofia, come ancelle attorno alla signora. Nella ricerca della vera beatitudine, che importanza può avere lo studio della grammatica, della dialettica e delle [altre] arti? Tutte queste discipline giacciono molto più in basso rispetto all'eccellenza della morale e non hanno la forza di elevarsi a un tale livello. Ci presentano, tuttavia, i diversi tipi di discorso e trattano della natura delle cose, come preparando dei gradini per salire sino a quella altezza, dal momento che noi dobbiamo parlare di morale e avvicinarci a essa tramite i paragoni tratti da altre realtà. Così, attraverso la guida di queste ancelle, potremo raggiungere la signora: in esse abbiamo la via che ci conduce di gradino in gradino alla morale in cui troveremo la pace e la fine della nostra fatica".

[...]

CRISTIANO: "Direi piuttosto che, dopo la conversione di tanti filosofi, non è lecito, né a te, né ai tuoi posterì, essere in dubbio sulla nostra fede e che ormai questa disputa non sembra nemmeno necessaria, dal momento che voi vi affidate in ogni cosa alla loro autorità per quanto riguarda le discipline profane, ma non vi convertite alla fede per il loro esempio, facendo vostre le parole del profeta: "Non siamo migliori dei vostri padri!".

FILOSOFO: "Non ci affidiamo alla loro autorità tanto da non discutere alla luce della ragione i loro detti prima di approvarli. Altrimenti potremmo smettere di

far filosofia se, tralasciata l'indagine razionale, ci servissimo dei *loci* dell'autorità, che sono detti essere senz'arte e smentiti del tutto dalla stessa realtà delle cose, appoggiandosi più sull'opinione che sulla verità. Inoltre, crediamo che i nostri antenati siano stati indotti alla fede dalla forza più che dalla ragione, come anche le vostre cronache sono d'accordo nel riferire. Prima che i miracoli convertissero alla vostra fede imperatori e principi, la vostra predicazione guadagnò ben pochi sapienti, o forse nessuno, sebbene allora le genti potessero essere facilmente strappate dagli evidentissimi errori dell'idolatria e convinte ad aderire a un qualsiasi culto dell'unico Dio. Per questo anche il vostro Paolo, cogliendo l'occasione del suo arrivo in Atene, esordì saggiamente in questo modo: "Uomini ateniesi, vedo che in ogni cosa voi siete superstiziosi...". Già allora, infatti, si era persa la conoscenza della legge naturale e del culto divino, e la moltitudine di coloro che erano nell'errore opprimeva e riduceva al silenzio la piccola schiera dei sapienti. In piena coscienza approvo dunque del tutto il frutto della predicazione cristiana e non ho dubbi che proprio attraverso questa l'idolatria fu allora cancellata dal mondo".

CRISTIANO: "Aggiungi anche, ed è evidente, che la legge naturale, disciplina morale completa, sulla quale soltanto affermate di fondarvi e che credete sufficiente alla salvezza, ci fu donata da Colui dal quale viene la vera *sophia*, cioè la sapienza di Dio. Chiunque coltivò questa vera sapienza deve essere chiamato filosofo, cioè amante della sapienza".

FILOSOFO: "E voglia il cielo che, come dici, tu possa persuaderci che voi vi presentate veramente razionali e animati di ragioni e argomentazioni in virtù di quella suprema sapienza, che in greco è detta *logos* e in latino *verbum Dei*. E non crediate di poter porre innanzi a me quel comune rifugio dei misteri del vostro Gregorio, che dice "Non ha merito la fede a cui la ragione offre la prova". Presso di voi, infatti, coloro che non sono in grado di sostenere discussioni intorno alla loro fede, ricorrono subito, a conforto della loro incapacità, a questo detto gregoriano. Nella loro interpretazione, tuttavia, questo non servirebbe ad altro se non a farci acconsentire a qualsiasi predicazione di fede, di uno stolto come di un savio. Se per non perdere il merito la fede non deve essere discussa dalla ragione, se non bisogna esaminare con il giudizio dell'animo ciò che bisogna credere, ma assentire immediatamente a ciò che ci viene detto, non avrebbe nessuna importanza accettare qualsiasi errore seminato dalla predicazione: non sarebbe consentito respingere alcunché con la ragione, dal momento che non è lecito ricorrere a essa. Se un idolatra ci venisse a raccontare a proposito di una pietra o di un legno che questo è il vero Dio, creatore del cielo e della terra, o predicasse qualsiasi altra, chiara, abominevole menzogna, chi sarebbe in grado di confutare ciò che dice se non si deve esaminare con la ragione nulla che riguardi la fede? Subito egli obietterà a chi si oppone a lui, e soprattutto al cristiano, quello che ho ricordato prima: "Non ha merito la fede...". Il cristiano verrà così immediatamente confutato dalla sua stessa argomentazione difensiva. Se contro l'idolatria afferma che le sue argomentazioni razionali non devono essere ascoltate, vietando così che qualcuno impugni correttamente la ragione nel campo della fede contro di lui, non permette allo stesso tempo a se stesso di servirsene".

CRISTIANO: "Come dice il più grande dei sapienti: "Ci sono vie dell'uomo che

sembrano rette, ma alla fine conducono alla morte". Così è anche per la maggior parte delle argomentazioni razionali: sembra che si possa definirle razionali e convincenti, mentre non è affatto così".

FILOSOFO: "E che dire di quelle che sono ritenute autorità? Non è forse vero che compiono moltissimi errori? Del resto, se tutti si servissero delle stesse autorità, non vi sarebbero tante diverse dottrine di fede. Invece ciascuno decide secondo la sua ragione e sceglie quale autorità seguire. Se non si dovesse anteporre il giudizio della ragione che viene prima per natura, si dovrebbero accettare indifferentemente le opinioni di ogni scritto. Anche coloro che meritano l'autorità, acquistarono questa stima per cui subito si crede loro, perché scrissero fondandosi solo sulla ragione: i loro detti sembrano confermarlo ampiamente. Proprio essi affermano d'altra parte che la ragione viene prima dell'autorità, [...]. Coloro che, confidando nelle loro forze, disdegnano di servirsi dell'aiuto di altri, si vergognano del tutto di addurre quegli argomenti che nelle dispute filosofiche si valuta che occupino l'ultimo posto, o addirittura nessuno, per esempio quelli che provengono da un giudizio sull'oggetto, cioè i *loci ab auctoritate*. Perciò a ragione i filosofi giudicano tali *loci*, in cui è costretto a rifugiarsi più l'oratore che il filosofo, del tutto estrinseci e lontani dalla realtà, e privi di ogni validità, giacché si basano più su un'opinione che sulla verità oggettiva. Questi non richiedono alcun artificio dell'ingegno per la loro elaborazione, dal momento che colui che li adopera si rifà alle parole degli altri, non alle proprie. Perciò anche il vostro Boezio, che abbraccia nei suoi *Topici* la divisione dei *loci* di Temistio, e anche quella di Cicerone, dice: "Gli argomenti che provengono da un giudizio sull'oggetto offrono una specie di testimonianza e sono *loci* senz'arte che non si conformano alla realtà e non la rispecchiano, seguendo piuttosto l'opinione e il giudizio". Di nuovo, questa volta, seguendo Cicerone, Boezio dice dello stesso tipo di *locus*: "Resta ora da parlare di quel tipo di *locus* che egli ha chiamato 'estrinseco': questo si basa sul giudizio e sull'autorità, ed è solo probabile, non contenendo nulla di necessario". E più avanti: "Questo *locus* si dice costruito estrinsecamente, poiché non scaturisce dal predicato o dal soggetto, ma proviene da un giudizio che sta fuori della proposizione. Per questo si dice anche che è senz'arte e debole, poiché l'oratore non elabora da sé l'argomentazione, ma si serve di testimonianze già preparate e date". Ciò che hai detto, che si erra talvolta nel discernere o piuttosto nel valutare le argomentazioni razionali, è senz'altro vero ed evidente, ma capita a quegli uomini che non hanno sufficiente esperienza nella logica e non sono in grado di esaminare le diverse argomentazioni: tali confessano di essere gli stessi ebrei, che vogliono segni visibili invece di argomenti, e tutti coloro che pongono la loro difesa in ciò che un altro ha detto, come se si potesse giudicare più facilmente in base all'autorità degli scritti di chi è assente, piuttosto che sulle ragioni e sulle conclusioni di chi è presente, come se il significato delle parole potesse essere indagato meglio nel primo che nel secondo caso. Preoccupato per la nostra salvezza, cerchiamo, per quanto possiamo, Dio; la sua grazia, comunque sia, ci aiuta là dove le nostre capacità non arrivano: Egli aiuta coloro che hanno, per sua stessa ispirazione, buona volontà, affinché abbiano forze sufficienti per giungere a Lui. Colui che molte volte trae a sé coloro che resistono, non allontana coloro che lo ricercano, e offre la destra a chi si sforza, a chi non può rimproverare di negligenza. [...]"

CRISTIANO: "Nessuna persona intelligente proibirebbe di approfondire e discutere la nostra fede con argomentazioni razionali, né ragionevolmente si accontenterà di ciò che è incerto, se non perché è obbligata a farlo, perché la ragione lo conferma. Questa, quando vuol rendere certo qualcosa di cui si dubita, si fa ragione argomentativa, e la sua verità, che è stata indagata, è sempre più ferma della sua autorità, che viene solo presentata: questo vale qualsiasi sia l'argomento in questione, dato che in ogni insegnamento, tanto scritto che orale, nascono controversie. Nell'edificare la fede non importa [solo] ciò che è vero, ma ciò che è opinabile. E spesso dalle parole della stessa autorità sorgono delle questioni: si devono prima esaminare queste, cioè le parole, che non quelle, cioè l'autorità. Dopo questa indagine razionale, anche se non è stata trovata davvero la verità, ma solo ciò che è verosimile, la questione è chiusa perché non vi sono più dubbi. Con te, in verità, io non dovrò tanto riferirmi all'autorità, quanto alla ragione, perché tu ti fondi su questa e non riconosci l'autorità della Scrittura. Nessuno può essere contestato, infatti, se non su ciò che ha già ammesso, né può essere convinto se non in base ad argomenti che egli stesso accetta: altro è il modo in cui bisogna confrontarsi con te, altro quello con cui ci confrontiamo fra noi cristiani. Mentre noi accogliamo e diamo valore a quello che hanno sostenuto Gregorio o gli altri nostri dottori o lo stesso Cristo o Mosé, tu non sei – come sappiamo – toccato da queste parole, che non ti inducono a convertirti alla fede. Ma talora la fede deve essere sostenuta e difesa soprattutto con argomentazioni razionali: lo dice – riuscendo a convincere i ribelli – il nostro giudice, nel secondo libro della *Theologia christiana*, dove sostiene ampiamente questa sua posizione, tanto con la forza della ragione, quanto con l'autorità degli scritti. Questo va ricordato proprio contro coloro che negano che la fede debba essere approfondita attraverso la ragione".

ALLEGATO N. 7

Testi di Tommaso d'Aquino

"IL FILOSOFO E IL CREDENTE"

Tommaso d'Aquino, *Summa contra Gentiles*

La scannerizzazione del testo è tratta da Tommaso d'Aquino, *Summa contra Gentiles*, II, q. 4, trad. it. T. S. Centi, Utet, Torino 1975, pp. 272-274.

La dottrina della fede cristiana s'interessa delle creature in quanto in esse si riscontra una certa immagine di Dio, e in quanto l'errore su di esse può portare all'errore sulle cose di Dio. Perciò le creature interessano la dottrina suddetta e la filosofia umana sotto aspetti diversi. Infatti la filosofia umana le considera per quello che sono: cosicché secondo le diversità dei loro generi si riscontrano varie discipline filosofiche. Invece la fede cristiana non le considera per quello che sono in se stesse: considera il fuoco, per esempio, non in quanto fuoco, ma in quanto rappresenta la trascendenza di Dio, e in quanto in qualche modo dice ordine a Dio. [...].

Per questo motivo il filosofo e il credente considerano nelle cose aspetti differenti. Infatti il filosofo ne considera le proprietà che loro convengono secondo la propria natura: nel fuoco, per esempio, la tendenza a salire verso l'alto. Invece il credente considera nelle creature il loro riferimento a Dio, ossia il fatto che sono state create da Dio, che a lui sono soggette, ed altre cose del genere. Perciò non si deve a un'imperfezione della dottrina della fede il suo disinteresse per tante proprietà delle cose, per esempio per la configurazione del cielo o per la qualità del suo moto. Del resto neppure il naturalista si interessa delle proprietà della linea che sono oggetto della geometria; ma soltanto della linea in quanto delimita un corpo fisico.

E anche quando il filosofo e il credente considerano le creature sotto il medesimo aspetto, essi si rifanno a principi differenti. Poiché il filosofo argomenta partendo dalle cause proprie e immediate delle cose; il credente muove invece dalla causa prima: per esempio dal fatto che Dio lo ha rivelato, oppure da ciò che ridonda a gloria di Dio, oppure dall'esserci in Dio una potenza infinita. Ed ecco perché questa dottrina ha diritto all'appellativo di somma sapienza, avendo per oggetto la causa più alta. [...]. Per questo motivo la filosofia umana dev'essere al suo servizio; cosicché talora la sapienza o scienza di Dio argomenta dai principi della filosofia umana. Infatti anche presso i filosofi la filosofia prima si serve dei dati di tutte le scienze per raggiungere le sue conclusioni.

Ed ecco perché queste due discipline non seguono il medesimo ordine. Infatti nella filosofia, che considera le creature in se stesse per giungere alla conoscenza di Dio, il primo oggetto da considerare sono le creature e l'ultimo è Dio. Invece, nella dottrina della fede, la quale non considera le creature che in ordine a Dio, prima occorre considerare Dio e poi le creature. Di qui la maggiore perfezione di quest'ultima: perché somiglia di più alla conoscenza di Dio, il quale conosce le cose soltanto conoscendo se stesso.

SCHEDA DI LETTURA PER L'ANALISI DEL TESTO

Costituiscono parametri di valutazione: analisi, sintesi.

Leggi il testo di Tommaso fornito in fotocopia, sottolinea le parole-chiave e rispondi alle seguenti domande:

1. Quali “aspetti differenti” delle cose considerano la dottrina della fede cristiana e la filosofia umana? [max. 5 righe];
2. Sottolinea sul testo e indica espressamente i “principi differenti” cui si rifanno il filosofo e il credente per condurre la riflessione sulle creature [max. 5 righe];
3. Quale diverso ordine seguono nella ricerca del sapere la dottrina della fede cristiana e la filosofia umana? [max. 5 righe];
4. Sintetizza gli argomenti con cui Tommaso afferma la superiorità della dottrina della fede cristiana rispetto alla filosofia umana [max. 5 righe].

ALLEGATO N. 8

Testi di Tommaso d’Aquino

LEGITTIMITÀ DELLE IPOTESI *SECUNDUM PHYSICAM*:

IL CASO DELL’ETERNITÀ DEL MONDO

Tommaso d’Aquino, *L’eternità del mondo*

La scannerizzazione del testo è tratta da Tommaso d’Aquino, *L’eternità del mondo*, in *L’uomo e l’universo. Opuscoli filosofici*, a cura di A. Tognolo, Rusconi, Milano 1981, pp. 183-185 e pp. 187-190.

A. Supponendo con la fede cattolica che il mondo abbia avuto inizio nel tempo, si pone il problema se abbia potuto esistere da sempre. Per rendere esplicito il vero significato del problema, bisogna prima disistinguere le cose in cui conveniamo, e quelle in cui dissentiamo con gli avversari. Pensare infatti che, oltre a Dio, possa esserci qualcosa di eterno, quasi fosse impossibile l’esistenza di una cosa da Lui non creata, è un errore abominevole, non solo nei riguardi della fede, ma anche nei riguardi dei filosofi, i quali ammettono e dimostrano che tutto quanto in un qualche modo esiste lo può solo se è stato causato da chi possiede l’essere in grado sommo e verissimo. Pensare invece che una cosa sia esistita da sempre, ma causata da Dio in tutto il suo essere, è quanto bisogna esaminare per vedere se sia una tesi sostenibile.

Chi afferma che ciò è impossibile, lo dice o perché ritiene che Dio non sia in grado di far sì che una cosa esista da sempre, o perché ritiene, anche ammesso che Dio lo possa fare, che si tratta di una cosa impossibile a farsi.

[...].

Si tratta dunque di vedere se queste due affermazioni: essere creato da Dio, ed esistere da sempre, siano contraddittorie; e quale che sia a tale riguardo la verità, non sarà eretico affermare che Dio può far sì che una cosa, creata da Lui, sia esistita da sempre. Io però ritengo che, se vi fosse contraddizione, sarebbe falso; se invece non vi è contraddizione, non solo non è falso, ma nem-

meno impossibile; altrimenti sarebbe un errore affermare il contrario. Infatti, essendo proprio dell'onnipotenza di Dio trascendere ogni intelletto e ogni facoltà, ne limita nettamente l'onnipotenza chi afferma che nelle creature si può concepire qualcosa che non può essere fatto da Dio; questione che non riguarda i peccati, che in stessi sono non-essere. Il problema, dunque, è tutto qui, se essere creato da Dio in tutta la propria sostanza, e non aver avuto inizio nel tempo, siano asserzioni tra loro contrastanti, o meno.

[...].

B. Rimane ora da vedere se sia contraddittorio che una cosa fatta sia esistita da sempre, il suo non-essere dovendo necessariamente precedere nel tempo [il suo essere], in quanto si dice che è stata fatta dal nulla. Ma che non vi sia alcuna contraddizione, lo si mostra con le parole di Anselmo quando, nel *Monologio*, spiega in che senso si dice che la creatura è stata fatta dal nulla. "Il terzo modo" egli dice "di interpretare l'affermazione che una cosa è stata fatta dal nulla, si ha quando si intende che è stata fatta, ma manca ciò da cui è stata fatta; analogo significato si ha quando, di un uomo triste senza motivo, si dice che è rattristato da nulla. Quindi, secondo questa interpretazione, se si intende quanto abbiamo concluso precedentemente, che cioè, a eccezione della somma essenza, tutte le cose esistenti sono state fatte da essa dal nulla, cioè non da altro, non ne discende alcun inconveniente". Data questa spiegazione, risulta allora chiaro come non si ponga alcuna relazione fra ciò che è stato fatto e il nulla, nel senso che ciò che è stato fatto sarebbe necessario che prima fosse nulla e subito dopo fosse qualcosa.

Inoltre, supponiamo che la relazione al nulla, di cui qui si parla, venga affermata, per cui dire: la creatura è stata fatta dal nulla, significa dire: dopo il nulla; questo termine "dopo", assolutamente parlando, implica una relazione. Ma la relazione, essendo molteplice, può essere o rispetto al tempo, o rispetto alla natura; se, quindi, dal comune e dall'universale non ne discende il proprio e il particolare, non sarà necessario, perché si possa dire che la creatura esiste dopo il nulla, che essa, in riferimento alla natura, sia nulla prima che ente. Infatti, ciò che conviene a una cosa per sé, le inerisce per natura prima di ciò che possiede soltanto da un altro; ora, la creatura ha l'essere da un altro, e abbandonata a se stessa, e considerata in se stessa, è nulla; per cui, secondo la natura, le conviene prima il nulla che l'essere. E non occorre che per questo sia contemporaneamente nulla ed ente, perché non vi è una precedenza del nulla rispetto al tempo; infatti, ritenere che una creatura sia sempre esistita, non significa ritenere che essa, in un qualche tempo, sia stata nulla, ma ritenere che la sua natura sia tale per cui, abbandonata a se stessa, sarebbe nulla; come se dicessimo che l'aria è sempre stata illuminata dal sole, dovremmo dire che l'aria è stata resa luminosa dal sole. E poiché ogni cosa che è stata fatta, è stata fatta dal contrario, ossia da ciò che non può essere simultaneamente con quello che diciamo che è fatto, bisognerà dire che l'aria è stata resa luminosa dal non-luminoso o dal tenebroso; non perché vi sia stato un tempo in cui essa era il non-luminoso o il tenebroso, ma perché tale sarebbe se il sole l'abbandonasse a se stessa. E questo risulta ancor più evidente nelle stelle e nei cieli, che son sempre illuminati dal sole.

C. Così, dunque, risulta chiaro che quando si dice che una cosa, fatta da Dio, è sempre esistita, non vi è alcuna contraddizione. Infatti, se vi fosse una contraddizione, ci sarebbe da meravigliarci che Agostino non se ne sia accorto, poiché si tratta di una prova efficacissima per confutare l'eternità del mondo; egli, nel *De civitate Dei*, pur confutando con molti argomenti l'eternità del mondo, tralascia del tutto questa prova. Anzi, sembra accennare che in questo caso non vi sia contraddizione, per cui, parlando dei Platonici, afferma: "Come debba essere inteso questo, trovarono che non si tratta qui di principio di tempo ma di sostituzione. Infatti, dicono, se un piede fosse stato nella polvere da tutta l'eternità, vi avrebbe da sempre lasciata l'impronta; e nessuno avrebbe messo in dubbio che l'impronta fosse stata prodotta dal piede; né che l'una sarebbe stata prima dell'altro, sebbene l'una fosse prodotta dall'altro. Così, dicono, anche il mondo e con esso gli dei sono stati creati da sempre perché è sempre esistito chi li ha creati; e tuttavia sono stati creati". Ed egli non dice mai che questo è impossibile, ma procede contro di loro in altro modo. Nel capitolo quarto dell'undicesimo libro afferma ugualmente: "Quelli poi che, pur ammettendo che il mondo è stato creato da Dio, non vogliono che esso abbia avuto inizio di tempo, ma solo di creazione, in modo che sia stato fatto da sempre, cosa che si stenta a capire, affermano che", etc. Quale sia poi la causa per cui si stenta a capire, se ne è fatto cenno nel primo argomento.

Resta pure meraviglia il fatto che i più nobili filosofi non si siano accorti di questa contraddizione. Agostino, infatti, nello stesso libro, parlando contro coloro di cui si è fatto cenno nella precedente citazione autorevole, afferma: "Noi ragioniamo con chi ammette, come noi, un Dio incorporeo, creatore di tutte le cose diverse da lui"; dei quali poi aggiunge: "Questi filosofi superano in nobiltà e autorità tutti gli altri". E questo risulta chiaro anche per chi consideri diligentemente l'affermazione di coloro i quali ritennero che il mondo sia sempre esistito, perché ritengono nondimeno che sia stato creato da Dio, non trovando in ciò alcuna contraddizione; dunque, sono uomini solo quelli che tanto sottilmente la percepiscono, e con essi ha avuto origine la sapienza.

ALLEGATO N. 9

Testi di Boezio di Dacia

LA NOVITAS MUNDI E IL PLURALISMO EPISTEMOLOGICO

Boezio di Dacia, *Sull'eternità del mondo*

La scannerizzazione del testo è tratta da Boezio di Dacia, *Sull'eternità del mondo*, trad. it. di L. Bianchi, Unicopli, Milano 2003, pp. 77-79; pp. 107-123; pp. 155-159.

A. [A. 1] Come è stolto ricercare una ragione di quel che si deve credere in

nome della legge religiosa e che tuttavia non ha il sostegno di argomenti razionali (poiché chi lo fa cerca ciò che è impossibile a trovarsi), ed è eretico non voler credere in assenza di argomenti razionali, allo stesso modo non è filosofico voler credere senza argomenti razionali quel che non è di per sé evidente ma che il sostegno di argomenti razionali lo ha. **[A. 2]** Perciò, volendo ricondurre a concordia la posizione della fede cristiana sull'eternità del mondo e la posizione di Aristotele e di alcuni altri filosofi, indaghiamo razionalmente questo problema, ossia se il mondo sia eterno.

[A. 3] [Ciò in primo luogo] affinché sia fermamente mantenuta la posizione di fede, benché in alcuni aspetti non possa essere dimostrata, in modo da non cadere nella stoltezza, cercando una dimostrazione laddove essa non è possibile, e nemmeno nell'eresia, non volendo credere ciò che va tenuto per fede, sulla base del fatto che non ha il sostegno di una dimostrazione; come solevano fare alcuni filosofi che non accettarono alcuna legge rivelata, poiché gli articoli della legge rivelata non avevano il sostegno di una dimostrazione.

[In secondo luogo] affinché sia preservata anche la posizione dei filosofi, nella misura in cui le loro argomentazioni sono conclusive. In effetti la loro posizione non contraddice in nulla la fede cristiana, se non per le persone che non usano il loro intelletto: la posizione dei filosofi si fonda sulle dimostrazioni e su altri tipi di argomentazione possibile nelle materie di cui si parla, mentre la fede, in molti casi, si fonda sui miracoli e non sugli argomenti razionali; infatti ciò che si accetta perché lo si conclude da argomentazioni razionali non è fede ma scienza.

[In terzo luogo], affinché risulti chiaro da un lato che la fede e la filosofia non si contraddicono a proposito dell'eternità del mondo, dall'altro che non hanno valore gli argomenti con cui alcuni eretici sostengono, contro la fede cristiana, che il mondo è eterno.

[...]

B. [B. 1] In primo luogo bisogna considerare attentamente che non può esservi alcuna questione che possa essere discussa razionalmente che il filosofo non debba discutere e della quale non debba determinare ove risieda la verità, per quanto essa può esser compresa dalla ragione umana. [...]. Perciò spetta al filosofo determinare ogni questione che possa essere discussa razionalmente. Infatti ogni questione che possa essere discussa razionalmente riguarda qualche parte dell'essere. Ora, il filosofo riflette sulla totalità dell'essere: naturale, matematico e divino. Perciò spetta al filosofo determinare ogni questione che possa essere discussa razionalmente; e chi dice il contrario sappia che non capisce quel che dice.

In secondo luogo bisogna notare che né il filosofo naturale, né il matematico, né il metafisico possono dimostrare razionalmente che il primo moto e il mondo siano nuovi.

[B. 2] Che il filosofo naturale non possa dimostrare ciò, lo si mette in luce a partire da due assunti evidenti. Il primo di questi assunti è che nessuno spe-

cialista di una disciplina può provare, concedere o negare qualcosa se non a partire dai principi della sua scienza. Il secondo assunto è che, sebbene la natura non sia il primo principio in assoluto, è tuttavia il primo principio nell'ambito delle realtà naturali, ed è il primo principio che il filosofo naturale possa prendere in considerazione. E proprio perché era consapevole di ciò, Aristotele ha preso le mosse nella sua *Fisica*, che è il primo dei libri di filosofia naturale, non dal primo principio in assoluto, ma dal primo principio delle realtà naturali, cioè dalla materia prima, che nel II libro della stessa *Fisica* dice essere la natura.

Da ciò risulta, relativamente al nostro tema, quanto segue.

[B. 3] La natura non può causare un qualche moto nuovo se un altro moto che ne sia la causa non lo precede. Ma nessun altro moto può precedere il primo moto, poiché altrimenti non sarebbe il primo. Quindi il filosofo naturale, il cui primo principio è la natura, non può affermare sulla base dei suoi principi che il primo moto sia nuovo. La premessa maggiore è evidente, poiché la natura materiale non produce nulla *de novo* se non è prima soggetta all'azione di un'altra causa. In effetti la natura materiale non può essere il primo motore: infatti come potrebbe un ente generato essere il primo motore? E ogni agente materiale è un ente generato. [...]. Da ciò appare chiaramente che il filosofo naturale non può porre alcun moto nuovo senza che esso sia preceduto da un qualche moto che ne sia la causa. Dunque, poiché è necessario porre nel mondo un qualche primo moto (infatti non si può procedere all'infinito nei moti dei quali uno è causa di un altro) ne consegue che il filosofo naturale, a partire dalla sua scienza e dai principi di cui si serve, non può porre un primo moto nuovo. [...].

C. Se dunque il filosofo naturale non può, sulla base dei suoi principi, affermare che vi sia un primo moto nuovo, non può neanche affermare che vi sia un primo mobile [nuovo], poiché nell'ordine delle cause il mobile precede il moto, dal momento che è una delle sue cause. Perciò il filosofo naturale non può affermare che il mondo sia nuovo, dal momento che il primo mobile non precedette il mondo in durata.

Da ciò anche consegue manifestamente, se si considererà con attenzione quel che sin qui s'è detto, che il filosofo naturale non può prendere in considerazione la creazione. Infatti la natura produce ogni suo effetto a partire da un sostrato e da una materia, ma la produzione a partire da un sostrato e da una materia è generazione e non creazione. Quindi il filosofo naturale non può prendere in considerazione la creazione: in che modo il filosofo naturale potrebbe infatti prendere in considerazione ciò a cui non si estendono i suoi principi? E poiché la realizzazione del mondo, ovvero la sua produzione, non può avvenire per generazione, com'è di per sé evidente, bensì per creazione, ne consegue che in nessuna branca della scienza naturale si tratta della realizzazione o produzione del mondo, poiché questa produzione non è naturale e perciò non è di pertinenza del filosofo naturale. [...].

D. [D. 1] Poiché sono verità della fede cristiana, e anche verità in assoluto, che il mondo è nuovo e non eterno, che la creazione è possibile, che è esistito un primo uomo, e anche che chi è morto ritornerà in vita senza generazione e

nella sua identità numerica, e che quel medesimo uomo numericamente identico che prima era corruttibile sarà incorruttibile, di modo che in un'unica specie indivisibile saranno presenti queste due differenze, cioè il corruttibile e l'incorruttibile, potrai obiettare che il filosofo naturale, benché non possa provare né conoscere queste verità, per il fatto che i principi della sua scienza non si estendono a così difficili e occulte opere della sapienza divina, non deve tuttavia negare tali verità. Infatti sebbene lo specialista di una disciplina non possa provare o conoscere, a partire dai suoi principi, le verità delle scienze praticate da altri specialisti, tuttavia non deve negarle. Quindi benché il filosofo naturale non possa conoscere né asserire le verità sopra menzionate, a partire dai suoi principi, per il fatto che i principi della sua scienza non si estendono ad esse, tuttavia non deve negarle, se qualcuno le pone come vere, non però sulla base di argomenti razionali ma della rivelazione fatta da una qualche causa superiore.

[D. 2] Dinnanzi a quest'obiezione bisogna dire che il filosofo naturale non deve negare quelle verità che non può provare né conoscere a partire dai suoi principi, che tuttavia non sono contrarie ai suoi principi né distruggono la sua scienza. Ad esempio il filosofo naturale, a partire dai suoi principi, non può provare che sia vera la proposizione "intorno a qualsiasi punto segnato su di una superficie sono possibili quattro angoli retti"; non deve però negare questa proposizione, perché non è contraria ai suoi principi né distrugge la sua scienza. Egli deve invece negare quella verità che non può provare né conoscere a partire dai suoi principi, che sia contraria ai suoi principi e che distrugga la sua scienza; poiché così come ciò che consegue ai principi va concesso, ciò che si oppone ad essi va negato. Ad esempio il filosofo naturale deve negare che chi è morto torni immediatamente in vita e che una realtà generabile sia prodotta senza generazione (come afferma il cristiano che sostiene – come deve – la resurrezione dei morti e che il corpo corrotto ritornerà in vita nella sua identità numerica), poiché il filosofo naturale non concede nulla se non ciò che gli risulta essere possibile secondo le cause naturali. Il cristiano invece concede che tutto ciò è possibile grazie ad una causa superiore, che è la causa dell'intera natura. Perciò [il filosofo naturale e il cristiano] non si contraddicono in questo né in altri casi.

Poiché è vero che chi è morto ritornerà in vita immediatamente e nella sua identità numerica, come afferma la fede cristiana che nei suoi articoli è verissima, potrai sollevare un'ulteriore obiezione: il filosofo naturale che nega ciò non dice forse il falso?

E. Dinnanzi a questa obiezione bisogna dire che come è contemporaneamente possibile che il primo moto e il mondo siano nuovi e che non siano nuovi grazie a cause e principi naturali, allo stesso modo è contemporaneamente possibile – se si esaminano le cose con attenzione – che il primo moto e il mondo siano nuovi e che il filosofo naturale, il quale nega che il mondo e il primo moto siano nuovi, dica il vero: poiché il filosofo naturale nega che il mondo e il primo moto siano nuovi in quanto filosofo naturale, ciò che equivale a negare che essi siano nuovi a partire da principi naturali. Infatti, qualsiasi cosa il filosofo naturale, in quanto filosofo naturale, nega o afferma, la nega o la afferma a partire dalle cause o dai principi naturali. Perciò la conclusione nella quale il

filosofo naturale asserisce che il mondo e il primo moto non sono nuovi, presa in senso assoluto è falsa: ma se la si riferisce ai principi e agli argomenti dai quali egli la ricava, è conseguente. [...]. Così dice il vero il cristiano, che dice che il mondo e il primo moto sono nuovi, che vi è stato un primo uomo, che l'uomo tornerà in vita nella sua identità numerica, e che una realtà generabile può essere prodotta senza generazione; ma poiché ciò è riconosciuto possibile grazie a una causa la cui potenza è superiore alla potenza delle cause naturali. E dice il vero anche il filosofo naturale che dice che ciò non è possibile a partire dalle cause e dai principi naturali: infatti il filosofo naturale non afferma o nega nulla se non a partire dai principi e dalle cause naturali, come anche il grammatico, in quanto tale, non nega o afferma nulla se non a partire dai principi e dalle cause della grammatica. E poiché il filosofo naturale, considerando solo le capacità delle cause naturali, dice che il mondo e il primo moto non sono nuovi grazie a queste [cause], mentre la fede cristiana, considerando una causa superiore alla natura, dice che il mondo può essere nuovo grazie a quella [causa], essi non si contraddicono in alcun modo. Così dunque risultano chiare due cose: la prima è che il filosofo naturale non contraddice la fede cristiana a proposito dell'eternità del mondo; la seconda è che non si può dimostrare tramite argomenti naturali che il mondo e il primo moto siano nuovi.

[...]

F. [F. 1] Da tutto ciò appare dunque chiaro che per il filosofo dire che qualcosa è possibile o impossibile equivale a dire che è possibile o impossibile secondo le ragioni indagabili dall'uomo. Infatti non appena si abbandonano gli argomenti razionali si cessa di essere filosofo, e la filosofia non si fonda sulle rivelazioni e sui miracoli. Ma tu stesso affermi – e devi affermare – che ci sono molte verità che tuttavia non dovresti mai ammettere se non riconoscessi come vero se non ciò a cui può condurti la ragione umana, come ad esempio la resurrezione degli uomini, che la fede insegna; e giustamente [fai così], poiché in simili materie si crede all'autorità divina e non alla ragione umana. [...].

[F. 2] Quindi non vi è alcuna contraddizione tra la fede e il filosofo. Perché dunque mormori contro il filosofo quando ammetti quel che lui stesso ammette? E non credere che il filosofo, che ha dedicato la sua vita alla ricerca della sapienza, abbia contraddetto in qualcosa la verità della fede, ma studia più a fondo, poiché capisci assai poco dei filosofi – che furono e sono i sapienti del mondo – così da poter comprendere quel che dicono. Infatti le parole dei maestri vanno interpretate nel senso migliore, e nulla vale quel che dicono alcuni maligni che si affannano per trovar[vi] argomenti che in qualche modo si oppongano alla verità della fede cristiana, ciò che è senza dubbio impossibile. Costoro dicono che il cristiano in quanto tale non può essere filosofo, perché è costretto dalla sua legge religiosa a distruggere i principi della filosofia. Ma ciò è falso, poiché il cristiano ammette che una conclusione raggiunta attraverso argomenti filosofici non può essere diversa, a partire dalle premesse dalle quali essa è ricavata. E se si conclude a partire da cause naturali che un morto

non tornerà immediatamente in vita nella sua identità numerica, il cristiano ammette che tale conclusione, a partire dalle cause naturali dalle quali è ricavata, non può essere diversa; ammette tuttavia che tale conclusione può essere diversa in virtù di una causa superiore, che è la causa dell'intera natura e di tutto l'ente causato. Perciò il cristiano che usa sottilmente il suo intelletto non è costretto dalla sua religione a distruggere i principi della filosofia, ma preserva la fede e la filosofia, senza recare danno né all'una né all'altra. Se tuttavia qualcuno – che sia o non sia elevato a una carica – non è in grado di capire cose così difficili, obbedisca a chi è sapiente e creda alla religione cristiana: ma non a causa di un qualche argomento sofisticato, poiché esso è ingannevole; né a causa di un qualche argomento dialettico, poiché esso non produce una convinzione salda quanto la fede, dal momento che la conclusione di un argomento dialettico viene accolta col timore [della verità] della conclusione opposta; né a causa di un qualche argomento dimostrativo, sia perché esso non è possibile per tutto ciò che la nostra religione insegna, sia perché esso produce scienza (infatti “la dimostrazione è un sillogismo che produce scienza”, come è scritto nel primo libro degli *Analitici Posteriori*) e la fede non è scienza. Che a far aderire e credere ogni cristiano alla legge di Cristo, così com'è necessario, sia l'autore stesso di questa legge, cioè il Cristo glorioso, che è Dio benedetto nei secoli dei secoli. Amen.

ALLEGATO N. 10

LETTERA ENCICLICA

FIDES ET RATIO

SCHEDA DI LETTURA E DI ANALISI DELL'ENCICLICA *FIDES ET RATIO*

Con il supporto della letteratura critica, si forniscono qui di seguito alcune indicazioni utili a contestualizzare la *Fides et ratio* e ad offrire il quadro teorico di riferimento per l'analisi testuale richiesta alla classe.

Antonio Livi e Giuseppe Lorizio hanno curato una raccolta di saggi dal titolo *Il desiderio di conoscere la verità. Teologia e filosofia a cinque anni da Fides et ratio* (Pontificia Università Lateranense, Roma 2005), offrendo una precisa puntualizzazione dell'intento e dei contenuti di questo documento del Magistero ecclesiastico e un accurato bilancio della sua ricezione. L'Enciclica di Papa Giovanni Paolo II, di chiara ispirazione neoscolastica, riassume le problematiche più rilevanti sottese alla questione dell'intelligibilità del dato rivelato e dell'esercizio del pensiero ad opera di una ragione credente. L'analisi, inevitabilmente parziale, dell'Enciclica risulta (didatticamente) fondamentale per due ragioni: per chiarire il rapporto tra statuto epistemologico della filosofia ed ermeneutica della fede e per precisare quale interesse possa avere un filosofo nei riguardi di un discorso sulla filosofia proveniente da un'autorità di natura esclusivamente teologica.

La *Fides et ratio* ha suscitato numerose reazioni sia da parte dei filosofi, che si sono sentiti interpellati o provocati dall'Enciclica, sia da parte dei credenti non filosofi,

che hanno obiettato che la filosofia non è necessaria per credere e che quindi non si capisce perché debba essere elogiata e raccomandata dalla Chiesa. Numerosi dibattiti, ben ricostruiti da un contributo di Antonio Livi, hanno evidenziato come sia tuttora problematico il riconoscimento di un **comune presupposto aletico che renda comunicabile la verità teologica e la verità filosofica**²⁴. Soffermandosi sulle **condizioni logiche della fede**, Livi evidenzia come nell'Enciclica il discorso sulla filosofia si proponga, con ragioni, a suo dire, valide e persuasive, (anche) come esplicitazione della logica interna della fede cristiana. Questa tesi viene argomentata a partire dalla distinzione tra *fides quae creditur* e *fides qua creditur*, per concludere che tutti coloro che sono stati maestri della fede (*fides quae*) non possono non insegnare anche quali siano state le premesse razionali dell'atto di fede (*fides qua*), e pertanto la compatibilità o meno di determinate posizioni filosofiche con tali premesse.

Sviluppando il percorso relativo all'intelligenza della fede nella filosofia medievale abbiamo studiato vari modelli di **correlazione propositiva tra filosofia e teologia**. Anche l'Enciclica si sofferma su questa dialettica con toni innovativi. Come ha sottolineato Enrico Berti, la novità dell'Enciclica non risiede tanto nell'asserita armonia tra fede e ragione (le due 'ali' con cui lo spirito umano si innalza alla contemplazione della verità), ma nell'affermazione del carattere naturale e quindi necessario della filosofia, nel riconoscimento della sua autonomia e nella legittimità del pluralismo filosofico²⁵. In quest'ottica la *Fides et ratio* si orienta a spiegare la *necessitudo inter fidem et philosophiam* nel senso di un rapporto di reciproco intervento. Il paragrafo n. 67 profila infatti la circolarità tra filosofia e teologia: "La fede, dono di Dio, pur non fondandosi sulla ragione, non può certamente fare a meno di essa; al tempo stesso, appare la necessità per la ragione di farsi forte della fede, per scoprire gli orizzonti ai quali da sola non potrebbe giungere"²⁶. Descrivendo la fede come "possibilità della ragione" e la ragione come "apertura" al mistero, quest'affermazione racconta il sinergismo dei due tipi di sapere.

Si riporta qui di seguito la Scheda di lettura che l'insegnante fornisce in fotocopia alla classe in funzione dello svolgimento del compito a casa.

In questa Scheda sono riportati alcuni paragrafi dell'Enciclica²⁷. Dopo averli letti con attenzione, procedete all'analisi rispettando le consegne qui sotto indicate.

²⁴ A. LIVI, "Le premesse razionali della fede secondo *Fides et Ratio*", in A. LIVI – G. LORIZIO (a cura di), *Il desiderio di conoscere la verità. Teologia e filosofia a cinque anni da Fides et Ratio*, Pontificia Università Lateranense, Roma 2005, pp. 37-54.

²⁵ E. BERTI, "L'istanza metafisica nella *Fides et Ratio*", in A. LIVI – G. LORIZIO (a cura di), *Il desiderio di conoscere la verità. Teologia e filosofia a cinque anni da Fides et Ratio*, Pontificia Università Lateranense, Roma 2005, pp. 23-35.

²⁶ In merito a tale circolarità cfr. A. STAGLIANÒ, "Filosofia e teologia a partire dalla *Fides et ratio*", in A. LIVI – G. LORIZIO (a cura di), *Il desiderio di conoscere la verità. Teologia e filosofia a cinque anni da Fides et Ratio*, Pontificia Università Lateranense, Roma 2005, pp. 413-433. Per una panoramica completa sulla letteratura critica riguardo all'Enciclica papale si veda A. Sabetta, "Una bibliografia ragionata di *Fides et ratio*", *ivi*, pp. 435-518.

²⁷ http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_15101998_fides-et-ratio_it.html. Su questo sito internet è disponibile la versione integrale dell'Enciclica.

Questo esercizio è volto a verificare il vostro processo di apprendimento al termine del percorso didattico sviluppato in classe. Costituiscono parametro di valutazione: conoscenze, analisi, sintesi.

1) Facendo riferimento al § 79:

- chiarite come la *Fides et ratio* presenti il problema del rapporto tra assenso e comprensione del dato rivelato;
- ritrovate, sottolineate sul testo e indicate espressamente nella vostra risposta la frase che richiama il pensiero di S. Agostino in merito a questa tematica.

[max. 15 righe totali].

2) Sintetizzate i paragrafi dell'Enciclica che spiegano come la filosofia possa promuovere il progresso nella conoscenza della verità [max. 30 righe].

3) Come viene recuperato nell'Enciclica il pensiero di S. Anselmo in merito all'*intellectus fidei*? [max. 10 righe].

3) Ritrovate e sottolineate sul testo della *Fides et ratio* le parole-chiave che dimostrano l'autonomia della filosofia.

4) Riassumete le argomentazioni della *Fides et ratio* che dimostrano che la filosofia è propedeutica alla fede. Quale pensatore della Scolastica ispira queste riflessioni dell'Enciclica e perché? [max. 25 righe].

LETTERA ENCICLICA

FIDES ET RATIO

DEL SOMMO PONTEFICE GIOVANNI PAOLO II AI VESCOVI DELLA CHIESA CATTOLICA CIRCA I RAPPORTI TRA FEDE E RAGIONE

14 Settembre 1998

3. Molteplici sono le risorse che l'uomo possiede per promuovere il progresso nella conoscenza della verità, così da rendere la propria esistenza sempre più umana. Tra queste emerge la *filosofia*, che contribuisce direttamente a porre la domanda circa il senso della vita e ad abbozzarne la risposta: essa, pertanto, si configura come uno dei compiti più nobili dell'umanità. Il termine filosofia, secondo l'etimologia greca, significa «amore per la saggezza». Di fatto, la filosofia è nata e si è sviluppata nel momento in cui l'uomo ha iniziato a interrogarsi sul perché delle cose e sul loro fine. In modi e forme differenti, essa mostra che il desiderio di verità appartiene alla stessa natura dell'uomo. È una proprietà nativa della sua ragione interrogarsi sul perché delle cose, anche se le risposte via via date si inseriscono in un orizzonte che rende evidente la complementarità delle differenti culture in cui l'uomo vive.

5. La Chiesa, da parte sua, non può che apprezzare l'impegno della ragione per il raggiungimento di obiettivi che rendano l'esistenza personale sempre più

degna. Essa infatti vede nella filosofia la via per conoscere fondamentali verità concernenti l'esistenza dell'uomo. Al tempo stesso, considera la filosofia un aiuto indispensabile per approfondire l'intelligenza della fede e per comunicare la verità del Vangelo a quanti ancora non la conoscono.

Facendo pertanto seguito ad analoghe iniziative dei miei Predecessori, desidero anch'io rivolgere lo sguardo a questa peculiare attività della ragione. Mi ci spinge il rilievo che, soprattutto ai nostri giorni, la ricerca della verità ultima appare spesso offuscata. Senza dubbio la filosofia moderna ha il grande merito di aver concentrato la sua attenzione sull'uomo. A partire da qui, una ragione carica di interrogativi ha sviluppato ulteriormente il suo desiderio di conoscere sempre di più e sempre più a fondo. Sono stati così costruiti sistemi di pensiero complessi, che hanno dato i loro frutti nei diversi ambiti del sapere, favorendo lo sviluppo della cultura e della storia. L'antropologia, la logica, le scienze della natura, la storia, il linguaggio..., in qualche modo l'intero universo del sapere è stato abbracciato. I positivi risultati raggiunti non devono, tuttavia, indurre a trascurare il fatto che quella stessa ragione, intenta ad indagare in maniera unilaterale sull'uomo come soggetto, sembra aver dimenticato che questi è pur sempre chiamato ad indirizzarsi verso una verità che lo trascende. Senza il riferimento ad essa, ciascuno resta in balia dell'arbitrio e la sua condizione di persona finisce per essere valutata con criteri pragmatici basati essenzialmente sul dato sperimentale, nell'errata convinzione che tutto deve essere dominato dalla tecnica. È così accaduto che, invece di esprimere al meglio la tensione verso la verità, la ragione sotto il peso di tanto sapere si è curvata su se stessa diventando, giorno dopo giorno, incapace di sollevare lo sguardo verso l'alto per osare di raggiungere la verità dell'essere. La filosofia moderna, dimenticando di orientare la sua indagine sull'essere, ha concentrato la propria ricerca sulla conoscenza umana. Invece di far leva sulla capacità che l'uomo ha di conoscere la verità, ha preferito sottolinearne i limiti e i condizionamenti.

Ne sono derivate varie forme di agnosticismo e di relativismo, che hanno portato la ricerca filosofica a smarrirsi nelle sabbie mobili di un generale scetticismo. Di recente, poi, hanno assunto rilievo diverse dottrine che tendono a svalutare perfino quelle verità che l'uomo era certo di aver raggiunte. La legittima pluralità di posizioni ha ceduto il posto ad un indifferenziato pluralismo, fondato sull'assunto che tutte le posizioni si equivalgono: è questo uno dei sintomi più diffusi della sfiducia nella verità che è dato verificare nel contesto contemporaneo. A questa riserva non sfuggono neppure alcune concezioni di vita che provengono dall'Oriente; in esse, infatti, si nega alla verità il suo carattere esclusivo, partendo dal presupposto che essa si manifesta in modo uguale in dottrine diverse, persino contraddittorie tra di loro. In questo orizzonte, tutto è ridotto a opinione. Si ha l'impressione di un movimento ondivago: la riflessione filosofica mentre, da una parte, è riuscita a immergersi sulla strada che la rende sempre più vicina all'esistenza umana e alle sue forme espressive, dall'altra, tende a sviluppare considerazioni esistenziali, ermeneutiche o linguistiche che prescindono dalla questione radicale circa la verità della vita personale, dell'essere e di Dio. Di conseguenza, sono emersi nell'uomo contemporaneo, e non soltanto presso alcuni filosofi, atteggiamenti di diffusa sfiducia nei confronti delle grandi risorse conoscitive dell'essere umano. Con fal-

sa modestia ci si accontenta di verità parziali e provvisorie, senza più tentare di porre domande radicali sul senso e sul fondamento ultimo della vita umana, personale e sociale. È venuta meno, insomma, la speranza di poter ricevere dalla filosofia risposte definitive a tali domande.

14. L'insegnamento dei due Concili Vaticani apre un vero orizzonte di novità anche per il sapere filosofico. La Rivelazione immette nella storia un punto di riferimento da cui l'uomo non può prescindere, se vuole arrivare a comprendere il mistero della sua esistenza; dall'altra parte, però, questa conoscenza rinvia costantemente al mistero di Dio che la mente non può esaurire, ma solo ricevere e accogliere nella fede. All'interno di questi due momenti, la ragione possiede un suo spazio peculiare che le permette di indagare e comprendere, senza essere limitata da null'altro che dalla sua finitezza di fronte al mistero infinito di Dio.

La Rivelazione, pertanto, immette nella nostra storia una verità universale e ultima che provoca la mente dell'uomo a non fermarsi mai; la spinge, anzi, ad allargare continuamente gli spazi del proprio sapere fino a quando non avverte di avere compiuto quanto era in suo potere, senza nulla tralasciare. Ci viene in aiuto per questa riflessione una delle intelligenze più feconde e significative della storia dell'umanità, a cui fanno doveroso riferimento sia la filosofia che la teologia: sant'Anselmo. Nel suo *Proslogion*, l'Arcivescovo di Canterbury così si esprime: «Volgendo spesso e con impegno il mio pensiero a questo problema, a volte mi sembrava di poter ormai afferrare ciò che cercavo, altre volte invece sfuggiva completamente al mio pensiero; finché finalmente, disperando di poterlo trovare, volli smettere di ricercare qualcosa che era impossibile trovare. Ma quando volli scacciare da me quel pensiero perché, occupando la mia mente, non mi distogliesse da altri problemi dai quali potevo ricavare qualche profitto, allora cominciò a presentarsi con sempre maggior importunità [...]. Ma povero me, uno dei poveri figli di Eva, lontani da Dio, che cosa ho cominciato a fare e a che cosa sono riuscito? A che cosa tendevo e a che cosa sono giunto? A che cosa aspiravo e di che sospiro? [...]. O Signore, tu non solo sei ciò di cui non si può pensare nulla di più grande (*non solum es quo maius cogitari nequit*), ma sei più grande di tutto ciò che si possa pensare (*quiddam maius quam cogitari possit*) [...]. Se tu non fossi tale, si potrebbe pensare qualcosa più grande di te, ma questo è impossibile».

16. Quanto profondo sia il legame tra la conoscenza di fede e quella di ragione è indicato già nella Sacra Scrittura con spunti di sorprendente chiarezza. [...]. La peculiarità che distingue il testo biblico consiste nella convinzione che esista una profonda e inscindibile unità tra la conoscenza della ragione e quella della fede. [...]. Come dire, l'uomo con la luce della ragione sa riconoscere la sua strada, ma la può percorrere in maniera spedita, senza ostacoli e fino alla fine, se con animo retto inserisce la sua ricerca nell'orizzonte della fede. La ragione e la fede, pertanto, non possono essere separate senza che venga meno per l'uomo la possibilità di conoscere in modo adeguato se stesso, il mondo e Dio.

28. Non sempre, è doveroso riconoscerlo, la ricerca della verità si presenta con una simile trasparenza e consequenzialità. La nativa limitatezza della ragione e l'incostanza del cuore oscurano e deviano spesso la ricerca personale. Altri interessi di vario ordine possono sopraffare la verità. Succede anche che

l'uomo addirittura la sfugga non appena comincia ad intravederla, perché ne teme le esigenze. Nonostante questo, anche quando la evita, è sempre la verità ad influenzarne l'esistenza. Mai, infatti, egli potrebbe fondare la propria vita sul dubbio, sull'incertezza o sulla menzogna; una simile esistenza sarebbe minacciata costantemente dalla paura e dall'angoscia. Si può definire, dunque, l'uomo come *colui che cerca la verità*.

29. Non è pensabile che una ricerca così profondamente radicata nella natura umana possa essere del tutto inutile e vana. La stessa capacità di cercare la verità e di porre domande implica già una prima risposta. L'uomo non inizierebbe a cercare ciò che ignorasse del tutto o stimasse assolutamente irraggiungibile. Solo la prospettiva di poter arrivare ad una risposta può indurlo a muovere il primo passo. Di fatto, proprio questo è ciò che normalmente accade nella ricerca scientifica. Quando uno scienziato, a seguito di una sua intuizione, si pone alla ricerca della spiegazione logica e verificabile di un determinato fenomeno, egli ha fiducia fin dall'inizio di trovare una risposta, e non s'arrende davanti agli insuccessi. Egli non ritiene inutile l'intuizione originaria solo perché non ha raggiunto l'obiettivo; con ragione dirà piuttosto che non ha trovato ancora la risposta adeguata.

La stessa cosa deve valere anche per la ricerca della verità nell'ambito delle questioni ultime. La sete di verità è talmente radicata nel cuore dell'uomo che il doverne prescindere comprometterebbe l'esistenza. È sufficiente, insomma, osservare la vita di tutti i giorni per constatare come ciascuno di noi porti in sé l'assillo di alcune domande essenziali ed insieme custodisca nel proprio animo almeno l'abbozzo delle relative risposte. Sono risposte della cui verità si è convinti, anche perché si sperimenta che, nella sostanza, non differiscono dalle risposte a cui sono giunti tanti altri. Certo, non ogni verità che viene acquisita possiede lo stesso valore. Dall'insieme dei risultati raggiunti, tuttavia, viene confermata la capacità che l'essere umano ha di pervenire, in linea di massima, alla verità.

30. Può essere utile, ora, fare un rapido cenno a queste diverse forme di verità. Le più numerose sono quelle che poggiano su evidenze immediate o trovano conferma per via di esperimento. È questo l'ordine di verità proprio della vita quotidiana e della ricerca scientifica. A un altro livello si trovano le verità di carattere filosofico, a cui l'uomo giunge mediante la capacità speculativa del suo intelletto. Infine, vi sono le verità religiose, che in qualche misura affondano le loro radici anche nella filosofia. Esse sono contenute nelle risposte che le varie religioni nelle loro tradizioni offrono alle domande ultime.

Quanto alle verità filosofiche, occorre precisare che esse non si limitano alle sole dottrine, talvolta effimere, dei filosofi di professione. Ogni uomo, come già ho detto, è in certo qual modo un filosofo e possiede proprie concezioni filosofiche con le quali orienta la sua vita. In un modo o in un altro, egli si forma una visione globale e una risposta sul senso della propria esistenza: in tale luce egli interpreta la propria vicenda personale e regola il suo comportamento. È qui che dovrebbe porsi la domanda sul rapporto tra le verità filosofico-religiose e la verità rivelata in Gesù Cristo. Prima di rispondere a questo interrogativo è opportuno valutare un ulteriore dato della filosofia.

42. Nella teologia scolastica il ruolo della ragione filosoficamente educata diventa ancora più cospicuo sotto la spinta dell'interpretazione anselmiana dell'*intellectus fidei*. Per il santo Arcivescovo di Canterbury la priorità della fede non è competitiva con la ricerca propria della ragione. Questa, infatti, non è chiamata a esprimere un giudizio sui contenuti della fede; ne sarebbe incapace, perché a ciò non idonea. Suo compito, piuttosto, è quello di saper trovare un senso, di scoprire delle ragioni che permettano a tutti di raggiungere una qualche intelligenza dei contenuti di fede. Sant'Anselmo sottolinea il fatto che l'intelletto deve porsi in ricerca di ciò che ama: più ama, più desidera conoscere. Chi vive per la verità è proteso verso una forma di conoscenza che si infiamma sempre più di amore per ciò che conosce, pur dovendo ammettere di non aver ancora fatto tutto ciò che sarebbe nel suo desiderio: «*Ad te videndum factus sum; et nondum feci propter quod factus sum*». Il desiderio di verità spinge, dunque, la ragione ad andare sempre oltre; essa, anzi, viene come sopraffatta dalla constatazione della sua capacità sempre più grande di ciò che raggiunge. A questo punto, però, la ragione è in grado di scoprire ove stia il compimento del suo cammino: «Penso infatti che chi investiga una cosa incomprendibile debba accontentarsi di giungere con il ragionamento a riconoscere con somma certezza la realtà, anche se non è in grado di penetrare con l'intelletto il suo modo di essere [...]. Che cosa c'è peraltro di tanto incomprendibile ed inesprimibile quanto ciò che è al di sopra di ogni cosa? Se dunque ciò di cui finora si è disputato intorno alla somma essenza è stato stabilito su ragioni necessarie, quantunque non possa essere penetrato con l'intelletto in modo da potersi chiarire anche verbalmente, non per questo vacilla minimamente il fondamento della sua certezza. Se, infatti, una precedente riflessione ha compreso in modo razionale che è incomprendibile (*rationabiliter comprehendit incomprendibile esse*) il modo in cui la sapienza superna sa ciò che ha fatto [...], chi spiegherà come essa stessa si conosce e si dice, essa di cui l'uomo nulla o pressoché nulla può sapere?».

L'armonia fondamentale della conoscenza filosofica e della conoscenza di fede è ancora una volta confermata: la fede chiede che il suo oggetto venga compreso con l'aiuto della ragione; la ragione, al culmine della sua ricerca, ammette come necessario ciò che la fede presenta.

43. Un posto tutto particolare in questo lungo cammino spetta a san Tommaso, non solo per il contenuto della sua dottrina, ma anche per il rapporto dialogico che egli seppe instaurare con il pensiero arabo ed ebreo del suo tempo. In un'epoca in cui i pensatori cristiani riscoprivano i tesori della filosofia antica, e più direttamente aristotelica, egli ebbe il grande merito di porre in primo piano l'armonia che intercorre tra la ragione e la fede. La luce della ragione e quella della fede provengono entrambe da Dio, egli argomentava; perciò non possono contraddirsi tra loro.

Più radicalmente, Tommaso riconosce che la natura, oggetto proprio della filosofia, può contribuire alla comprensione della rivelazione divina. La fede, dunque, non teme la ragione, ma la ricerca e in essa confida. Come la grazia suppone la natura e la porta a compimento, così la fede suppone e perfeziona la ragione. Quest'ultima, illuminata dalla fede, viene liberata dalle fragilità e dai limiti derivanti dalla disobbedienza del peccato e trova la forza necessaria per

elevarsi alla conoscenza del mistero di Dio Uno e Trino. Pur sottolineando con forza il carattere soprannaturale della fede, il Dottore Angelico non ha dimenticato il valore della sua ragionevolezza; ha saputo, anzi, scendere in profondità e precisare il senso di tale ragionevolezza. La fede, infatti, è in qualche modo «esercizio del pensiero»; la ragione dell'uomo non si annulla né si avvilisce dando l'assenso ai contenuti di fede; questi sono in ogni caso raggiunti con scelta libera e consapevole.

45. Con il sorgere delle prime università, la teologia veniva a confrontarsi più direttamente con altre forme della ricerca e del sapere scientifico. Sant'Alberto Magno e san Tommaso, pur mantenendo un legame organico tra la teologia e la filosofia, furono i primi a riconoscere la necessaria autonomia di cui la filosofia e le scienze avevano bisogno, per applicarsi efficacemente ai rispettivi campi di ricerca. A partire dal tardo Medio Evo, tuttavia, la legittima distinzione tra i due saperi si trasformò progressivamente in una nefasta separazione. A seguito di un eccessivo spirito razionalista, presente in alcuni pensatori, si radicalizzarono le posizioni, giungendo di fatto a una filosofia separata e assolutamente autonoma nei confronti dei contenuti della fede. Tra le altre conseguenze di tale separazione vi fu anche quella di una diffidenza sempre più forte nei confronti della stessa ragione. Alcuni iniziarono a professare una sfiducia generale, scettica e agnostica, o per riservare più spazio alla fede o per screditarne ogni possibile riferimento razionale.

Insomma, ciò che il pensiero patristico e medievale aveva concepito e attuato come unità profonda, generatrice di una conoscenza capace di arrivare alle forme più alte della speculazione, venne di fatto distrutto dai sistemi che sposarono la causa di una conoscenza razionale separata dalla fede e alternativa ad essa.

49. La Chiesa non propone una propria filosofia né canonizza una qualsiasi filosofia particolare a scapito di altre. La ragione profonda di questa riservatezza sta nel fatto che la filosofia, anche quando entra in rapporto con la teologia, deve procedere secondo i suoi metodi e le sue regole; non vi sarebbe altrimenti garanzia che essa rimanga orientata verso la verità e ad essa tenda con un processo razionalmente controllabile. Di poco aiuto sarebbe una filosofia che non procedesse alla luce della ragione secondo propri principi e specifiche metodologie. In fondo, la radice della autonomia di cui gode la filosofia è da individuare nel fatto che la ragione è per sua natura orientata alla verità ed è inoltre in se stessa fornita dei mezzi necessari per raggiungerla. Una filosofia consapevole di questo suo «statuto costitutivo» non può non rispettare anche le esigenze e le evidenze proprie della verità rivelata.

La storia, tuttavia, ha mostrato le deviazioni e gli errori in cui non di rado il pensiero filosofico, soprattutto moderno, è incorso. Non è compito né competenza del Magistero intervenire per colmare le lacune di un discorso filosofico carente. È suo obbligo, invece, reagire in maniera chiara e forte quando tesi filosofiche discutibili minacciano la retta comprensione del dato rivelato e quando si diffondono teorie false e di parte che seminano gravi errori, confondendo la semplicità e la purezza della fede del popolo di Dio.

66. Per quanto riguarda l'*intellectus fidei*, si deve considerare, anzitutto, che la

Verità divina, «a noi proposta nelle Sacre Scritture, interpretate rettamente dalla dottrina della Chiesa», gode di una propria intelligibilità così logicamente coerente da proporsi come un autentico sapere. L'*intellectus fidei* esplicita questa verità, non solo cogliendo le strutture logiche e concettuali delle proposizioni nelle quali si articola l'insegnamento della Chiesa, ma anche, e primariamente, nel far emergere il significato di salvezza che tali proposizioni contengono per il singolo e per l'umanità. È dall'insieme di queste proposizioni che il credente arriva a conoscere la storia della salvezza, la quale culmina nella persona di Gesù Cristo e nel suo mistero pasquale. A questo mistero egli partecipa con il suo assenso di fede.

La *teologia dogmatica*, per parte sua, deve essere in grado di articolare il senso universale del mistero del Dio Uno e Trino e dell'economia della salvezza sia in maniera narrativa sia, soprattutto, in forma argomentativa. Lo deve fare, cioè, mediante espressioni concettuali, formulate in modo critico e universalmente comunicabile. Senza l'apporto della filosofia, infatti, non si potrebbero illustrare contenuti teologici quali, ad esempio, il linguaggio su Dio, le relazioni personali all'interno della Trinità, l'azione creatrice di Dio nel mondo, il rapporto tra Dio e l'uomo, l'identità di Cristo che è vero Dio e vero uomo. Le stesse considerazioni valgono per diversi temi della teologia morale, dove è immediato il ricorso a concetti quali: legge morale, coscienza, libertà, responsabilità personale, colpa ecc., che ricevono una loro definizione a livello di etica filosofica.

È necessario, dunque, che la ragione del credente abbia una conoscenza naturale, vera e coerente delle cose create, del mondo e dell'uomo, che sono anche oggetto della rivelazione divina; ancora di più, essa deve essere in grado di articolare tale conoscenza in modo concettuale e argomentativo. La teologia dogmatica speculativa, pertanto, presuppone ed implica una filosofia dell'uomo, del mondo e, più radicalmente, dell'essere, fondata sulla verità oggettiva.

67. La *teologia fondamentale*, per il suo carattere proprio di disciplina che ha il compito di rendere ragione della fede (cfr. *1 Pt* 3, 15), dovrà farsi carico di giustificare ed esplicitare la relazione tra la fede e la riflessione filosofica. Già il Concilio Vaticano I, recuperando l'insegnamento paolino (cfr. *Rm* 1, 19-20), aveva richiamato l'attenzione sul fatto che esistono verità conoscibili naturalmente, e quindi filosoficamente. La loro conoscenza costituisce un presupposto necessario per accogliere la rivelazione di Dio. Nello studiare la Rivelazione e la sua credibilità insieme con il corrispondente atto di fede, la teologia fondamentale dovrà mostrare come, alla luce della conoscenza per fede, emergano alcune verità che la ragione già coglie nel suo autonomo cammino di ricerca. A queste la Rivelazione conferisce pienezza di senso, orientandole verso la ricchezza del mistero rivelato, nel quale trovano il loro ultimo fine. Si pensi, ad esempio, alla conoscenza naturale di Dio, alla possibilità di discernere la rivelazione divina da altri fenomeni o al riconoscimento della sua credibilità, all'attitudine del linguaggio umano a parlare in modo significativo e vero anche di ciò che eccede ogni esperienza umana. Da tutte queste verità, la mente è condotta a riconoscere l'esistenza di una via realmente propedeutica alla fede, che può sfociare nell'accoglienza della rivelazione, senza in nulla venire meno

ai propri principi e alla propria autonomia.

79. Esplicitando ulteriormente i contenuti del Magistero precedente, intendo in questa ultima parte indicare alcune esigenze che la teologia — anzi, prima ancora la parola di Dio — pone oggi al pensiero filosofico e alle filosofie odierne. Come già ho rilevato, il filosofo deve procedere secondo le proprie regole e fondarsi sui propri principi; la verità, tuttavia, non può essere che una sola. La Rivelazione, con i suoi contenuti, non potrà mai umiliare la ragione nelle sue scoperte e nella sua legittima autonomia; per parte sua, però, la ragione non dovrà mai perdere la sua capacità d'interrogarsi e di interrogare, nella consapevolezza di non potersi ergere a valore assoluto ed esclusivo. La verità rivelata, offrendo pienezza di luce sull'essere a partire dallo splendore che proviene dallo stesso Essere sussistente, illuminerà il cammino della riflessione filosofica. La Rivelazione cristiana, insomma, diventa il vero punto di aggancio e di confronto tra il pensare filosofico e quello teologico nel loro reciproco rapportarsi. È auspicabile, quindi, che teologi e filosofi si lascino guidare dall'unica autorità della verità così che venga elaborata una filosofia in consonanza con la parola di Dio. Questa filosofia sarà il terreno d'incontro tra le culture e la fede cristiana, il luogo d'intesa tra credenti e non credenti. Sarà di aiuto perché i credenti si convincano più da vicino che la profondità e genuinità della fede è favorita quando è unita al pensiero e ad esso non rinuncia. Ancora una volta, è la lezione dei Padri che ci guida in questa convinzione: «Lo stesso credere null'altro è che pensare assentendo [...]. Chiunque crede pensa, e credendo pensa e pensando crede [...]. La fede se non è pensata è nulla». Ed ancora: «Se si toglie l'assenso, si toglie la fede, perché senza assenso non si crede affatto».

BIBLIOGRAFIA

Letteratura secondaria

A.A.V.V., *Dio e la ragione. Anselmo d'Aosta, l'argomento e la filosofia*, Marietti, Genova 1993.

BARTH, K., *Anselmo d'Aosta. Fides quaerens intellectum*, tr. it. a cura di M. Vergottini, Morcelliana, Brescia 2001.

BEONIO BROCCIERI FUMAGALLI, M. T., *Introduzione ad Abelardo*, Laterza, Roma-Bari 1974.

BIANCHI, L., "Virtù, felicità e filosofia", in ID., *Il Vescovo e i filosofi. La condanna parigina e l'evoluzione dell'aristotelismo scolastico*, La Nuova Italia, Firenze 1990, pp. 149-195.

ID., *Pour une histoire de la «double vérité»*, Vrin, Paris 2008.

BIFFI, I., *Figure medievali della teologia*, Jaca Book, Milano 1992.

BIFFI, I. — MARABELLI, C. (a cura di), *Anselmo d'Aosta, figura europea*, Atti del Convegno di Studi — Aosta 1988, Jaca Book, Milano 1989.

CATTIN, Y., *La preuve de Dieu. Introduction à la lecture du Proslogion d'Anselme de Canterbury*, Vrin, Paris 1986.

- CHENU, M.D., *La teologia come scienza nel XIII secolo*, Jaca Book, Milano 1985.
- ID., *La teologia nel XII secolo*, Jaca Book, Milano 1986.
- CHIEREGHIN, F., *Fede e ricerca filosofica nel pensiero di S. Agostino*, Cedam, Padova 1965.
- CIPRIANI, N., "De fide rerum quae non videntur", in *De utilitate credendi – De vera religione – De fide rerum quae non videntur di Agostino d'Ipbona*, a cura di O. Grassi, F. Van Fleteren, V. Pacioni, G. Balido, N. Cipriani, *Lectio Augustini* (settimana agostiniana pavese), Città Nuova editrice, Roma 1994, pp. 95-109.
- CORBIN, M., *Prière et raison de la foi. Introduction à l'oeuvre de S. Anselme*, Cerf, Paris 1992.
- D'ONOFRIO, G. (a cura di), *Storia della teologia nel Medioevo*, vol. I e vol. II, Piemme, Casale Monferrato 1996.
- FIORAVANTI, G., "Boezio di Dacia e la storiografia sull'averroismo", in *Studi medievali*, ser. III, 7 (1966), pp. 283-322.
- ID., "Scientia, fides, theologia in Boezio di Dacia", in *Atti dell'Accademia delle Scienze di Torino*, 104 (1970), pp. 525-632.
- GHISALBERTI, A., "Ragione, intelletto, illuminazione in Anselmo d'Aosta", in V. Melchiorre (a cura di), *I luoghi del comprendere*, Vita e Pensiero, Milano 2000, pp. 29-50.
- ID., *Medioevo teologico: categorie della teologia razionale nel Medioevo*, Laterza, Roma-Bari 2005.
- ID., "Anselmo d'Aosta e l'unum argumentum. Storia di un malinteso", in *L'Osservatore romano*, 20-21 Aprile 2009.
- GRASSI, O., "Per una scoperta del *De utilitate credendi*" in *De utilitate credendi – De vera religione – De fide rerum quae non videntur di Agostino d'Ipbona*, a cura di O. Grassi, F. Van Fleteren, V. Pacioni, G. Balido, N. Cipriani, *Lectio Augustini* (settimana agostiniana pavese), Città Nuova editrice, Roma 1994, pp. 11-30.
- GILBERT, P., *Le Proslogion de S. Anselme. Silence de Dieu et joie de l'homme*, Gregoriana, Roma 1990.
- GILSON, E., *Introduzione allo studio di Sant'Agostino*, Marietti, Genova 1998.
- JOLIVET, J., *Abelardo: dialettica e mistero*, Jaca Book, Milano 1996.
- JOLIVET, J. – VERGER, J., *Bernardo e Abelardo: il chiostro e la scuola*, Jaca Book, Milano 1989.
- LIVI, A. – LORIZIO, G. (a cura di), *Il desiderio di conoscere la verità. Teologia e filosofia a cinque anni da Fides et ratio*, Pontificia Università Lateranense, Roma 2005.
- MANDOUZ, A., *Saint Augustin: l'aventure de la raison et de la grace*, Etudes Augustiniennes, Paris 1968.
- MARROU, H. I., *Sant'Agostino e la fine della cultura antica*, Jaca Book, Milano 1994.
- MARTINEZ, R. (a cura di), *Unità e autonomia del sapere: il dibattito del XIII secolo*, Armando, Roma 1994.

OLIVETTI, M. (a cura di), *L'argomento ontologico*, numero monografico di *Archivio di filosofia*, 57 (1990, 1/3).

PARODI, M., *Il conflitto dei pensieri. Studi su Anselmo d'Aosta*, Lubrina, Bergamo 1988.

PETRUZZELLIS, N., "Filosofia e teologia della storia nel pensiero di S. Agostino", in *Doctor Communis*, 39 (1986/3), pp. 438-447 [numero monografico: "*Augustinus et Thomas*. Omaggio dell'Accademia di S. Tommaso d'Aquino a Sant'Agostino d'Ippona nel XVI centenario della conversione"].

PISONI BRAMBILLA, E., "Recenti interpretazioni della teologia di Abelardo", in *Rivista di filosofia neoscolastica*, 97 (2005), pp. 691-700.

SCAGLIONI, C., *Verso la beatitudine: l'esegesi di Agostino*, Vita e Pensiero, Milano 1986.

SCRIBANO, M. E., *L'esistenza di Dio: storia della prova ontologica da Descartes a Kant*, Laterza, Roma-Bari 1994.

STAGLIANÒ, A., *La mente umana alla prova di Dio: filosofia e teologia nel dibattito contemporaneo sull'argomento di Anselmo d'Aosta*, Edizione Dehoniane, Bologna 1996.

TORRELL, J.P., *Tommaso d'Aquino: l'uomo e il teologo*, Piemme, Casale Monferrato 1994.

VANNI ROVIGHI, S., *Introduzione a Anselmo d'Aosta*, Laterza, Roma-Bari 1987.

ID., *Introduzione a Tommaso d'Aquino*, Laterza, Bari 1999.

VIOLA, C. E., *Anselmo d'Aosta: fede e ricerca dell'intelligenza*, Jaca Book, Milano 2000.

Testi degli autori medievali in traduzione italiana

(indicati secondo l'ordine delle sequenze didattiche)

AGOSTINO, *L'ordine – Il maestro – La vera religione*, in *Tutti i dialoghi*, a cura di M. Bettetini, G. Catapano, G. Reale, Bompiani 2006.

AGOSTINO, *Sull'utilità del credere*, in O. Grassi (a cura di), *Il filosofo e la fede*, Rusconi, Milano 1989.

ANSELMO D'AOSTA, *Monologio e Proslogio*, a cura di I. Sciuto, Bompiani, Milano 2002.

PIETRO ABELARDO, *Dialogo tra un filosofo, un giudeo e un cristiano*, trad. it. di C. Trovò, BUR, Milano 2000.

TOMMASO D'AQUINO, *L'eternità del mondo*, in *L'uomo e l'universo. Opuscoli filosofici*, a cura di A. Tognolo, Rusconi, Milano 1981, pp. 179-192.

TOMMASO D'AQUINO, *Summa contra Gentiles*, trad. it. a cura di T. S. Centi, Utet, Torino 1975.

TOMMASO D'AQUINO, *Summa Theologiae*, trad. it. a cura di Edizioni dello Studio Domenicano, Bologna 2002.

BOEZIO DI DACIA, *Sull'eternità del mondo*, trad. it. di L. Bianchi, Unicopli, Milano 2003.

SCIENZA COGNITIVA E INTELLIGENZA ARTIFICIALE: *UN PERCORSO DIDATTICO TRA FILOSOFIA E PSICOLOGIA*

Pier Paolo Tarsi

Mappa del percorso

Introduzione

Quadro teorico

La scienza cognitiva classica

La scienza cognitiva post-classica

Presentazione del percorso

Ordine di scuola e classe

Introduzione al percorso didattico

Finalità

Obiettivi

Prerequisiti

Contenuti

Fasi di lavoro

Fase 1

Fase 2

Fase 3

Fase 4

Fase 5

Fase 6

Valutazione

Verifica

BIBLIOGRAFIA

ALLEGATI

Introduzione

Psicologia e filosofia - l'insegnamento delle quali, com'è noto, è presente in alcuni indirizzi dell'ordinamento scolastico nazionale - rappresentano le discipline che vogliamo prendere in considerazione come riferimenti paralleli nel percorso didattico proposto in questo lavoro.

L'opportuna presenza di moduli dedicati alla storia della psicologia fino agli sviluppi più recenti - secondo la comune pratica didattica laddove questa è materia di insegnamento curricolare - corrisponde all'importante obiettivo didattico, condiviso dalla gran parte dei docenti, di agevolare negli studenti la comprensione, mediata dalla storia della disciplina, di termini e nozioni che l'analisi di tali interessanti capitoli consente di mettere a fuoco e a cui potrebbe contribuire riccamente il percorso proposto che punta alla conoscenza di alcuni passaggi attuali di ricerca in cui la psicologia è protagonista.¹

Per quanto riguarda l'insegnamento della filosofia, basti per il momento dire che nell'ambito di un'analisi anche superficiale dei manuali della disciplina, emerge chiaramente la presenza nei testi più aggiornati di capitoli, moduli o sezioni dedicati (in modi e spazi diversi) alla Scienza Cognitiva, ai fondamenti teorici dell'Intelligenza Artificiale e ad alcuni filoni più rilevanti della Filosofia della Mente, percorsi di ricerca presi in considerazione nei loro intrecci. Queste considerazioni portano complessivamente a pensare che sia auspicabile (ai fini di un'offerta didattica che contempi un profilo aggiornato di alcuni sviluppi storici contemporanei del sapere psicologico e di importanti tematiche e linguaggi emergenti nel panorama filosofico contemporaneo) prevedere un'introduzione relativa alla trattazione stessa della Scienza Cognitiva, ossia quel campo di studi che nei decenni a noi più prossimi ha ridefinito in senso inter-poli-trans-disciplinare (per dirla con Edgar Morin²) gli interrogativi filosofici sulla conoscenza, lo studio psicologico della cognizione e della mente.³

A tale impresa la disciplina psicologica e la filosofia hanno infatti riccamente contribuito, com'è noto, in dialogo simbiotico con altri percorsi di ricerca specifici quali la linguistica, l'antropologia, l'informatica, la biologia ecc., ridefinendo e riformulando teorie, linguaggi, strumenti e strategie di ricerca tradizionali nell'incontro trasversale tra ambiti settoriali che vanno a costituirsi e specificarsi sempre più secondo le linee di un sapere complesso per definizione, ossia un sapere tendente a "tessere insieme"⁴ i vari percorsi di ricerca relativi allo studio del mentale.

¹ Un'introduzione alla psicologia -a nostro avviso insuperata- che contempla uno spazio ampio dedicato proprio alla Scienza Cognitiva è G. GUERRA, *Mente e Scienze della Vita. Un'introduzione alla psicologia*, NIS, Roma 1997.

² Tra i tantissimi riferimenti bibliografici che si potrebbero fare sul tema - anche restando alla sola opera di Morin - ci limitiamo a rimandare al sintetico ed illuminante saggio *Inter-poli-trans-disciplinarietà*, in E. MORIN, *La testa ben fatta*, Cortina Editore, Milano 2000, pp. 110-124.

³ Che la "mente" sia l'oggetto di studio privilegiato della psicologia è del resto una generica convinzione della mentalità comune. Un interessante testo che parte proprio da tale visione del senso comune per addentrarsi in una chiara introduzione alla disciplina è A. ANTONIETTI, *Invito alla Psicologia*, Carocci Roma 2001.

⁴« *Complexus* significa ciò che è tessuto insieme; in effetti, si ha complessità quando sono inseparabili i differenti elementi che costituiscono un tutto [...] e quando vi è tessuto interdipendente, interattivo, inter-retroattivo tra l'oggetto di conoscenza e il suo contesto, le parti e il tutto, il tutto e le par-

È infatti un dato storico-scientifico ormai innegabile se non imprescindibile il fatto che tale studio (così come le più importanti imprese conoscitive sorte negli ultimi decenni) tenda a collocarsi sempre più ai confini tra le discipline, negli «interstizi di più saperi»⁵ tenuti insieme dal collante epistemologico di veri e propri programmi di ricerca che, con un linguaggio rinnovatisi nel Novecento e con strumenti che vivificano e ripropongono le tradizionali sfide della comprensione della mente, pongono interrogativi ed elaborano risposte che devono rientrare nel bagaglio conoscitivo e critico di chi affronta lo studio della disciplina filosofica contemporanea.

Abbiamo inoltre fin qua insistito, non a caso, sulla riconosciuta complessità di fondo degli oggetti di studio e della metodologia di ricerca che ispira i programmi della Scienza Cognitiva: intravediamo infatti in tali aspetti un ulteriore elemento della rilevanza formativa del progetto, consistente nella possibilità di permettere agli studenti, attraverso il percorso didattico prescelto, un incontro con metodologie tipiche del procedere metadisciplinare della ricerca scientifica contemporanea, occasione dunque per stimolare nei discenti lo sforzo di uno sguardo multidimensionale, capacità sempre più necessaria per riferirsi al globale e al complesso nello sforzo di superare «le dispersioni e le compartimentazioni della conoscenza specializzata».⁶

ti, le parti tra loro. La complessità è, perciò, il legame tra l'unità e la molteplicità. » in E. MORIN, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina Editore, Milano 2001, p. 38.

⁵ L'espressione, presa a prestito in quanto ci appare pregnante, è ricorrente nel linguaggio epistemologico di Michel Serres. Cfr. M.SERRES, *Chiarimenti. Conversazioni con Bruno Latour*, Barbieri, Manduria 2000.

⁶ E. MORIN, *I sette saperi*, cit. p.39.

QUADRO TEORICO

La scienza cognitiva classica: cognitivismo e connessionismo

La ricerca storico-scientifica ha già individuato e continua a svelare nell'ambito di quel coacervo di ricerche cibernetiche in cui possiamo rintracciare la nube fondatrice dell'attuale scienza cognitiva le possibilità e le premesse, espresse poi sul piano storico a noi più prossimo, di diversi ed eterogenei (persino conflittuali)⁷ approcci allo studio cognitivo e mentale in genere. Com'è noto però, a partire dagli anni Cinquanta del secolo appena trascorso, ad imporsi sulle varie direzioni fu esclusivamente il Cognitivismo nella sua versione detta appunto classica (o computazionale), programma connesso essenzialmente alla teoria computazionale-rappresentazionale della mente, approccio che trovò la sua più caratteristica espressione nell'Intelligenza Artificiale Classica e nella celebre (quanto equivoca e discussa) analogia tra mente ed elaboratore simbolico di informazioni, il computer digitale. In questo periodo storico il computazionalismo fu dunque indiscussa ed egemone ortodossia (a cui si sottrassero solo rare eccezioni come l'impresa di Piaget), protagonista assoluta di quel fenomeno che indichiamo come «rivoluzione cognitiva»⁸ che sancì la fine del comportamentismo.

Non possiamo qui inoltrarci nei dettagli di questa affascinante e tortuosa storia che coinvolge innumerevoli percorsi e tematiche; ciò che interessa è invece astrarre l'intuizione centrale che si impose come profilo della dottrina, intuizione riassumibile nell'idea che la cognizione nella sua forma essenziale possa essere definita e studiata come computo di rappresentazioni simboliche. L'intelligenza artificiale instaura dunque in tal modo la sua egemonia nella scienza cognitiva classica; il calcolatore digitale diviene infatti la fonte d'ispirazione per il trattamento dei processi cognitivi intesi come elaborazioni di informazioni, elaborazioni che giungeranno ad essere ben presto⁹ caratterizzabili indipendentemente dalle proprietà fisico-chimiche e biologiche, in breve indipendentemente anche dal cervello e dalla sua comprensione che la neuroscienza (che negli anni '70 finirà per essere completamente oscurata dalla psicologia cognitivista) a partire dal periodo cibernetico andava gradualmente fornendo. Sebbene già nello stesso periodo importanti voci criticarono e misero a nudo molti limiti e fraintendimenti (oggi largamente condivisi da più parti e spesso alla base di molte critiche sviluppate dai nuovi orientamenti) di

⁷ Già nella prima fase cibernetica, negli anni Quaranta, si delinearono dispute tra approcci auto o etero centrati, tra approcci rappresentazionalisti e non, tra manipolazione simbolica e modellizzazione cerebrale ecc. Un saggio che mette a fuoco questi temi è CFR. H.L. DREYFUS, S.E. DREYFUS, o *Making a mind vs. modelling the brain: AI again back at branchpoint*, in <Daedalus>, 1988 [inverno], pp. 15-43, trad.it in AA.VV. *Capire l'artificiale. Dall'analogia all'integrazione uomo-macchina*, Bollati Boringhieri, Torino 1990.

⁸Cfr. H.GARDNER, *La nuova scienza della mente: storia della rivoluzione cognitiva*, Feltrinelli, Milano 1988.

⁹A ciò si conetterà essenzialmente la strategia secondo cui i processi cognitivi sono caratterizzabili funzionalmente, indipendentemente cioè dalle proprietà materiali del supporto (tesi della realizzabilità multipla di Putnam) e nei termini del ruolo causale che svolgono nella vita cognitiva di un agente. Le elaborazioni di informazioni saranno pertanto caratterizzabili indipendentemente dalle proprietà materiali, argomento questo in favore di una autonomia della psicologia dalla neuroscienze: la conoscenza del cervello e i contributi delle neuroscienze verranno dunque eclissati dalla psicologia cognitiva e dall'intelligenza artificiale simbolica quale fonte d'ispirazione per la comprensione della mente. Cfr. W. BECHTEL, *Filosofia della mente*, Il Mulino, Bologna 1992; D. MARCONI, *Filosofia e scienza cognitive*, Laterza, Roma-Bari 2001.

questa impostazione sia in senso operativo che in senso epistemico e filosofico, fu solo negli anni Ottanta che giunse a maturità l'approccio connessionista come primo programma di studio in qualche modo alternativo all'approccio classico.¹⁰ Per inquadrare qui teoricamente il reale contributo connessionista dobbiamo cercare di fare alcune distinzioni minime che la discussione attuale e il confronto classico e post-classico, soprattutto in sede filosofica, ha contribuito a chiarire. Quando parliamo di scienza cognitiva classica o di approccio computazionale-rappresentazionale, dobbiamo riferirci essenzialmente a due assunti di fondo: 1) l'idea dei processi cognitivi come elaborazione delle informazioni; 2) l'indipendenza dell'elaborazione dal supporto materiale che la realizza. Oltre a ciò il computazionalismo classico aderisce a due ulteriori tesi: a) la natura computazionale dei processi cognitivi, che assimila la cognizione a un calcolo simbolico secondo regole formali, b) la teoria rappresentazionale della mente, che equipara i simboli manipolati a rappresentazioni dotate di contenuto semantico.

Si tratta, come scrive Michele Di Francesco al cui lavoro ci stiamo qui rifacendo, di «una distinzione rilevante»¹¹ per orientarsi minimamente nella tortuosa e vasta selva di approcci al mentale e, per quanto qui più ristrettamente ci interessa, per distinguere la critica specifica all'approccio simbolico alla cognizione (punti a e b), da quella più generale alla concezione computazionale e rappresentazionale della mente (punti 1 e 2). La prima è, tutto sommato «una sfida interna al paradigma della scienza cognitiva classica», laddove la seconda «propone invece un'alternativa più radicale, che dell'approccio classico mette in questione aspetti essenziali».¹² Il connessionismo sviluppa la prima di queste linee critiche rifiutando il ricorso all'impostazione formale-logicista, esso si colloca dunque all'interno di un approccio computazionale (sebbene sia una forma *sui generis* di computazionalismo) alla cognizione ma ritiene che le computazioni da prendere in considerazione non siano assimilabili a calcoli logici e debbano essere sviluppate attraverso il modello delle «reti neurali artificiali», ossia «modelli *ispirati neuralmente* dei processi cognitivi»¹³ in cui, malgrado l'innegabile scarto tra che separa tali modelli dalla complessità del nostro cervello, quest'ultimo viene visto come l'autentica «metafora» della mente. Erede del programma «hardwarista»¹⁴ della neurocibernetica basato «sull'ipotesi che se l'intelligenza è espressione dell'attività neuronale la riproduzione artificiale di tale attività avrebbe per ciò stesso comportato la riproduzione dell'intelligenza»,¹⁵ il connessionismo si sviluppa appunto tramite la modellistica fondata su queste reti artificiali, ossia sistemi distribuiti ad alto parallelismo che si ispirano in senso lato alle proprietà del sistema nervoso, alla sua organizzazione de-localizzata e struttura funzionale¹⁶ in cui non vi è nulla che funzioni come una sequenza di istruzioni (come appunto nei calcolatori ad architettura sequenziale di von Neumann, concet-

¹⁰ Si discute ancora molto sulla reale portata alternativa del connessionismo rispetto al computazionalismo, talvolta per evidenziarla talaltra per ridimensionarla con immancabili ragioni da una parte e dall'altra che qui non possiamo esplicitare.

¹¹ M. DI FRANCESCO, *Introduzione alla filosofia della mente*, Carocci, Roma 2002, p. 170 e sgg.

¹² Id. p. 171.

¹³ M. MARRAFFA, *Scienza Cognitiva*, CLEUP, Padova 2002, p. 125.

¹⁴ Programma esemplificato dagli studi di Rosenblatt sul *perceptron*.

¹⁵ G. FORNERO, *Intelligenza artificiale e filosofia*, in: <*Storia della Filosofia*>, fondata da Nicola Abbagnano, Volume IV, tomo II, UTET, Torino 1994, 532.

¹⁶ Su questi aspetti vedi A. PATERNOSTER, *Introduzione alla filosofia della mente*, Laterza, Roma-Bari 2002, cap. 7.

tualmente alla base di tutta l'informatica) né vi è una unità centrale di elaborazione (CPU), un supervisore centrale, «nessun "demone della decisione" a controllare l'attività»¹⁷ scrive efficacemente Marraffa. Nascendo in generale dalla contestazione dell'assunto dualista dell'autonomia della mente dal suo supporto neurofisiologico e proponendo come detto modelli più facilmente confrontabili o più aderenti ai sistemi biologici,¹⁸ il connessionismo si è rivelato per molti aspetti in grado, sul piano di applicazioni pratiche, di superare alcune difficoltà dell'IA classica.¹⁹ Questo approccio resta comunque legato, come anticipato, al binomio «computazione più rappresentazione», sebbene in un senso molto diverso. È questa diversità che ci interessa rilevare per proseguire il nostro discorso. Data la natura parallela e distribuita dell'elaborazione, le capacità che emergono da una di queste reti corrispondono a configurazioni *globali*, attrattori che sono effetto cioè di una attività integrata del tutto, proprietà globali in cui non esiste nulla di simile ad una rappresentazione simbolica puntale né costanti manipolate da regole formali: la computazione quindi appare più una questione di connessioni appropriate che non di trasmissioni simboliche. Da ciò la critica connessionista all'approccio simbolico e la scelta di un paradigma detto appunto sub-simbolico: esce così per la prima volta di scena la manipolazione seriale di simboli come approccio al funzionamento della mente per ricorrere alle elaborazioni parallele distribuite e a uno studio dinamico ed emergentista della cognizione: «la morale è che occorre dunque svegliarsi dal "sogno booleano" secondo cui le leggi del pensiero e della rappresentazione sono di tipo logico».²⁰ Il dibattito tra i sostenitori dei "simboli" e quelli delle "reti" è ovviamente molto ricco e complesso, coinvolgendo non solo questioni tecniche ma anche temi filosofici di grande rilievo. Si tenga presente infatti che in alcune forme di connessionismo più teoricamente elaborate, l'accantonamento del paradigma simbolico si accompagna al rigetto della tradizionale concezione logico-linguistica e raziomorfa della mente, ossia di quella maniera, fatta propria dall'IA, di interpretare la mente alla stregua di «una sequenza di azioni ben definite, formulate in precisi simboli logico-linguistici, e volte razionalmente a raggiungere un certo obiettivo».²¹ Il connessionismo dunque giunge al rifiuto del presupposto dell'IA di concepire l'attività cognitiva umana come intrinsecamente legata ai procedimenti logico-linguistici e alla maniera pianificata di ragionare e agire,²² un pensare puro, calcolante, un'attività di *problem solving*. Non possiamo andare oltre nel confronto, ci basti comunque aver dato un'idea di sotto quali punti di vista il connessionismo è "alternativo" al cognitivismo classico.

¹⁷ M. MARRAFFA, *Scienza Cognitiva...*cit. p. 127.

¹⁸ Sebbene non sia postulata una corrispondenza necessaria fra tali costrutti e specifiche strutture del sistema nervoso.

¹⁹ Un quadro riassuntivo di tali difficoltà è offerto in R. CORDESCHI, G. TAMBURINI, *L'intelligenza artificiale. La storia e le idee*, in E. BURATTINI, R. CORDESCHI (a cura di) *Intelligenza artificiale*, Carocci, Roma 2001, cap. 1 pp. 25-26.

²⁰ M. DI FRANCESCO, *Introduzione alla filosofia...*cit.178-9.

²¹ D. PARISI, *Intervista sulle reti neurali. Cervelli e macchine intelligenti*, Il Mulino, Bologna 1989, p. 124.

²² Concezione peraltro tipica del pensiero moderno, basti pensare all'hobbesiano <Pensare è calcolare>.

La scienza cognitiva post-classica

Il quadro che stiamo illustrando è andato indiscutibilmente arricchendosi nel corso di questi ultimi venti/trenta anni appena (a partire cioè dalla fine degli anni Ottanta, inizi degli anni Novanta) in forme e modi tali che questa giovane scienza cognitiva, intesa nelle sue versioni finora tratteggiate, è parsa a molti essere sul punto di una vera e propria rottura tra una fase detta appunto classica e una post-classica: approcci situati, *embodied cognition*, neoconnessionismo, dinamicismo, la Nuova Robotica di Brooks, *l'enattivismo* di Francisco Varela ecc fino ad approcci plurimi (che combinano cioè computazionalismo con i più nuovi modelli, come nell'approccio di Andy Clark), ossia quell'insieme di programmi rubricati nella voce attualmente coniata di *Nuova Scienza Cognitiva*, rappresentano fruttuosi approcci spesso radicalmente lontani dal computazionalismo ed espressamente alternativi che, se non costituiscono nel complesso una vera e propria rottura col paradigma originario, certamente ed innegabilmente destabilizzano potentemente il senso di identità delle appena più che cinquantennali scienze e tecnologie cognitive.

I fattori che entrano in gioco negli attuali tentativi di costruire degli orientamenti diversi sono talmente innumerevoli e di natura così plurima²³ che pensare di riassumerle in poche righe è un'imperdonabile ingenuità che condurrebbe solo a banali genericità.

Quel che con più accuratezza possiamo invece dire è che in generale questi orientamenti condividono, nella loro eterogeneità, talvolta un ridimensionamento possente del modello astratto computazionalista talaltra, come nel caso di Varela, una radicale critica che si spinge fino all'abbandono dell'idea della mente e delle facoltà cognitive stesse come frutto di una rappresentazione del mondo (punti 1 e 2 visti sopra) che ci è di fronte come se noi fossimo intelligenze angeliche senza corpi discese dal cielo, col risultato che questi orientamenti pongono sfide che appaiono molto più radicali rispetto al rifiuto connessionista dell'approccio simbolico, sia sul piano delle impostazioni e dei costrutti scientifici sia su quello dell'orientamento implicito che qualifica anche il connessionismo classico (rimasto, come visto, tutto sommato fedele allo schema computazioni più rappresentazioni, sebbene in un senso diverso dal cognitivismo classico).

Punti che accomunano molti di questi nuovi orientamenti, indicati per questo spesso come approcci *embodied*, ossia *incarnati*, sono dunque innanzitutto una maggiore considerazione del nostro radicamento biologico, un «reincorporamento» della mente nella materialità del cervello e del corpo, una ricollocazione che conduce ad uno studio *situato* della cognizione intesa come studio di un agente nel proprio ambiente-sfondo concreto, con tutte le conseguenze implicate.

In questa riconversione come detto ad agire sono tanti fattori; uno è appunto la critica ad uno studio della cognizione avulsa da ciò che biologicamente siamo, da uno studio della mente senza la biologia, un rifiuto dell'impostazione astratta e anti-biologica cognitivista,²⁴ critica ben esemplificata per citare un caso celebre

²³ Si tratta talvolta semplicemente di integrazioni e progressi in questo o quel campo di studio -si pensi, per dirne una, agli sviluppi delle attuali neuroscienze e alle nuove tecniche e tecnologie di ausilio all'esplorazione del mentale- oppure, altre volte, si tratta di insoddisfazioni primariamente teoriche, epistemologiche se non squisitamente filosofiche.

²⁴ La versione funzionalista computazionale di Fodor ne costituisce un perfetto esempio.

dall'opera di Edelman che sferra potenti attacchi alle imprese cognitive come il computazionalismo corrispondenti «a una visione della natura dal punto di vista di Dio».²⁵ Tale critica non è solo confinata ad una metodologia e ai rapporti transdisciplinari, ma si traduce spesso in una conversione pienamente filosofica e totale della nostra visione tipicamente moderna e razionalistica della natura mentale, imbricata sul piano della ricerca scientifica a vere e proprie imprese alternative. Per citare un altro esempio chiarificatore in merito a ciò, si pensi alla portata e alle vaste implicazioni dell'affascinante lavoro di un altro celebre neuroscienziato, Antonio Damasio, il quale, con i suoi studi sul ruolo delle emozioni nella vita psichica del soggetto, ne rivendica tutto il suo peso nel comportamento razionale, sfatando il mito moderno - l'«errore cartesiano»²⁶ - di una ragione pura, indipendente dal corpo e dai processi emotivi, erroneamente considerati estranei alla dimensione razionale cognitiva: critiche queste che permettono a Damasio, passando per l'attacco dell'oblio del corpo nello studio della mente, del pensiero e persino della coscienza²⁷ di affermare la necessità scientifica di accantonare ogni approccio «intellettualistico» alla cognizione e alla conoscenza e il dualismo cartesiano tra mente e corpo.

Per gli attuali orientamenti post-cognitivisti, situati, incarnati (*embodied*), la nostra organizzazione cognitiva riflette dunque il nostro coinvolgimento fisico nel mondo, l'essere radicata in un corpo inteso come «il veicolo dell'essere al mondo» (Merleau-Ponty): essa si rivela in quella forma di comprensione prospettica del mondo che scaturisce dal fatto di vivere, radicati in un corpo come veicolo del nostro *esserci* ed immersi in un contesto concreto in cui la mente incarnata funziona, mente inscindibile dal corpo così come dal contesto in cui la cognizione emerge. In questo modello aderente alla vita reale è il significato dell'intera situazione che orienta il comportamento, non si tratta del significato astratto e discreto del logicismo ma del significato *emergente* in senso ermeneutico e fenomenologico; come scrive benissimo Maria Armezzani: «Ciò che si traduce in azione non è [...] l'effetto di una rappresentazione determinata e univoca, ma il modo complessivamente significativo con cui la realtà ci viene incontro».²⁸

Ci ricorda, per proseguire, un altro esponente di questi indirizzi post-cartesiani, Andy Clark: «le aspirazioni della scienza cognitiva di illuminare la vera cognizione biologica non possono essere soddisfatte da un metodo che continua ad astrarre dalle condizioni reali della percezione e dell'azione»,²⁹ una critica questa che investe ancora il dualismo sotteso dalle teorie della mente tradizionali che la separano dal suo corpo e dal suo ambiente. Il corpo è invece, come lo definisce Varela sulla scia di Merleau-Ponty, una «macchina ontologica» che proietta verso la costituzione di un mondo; non aver indagato su ciò costituisce uno dei problemi della scienza cognitiva classica, questa infatti: «non ha mai riflettuto abbastanza sulla dimensione costitutiva, ontologica del corpo, nel senso più letterale del termine, a livello della sensorialità e della motricità, dunque come filo conduttore per un'analisi di questa circolarità o mutua codefinizione tra la conoscenza e il suo og-

²⁵ G. M. EDELMAN, *La materia della mente*, Adelphi, Milano 1993, p. 327.

²⁶ Cfr. A. DAMASIO, *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano 1996.

²⁷ Cfr. A. DAMASIO, *Emozione e coscienza. Sentire ciò che accade*, Adelphi, Milano 2000.

²⁸ M. ARMEZZANI, *Esperienza e significato nelle scienze psicologiche*, Laterza, Roma-Bari 2002, p. 103.

²⁹ A. CLARK, *Dare corpo alla mente*, McGraw-Hill, Milano 1999, p. 46.

getto».³⁰ La dimensione su cui la cognizione va indagata è dunque quella naturale, concreta, e persino vissuta ed esperienziale: «La conoscenza è contestualizzata e la sua unicità, la sua storicità e contesto non sono "rumori" che ostacolano la comprensione del fenomeno cognitivo nella sua vera essenza, quella di una configurazione astratta. Il concreto non è un gradino verso qualcos'altro: è come arriviamo e dove stiamo».³¹ L'intelligenza non si esaurisce in una manipolazione astratta di simboli come vorrebbe il computazionalismo classico-cognitivista di stampo formalista, logicista, ma risulta inseparabile da quel sociale e pratico-coinvolto essere-nel-mondo che è proprio dell'uomo in quanto *Esserci*: «Il sapere e la comprensione (in senso cognitivo e linguistico) non risultano da operazioni formali sulle rappresentazioni mentali di un mondo oggettivo. Essi scaturiscono invece dalla partecipazione impegnata dell'individuo a schemi di comportamento orientato reciprocamente, inseriti in un contesto di interessi, azioni e credenze socialmente condivise».³²

Il passo dell'informatico e scienziato cognitivo Winograd, estratto da un lavoro fortemente ispirato dalla filosofia ermeneutica, ci ricorda l'espansione in generale che questi modelli della vita mentale propongono, espansione che Marraffa nel suo lavoro tra vecchia e nuova scienza cognitiva sintetizza su due dimensioni:³³

- i) in senso verticale, verso il cervello
- ii) in senso orizzontale, verso l'ambiente.

Tali spinte conducono verso una visione sempre più ecologica della mente, una «mente estesa»³⁴ per dirla con Clark, ossia verso linee di scissioni sempre meno nette tra soggetto e mondo, legate ad una visione dell'attività cognitiva che va oltre i limiti del cervello individuale e del corpo, aprendosi fino al mondo delle interazioni e dei prodotti culturali degli agenti.

Sono proprio questi alcuni dei temi su cui indagano i modelli delle attuali scienze cognitive che, rifiutando radicalmente l'identificazione dell'intelligenza con una attività manipolatrice di simboli che fa tutt'uno con una «contemplazione decontestualizzata»,³⁵ riportano sul piano della ricerca empirica molto spesso quanto gli indirizzi ermeneutici e fenomenologici avevano rivelato sul piano filosofico, utilizzando diffusamente talora i toni di Husserl, Heidegger, Gadamer talora quelli di Merleau-Ponty, come nel caso di Varela, nella sua critica esplicita alla "rappresentazione", all'ansiosa ricerca di un modello oggettivista della conoscenza e di una mente come «specchio della natura»,³⁶ per perseguire invece una dimensione disvelante del comprendere, della cognizione e dell'attività mentale. Trattando delle reti neurali connessioniste avevamo visto che il soffermarsi su tali modelli sistemici distribuiti implicava l'abbandono di un paradigma simbolico. L'approccio di Varela e di altri rappresentanti della Nuova Scienza Cognitiva è tuttavia molto più radicale (e diverso, come detto) nel rifiuto della matrice classica cognitivista, rifiutando non solo

³⁰ F.J. VARELA, *Il corpo come macchina ontologica*, in M.CERUTI, L. PRETA (a cura di), *Che cos'è la conoscenza*, Laterza, Roma Bari 1990, p. 46.

³¹ F.J. VARELA, *Un know-how per l'etica*, Laterza, Roma-Bari 1992, pp. 9-10.

³² T. WINOGRAD, F. FLORES, *Calcolatori e conoscenza. Un nuovo approccio alla progettazione delle tecnologie dell'informazione*, Mondadori, Milano 1987, p.106.

³³ M. MARRAFFA, *Scienza Cognitiva...cit.* p. 117.

³⁴ A. CLARK, *Dare corpo...cit.*

³⁵ T. WINOGRAD, F. FLORES, *Calcolatori e conoscenza...op.cit.*

³⁶ Cfr. R. RORTY, *La filosofia e lo specchio della natura*, Bompiani, Milano 1986.

il trattamento simbolico delle rappresentazioni ma, come visto, l'idea stessa di rappresentazione come categoria fondante dello studio cognitivo (ossia del paradigma stesso computazioni su rappresentazioni): ciò è possibile in primo luogo adottando una prospettiva dinamica, auto-organizzata e autonoma che si riferisca all'intera unità cognitiva incorporata e situata in un contesto d'azione.

Molte di queste idee cruciali sono concretamente all'opera e poste alla base di un approccio incarnato alla vita artificiale:³⁷ ci riferiamo alla Nuova Robotica di Rodney Brooks, artefice dell'eloquente slogan «intelligenza senza rappresentazioni», il cui intento è quello di costruire e perfezionare robot semoventi (*mobots*), ossia agenti adattativi autonomi che agiscono in tempo reale in ambienti complessi e imprevedibili, ponendo al centro di tale programma ingegneristico proprio l'interazione senso-motoria dell'agente con l'ambiente e il netto rifiuto di ricorrere alla tendenza astratta dell'IA classica, alle rappresentazioni così come ad una unità centrale di elaborazione. Anche la strategia è completamente diversa dall'approccio classico: ai *mobot* non vengono assegnati compiti o progetti specifici sul modello dualista problema-soluzione (*problem solving*), col risultato che queste creature esibiscono un comportamento autonomo sempre più interessante: «Dal caos locale delle loro interazioni emerge, agli occhi di un osservatore, un modello di comportamento coerente».³⁸ Affinché un robot sia davvero autonomo, suggerisce Brooks, è necessario che esso sia «incarnato» in un contesto materiale, sensibile, corporeo. È necessario che si inneschi l'anello di co-determinazioni senso-motorie che produce l'intelligenza. «In questo modo- scrive in un suo bel lavoro Telmo Pievani - noi non cerchiamo di imitare tout court l'intelligenza su un substrato al silicio, a partire da un suo modello astratto (la mente-computer, a sua volta frutto delle metafore profonde che quel substrato al silicio ha indotto), ma cerchiamo di fare evolvere qualcosa che un giorno potremo forse chiamare "intelligenza", sapendo che sarà comunque molto diversa dal tipo di intelligenza che siamo abituati a conoscere negli esseri umani».³⁹

Questo che abbiamo tratteggiato in modo minimale è a nostro avviso lo sfondo storico e problematico più ordinato e coerente entro cui far emergere le diverse tematiche che si inseriscono in un percorso didattico che di seguito illustreremo, scorporandone in modo sintetico i contenuti ed i percorsi propri e suggerendo le strategie possibili per una efficace presentazione e analisi di alcune delle questioni primarie e più dibattute da filosofi della mente, scienziati cognitivi ed esponenti dell'IA. All'interno di tale inquadramento storico-problematico crediamo si possano facilmente far emergere nelle loro plurime connessioni i temi principali della scienza della mente oggi ampiamente dibattuti dai filosofi e non più ignorabili quali tematiche facenti parti di un aggiornato insegnamento anche della disciplina filosofica che, tanto in ambito analitico quanto in ambito continentale, ha contribuito a questa messe di programmi scientifico-tecnologici.

³⁷ Per una rassegna ingegneristica aggiornata che fa il punto sui vari agenti autonomi simulati o robotici si veda A. CLARK, *Dare corpo alla mente...*cit. cap. 1.

³⁸ R. BROOKS, *Intelligence without representation*, MIT, Artificial Intelligence Report, 1987 p.11.

³⁹ T. Pievani, *Il soggetto contingente. Appunti per una teoria radicale dell'emergenza nei processi di sviluppo*, in <Rivista italiana di gruppoanalisi>, 2001: 2, sito web <url: <http://www.francoangeli.it/Riviste>>

PRESENTAZIONE DEL PERCORSO:

SCIENZA COGNITIVA E INTELLIGENZA ARTIFICIALE

Ordine di scuola e classe

Il percorso programmato è pensato per essere attuabile preferibilmente in un Liceo ad indirizzo Socio-Psico-Pedagogico, in una classe quinta.

Benché certamente applicabile come percorso di studio utile anche in altri Licei ed Istituti, riteniamo più appropriato questa tipologia di indirizzo scolastico per l'importanza che, nell'arco delle discipline studiate nei curricula di tali scuole, rivestono tanto gli insegnamenti delle scienze psicologiche, fortemente chiamate in causa dal progetto didattico, quanto il sapere filosofico.

Introduzione al percorso didattico

Il tema del percorso è descrivibile come una illustrazione dello sviluppo storico della Scienza Cognitiva e dell'IA, dei fondamenti teorici degli orientamenti principali di tali saperi e delle tematiche fondamentali suscitate e dibattute nel corso del vivo confronto critico tra i diversi e conflittuali approcci sorti nel corso di tale sviluppo storico.

L'approccio scelto si delinea secondo un doppio binario: su alcune fasi introduttive che ricalcano diacronicamente un'impostazione storica relativa al sorgere e alla presentazione degli indirizzi di studio della Scienza Cognitiva e delle relative applicazioni tecnologiche (IA), si innesta e si accompagna un parallelo e prevalente approccio problematico, inteso come momento di inquadramento dei punti focali intorno a cui rintracciare le idee, i concetti salienti, gli assunti "metafisici", i postulati, le metafore scientifiche e il linguaggio dei paradigmi del mentale abbracciati da ogni singolo indirizzo presentato, nonché le difficoltà filosofiche ed epistemologiche messe in luce dai fautori di approcci alternativi e i temi emergenti nel dibattito più ampio e generale.

Data la natura dell'esperienza di studio proposta e visto il carattere dei nodi critico-concettuali meta-disciplinari più rilevanti che si presentano, il carattere del percorso è qualificabile come spiccatamente inter-disciplinare: oltre a sostanziali e imprescindibili raccordi tra psicologia e sapere filosofico-epistemologico, non possiamo trascurare altre connessioni con eterogenee discipline quali l'informatica, la biologia o i richiami ad implicazioni pratiche.

Il percorso si deve collocare (per ragioni legate alla necessaria padronanza di concetti e tematiche chiamate in causa e di seguito esplicitate come prerequisiti) intorno alla fine del secondo quadrimestre dell'anno di studio sopra indicato: si può infatti contemplarlo come ultimo tratto del percorso di studio della disciplina psicologica, in grado di richiamare multipli aspetti trattati nel corso e forse di rilanciare, nella forma di interrogativi che affascinano scienziati e profani, l'interesse ad approfondire con lo studio personale o post-liceale quanto già studiato.

Il tempo complessivo necessario per affrontare il percorso è calcolato in un numero totale di otto ore (sette per le fasi descritte ed una per una verifica scritta),

cui andrebbe eventualmente ad aggiungersi un'ora ulteriore da destinarsi al recupero.

Le metodologie didattiche consistono in lezioni frontali, interattive e confronti condivisi guidati dall'insegnante su questioni predisposte attraverso le suggestioni di specifici materiali citati, letti, commentati e discussi in aula.

Finalità

Il percorso didattico che si intende presentare deve permettere agli studenti di saggiare uno dei modi concreti in cui alcuni presupposti psicologici e filosofici riduzionisti sulla mente (per es. il presupposto che la mente sia un elaboratore), e sull'intelligenza umana (intelligenza intesa come problem solving) intervengono nella formazione dello sfondo che nutre programmi di ricerca scientifici vivi, persino nelle loro implicazioni pratico-operative, agevolando l'acquisizione di concetti e terminologia essenziali.

Da tale via crediamo si possa in qualche modo compiere un ulteriore passo verso quella consapevolezza critica che anima l'insegnamento della filosofia come finalità sempre presente, risvegliando nello specifico nello studente quello sguardo non semplicistico ma attento e critico nei confronti della natura e dei progressi del sapere scientifico in tutte le sue forme, in linea con il lungo dibattito che vede impegnate le menti degli epistemologi a partire dalla stagione della critica dei fondamenti.

Obiettivi⁴⁰

Al termine del percorso didattico lo studente conosce nelle sue linee essenziali lo sviluppo storico dei paradigmi principali della Scienza Cognitiva; sa esplicitare i presupposti, la problematicità e i limiti di certe visioni generali (appartenenti al senso comune e/o alla mentalità scientifica) della "mente"; riconosce e sa rintracciare i postulati filosofici storicamente determinati o di tipo epistemologico relativi al modo di intendere la natura delle attività cognitive fondamentali che ascriviamo al mentale; comprende la problematicità dei diversi approcci allo studio della mente e riconosce gli elementi principali del dibattito che investe lo sforzo contemporaneo di risolvere questioni da sempre fondamentali nell'impresa di conoscere l'uomo.

Il percorso agevola tanto una comprensione critica di alcuni fondamenti dei saperi che studiano il mentale, disvelando la complessità di concetti tradizionalmente patrimonio di queste imprese, quanto il nesso profondo e l'intreccio tra supposizioni o quadri metafisici, teorie scientifiche e relative applicazioni tecnologiche.

Come ultimo obiettivo, lo studente familiarizza con problematiche generali sempre aperte (dibattito sulla natura delle attività cognitive intelligenti, del mentale ecc.) affrontate in connessione con i linguaggi emergenti nello sfondo della scienza contemporanea.

⁴⁰ Gli obiettivi, qui introdotti in generale, sono specificati nel dettaglio nelle parti relative alle singole fasi di lavoro.

Prerequisiti

Al fine di affrontare agevolmente il percorso contemplato lo studente deve essersi appropriato dei seguenti prerequisiti multi-disciplinari: deve aver maturato un minimo di abilità astrattiva che gli permetta di essere guidato nel rintracciare ed estrapolare nel percorso alcuni contenuti, note, riflessioni, spunti ed interrogativi elaborati sul mentale, sulle attività cognitive, sul tema dell'intelligenza.

Lo studente deve possedere consapevolezza di alcuni elementi messi in luce dall'epistemologia del Novecento, in particolare nell'ambito della filosofia della scienza post-popperiana e kuhniana: deve cioè aver compreso almeno l'idea di *paradigmi scientifici*, programmi di ricerca e di rottura epistemologica, riconoscendo la natura problematica molto particolare dei costrutti elaborati dagli stessi saperi scientifici e avendo maturato una certa sensibilità critica che colmi un atteggiamento di ingenuo scientismo. Sono necessarie infine nozioni generali relative a contributi di autori della storia della filosofia moderna e contemporanea (Cartesio, Hobbes, elementi del pensiero ermeneutico⁴¹).

Contenuti

Al fine di evidenziare succintamente le linee di sviluppo del percorso, si offre di seguito una sintetica presentazione delle tappe dell'itinerario di apprendimento proposto nella forma dei contenuti da toccare.

- 1) Definizione della Scienza Cognitiva: interrogativi e saperi coinvolti. Il sorgere di programmi scientifici interdisciplinari di ricerca sulla mente.
- 2) Cenni sulla storia dell'Intelligenza Artificiale. Il funzionalismo computazionale e la nascita del cognitivismo classico come primo paradigma: l'analogia mente-computer. Presupposti filosofici di base.
- 3) Le prime critiche al paradigma simbolico e l'avvento del connessionismo come proposta alternativa di ricerca sul mentale: il cervello come metafora della mente. Critiche al connessionismo e confronto con l'approccio classico.
- 4) I limiti generali dell'Intelligenza Artificiale nel dibattito interdisciplinare: linee tra psicologia e neuroscienza.
- 5) I limiti generali delle scienze cognitive classiche nel dibattito filosofico.
- 6) Il sorgere di nuovi paradigmi di ricerca *embodied* in seguito al dibattito interno ed i loro presupposti epistemologici.

Fasi di lavoro

Fase 1

Obiettivi specifici: Al termine della prima fase lo studente è in grado di definire i programmi interdisciplinari della Scienza Cognitiva Classica, distinguendo le disci-

⁴¹ Questi ultimi costituiscono un prerequisito certamente utile ma non strettamente necessario: riteniamo infatti che la fase 5 possa costituire proprio una introduzione *sui generis* (in una forma a nostro avviso particolarmente efficace e intrigante) ad alcune idee di fondo del pensiero ermeneutico e heideggeriano nello specifico.

plines coinvolte (Neuroscienza, Psicologia Cognitiva, Epistemologia, Linguistica, Intelligenza Artificiale, Antropologia) e sapendo indicare modalità concrete di intersezioni disciplinari e alcuni intrecci tematici principali (studio della percezione, del linguaggio, del ragionamento, della cognizione in genere).

Indicazioni sull'organizzazione del lavoro, strumenti e tempi: la prima fase consiste in una lezione frontale volta a illustrare in generale la Scienza Cognitiva attraverso la presentazione delle discipline che la costituiscono, finalizzata a mostrare come si intreccino i saperi coinvolti e quali siano le principali ricerche perseguite.

Ci si sofferma con attenzione specifica poi sugli esempi della visione e dell'attribuzione dei nomi ai colori come problemi di indagine scientifica che, per essere compresi adeguatamente, hanno reso necessario il dialogo di contributi eterogenei (psicologici, linguistici, antropologici ecc.) in senso meta-disciplinare. Ciò allo scopo di mostrare concretamente come alcune acquisizioni scientifiche sarebbero state impossibili senza un approccio che varcasse i confini settoriali e facesse dialogare contributi diversi in senso meta-disciplinare.⁴² La durata complessiva della fase è di un'ora.

Metodi e strumenti: lezione frontale.

Fase 2

Obiettivi specifici: al termine della seconda fase lo studente sa esporre le idee base del paradigma classico-cognitivista delle Scienze Cognitive, il primo emerso nella storia della disciplina; comprende l'approccio funzionalista e sa coniugarlo con l'idea computazionale-rappresentazionale della mente; traduce in modo adeguato la metafora mente-computer adottata dall'approccio classico/simbolico e sa definire e riconoscere chiaramente le linee centrali di quest'ultimo. Inizia a comprendere alcuni limiti del computazionalismo messi in luce nel dibattito generale.

Indicazioni sull'organizzazione del lavoro e tempi: nel corso della prima ora, dopo aver posto alcune domande per verificare il conseguimento degli obiettivi della fase precedente, si forniscono alcune brevi informazioni sulla storia dell'IA riferite alla macchina calcolatrice di Pascal, al dispositivo di Charles Babbage⁴³ e, in particolare, alla macchina di Turing, modello generale della *computer science*, offrendo di quest'ultima una descrizione precisa.

Il secondo passaggio è definire la visione funzionalistica della mente la quale implica che una mente possa essere "istanziata" da supporti fisici completamente diversi (ipotesi della realizzabilità multipla di Putnam);⁴⁴ a tal proposito:

1) si ricorre alla spiegazione dell'idea di un qualsiasi "stato mentale" caratterizzato funzionalmente (astruendo dal punto di vista biologico che lo identifica con uno

⁴² Questo inquadramento per esempi è mutuato da P. TABOSI, *Intelligenza naturale, intelligenza artificiale. Introduzione alla scienza cognitiva*, Il Mulino, Bologna 1988, cap. 1.

⁴³ Esempi tanto dell'idea moderna che le macchine possano compiere operazioni intelligenti -a cominciare dalle funzioni di calcolo in questo caso- quanto dei tentativi di realizzazioni concrete.

⁴⁴ Fu il filosofo Putnam il primo a sviluppare esplicitamente una versione psicologica della scoperta di Turing in una serie di articoli oggi raccolti in H. PUTNAM, *Mente, linguaggio e realtà*, Adelphi, Milano 1987

stato cerebrale e interpretandolo dal punto di vista del ruolo causale) ricorrendo all'esempio del danaro;⁴⁵

2) si procede con l'espone l'idea di fondo del funzionalismo computazionale accostando l'idea di uno stato mentale così caratterizzato con lo stato di una qualsiasi macchina di Turing, descritta in precedenza; attraverso la congiunzione dei concetti elaborati nel primo e nel secondo passaggio, si agevola dunque la comprensione chiara della nota immagine informatica per cui la mente sarebbe come il *software* che "gira" sullo *hardware* costituito dal cervello.

Si procede con l'esplicitazione dell'immagine proposta della mente, ossia con l'individuazione, nell'ambito della storia della filosofia moderna, degli autori che hanno contribuito alla visione generale emersa, mettendo in evidenza almeno:

1) il retaggio dualista cartesiano tra sostanza pensante e corpo implicato nel funzionalismo,

2) l'ascendenza hobbesiana e razionalistica del "pensare come calcolo", qui rielaborata nel linguaggio cognitivista attuale nell'idea del mentale come manipolazione formale di simboli o computo su rappresentazioni simboliche discrete (Turing), oppure, con il linguaggio della scienza dell'informazione tipico del cognitivismo psicologico (Newell e Simon), come attività di elaborazione simbolica di informazioni.⁴⁶

Per esemplificare la visione complessiva che ne emerge (tipica dell'intelligenza artificiale) e delucidarne una critica, si procede con una seconda ora dedicata interamente alla presentazione in aula delle idee essenziali di due brani: il primo brano, che costituisce un manifesto dell'IA classica, è il noto contributo di Alan Turing *Computing Machinery and Intelligence* nel quale il logico e matematico si occupava della questione delle macchine pensanti e nel quale propose il suo famoso test⁴⁷ per definire una macchina pensante; il secondo brano, che costituisce una delle più celebri critiche al programma dell'IA classica è l'altrettanto noto *Menti, Cervelli e Programmi* di J.R. Searle⁴⁸ in cui il filosofo, prendendo di mira proprio l'esperimento di Turing, propose come contro test l'argomento della "stanza cinese", divenuto un classico riferimento della critica all'intelligenza artificiale.⁴⁹

I due brani vengono presentati in aula, leggendo e commentando i pochi passi⁵⁰ che ci sembrano particolarmente significativi nell'illustrare la mentalità di Tu-

⁴⁵ Ossia: qualcosa si definisce "danaro" non in virtù del suo supporto materiale (carta, plastica, metallo) ma del ruolo causale che svolge negli scambi all'interno di un mercato. Sviluppare questo esempio ci pare il modo più intuitivo per introdurre lo studente nell'ottica funzionalistica.

⁴⁶ Tra i tanti ausili didatticamente utili -che si possono in questo passaggio consigliare come lettura autonoma agli studenti (facoltativa) per approfondire personalmente la visione e i limiti del cognitivismo classico/computazionale- riteniamo preziosissimo per chiarezza espositiva, acume (e brevità) la presentazione in F.J. VARELA, *Scienza e Tecnologia della Cognizione*, Hopeful Monster, Firenze 1987, cap. 3.

⁴⁷ Disponibile in italiano in V. SOMENZI, R. CORDESCHI (a cura di), *La filosofia degli automi. Origini dell'intelligenza artificiale*, Bollati Boringhieri, Torino 1965, pp.157-183.

⁴⁸ In AA.VV., *Progettare la mente*, Il Mulino, Bologna 1989, pp.303-327.

⁴⁹ Almeno all'IA intesa nel senso "forte" di reale riproduzione della mente umana e non, nel senso più "debole", di emulazione di alcune attività intelligenti. Cfr. M. SOMALVICO, *Emula non simula*, in AA.VV., *Aspettando Robot. Il futuro prossimo dell'Intelligenza Artificiale*, Latenza Roma-Bari 1987.

⁵⁰ Allegati A e B, passi evidenziati dalle sottolineature. La successiva lettura completa dei brani riportati e lo studio autonomo vanno affrontati da parte degli studenti a casa.

ring⁵¹ (l'implicita identificazione tra operazione mentale e computazione, l'ottimismo di fondo sulla possibilità di macchine pensanti) e, per converso, la critica e la radicale avversione di Searle a tale mentalità.

La comparazione tra i due punti vista è agevolata infine da opportune domande con cui viene sollecitata la comprensione.⁵²

La durata complessiva della fase corrisponde a due ore.

Metodi e strumenti: lezione interattiva, confronto guidato. Materiali cartacei relativi ai due saggi distribuiti in fotocopia, allegato con domande.

Fase 3

Obiettivi specifici: al termine della terza fase lo studente conosce le idee fondamentali del connessionismo, paradigma di ricerca che si è proposto nella storia delle STC come prima alternativa pratica e teorica al paradigma dell'IA classica. Sa definire e comprende il modello delle reti neurali, ossia i modelli di elaborazione che si ispirano alle proprietà neurofisiologiche del cervello; è in grado di definire i concetti salienti del linguaggio sistemico-connessionista ed alcuni elementi delle teorie dell'auto-organizzazione (*patterns*, attrattore, configurazioni globali); comprende le ragioni pratico-applicative e teoriche del rifiuto connessionista dell'approccio simbolico adottato dall'IA classica⁵³ e le ragioni della scelta di un approccio sub-simbolico; è in grado di esplicitare gli elementi teorici che accomunano e quelli che differenziano i due paradigmi. Lo studente riesce a definire la visione generale della mente e della cognizione che ne deriva ed i presupposti filosofici.

Indicazioni sull'organizzazione del lavoro e tempi: il primo passo della seconda fase, dopo aver posto alcune domande per verificare il conseguimento degli obiettivi della fase precedente, consiste in una descrizione semplice del modello delle reti che tentano di simulare la cognizione e riprodurre la mente e l'intelligenza sulla base dei principi strutturali e di funzionamento del cervello,⁵⁴ abbandonando la visione dell'IA classica dell'intelligenza come capacità di manipolare in modo formale rappresentazioni simboliche per ispirarsi alla biologia.

A tal fine si disegna alla lavagna un modello di rete anterograda⁵⁵ e si distinguono gli elementi di base (peso, vettore, unità di input, unità nascosta, unità di output, connessione sinaptica, output assonale) introducendo con tali elementi i principi fondamentali di funzionamento di una rete e le basi delle teorie sistemiche

⁵¹ Nobile modello del computazionalismo.

⁵² Le risposte a tali interrogativi, formulate per iscritto, vengono consegnate dagli studenti al docente nella lezione successiva e utilizzate come verifica in itinere, didatticamente utile per informare dell'eventualità di ulteriori chiarimenti e non valutabile. La correzione è attuata attraverso il campionamento di alcuni elaborati consegnati (cinque) ed è finalizzata a fornire un feed-back al docente sul livello di comprensione generale. Tale riscontro viene arricchito ulteriormente dai momenti di confronto iniziali che precedono l'avvio di ogni fase di lavoro.

⁵³ Un quadro riassuntivo di tali difficoltà è offerto in R. CORDESCHI, G. TAMBURINI, *L'intelligenza artificiale. La storia e le idee*, cit., cap. 1, pp. 25-26

⁵⁴ Altri esempi didatticamente efficaci – alternativi a quelli usati e di seguito indicati – sono mutuabili da M. DI FRANCESCO, *Introduzione alla filosofia della mente*, cit., pp. 173 e sgg. e da F.J. VARELA, *Scienza e Tecnologia della Cognizione*, cit., cap. 4.

⁵⁵ Si tratta dello schema basilare di una rete.

e dell'auto-organizzazione che fanno parte della visione connessionista. Successivamente:

- 1) si illustra attraverso il principio di funzionamento di una rete addestrata per discriminare le mine dalle rocce l'idea di apprendimento in una rete connessionista;
- 2) attraverso l'esempio di una rete che rappresenta vari tipi di stanze si illustra l'attività rappresentazionale connessionista di un concetto.⁵⁶

Il secondo passo è illustrare le motivazioni pratiche che spingono all'adozione del programma connessionista, ossia il superamento di alcune difficoltà proprie dell'IA classica (per es. la serialità dei computer ad architettura di von Neumann, l'implausibilità biologico-evoluzionista del modello cognitivista ecc.), trattando dell'efficacia della strategia connessionista nell'offrire modelli di capacità cognitive come la memoria associativa, il riconoscimento rapido (o le possibilità illustrate sopra) ed infine esporre i limiti applicativi di questo approccio nel riferirsi a capacità cognitive più elevate come ad esempio il ragionamento astratto.⁵⁷

Illustrare infine la visione generale connessionistica della mente ispirata alla metafora del cervello, facendo comprendere alcune difficoltà generali identificate nel dibattito filosofico e critico-scientifico.⁵⁸

La durata complessiva della fase è un'ora di lezione.

Metodi e strumenti: lezione frontale a carattere interattivo, proiezione di immagini (scelta facoltativa⁵⁹).

Fase 4

Obiettivi specifici: presentati nelle fasi precedenti i capisaldi degli approcci della scienza cognitiva nelle sue versioni principali, si inizia un percorso volto alla comprensione in modo approfondito delle linee diverse ed isolabili (benché ovviamente convergenti) del dibattito critico generale. Obiettivo specifico della fase quarta del percorso è comprendere alcuni contributi fondamentali che si muovono lungo la linea tra neuroscienza e psicologia, i quali permettono di afferrare alcuni limiti degli approcci computazionali e la visione generale del mentale e dell'intelligenza che ne emerge. Più esplicitamente al termine della fase lo studente deve intendere: 1) i limiti di uno studio della mente che astrae dalla complessità biologica e corporea; 2) i limiti di una visione "monolitica" dell'intelligenza intesa come attività pura, logico- astratta e formalizzabile.

Durata complessiva della fase è di due ore.

Indicazioni sull'organizzazione del lavoro e tempi: dopo aver posto alcune domande per verificare il conseguimento degli obiettivi della fase precedente, il la-

⁵⁶ Tali esempi sono trattati da M. MARRAFFA, *Scienza Cognitiva...*cit. p. 125 sgg. L'esposizione può essere (ma non necessariamente) accompagnata dalla proiezione di immagini tratte dallo stesso testo.

⁵⁷ Volendo approfondire tutti questi aspetti ci si può avvalere delle chiarissime quanto preziose analisi estrapolabili dal testo consigliabile come lettura agli studenti D. PARISI, *Intervista sulle reti neurali. Cervello e macchine intelligenti*, Il Mulino, Bologna 1989, passim.

⁵⁸ Questi aspetti sono ben evidenziati in particolare in M. DI FRANCESCO, *Introduzione alla filosofia della mente*, cit., par. 3.7, 3.8, 3.9, 3.10 da cui partire per identificare ed estrapolare alcune delle tante questioni rilevanti.

⁵⁹ Vedi sopra, nota 59.

voro va organizzato in due passaggi (della durata di un'ora ciascuno). Nel primo vanno accennate alcune critiche che provengono dai filoni di ricerca neurobiologica: ci riferiamo alle critiche di Edelman⁶⁰ al modello computazionale (compreso quello connessionista) nel suo prescindere dalla dimensione biologica della cognizione ed alle critiche (basate sulle ricerche biologiche delle emozioni) espresse da Damasio tanto al netto confine tra pensiero e corporeità (con il conseguente oblio del corpo) quanto ad un approccio alla razionalità e al pensiero (espressione tipiche della visione generale del cognitivismo classico) che implica una netta separazione tra dimensione cognitiva umana ed emozioni. Tali aspetti vanno introdotti sulla base di una breve presentazione generale delle suddette questioni da mettere in luce, accompagnata, inframmezzata e/o esemplificata dalla lettura guidata di passi estratti da due interviste condotte dalla ricercatrice Eddy Carli agli scienziati citati,⁶¹ caratterizzate da un linguaggio diretto e chiaro. Le due interviste sono distribuite in copia ad ogni alunno;⁶² per quanto riguarda l'intervista ad Edelman si fanno leggere (ad alta voce, da un volontario) i brevi passi evidenziati, al fine di mettere in luce attraverso le parole dello scienziato la complessità del cervello descritta con immagini efficaci e l'implausibilità del modello funzionalista. Queste idee vanno riprese e confermate con i primi brani evidenziati nella seconda intervista distribuita agli studenti. Si procede illustrando le critiche alla separazione tra mente e corpo e a un modello astratto e meccanico di attività intelligente (aspetti impliciti del computazionalismo) attraverso le profonde connessioni che gli studi su alcuni casi clinici di Damasio rivelano tra cervello, corpo, sentimenti, emozioni e attività razionale. In tal senso si usano le letture dei brani evidenziati nelle pagine successive, concentrandosi sull'esempio del caso clinico di Eliot lì illustrato. Il primo passaggio si conclude con tale lettura che può essere utilizzata come una generalizzazione di quanto affrontato.

Tali aspetti introducono al secondo passaggio, dedicato ad alcuni contributi della psicologia che, sulla scia delle questioni evocate nel corso della prima ora, permettono di mettere a fuoco da una prospettiva diversa una critica alla visione astratta -presupposta dall'intelligenza artificiale classica- che identifica il nucleo del pensiero ad un'attività di *problem solving* e l'intelligenza umana alla pura facoltà logica. Ci riferiamo a quegli studi sull'intelligenza che fanno riferimento in particolare a Gardner e a Sternberg⁶³ che hanno fortemente messo in discussione con i loro approfondimenti una visione semplificata dell'intelligenza che identifica questa con

⁶⁰ Il cui lavoro è fortemente ispirato anche dalle ricerche di Lakoff e Johnson, esemplari nel mostrare la natura incorporata nei processi cognitivi di categorizzazione e di pensiero. Per una sintetica analisi più dettagliata rispetto a quanto proposto nella fase si veda F.J. VARELA, E. THOMPSON, E. ROSCH, *La via di mezzo della conoscenza. Le scienze cognitive alla prova dell'esperienza*, Feltrinelli, Milano 1992, p.210 e sgg.

⁶¹ Ci riferiamo a *L'errore fatale di Cartesio, intervista a Antonio Damasio*, pp.23-43 (vedi allegato D) e *La mente, una prospettiva evoluzionista, intervista a Gerald Edelman*, pp- 63-87 (allegato C), in EDDY CARLI (a cura di), *Cervelli che parlano. Il dibattito su mente, coscienza e intelligenza artificiale*, Mondadori, Milano 2003.

⁶² Le interviste sono corredate con domande volte ad agevolare la comprensione dei contenuti proposti. Le risposte a tali interrogativi, formulate per iscritto, vengono consegnate dagli studenti al docente nella lezione successiva e utilizzate come verifica in itinere, didatticamente utile per informare dell'eventualità di ulteriori chiarimenti e non valutabile.

⁶³ Cfr. H.GARDNER, *Formae Mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze*, Feltrinelli, Milano 1987. R.J.STERNBERG, *Teorie dell'intelligenza. Una teoria tripolare dell'intelligenza umana*, Bompiani, Milano 1987.

le sole abilità logico-matematiche formalizzabili e simulabili da un calcolatore. Tali contributi sono schematicamente presentati con l'ausilio di lucidi da proiettare, esporre e commentare in aula⁶⁴ (e inviare in formato elettronico per il ripasso) al fine di far cogliere agli studenti:

1) lo sviluppo storico-concettuale della concezione dell'intelligenza umana nel corso della storia della disciplina psicologica;

2) i risultati teorici -esemplificati dai lavori dei due ricercatori già menzionati- di tale sviluppo che conduce ad una concezione dell'intelligenza tanto in senso multiplo (inconciliabile con l'unitario e semplicistico significato di intelligenza implicito nel paradigma classico delle scienze cognitive e ben esemplificato dall'IA) quanto in senso contestuale e situato.

La durata complessiva della fase è di due ore.

Metodi e strumenti: lezione interattiva, confronto guidato. Materiali cartacei relativi alle due interviste distribuite in fotocopia, allegato con domande, proiezione di lucidi.

Fase 5

Obiettivi specifici: al termine della quinta fase lo studente comprende in modo approfondito alcuni contributi fondamentali volti a delineare i limiti dell'intelligenza artificiale e della visione generale cognitivista della mente e dell'intelligenza emersi da contributi al dibattito di tipo filosofico.

Indicazioni sull'organizzazione del lavoro e tempi: dopo aver posto alcune domande per verificare il conseguimento degli obiettivi della fase precedente, la quinta fase corrisponde a due passaggi della durata di mezz'ora ciascuno; nella prima mezz'ora si procede ad una presentazione delle principali idee espresse da Hubert Dreyfus in un lavoro considerato da molti il capolavoro della critica filosofica⁶⁵ alla scienza cognitiva classica, ossia *What Computers Can't Do. The Limits of Artificial Intelligence*⁶⁶ del 1972.⁶⁷

In particolare si presenta una rapida analisi dei quattro⁶⁸ "postulati" dell'IA individuati da Dreyfus, postulati che confluiscono nella concezione della mente come dispositivo che calcola; si mette in evidenza, seguendo lo schema generale dell'opera dell'autore, l'inconciliabilità di tale concezione con l'intelligenza propriamente umana nel suo essere "olistica" e "situazionale", per concentrarsi infine sulle difficoltà che l'IA, parto di una linea di pensiero che viene descritta come "formalistica", "atomistica" e "riduzionistica", incontra di fronte al "senso comune", ossia lo

⁶⁴ Allegato E. Tali diapositive sono il risultato di una nostra revisione (ispirata dai fini che ci proponiamo qui) di materiale didattico utilizzato dalla prof. A. Bartolomeo per l'insegnamento di FONDAMENTI STORICO-EPISTEMOLOGICI DEL DISCORSO PSICOLOGICO svolto nel corso SSIS aa 2008-09.

⁶⁵ Fortemente ispirata dall'ermeneutica di Heidegger.

⁶⁶ Trad. it. *Che cosa non possono fare i computer: i limiti dell'intelligenza artificiale*, Armando, Roma 1988.

⁶⁷ Oltre ad essere considerata la prima critica filosofica organica alla IA, il testo è importante anche perché l'autore, docente al MIT, tempio dell'IA, pur essendo certamente più vicino alla tradizione "continentale", ha sviluppato a pieno le sue critiche tenendo conto anche dei contributi di stampo analitico e usando spesso il linguaggio proprio della scienza cognitiva con cui si è misurato.

⁶⁸ Postulati biologico, psicologico, epistemologico e ontologico.

sfondo di pre-comprensioni non formalizzabili in cui in cui si incarna il nostro agire nella prospettiva ermeneutica.⁶⁹

Introdotti gli studenti alle critiche all'IA messe in luce da Dreyfus e al suo linguaggio filosofico, si distribuisce un'intervista al filosofo condotta dalla già menzionata Eddy Carli,⁷⁰ nella quale vengono riprese -in una forma scorrevole- le sue critiche essenziali. Si passa in tal modo alla lettura guidata dei passi⁷¹ scelti, opportunamente commentati sulla base delle idee esposte nella prima parte della fase. La durata complessiva corrisponde a un'ora di lezione.

Metodi e strumenti: lezione interattiva, confronto guidato. Materiali cartacei in fotocopia, allegato con domande.

Fase 6

Obiettivi: al termine della sesta fase lo studente sa mettere in luce la connessione tra il complesso di elaborazioni esposte ed il sorgere di nuovi paradigmi di ricerca nelle scienze della mente; conosce le linee essenziali di alcuni approcci rientranti nella *Nuova Scienza Cognitiva* ed il significato dell'espressione *embodied cognition* usata per indicare i medesimi. Identifica la connessione tra gli approcci teorici alternativi al cognitivismo classico e le riformulazioni nel campo applicativo dell'IA.

Comprende un approccio esemplificativo (ci riferiremo ad un caso di Artificial life, la Nuova Robotica di Brooks) e le motivazioni teoriche che ne sono alla base in riferimento alle critiche ai paradigmi classici analizzati nella fase 4 e 5.

Indicazioni sull'organizzazione del lavoro e tempi: per agevolare la comprensione dei modelli di Nuova Scienza Cognitiva la strategia più efficace ci pare quella di richiamare sinteticamente, attraverso domande rivolte agli studenti, i limiti del paradigma classico messi in luce nelle fasi precedenti, ossia le critiche alla separazione mente-corpo, alla scissione cervello-corpo-mondo, alla visione implicita di un'intelligenza astratta, formale, e non situata, intesa come semplice computazione di rappresentazioni simboliche dal computazionalismo o sub-simboliche dal connessionismo. Partendo da tale riesame si possono illustrare le linee generali della scienza cognitiva post-classica, la quale, intendendo farsi carico proprio di tali critiche, abbandona:

- 1) l'idea stessa di cognizione come computazione di simboli,
- 2) la nozione di rappresentazione stessa,

a favore di un'idea di cognizione incarnata (*embodied cognition*) che ricomponere l'unità di corpo, cervello e mondo.

⁶⁹ Tutti i termini virgolettati, utilizzati dallo stesso Dreyfus, vanno definiti e spiegati agli studenti. Si noti che questa "linea di pensiero" corrisponde alla deriva del "pensiero calcolante" (*Rechnende Denken*) di heideggeriana memoria.

⁷⁰ L'intervista è corredata con domande volte ad agevolare la comprensione dei contenuti proposti. Le risposte a tali interrogativi, formulate per iscritto, vengono consegnate dagli studenti al docente nella lezione successiva e utilizzate come verifica in itinere, didatticamente utile per informare dell'eventualità di ulteriori chiarimenti e non valutabile.

⁷¹ Vedi allegato F, passi evidenziati. Cfr *Heidegger, Husserl e la filosofia della mente. Conversazione con H.L.Dreyfus*, pp- 87-107, in EDDY CARLI (a cura di), *Cervelli che parlano. Il dibattito su mente, coscienza e intelligenza artificiale*, Mondadori, Milano 2003.

Presentate tali linee generali, il modo più efficace di procedere ci pare quello di introdurre uno dei progetti ingegneristici legati a tali approcci: la Nuova Robotica di Brooks. Si espongono gli intenti generali di questo programma di ricerca che sfociano e si concretizzano nella realizzazione di *mobots* (robot semoventi adattativi la cui architettura non prevede nessun principio di funzionamento tipico dell'IA classica). Si prende infine in considerazione l'esempio di "Herbert", un *mobot* costruito per la raccolta di lattine vuote abbandonate qua e là in un laboratorio, illustrandone i principi basilari di funzionamento (assenza di un elaboratore centrale, auto-organizzazione del comportamento sulla base di anelli di causazione senso-motoria che interagiscono), esemplari per mettere in evidenza la distanza della ricerca contemporanea dalla mentalità espressa ad esempio da Turing e l'idea di simulazione di cognizione incarnata.

La durata complessiva della fase è di un'ora.

Metodi e strumenti: dibattito, lezione interattiva, confronto guidato.

Valutazione

Il percorso prevede una prova finale volta a verificare il raggiungimento degli obiettivi didattici, il livello di comprensione individuale dei nodi centrali delle tematiche presentate, l'acquisizione di alcune nozioni; la verifica è finalizzata, inoltre, alla individuazione di possibili punti da rinforzare attraverso una ridefinizione degli elementi trattati, attività cui si può dedicare una ulteriore ora dedicata all'eventualità del recupero.

La verifica punta ad una integrazione di diverse tipologie di test (nel tentativo di bilanciare le diverse esigenze valutative), includendo tre quesiti a risposta aperta nella forma semi-strutturata, un quesito a risposta chiusa e diverse prove a scelta multipla e vero/falso. Il criterio di valutazione generale è ispirato dalla ricerca di un compendio tra esigenze quantitative ed esigenze di giudizio qualitativo più adeguato nella stima di esercizi che chiamano in causa capacità di sintetiche rielaborazioni di alcune tematiche affrontate. Il voto è ottenuto dalla conversione in decimi di una scala di punti in sedicesimi. I criteri specifici di attribuzioni di voto sono comunicati ed esplicitati nel testo della verifica.

Verifica

(MAX PUNTI 16)

1) Si delinei il significato del *test della stanza cinese* proposto da Searle chiarendo quali limiti mette in luce nell'impostazione dell'IA classica.

(Max 10 righe)

(1 punto per una risposta i cui contenuti siano adeguati ma poco sviluppati; 2 punti per una risposta sufficientemente sviluppata; 3 punti per una risposta ricca che rivela piena conoscenza e comprensione della questione)

2) Alcuni contributi recenti della psicologia suggeriscono l'impossibilità di rintracciare una forma onnicomprensiva dell'intelligenza. Chiarisci il senso di questa afferma-

zione con riferimenti precisi ed estrapola eventuali implicazioni critiche per la scienza cognitiva classica.

(Max 15 righe)

(1 punto per una risposta i cui contenuti siano adeguati ma poco sviluppati; 2 punti per una risposta sufficientemente sviluppata; 3 punti per una risposta ricca e precisa nei riferimenti)

3) Indica i tratti essenziali condivisi dagli approcci che costituiscono la Nuova Scienza Cognitiva mettendo possibilmente in risalto le differenze con gli approcci classici.

(Max 15 righe)

(1 punto per una risposta accettabile ma povera di precisazioni; 2 punti per una risposta sufficientemente sviluppata; 3 punti per una risposta ricca e indice di comprensione profonda)

Scelta multipla (una sola risposta corretta, Max 2 punti)

4) Hubert Dreyfus reputa l'IA il parto necessario di una linea di pensiero che l'autore qualifica come:

- formalistica, atomistica e riduzionistica
- formalistica, atomistica, ermeneutica
- innatista, atomistica, riduzionistica
- formalistica, empirista e riduzionista

(0,5 punti per la risposta corretta)

5) Quale studioso ha sostenuto con un suo contributo che una semplice manipolazione formale di simboli non implica una concomitante comprensione di significati?

- Brooks
- Clark
- Turing
- Searle

(0,5 punti per la risposta corretta)

6) Quale dei seguenti ricercatori non può essere considerato un esponente della scienza cognitiva classica?

- Allen Newell
- Herbert Simon
- Jerry Fodor
- Andy Clark

(0,5 punti per la risposta corretta)

7) Quale dei seguenti pensatori è stato fonte di ispirazione per i contributi elaborati dagli artefici della Nuova Scienza Cognitiva?

- Popper
- Putnam
- Heidegger
- Rorty

(0,5 punti per la risposta corretta)

8) Vero (V) o Falso (F): (0,25 punti ogni risposta corretta, Max 3 punti)

Il connessionismo è un approccio incarnato [V][F]

Il connessionismo si ispira alla metafora mente-computer [V][F]

Il cognitivismo è un approccio sub-simbolico [V][F]

Le reti neurali artificiali sono sistemi distribuiti al alto parallelismo [V][F]

Brooks è un fautore del connessionismo [V][F]

Per i fautori del connessionismo va contestata l'assunto dualista dell'autonomia della mente e cervello [V][F]

Searle ha ispirato il modello funzionalista della mente [V][F]

Secondo Gerard Edelman le attività cognitive non possono essere indagate all'interno di un approccio che trascuri la dimensione biologica [V][F]

Per Turing l'intelligenza umana è situazionale ed olistica [V][F]

Secondo Dreyfus l'intelligenza umana implica uno sfondo primigenio di credenze (senso comune) che non possono essere computeristicamente formalizzate e simulate [V][F]

Winograd teorizza l'esistenza di intelligenze multiple [V][F]

Per gli esponenti della Nuova Scienza Cognitiva la cognizione umana è condizionata dalla struttura corporea [V][F]

9) Rispondi alla seguente domanda *(0,50 punti per ogni indicazione, Max 2 punti)*.

Nell'opera di Dreyfus analizzata, l'autore individua quattro postulati che rappresentano dei presupposti teorici alla base della visione della mente che soggiace all'IA. Sai indicarli?

BIBLIOGRAFIA

AA.VV., *Dizionario di scienze cognitive*, Editori Riuniti, Roma 2000.

ANTONIETTI A., *Invito alla Psicologia*, Carocci Roma 2001.

- ARMEZZANI M., *Esperienza e significato nelle scienze psicologiche*, Laterza, Roma-Bari 2002.
- BECHTEL W., *Filosofia della mente*, Il Mulino, Bologna 1992.
- BIANCHI A., DI GIOVANNI P., *Psicologia in Azione*, Paravia Mondadori, Milano 2000.
- BROOKS R., *Intelligence without representation*, MIT, Artificial Intelligence Report, 1987.
- CARLI E. (a cura di), *L'errore fatale di Cartesio, intervista a Antonio Damasio*, in CARLI E. (a cura di), *Cervelli che parlano. Il dibattito su mente, coscienza e intelligenza artificiale*, pp.23-43 Mondadori, Milano 2003, pp.23-43.
- CARLI E. (a cura di), *La mente, una prospettiva evoluzionista, intervista a Gerald Edelman*, in E.CARLI (a cura di), *Cervelli che parlano. Il dibattito su mente, coscienza e intelligenza artificiale*, Mondadori, Milano 2003, pp. 63-87.
- CARLI E. (a cura di), *Heidegger, Husserl e la filosofia della mente. Conversazione con H.L.Dreyfus*, in EDDY CARLI (a cura di), *Cervelli che parlano. Il dibattito su mente, coscienza e intelligenza artificiale*, Mondadori, Milano 2003 pp. 87-107.
- CLARK A., *Dare corpo alla mente*, McGraw-Hill, Milano 1999.
- DAMASIO A., *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano 1996.
- DAMASIO A., *Emozione e coscienza. Sentire ciò che accade*, Adelphi, Milano 2000.
- DI FRANCESCO M., *Introduzione alla filosofia della mente*, Carocci, Roma 2002.
- DREYFUS H., *Che cosa non possono fare i computer: i limiti dell'intelligenza artificiale*, Armando, Roma 1988.
- DREYFUS H., DREYFUS S.E., o *Making a mind vs. modelling the brain: AI again back at branchpoint*, in <Daedalus>, 1988 [inverno], pp. 15-43, trad.it in AA.VV. *Capire l'artificiale. Dall'analogia all'integrazione uomo-macchina*, Bollati Boringhieri, Torino 1990.
- EDELMAN G., *La materia della mente*, Adelphi, Milano 1993.
- FORNERO G., *Intelligenza artificiale e filosofia*, in: <Storia della Filosofia>, fondata da Nicola Abbagnano, Volume IV, tomo II, UTET, Torino 1994, 514-555.
- GARDNER H., *Formae Mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze*, Feltrinelli, Milano 1987.
- GARDNER H., *La nuova scienza della mente: storia della rivoluzione cognitiva*, Feltrinelli, Milano 1988.
- GOLEMAN D., *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1996.
- GUERRA G., *Mente e scienze della vita. Un'introduzione alla psicologia*, NIS, Roma 1997.
- MARCONI D., *Filosofia e scienza cognitive*, Laterza, Roma-Bari 2001.
- MARRAFFA M., *Scienza Cognitiva*, CLEUP, Padova 2002.
- MORIN E., *Inter-poli-trans-disciplinarietà*, in E. MORIN, *La testa ben fatta*, Cortina Editore, Milano 2000, pp. 110-124.

- MORIN E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina Editore, Milano 2001.
- PARISI D., *Intervista sulle reti neurali. Cervelli e macchine intelligenti*, Il Mulino, Bologna 1989.
- PATERNOSTER A., *Introduzione alla filosofia della mente*, Laterza, Roma-Bari 2002.
- PIEVANI T., *Il soggetto contingente. Appunti per una teoria radicale dell'emergenza nei processi di sviluppo*, in <Rivista italiana di gruppoanalisi>, 2001: 2, sito web <url: <http://www.francoangeli.it/Riviste>>
- PUTNAM H., *Mente, linguaggio e realtà*, Adelphi, Milano 1987.
- RORTY R., *La filosofia e lo specchio della natura*, Bompiani, Milano 1986.
- SEARLE J.R., *Menti, Cervelli e Programmi n AA.VV., Progettare la mente*, Il Mulino, Bologna 1989, pp.303-327.
- SERRES M., *Chiarimenti. Conversazioni con Bruno Latour*, Barbieri, Manduria 2000.
- SOMALVICO M., *Emula non simula*, in AA.VV., *Aspettando Robot. Il futuro prossimo dell'Intelligenza Artificiale*, Latenza Roma-Bari 1987.
- STERNBERG R.J., *Teorie dell'intelligenza. Una teoria tripolare dell'intelligenza umana*, Bompiani, Milano 1987.
- TABOSSI P., *Intelligenza naturale, intelligenza artificiale. Introduzione alla scienza cognitiva*, Il Mulino, Bologna 1988.
- TURING A., *Macchine calcolatrici e Intelligenza*, in V. SOMENZI V. CORDESCHI R. (a cura di), *La filosofia degli automi. Origini dell'intelligenza artificiale*, Bollati Boringhieri, Torino 1965, pp.157-183.
- VARELA F.J., *Scienza e Tecnologia della Cognizione*, Hopeful Monster, Firenze 1987.
- VARELA F.J., *Il corpo come macchina ontologica*, in M.CERUTI L. PRETA (a cura di), *Che cos'è la conoscenza*, Laterza, Roma Bari 1990.
- VARELA F.J., THOMPSON E., ROSCH E., *La via di mezzo della conoscenza. Le scienze cognitive alla prova dell'esperienza*, Feltrinelli, Milano 1992.
- VARELA F.J., *Un know-how per l'etica*, Laterza, Roma-Bari 1992.
- WINOGRAD T., FLORES F., *Calcolatori e conoscenza. Un nuovo approccio alla progettazione delle tecnologie dell'informazione*, Mondadori, Milano 1987.

ALLEGATI

ALLEGATO A*

Il gioco dell'imitazione

Mi propongo di considerare la domanda: "Possono pensare le macchine?" Si dovrebbe cominciare col definire il significato dei termini "macchina" e "pensare". Le definizioni potrebbero essere formulate in modo da riflettere il più possibile l'uso normale delle parole, ma questo atteggiamento è pericoloso. Se il significato delle parole "macchina" e "pensare" deve essere trovato esaminando le parole stesse attraverso il loro uso comune è difficile sfuggire alla conclusione che tale significato e la risposta alla domanda "possono pensare le macchine?" vadano ricercati in una indagine statistica del tipo delle inchieste Gallup. Ciò è assurdo. Invece di tentare una definizione di questo tipo sostituirò la domanda con un'altra, che le è strettamente analoga e che è espressa in termini non troppo ambigui.

La nuova forma del problema può essere descritta nei termini di un gioco, che chiameremo "il gioco dell'imitazione". Questo viene giocato da tre persone, un uomo (A), una donna (B) e l'interrogante (C), che può essere dell'uno o dell'altro sesso. L'interrogante viene chiuso in una stanza, separato dagli altri due. Scopo del gioco per l'interrogante è quello di determinare quale delle altre due persone sia l'uomo e quale la donna. Egli le conosce con le etichette X e Y, e alla fine del gioco darà la soluzione "X è A e Y è B" o la soluzione "X è B e Y è A". L'interrogante può far domande di questo tipo ad A e B: "Vuol dirmi X, per favore, la lunghezza dei propri capelli?"

Ora supponiamo che X sia in effetti A, quindi A deve rispondere. Scopo di A nel gioco è quello di ingannare C e far sì che fornisca una identificazione errata. La sua risposta potrebbe perciò essere: "I miei capelli sono tagliati *à la garçonne*, e i più lunghi sono di circa venticinque centimetri." Le risposte, in modo che il tono di voce non possa aiutare l'interrogante, dovrebbero essere scritte, o, meglio ancora, battute a macchina. La soluzione migliore sarebbe quella di avere una telescrivente che mettesse in comunicazione le due stanze. Oppure le domande e risposte potrebbero essere ripetute da un intermediario. Scopo del gioco, per il terzo giocatore (B), è quello di aiutare l'interrogante. La migliore strategia per lei è probabilmente quella di dare risposte veritiere. Essa può anche aggiungere alle sue risposte frasi come: "Sono io la donna, non dargli ascolto!" ma ciò non approderà a nulla dato che anche l'uomo può fare affermazioni analoghe.

Poniamo ora la domanda: "Che cosa accadrà se una macchina prenderà il posto di A nel gioco?" L'interrogante darà una risposta errata altrettanto spesso di quando il gioco viene giocato tra un uomo e una donna? Queste domande sostituiscono quella originale: "Possono pensare le macchine?"

* Tratto da TURING A., *Macchine calcolatrici e Intelligenza*, in V. SOMENZI R. CORDESCHI (a cura di), *La filosofia degli automi. Origini dell'intelligenza artificiale*, Bollati Boringhieri, Torino 1965, pp.157-183, *passim*.

Critica del nuovo problema

Come si potrebbe domandare: "Qual è la risposta alla domanda nella sua nuova formulazione?", così si potrebbe anche chiedere: "La nuova domanda merita di ricevere una risposta?". Esamineremo subito l'ultimo quesito, tagliando corto in tal modo a un regresso all'infinito.

Il nuovo problema ha il vantaggio di tirare una linea di separazione abbastanza netta tra le capacità fisiche e quelle intellettuali di un uomo. Nessun ingegnere o chimico pretende di essere capace di produrre un materiale che non si possa distinguere dalla pelle umana. Può darsi che un giorno questo possa essere fatto, ma perfino supponendo disponibile una invenzione siffatta riterremmo che non valga la pena di cercare di rendere più umana una "macchina pensante" rivestendola a questo modo di carne artificiale. La forma nella quale abbiamo posto il problema riflette questo fatto, nella condizione che impedisce all'interrogante di vedere o toccare i due competitori, e di udire le loro voci. Altri vantaggi del criterio proposto possono essere messi in luce da domande e risposte campione. Per esempio:

Domanda: Mi scriva, per favore, un sonetto sul tema del ponte sul Forth.

Risposta: Non faccia affidamento su di me per questo. Non ho mai saputo scrivere

poesie.

D.: Sommi 34 957 a 70 764.

R. (pausa di circa trenta secondi e poi, come risposta): 105 621.

D.: Gioca a scacchi?

R.: Sì.

D.: Ho il Re in e1 e nessun altro pezzo. Lei ha solo il Re in c3 e una Torre in b8. Tocca a lei. Che mossa fa?

R. (dopo una pausa di quindici secondi): Torre in h1, matto.

Il metodo delle domande e risposte sembra essere adatto per introdurre nell'esame quasi ogni campo della conoscenza umana che desideriamo. Non desideriamo penalizzare la macchina per la sua incapacità di brillare in un concorso di bellezza, né penalizzare un uomo perché perde una corsa contro un aeroplano. Le condizioni del nostro gioco rendono irrilevanti queste incapacità. I "testimoni" possono vantarsi quanto vogliono, se lo considerano opportuno, della loro bellezza, forza ed eroismo, ma l'interrogante non può chiedere dimostrazioni pratiche.

Il gioco può forse essere criticato sulla base del fatto che le possibilità sono troppo nettamente a sfavore della macchina. Se l'uomo dovesse cercare di fingere di essere la macchina farebbe certamente una figura molto brutta. Sarebbe tradito immediatamente dalla sua lentezza e imprecisione nell'aritmetica. Non possono forse le macchine comportarsi in qualche maniera che dovrebbe essere descritta come pensiero ma che è molto differente da quanto fa un uomo? Questa obiezione è molto forte, ma come minimo possiamo dire che se, ciò nonostante, una macchina può essere costruita in modo da giocare il gioco dell'imitazione soddisfacentemente, non abbiamo bisogno di tenerne conto.

Si potrebbe insistere che giocando il gioco dell'imitazione la migliore strategia per la macchina potrebbe non essere forse l'imitazione del comportamento di un uomo. Può anche darsi, ma non credo che si possa dare grande peso a una possibilità del genere. In ogni caso non è nostra intenzione qui esaminare la teoria del gioco, e sarà dato per scontato che la migliore strategia per la macchina sia quella di provare a formulare le risposte che sarebbero date istintivamente da un uomo.

Le macchine interessate al gioco

La domanda che abbiamo posto nel paragrafo iniziale non sarà del tutto definita fino a quando non avremo chiarito che cosa intendiamo con la parola "macchina". Naturalmente permetteremmo che ogni tipo di tecnica ingegneresca venisse usata nella costruzione delle nostre macchine. Concederemmo anche che un ingegnere o una squadra di ingegneri possa costruire una macchina che funzioni, ma i cui metodi di operare non possano essere descritti in maniera soddisfacente dai suoi costruttori in quanto essi hanno applicato metodi largamente sperimentali. Infine, vorremmo escludere dal concetto di macchina gli uomini nati nel modo normale. È difficile adattare le definizioni in modo tale da soddisfare queste tre condizioni. Si potrebbe per esempio richiedere che la squadra di ingegneri fosse composta tutta da ingegneri dello stesso sesso, ma questo non sarebbe del tutto soddisfacente, perché è forse possibile dar vita a un individuo completo da una singola cellula della pelle, poniamo, di un uomo. Sul piano della tecnica biologica un risultato del genere meriterebbe la lode più alta, ma non saremmo inclini a considerarlo un caso di "costruzione di una macchina pensante". Questo ci obbliga ad abbandonare l'esigenza di permettere l'uso di qualsiasi tipo di tecnica. Siamo pronti a far questo in vista del fatto che l'attuale interesse per le "macchine pensanti" è stato destinato da un particolare tipo di macchina, chiamato correntemente "calcolatore elettronico" o "calcolatore digitale". Seguendo questo indirizzo permetteremo soltanto ai calcolatori digitali di prendere parte al nostro gioco. Questa restrizione a prima vista appare molto drastica. Cercherò di dimostrare che in realtà non è così. Si rende perciò necessario dare, in breve, notizia della natura e delle proprietà di questi calcolatori.

Si potrebbe anche sostenere che l'identificazione delle macchine con i calcolatori digitali, come pure il nostro criterio per il concetto di "pensare", sarebbe insoddisfacente se (contrariamente a quanto credo) risultasse che i calcolatori digitali sono incapaci di fare una buona figura nel gioco. C'è già un buon numero di calcolatori digitali in funzione e si potrebbe chiedere: "Perché non tentare immediatamente l'esperimento?. Sarebbe facile soddisfare le condizioni del gioco. Potrebbe essere usato un certo numero di esaminatori, e potrebbero essere compilate statistiche per mostrare in quale proporzione è stata fornita l'identificazione giusta." La risposta più rapida è che non ci stiamo chiedendo se tutti i calcolatori digitali potrebbero far buona figura nel gioco né se potrebbero far buona figura nel gioco i calcolatori attualmente disponibili, ma se siano immaginabili calcolatori che potrebbero farla. Ma questa è solo una risposta per tagliar corto alle discussioni. Considereremo più tardi questa domanda sotto una luce diversa.

Calcolatori digitali

L'idea che sta alla base dei calcolatori digitali può essere spiegata dicendo che queste macchine sono costruite per compiere qualsiasi operazione che possa essere

compiuta da un calcolatore umano. Si suppone che il calcolatore umano segua regole fisse; egli non ha l'autorità di deviare da esse in alcun dettaglio. Possiamo supporre che queste regole siano fornite da un libro, che viene modificato ogni volta che egli viene adibito a un nuovo lavoro. Egli ha pure una riserva illimitata di carta sulla quale fare i suoi calcoli. Può anche compiere le sue moltiplicazioni e addizioni con una calcolatrice da tavolo, ma questo non è importante.

Se usiamo la spiegazione data sopra come una definizione rischiamo di cadere in un circolo vizioso. Evitiamo questo rischio dando un'indicazione dei metodi attraverso i quali l'effetto desiderato viene raggiunto. Un calcolatore digitale può essere normalmente considerato composto di tre parti: a) memoria; b) unità operativa; c) governo. La memoria è un deposito di informazioni, e corrisponde alla carta del calcolatore umano, sia che si tratti della carta sulla quale egli fa i suoi calcoli, sia di quella sulla quale è stampato il suo libro di regole. Per quella parte dei calcoli che il calcolatore umano compie con il suo cervello, una parte di questo deposito corrisponderà alla sua memoria.

L'unità operativa è la parte che compie le varie operazioni singole che un calcolo comporta. Quali saranno queste singole operazioni dipenderà dalle diverse macchine. Di solito possono essere compiuti calcoli piuttosto lunghi come "moltiplicare 3 540 675 445 per 7 076 345 687", ma in alcune macchine sono possibili soltanto operazioni molto semplici del tipo "scrivere zero".

Abbiamo fatto presente che il "libro delle regole" fornito al calcolatore umano è sostituito nella macchina da una parte della memoria. Si chiama allora "tavola delle istruzioni". È compito del "governo" controllare che queste istruzioni siano eseguite correttamente e nell'ordine giusto. Il governo è costruito in maniera tale che questo avviene necessariamente.

Le informazioni contenute nella memoria sono comunemente suddivise in sezioni di dimensioni abbastanza ridotte. In una macchina, per esempio, una sezione potrebbe consistere di dieci cifre decimali. Vengono assegnati dei numeri alle parti della memoria nelle quali le varie sezioni di informazione vengono immagazzinate, in una qualche maniera sistematica. Un'istruzione tipica potrebbe dire: "Sommare il numero immagazzinato nella posizione 6809 a quello contenuto nella posizione 4302 e riportare il risultato in quest'ultima cella di memoria."

Inutile dire che non sarebbe necessario esprimersi in un linguaggio umano nei confronti della macchina. L'ordine sarebbe più probabilmente codificato in una forma del tipo 68 09 430217. Qui 17 indica quale delle possibili operazioni deve essere compiuta sui due numeri. In questo caso l'operazione è quella descritta sopra, cioè: "Sommare il numero..." Si sarà notato che l'istruzione comprende 10 cifre e forma così un blocchetto di informazione, cosa molto conveniente. Il governo normalmente farà in modo che le istruzioni siano eseguite secondo l'ordine delle posizioni nelle quali sono immagazzinate, ma occasionalmente si possono incontrare istruzioni del tipo: "Obbedire alla istruzione immagazzinata nella posizione 5606, e continuare", oppure: "Se la posizione 4505 contiene uno zero obbedire poi alla istruzione 6707, altrimenti continuare."

Istruzioni di questi ultimi tipi sono molto importanti perché rendono possibile ripetere più volte una sequenza di operazioni fino a quando non siano soddisfatte determinate condizioni, e obbedendo, in questo modo, non a nuove istruzioni per

ogni ripetizione dell'operazione, ma sempre alle stesse. Per fare un'analogia di carattere familiare, supponiamo che la mamma voglia che Tommy passi dal calzolaio ogni mattina mentre va a scuola per vedere se le sue scarpe sono pronte. Essa può chiederglielo di nuovo tutte le mattine. Oppure può appendere una volta per tutte un avviso nell'ingresso, che egli vedrà ogni volta che esce per andare a scuola, e che gli ricorda di occuparsi delle scarpe; e anche di distruggere l'avviso quando le ha ritirate.

Il lettore deve accettare come un dato che i calcolatori digitali possono essere costruiti, e in effetti sono stati costruiti, secondo i principi che abbiamo descritto, e che essi possono in effetti imitare molto da vicino le azioni di un calcolatore umano.

Il libro delle regole di cui abbiamo attribuito l'uso al nostro calcolatore umano è naturalmente una comoda immagine. Il calcolatore umano, in realtà, si ricorda di quello che ha da fare. Se si vuole che una macchina imiti il comportamento di un calcolatore umano in una serie di operazioni complesse si deve chiedere all'uomo come vanno compiute quelle operazioni e quindi tradurre la risposta nella forma di una tavola di istruzioni. Il costruire tavole di istruzioni è comunemente, descritto come "programmare". "Programmare una macchina in modo che compia l'operazione A" significa inserire nella macchina una tavola di istruzioni appropriate, in modo tale che essa compia l'operazione A. Una variante interessante dell'idea di calcolatore digitale è quella di "calcolatore digitale con un elemento casuale". Queste macchine contengono istruzioni che comportano operazioni come gettare un dado o un processo elettronico equivalente; un'istruzione del genere potrebbe essere, per esempio: "Gettare il dado e memorizzare il numero che risulta nella posizione 1000."

Alcune volte macchine del genere sono descritte come fornite di un libero arbitrio (anche se io non userei una frase del genere). Normalmente risulta impossibile determinare semplicemente osservando una macchina se essa contiene un elemento casuale, perché un effetto analogo può essere prodotto con qualche espediente: facendo dipendere le scelte, ad esempio, dalle successive cifre decimali di n .

La maggior parte dei calcolatori digitali esistenti ha soltanto una memoria finita. Non c'è difficoltà teorica nell'idea di un calcolatore con una memoria illimitata. Naturalmente in ogni istante potrà esserne usata soltanto una parte finita. Allo stesso modo può esserne stata costruita soltanto una parte finita, ma possiamo immaginarci successive aggiunte a seconda delle esigenze. Calcolatori del genere hanno un interesse teorico particolare e li chiameremo calcolatori a capacità infinita.

L'idea di un calcolatore digitale è piuttosto vecchia. Charles Babbage, professore di matematica a Cambridge dal 1828 al 1839, progettò una macchina del genere, da lui battezzata *macchina analitica*, che però non fu mai completata. Sebbene Babbage avesse tutte le idee essenziali, la sua macchina a quel tempo non lasciava prevedere prospettive molto attraenti. Le velocità disponibili sarebbero state certamente superiori a quelle di un calcolatore umano, ma all'incirca 100 volte inferiori a quelle della macchina di Manchester, una delle macchine moderne più lente. La memoria doveva essere puramente meccanica, a base di ingranaggi e schede.

Il fatto che la macchina analitica di Babbage dovesse essere nelle intenzioni del suo ideatore interamente meccanica ci aiuterà a liberarci di una superstizione. Si è data spesso importanza al fatto che i moderni calcolatori digitali sono elettrici,

e che è elettrico anche il sistema nervoso. Dato che la macchina di Babbage non era elettrica, e dato che tutti i calcolatori digitali sono in un certo senso equivalenti, è evidente che questo uso della elettricità non può avere importanza teorica. Naturalmente l'elettricità interviene ogni volta che occorrono segnalazioni rapide, quindi non c'è da sorprendersi se la troviamo in entrambi questi casi. Nel sistema nervoso i fenomeni chimici sono almeno altrettanto importanti di quelli elettrici. In alcuni calcolatori il sistema di memorizzazione è prevalentemente acustico. La caratteristica di servirsi dell'elettricità dà luogo quindi soltanto ad analogie molto superficiali. Desiderando trovare somiglianze tra calcolatori e sistema nervoso dovremmo piuttosto interessarci delle analogie matematiche di funzionamento.

Universalità dei calcolatori digitali

I calcolatori digitali esaminati nell'ultimo paragrafo possono essere classificati tra le "macchine a stati discreti", cioè tra quelle che si muovono a salti o scatti improvvisi da uno stato ben definito a un altro. Questi stati sono abbastanza differenti tra loro perché si possa ignorare la possibilità di confusione tra di essi. Strettamente parlando non esistono macchine del genere. In realtà ogni cosa si muove con continuità. Ma ci sono molti tipi di macchine che possono vantaggiosamente essere viste come macchine a stati discreti. Per esempio, considerando gli interruttori di un sistema di illuminazione è comodo supporre che ogni interruttore sia decisamente o chiuso o aperto. Necessariamente esistono posizioni intermedie, ma per la maggior parte degli scopi possono essere trascurate. Come esempio di macchina a stati discreti possiamo considerare una ruota che scatti girando di 120 gradi una volta al secondo, ma che può essere fermata da una leva azionata dall'esterno; inoltre vi sia una lampada che si accende in una delle posizioni della ruota. Una tale macchina può essere descritta in forma astratta come segue.

Lo stato interno della macchina (che è indicato dalla posizione della ruota) può essere $q1$, $q2$, o $q3$. C'è un segnale di ingresso $i0$ o $i1$ (posizione della leva). Ad ogni istante lo stato interno è determinato dall'ultimo stato e dal segnale di ingresso secondo la tabella:

Ultimo stato

$q1$ $q2$ $q3$

$i0$

Ingresso

$i1$

	$q2$	$q3$	$q1$
$q1$	$q1$	$q2$	$q3$

I segnali in uscita, sole indicazioni esternamente visibili dello stato interno (la luce), sono descritti dalla tabella:

Stato q_1, q_2, q_3

Uscita u_0, u_1

Questo è un esempio rappresentativo delle macchine a stati discreti. Esse possono essere descritte da tavole del genere purché abbiano soltanto un numero finito di stati possibili.

Sembrerà che, dati lo stato iniziale della macchina e i segnali di ingresso, sia sempre possibile predire tutti gli stati successivi. Questo ricorda l'ipotesi di Laplace che dallo stato completo dell'universo a un momento dato, descritto mediante la posizione e la velocità di ogni particella, sia possibile predirne tutti gli stati futuri. La predizione che stiamo esaminando è, tuttavia, molto più vicina alla realizzazione pratica di quella formulata da Laplace. Il sistema dell' "universo come un tutto" è tale che errori molto piccoli nelle condizioni iniziali possono avere effetti disastrosi in un momento successivo. Lo spostamento di un singolo elettrone per un milionesimo di centimetro, a un momento dato, potrebbe significare la differenza tra due avvenimenti molto diversi, come l'uccisione di un uomo un anno dopo, a causa di una valanga, o la sua salvezza. È una proprietà essenziale dei sistemi meccanici che abbiamo chiamati "macchine a stati discreti", che questo fenomeno non si verifica. Perfino quando consideriamo le attuali macchine concrete, in luogo di quelle idealizzate, una conoscenza sufficientemente precisa del loro stato in un dato momento porta a una conoscenza sufficientemente precisa del loro stato a un qualsiasi numero di passi successivi.

Come abbiamo fatto presente, i calcolatori digitali rientrano nella classe delle macchine a stati discreti. Ma il numero di stati dei quali una macchina del genere è capace è di solito enormemente elevato. Per esempio per la macchina che lavora in questo momento a Manchester è di circa $2^{165\,000}$, cioè di circa 10^{50000} . Si può fare un paragone tra questa macchina e il nostro esempio della ruota a scatti descritta sopra che aveva tre stati. Non è difficile vedere perché il numero degli stati debba essere così elevato. Il calcolatore contiene una memoria corrispondente alla carta usata dal calcolatore umano. Deve essere possibile inserire nella memoria qualsiasi combinazione di simboli che potrebbe essere stata scritta sulla carta. Per semplicità supponiamo che vengano usati come simboli soltanto le cifre da 0 a 9. Le variazioni di grafia vengono trascurate. Supponiamo che il calcolatore abbia a disposizione 100 fogli di carta contenenti ognuno 50 righe con spazio sufficiente per 30 cifre ciascuna. Il numero degli stati allora diviene $10^{100 \times 50 \times 30}$, cioè 10^{150000} . Questo è all'incirca il numero degli stati di tre macchine di Manchester messe insieme. Il logaritmo in base due del numero di stati è chiamato di solito la "capacità di memorizzazione" della macchina. Così la macchina di Manchester possiede una capacità di memorizzazione di circa 165 000 e la macchina a ruota del nostro esempio di circa 1,6. Se due macchine sono messe insieme le loro capacità devono essere addizionate per ottenere la capacità della macchina che ne risulta. Questo porta alla possibilità di affermazioni del genere: "La macchina di Manchester contiene 64 piste magnetiche, ognuna con una capacità di 2560, e otto tubi elettronici con una capacità di 1280. La memoria mista è di circa 300, il che fa un totale di 174 380."

Data la tavola corrispondente allo stato di una macchina a stati discreti, è possibile predire cosa essa farà. Non c'è alcuna ragione per cui questo calcolo non

possa essere compiuto facendo uso di un calcolatore digitale. Purché esso possa venir eseguito con una velocità sufficiente, il calcolatore digitale potrebbe imitare il comportamento di qualsiasi macchina a stati discreti. Il gioco dell'imitazione potrebbe allora essere giocato tra la macchina in questione (nella parte di B) e il calcolatore digitale (nella parte di A) e l'interrogante non sarebbe capace di distinguerli. Naturalmente il calcolatore digitale dovrebbe avere una memoria adeguata e funzionante a velocità abbastanza alta. Inoltre bisognerebbe programmarlo di nuovo per ogni nuova macchina che si desidera fargli imitare.

Questa speciale proprietà dei calcolatori digitali, cioè che essi possono imitare, ogni macchina a stati discreti, si può descrivere dicendo che essi sono macchine universali. L'esistenza di macchine con questa proprietà ha la conseguenza importante che, a parte considerazioni di velocità, non è necessario progettare varie macchine differenti per compiere processi differenti di calcolo. Questi possono essere compiuti tutti con un solo calcolatore digitale programmato nella forma adatta caso per caso. Si vedrà che come conseguenza di ciò tutti i calcolatori digitali sono in un certo senso equivalenti.

Possiamo ora considerare di nuovo la questione che si era sollevata in precedenza. Era stato proposto, a titolo di prova, che la domanda: "Possono pensare le macchine?" venisse sostituita dall'altra: "Sono immaginabili calcolatori digitali che si comporterebbero bene nel gioco dell'imitazione?" Se lo desideriamo possiamo rendere la domanda ancora più generica e chiedere: "Esistono macchine a stati discreti che si comporterebbero bene?" Ma considerando la proprietà dell'universalità vediamo che entrambe queste domande sono equivalenti all'ulteriore: "Fissiamo la nostra attenzione su un particolare calcolatore digitale C. È vero che, modificando il calcolatore in maniera da avere a disposizione una memoria adeguata, incrementando adeguatamente la sua velocità d'azione e fornendogli una programmazione adeguata, C può prendere soddisfacentemente la parte di A nel gioco dell'imitazione, se la parte di B viene assunta da un uomo?"

Opinioni contrarie a proposito dell'argomento principale

Possiamo ritenere adesso di aver sgombrato il terreno e di essere pronti per cominciare a esaminare la nostra domanda: "Possono pensare le macchine?" e la variante ad essa che abbiamo proposto alla fine dell'ultimo paragrafo. Non possiamo abbandonare del tutto la forma originale del problema, dato che le opinioni sulla legittimità della sostituzione saranno diverse e dobbiamo come minimo tenere presenti quelle che potrebbero essere le obiezioni a questo riguardo.

Sarà più semplice per il lettore che io spieghi in primo luogo le mie opinioni in materia. Consideriamo per prima la forma più precisa della domanda. Credo che entro circa 50 anni sarà possibile programmare calcolatori con una capacità di memorizzazione di circa 10^9 , per fare giocare loro il gioco dell'imitazione così bene che un esaminatore medio non avrà più del 70 per cento di probabilità di compiere l'identificazione esatta dopo 5 minuti di interrogazione. Credo che la domanda iniziale: "Possono pensare le macchine?", sia troppo priva di senso per meritare una discussione. E ciò nonostante credo che alla fine del secolo l'uso delle parole e l'opinione corrente si saranno talmente mutate che chiunque potrà parlare di macchine pensanti senza aspettarsi di essere contraddetto. Credo inoltre che non vi sia alcuna u-

tilità a nascondere queste opinioni. L'opinione popolare che gli scienziati procedano inesorabilmente da un fatto ben stabilito a un altro fatto ben stabilito, senza che intervenga mai l'influenza di una congettura non ancora provata, è del tutto errata. Purché venga chiaramente messo in evidenza quali siano i fatti provati e quali siano le congetture, non può risultarne alcun danno. Le congetture sono di importanza fondamentale, dato che suggeriscono utili linee di ricerca.

Passo adesso a considerare opinioni opposte alle mie. [...]

L'argomento dell'autocoscienza. Questo argomento fu espresso molto bene da Jefferson (1949): "Fino a quando una macchina non potrà scrivere un sonetto o comporre un concerto in base a pensieri ed emozioni provate, e non per la giustapposizione casuale di simboli, non potremo essere d'accordo sul fatto che una macchina uguagli il cervello: cioè, che non solo scriva, ma sappia di aver scritto. Nessun meccanismo potrebbe sentire (e non semplicemente segnalare artificialmente, che sarebbe un facile trucco), piacere per i suoi successi, dolore quando una sua valvola brucia, arrossire per l'adulazione, sentirsi depresso per i propri errori, essere attratto dal sesso, arrabbiarsi o abbattersi quando non può ottenere quel che desidera." Questo argomento sembra una negazione della validità del nostro esperimento. Secondo la forma più estrema di questa opinione il solo modo per cui si potrebbe essere sicuri che una macchina pensa è quello di *essere* la macchina e di sentire sé stessi pensare. Uno potrebbe allora naturalmente descrivere queste sensazioni al mondo, ma ovviamente nessuno sarebbe giustificato nel darvi ascolto. Allo stesso modo, secondo questa opinione la sola via per sapere che *un uomo* pensa è quella di essere quell'uomo in particolare. È questo in effetti il punto di vista solipsistico. Può essere il punto di vista migliore cui attenersi sul piano logico, ma rende difficile la comunicazione delle idee. Probabilmente *A* crederà "A pensa, ma B no", mentre *B* crede "B pensa, ma A no". Invece di discutere in continuazione su questo punto, è normale attenersi alla convenzione - suggerita dalla buona creanza - che ognuno pensi.

Sono sicuro che Jefferson non desidera adottare il punto di vista estremista e solipsista. Probabilmente egli sarebbe volentieri disposto ad accettare il gioco dell'imitazione come prova. Il gioco (con l'esclusione del giocatore *B*) è frequentemente usato in pratica sotto il nome di esame orale per scoprire se qualcuno ha realmente capito qualcosa o l'ha imparata "a pappagallo". Ascoltiamo parte di un tale esame orale:

Esaminatore: Nel primo verso del sonetto, che dice: "Ti paragonerò a una giornata d'estate", "una giornata di primavera" non andrebbe bene lo stesso?

Candidato: Non quadrebbe metricamente.

E: E "una giornata d'inverno?" Metricamente andrebbe bene.

C: Sì, ma nessuno vorrebbe essere paragonato a un giorno d'inverno.

E: Lei direbbe che Mr Pickwick le ricorda Natale?

C: In un certo senso...

E: Eppure Natale è un giorno d'inverno, e non credo che il paragone dispiacerebbe a Mr Pickwick.

C: Non credo che lei parli seriamente. Per "un giorno d'inverno" si intende un tipico giorno d'inverno, piuttosto che un giorno speciale come Natale.

E così via.

Che cosa direbbe Jefferson se la macchina che scrive sonetti potesse rispondere in maniera analoga a un esame orale? Non so se considererebbe la macchina "in fase di segnalazione puramente artificiale" di queste risposte, ma se le risposte fossero così soddisfacenti e ragionate come nel passo indicato sopra, non credo che le descriverebbe come "un facile espediente". Questa fase ritengo sia intesa a tener conto di trucchi come l'inclusione nella macchina di un disco di qualcuno che legga un sonetto, con interruttori adatti per metterlo in moto di volta in volta.

In breve, credo che in maggior parte coloro che sostengono l'argomentazione dell'autocoscienza potrebbero essere persuasi ad abbandonarla, piuttosto che accettare la posizione solipsistica. Quindi essi sarebbero probabilmente disposti a riconoscere la validità della nostra prova.

Non voglio dare l'impressione di credere che non ci sia alcun mistero nei riguardi dell'autocoscienza. C'è, per esempio, qualcosa di paradossale in ogni tentativo di localizzarla. Ma non credo che questi misteri debbano necessariamente essere risolti prima che noi possiamo rispondere alle domande contenute in questo articolo. [...]

Macchine che apprendono

Il lettore si sarà già accorto che non ho alcuna argomentazione molto convincente di carattere positivo per sostenere il mio punto di vista. Se l'avessi avuta non mi sarei certo dedicato con tanta cura a indicare gli errori dei punti di vista opposti al mio. Le prove che ho le esporrò ora.

Torniamo per un attimo all'obiezione di Lady Lovelace, secondo la quale la macchina può fare solo ciò che noi le diciamo di fare. Si potrebbe dire che un uomo può "iniettare" una idea nella macchina, e che essa risponderà in una certa misura per poi ricadete nello stato di riposo, come una corda di pianoforte colpita da un martello. Un altro paragone potrebbe essere costituito da una pila atomica di grandezza inferiore a quella *critica*: un'idea immessa corrisponderebbe allora a un neutrone che entra nella pila dal di fuori. Ciascun neutrone di questo tipo determinerà un certo disturbo che eventualmente poi scomparirà. Se, tuttavia, la grandezza della pila viene sufficientemente aumentata, il disturbo causato da un neutrone in ingresso molto probabilmente continuerà ad aumentare fino alla distruzione dell'intera pila. Esiste un fenomeno corrispondente per la mente, e ne esiste uno per le macchine? Per la mente umana sembra che ne esista uno. La maggior parte delle menti umane sembra essere "sotto il livello critico", esse equivalgono cioè in questa analogia alle pile di grandezza inferiore a quella critica. Un'idea che si presenti a una mente di questo tipo farà nascere in media meno di un'idea, in risposta. Una parte piuttosto piccola delle menti umane è invece "sopra il livello critico". Un'idea che si presenti a una di queste menti può far nascere un'intera teoria fatta di idee del secondo ordine, del terzo o ancora più remote. La mente degli animali pare invece essere decisamente sotto il livello critico. Attenendoci a questa analogia possiamo chiedere: "Si può fare in modo che una macchina sia sopra il livello critico?"

Anche l'analogia della "sfoglia della cipolla" può servire. Considerando le funzioni mentali o cerebrali troviamo certe operazioni che possiamo spiegare in termini puramente meccanici. Questo, diciamo, non corrisponde alla mente come essa è in realtà: è una specie di sfoglia che dobbiamo togliere se vogliamo trovare la mente reale. Ma poi in ciò che rimane troviamo un'altra sfoglia da togliere, e così via. Procedendo a questo modo arriviamo infine alla mente "reale", o solo a una sfoglia che non contiene nulla? Nell'ultimo caso tutta la mente sarebbe di tipo meccanico. (Non si tratterebbe comunque di una macchina a stati discreti. Ne abbiamo già discusso.)

I due precedenti capoversi non pretendono di presentare argomentazioni convincenti. Dovrebbero piuttosto essere descritti come " 'tirate' tendenti a far nascere una credenza".

L'unico sostegno veramente soddisfacente che può essere fornito per il punto di vista espresso all'inizio del paragrafo precedente si avrà aspettando la fine di questo secolo ed eseguendo l'esperimento descritto. Ma cosa possiamo dire nel frattempo? Che passi dobbiamo compiere ora, perché l'esperimento riesca?

Come ho spiegato, il problema è soprattutto di programmazione. Si dovranno compiere progressi anche nella tecnica ma sembra improbabile che essi non risultino adeguati al bisogno. Le valutazioni delle capacità di memorizzazione del cervello vanno da 10^{10} a 10^{15} unità binarie. Io sono incline a considerare più esatte le valutazioni più basse e penso che solo una parte piccolissima venga usata per i tipi superiori di pensiero. La maggior parte viene probabilmente usata per ritenere le impressioni visive. Mi sorprenderei se occorressero più di 10^9 unità per giocare in modo soddisfacente il gioco dell'imitazione, almeno contro un cieco. (Si noti che la capacità dell'*Enciclopedia britannica*, undicesima edizione, è di 2×10^9 unità binarie.) Una capacità di memorizzazione di 10^7 unità sarebbe senz'altro alla nostra portata anche con le attuali tecniche. Non è probabilmente affatto necessario aumentare la velocità di funzionamento delle macchine. Le parti delle macchine moderne che possono essere considerate analoghe alle cellule nervose funzionano a una velocità circa mille volte superiore. Ciò dovrebbe fornire un "margine di sicurezza" sufficiente a compensare le perdite di velocità che in vario modo possono determinarsi. Il nostro problema quindi è di trovare il modo di programmare queste macchine per poter giocare il gioco. Al mio attuale ritmo di lavoro elaboro in un giorno circa mille unità di programma, cosicché circa sessanta operatori, lavorando continuamente per cinquant'anni, potrebbero portare a termine il lavoro, se nulla dovesse venir cestinato. Appare desiderabile un metodo più rapido. Cercando di imitare una mente umana adulta siamo tenuti a riflettere parecchio sul processo che l'ha condotta allo stato in cui si trova. Possiamo notare qui tre componenti: a) lo stato iniziale della mente, diciamo alla nascita; b) l'educazione cui è stata sottoposta; c) altre esperienze, che non possono venir descritte come educazione, che essa ha vissuto.

Invece di elaborare un programma per la simulazione di una mente adulta, perché non proviamo piuttosto a realizzarne uno che simuli quella di un bambino? Se la macchina fosse poi sottoposta a un appropriato corso di istruzione, si otterrebbe un cervello adulto. Presumibilmente il cervello infantile è qualcosa di simile a un taccuino di quelli che si comprano dai cartolai. Poco meccanismo e una quantità di fogli bianchi (meccanismo e scrittura sono dal nostro punto di vista quasi sinonimi). La nostra speranza è che ci sia così poco meccanismo nel cervello infantile, che qualcosa di analogo possa venir facilmente programmato. Per il processo educativo

possiamo supporre che il lavoro, in prima approssimazione, sia pressappoco uguale a quello necessario per il bambino. Abbiamo così diviso il nostro problema in due parti. Il programma a livello infantile e il processo educativo. Essi sono strettamente connessi. Non possiamo aspettarci di trovare una buona macchina al primo tentativo. Bisogna sperimentare un metodo d'insegnamento per una macchina del genere e vedere in che misura essa impara. Si può poi provarne un'altra e vedere se è migliore o peggiore. C'è una connessione evidente tra questo processo e l'evoluzione:

Struttura della macchina-bambino —□ Materiale ereditario

Cambiamenti della macchina-bambino —□ Mutazioni

Giudizio dello sperimentatore —□ Selezione naturale

È da sperare, peraltro, che questo processo sia più rapido dell'evoluzione.

La sopravvivenza del più adatto è un metodo troppo lento per quanto concerne l'evidenziazione del progresso realizzato. Lo sperimentatore, servendosi della sua intelligenza, dovrebbe essere in grado di renderlo più veloce. Ugualmente importante è il fatto che egli può non limitarsi ad attendere le mutazioni casuali. Se è in grado di scoprire la causa di qualche difetto può probabilmente pensare al tipo di mutazione che lo eliminerebbe. Non sarà possibile applicare alla macchina proprio lo stesso metodo d'insegnamento che si usa per un bambino. Per esempio, essa non avrà gambe e quindi non le si potrà chiedere di uscire per riempire il secchio del carbone. Potrebbe non avere occhi. Ma anche se questi difetti potessero venir brillantemente superati da abili espedienti meccanici, non si potrebbe mandare una simile creatura a scuola senza farla beffeggiare in modo eccessivo dagli altri bambini. Bisogna le sia data una certa protezione. Non dobbiamo preoccuparci troppo per le gambe, gli occhi ecc. L'esempio di Helen Keller mostra che il processo educativo si può svolgere, purché vi sia un mezzo per la comunicazione in ambedue le direzioni tra maestro e allievo. Normalmente associamo punizioni e ricompense al processo d'insegnamento. Alcune semplici macchine-bambino possono essere costruite o programmate in base a questo tipo di principio. La macchina deve essere costruita in modo che sia impossibile che si ripetano gli avvenimenti che precedettero di poco il verificarsi di un segnale di punizione, mentre un segnale di ricompensa aumenta la probabilità di ripetizione degli avvenimenti che hanno condotto ad esso. Queste definizioni non presuppongono alcun sentimento da parte della macchina. Ho fatto alcuni esperimenti con una simile macchina-bambino e sono riuscito a insegnarle alcune cose, ma il metodo d'insegnamento era troppo poco ortodosso perché gli esperimenti potessero venir considerati veramente riusciti.

L'uso di punizioni o ricompense può al più costituire una parte del processo d'insegnamento. Parlando approssimativamente, se l'insegnante non ha altri mezzi per comunicare con l'allievo, la quantità d'informazione che può fargli giungere non supera il numero totale delle ricompense e delle punizioni assegnategli. Un bambino che fosse arrivato a trovare la parola "Casablanca" avrebbe probabilmente la faccia molto gonfia, se la parola fosse stata individuabile solo con una tecnica del tipo "venti domande", e ogni "no" si fosse tradotto in ceffone. È necessario perciò disporre di altri canali di comunicazione, "non emozionali". Se vi sono questi canali, è possibile mediante punizioni e premi insegnare a una macchina a eseguire ordini

dati in un certo linguaggio, per esempio un linguaggio simbolico. L'uso di questo linguaggio diminuirà notevolmente il numero delle punizioni e delle ricompense necessario.

Ci possono essere vari punti di vista sulla complessità più opportuna per la macchina-bambino. Si potrebbe tentare di farla più semplice possibile purché in accordo coi principi generali. Oppure si potrebbe "incorporarvi" un sistema completo di inferenza logica. In quest'ultimo caso la memoria sarebbe in gran parte occupata da definizioni e proposizioni. Le proposizioni sarebbero di vari tipi, per esempio fatti ben fondati, congetture, teoremi dimostrati matematicamente, dichiarazioni fornite da un'autorità, espressioni aventi la forma logica di una proposizione, ma nessun valore di credibilità.

Alcune proposizioni possono essere descritte come "imperativi". La macchina dovrebbe venir costruita in modo che appena un imperativo viene classificato come "ben fondato" si svolge automaticamente l'azione opportuna. [...]

L'idea di una macchina che impara può apparire paradossale ad alcuni lettori. Come possono cambiare le regole di funzionamento della macchina? Esse dovrebbero descrivere completamente come reagirà la macchina qualsiasi possa essere la sua storia, a qualsiasi cambiamento possa essere soggetta. Le regole sono quindi assolutamente invarianti rispetto al tempo. Questo è verissimo. La spiegazione del paradosso è che le regole che vengono cambiate nel processo di apprendimento sono di un tipo meno pretenzioso e intendono avere solo una validità temporanea. Il lettore può fare un parallelo con la costituzione degli Stati Uniti. [...]

Possiamo sperare che le macchine saranno alla fine in grado di competere con gli uomini in tutti i campi puramente intellettuali. Ma quali sono i migliori per cominciare? Anche questa è una decisione difficile. Molta gente pensa che un'attività molto astratta, come giocare a scacchi, sarebbe la migliore. Si può anche sostenere che è meglio fornire alla macchina i migliori organi di senso che si possano comprare e poi insegnarle a capire e parlare una lingua umana. Questo processo potrebbe seguire il metodo d'insegnamento normale per un bambino. Le cose verrebbero indicate, verrebbe dato loro un nome ecc. Ancora una volta ignoro quale sia la risposta esatta, ma penso che bisognerebbe tentare ambedue le strade. Possiamo vedere nel futuro solo per un piccolo tratto, ma possiamo pure vedere che in questo piccolo tratto c'è molto da fare.

Esercizio relativo all'allegato A

- 1) Turing nel suo testo fa riferimento a delle macchine particolari, i calcolatori digitali. Descrivi sinteticamente sulla base della lettura svolta i principi generali di funzionamento di tali macchine.
- 2) Fai un esempio di macchina a stati discreti (un esempio diverso da quelli offerti da Turing) e prova a descriverla in forma astratta usando gli strumenti presentati da Turing nel brano.
- 3) A cosa viene accostato da Turing uno stato interno della macchina?

- 4) Turing suggerisce che la domanda "possono pensare le macchine" vada riformulata in un modo particolare. Quale?
- 5) Cosa intende Turing per "gioco dell'imitazione"?
- 6) Turing ritiene che di fronte ad una macchina che sia in grado di superare "il gioco dell'esame orale" saremmo costretti a concludere che la macchina sia in grado di comprendere, pena la ricaduta nel "solipsismo". Rifacendoti al "Test della stanza cinese" elaborato da Searle in *Menti, cervelli e programmi*, ritieni che si possa confutare il punto di vista di Turing? Rispondi ed argomenta.
- 7) Turing sembra molto ottimista nell'ipotizzare l'avvento di macchine capaci di pensare e di apprendere autonomamente. Evidenzia nel brano i punti in cui trapela questo atteggiamento.
- 8) La visione che Turing ha dell'apprendimento (non espressa ma desumibile sulla base di ciò che l'autore espone) richiama l'impostazione teorica di una specifica corrente psicologica. Quale? Rispondi ed esplicita le ragioni della risposta data.
- 9) Secondo quanto emerge dal brano, per Turing pensare equivale a che cosa?
- 10) Come definiresti la mente sulla base di quanto emerge nel brano di Turing?

ALLEGATO B*

Quale valore psicologico e filosofico dovremmo attribuire ai recenti tentativi di simulazione al computer delle capacità cognitive umane? Nel rispondere a questa domanda ritengo utile distinguere ciò che chiamerò intelligenza artificiale «forte» dall'intelligenza artificiale «debole» o «cauta». Secondo l'intelligenza artificiale debole, la principale utilità del computer nello studio della mente è quella di darci uno strumento estremamente potente. Ad esempio, ci rende in grado di formulare e provare ipotesi in un modo più rigoroso e preciso di quanto non sia stato fatto prima. Invece, secondo l'intelligenza artificiale forte, il computer non è soltanto uno strumento per lo studio della mente, anzi un computer opportunamente programmato è effettivamente una mente nel senso che, dati i giusti programmi, è possibile dire che i computer comprendono *letteralmente* e hanno altri stati cognitivi. E, secondo l'intelligenza artificiale forte, poiché il computer programmato possiede stati cognitivi, i programmi non sono soltanto meri strumenti che ci permettono di provare le spiegazioni psicologiche; anzi, i programmi in se stessi sono spiegazioni. Non ho obiezioni alle affermazioni dell'intelligenza artificiale debole, almeno per quanto riguarda questo articolo. Questa mia discussione sarà diretta alle affermazioni di quella che ho definito come intelligenza artificiale forte, e specificamente all'affermazione che computer opportunamente programmati hanno letteralmente stati cognitivi e che quindi i programmi spiegano la capacità cognitiva dell'uomo. In questo saggio dunque, quando mi riferisco all'intelligenza artificiale, ho in mente la versione forte in quanto caratterizzata da queste due affermazioni.

Prenderò in considerazione il lavoro che Roger Schank e dei suoi colleghi a Yale [cfr. Schank and Abelson 1977], perché mi è più familiare di altri che contengono affermazioni simili, e in quanto fornisce un chiaro esempio del tipo di lavoro che vorrei esaminare. Ma nulla di ciò che segue dipende dai dettagli dei programmi di Schank. I medesimi argomenti si potrebbero applicare a Shrdlu di Winograd [1972], ad Eliza di Weinzenbaum [1965], e, invero, a qualunque simulazione su di una macchina di Turing dei fenomeni mentali umani.

Brevemente e lasciando da parte diversi dettagli, possiamo descrivere il programma di Schank come segue: scopo del programma è la simulazione della capacità umana di comprendere storie. È caratteristico fra le capacità degli esseri umani di comprendere storie, la possibilità di rispondere a domande che riguardano la storia anche se l'informazione che viene data non era affermata esplicitamente nella storia stessa. Così, ad esempio, supponiamo che venga raccontata la seguente storia: «Un uomo entrò in una ristorante ed ordinò una cotoletta. Quando arrivò la cotoletta, questa era completamente bruciata, e l'uomo se ne andò, come una furia, via dal ristorante, arrabbiato e senza pagare la cotoletta né lasciando la mancia». Adesso, se poniamo la domanda «L'uomo mangiò la cotoletta?», probabilmente la risposta sarà «No, non lo fece». Se, in modo analogo, raccontiamo questa storiella: «Un uomo entrò in un ristorante e ordinò una cotoletta; quando arrivò la cotoletta, ne fu molto soddisfatto; e quando se ne andò dal ristorante elargì alla cameriera una lauta mancia prima di pagare il conto», e poniamo la domanda: «L'uomo mangiò la cotoletta?», la risposta presumibilmente sarà «Sì, mangiò la cotoletta». Or-

* Tratto da SEARLE J.R., *Menti, Cervelli e Programmi* in AA.VV., *Progettare la mente*, Il Mulino, Bologna 1989, pp.303-327, *passim*.

bene, le macchine di Schank sono in grado di rispondere alle domande sui ristoranti in una maniera del tutto simile a questa. Per riuscire in ciò, hanno una «rappresentazione» del tipo di informazione che gli esseri umani hanno riguardo i ristoranti, rappresentazione che le mette in grado di rispondere a domande come quelle precedenti, dato questo tipo di storie. Quando ad una macchina viene fornita la storia e viene poi posta la domanda, la macchina stamperà risposte dello stesso tipo di quelle che ci aspetteremmo dagli esseri umani se venissero raccontate loro storie di tale genere. I sostenitori dell'intelligenza artificiale forte ritengono che in questa sequenza di domande e risposte, la macchina non solo simula una capacità umana ma anche che:

a) si può dire che la macchina *comprende* letteralmente la storia e fornisce risposte alle domande; e

b) quello che la macchina ed il programma fanno, *spiega* la capacità umana di comprendere la storia e rispondere a domande su questa.

Le affermazioni a) e b) mi sembrano totalmente non corroborate dal lavoro di Schank, cosa che cercherò di dimostrare in quanto segue⁷².

Una maniera per mettere alla prova una qualunque teoria della mente è chiedersi che cosa succederebbe se la nostra mente funzionasse effettivamente sulla base dei principi che la teoria ammette per tutte le menti. Applichiamo questa verifica al programma di Schank con il seguente *Gedankenexperiment*. Supponiamo che mi trovi chiuso dentro una stanza e che abbia un grande blocco con degli ideogrammi cinesi. Supponiamo inoltre, cosa che per altro è vera, che io non conosca il cinese né scritto né parlato, e che non mi sento neanche molto sicuro di poter riconoscere ideogrammi cinesi in quanto tali e distinti, diciamo, da ideogrammi giapponesi o da scarabocchi senza significato. Supponiamo adesso che dopo questo primo blocco di ideogrammi cinesi, mi venga dato un secondo blocco di scritte cinesi e, con questo, un insieme di regole per correlare il secondo blocco con il primo. Le regole sono in italiano ed io capisco queste regole come le capirebbe qualunque altro parlante madrelingua italiano. Esse mi permettono di correlare un insieme di simboli formali con un altro insieme di simboli formali, e qui «formale» non significa altro che io posso identificare i simboli esclusivamente mediante la loro forma. Supponiamo ora che mi venga dato un terzo blocco di simboli cinesi assieme con alcune istruzioni, di nuovo in italiano, che mi mettono in grado di correlare gli elementi di questo terzo blocco con quelli dei primi due, e queste regole mi istruiscono anche su come rispedire indietro certi simboli cinesi con una certa forma, in risposta a certi tipi di forme datemi nel terzo blocco. A mia insaputa, le persone che mi stanno dando tutti questi simboli, chiamano il primo blocco «una scrittura», il secondo blocco «una storia» ed il terzo blocco «domande». Inoltre, i simboli che rimando indietro in risposta al terzo blocco li chiamano «risposte alle domande», mentre l'insieme delle regole in italiano che mi hanno dato viene detto «il programma». Tanto per complicare un po' la faccenda, immaginiamoci che queste persone mi diano anche delle storie in italiano che io capisco, e mi pongano delle domande in italiano su queste storie, ed io gli dia delle risposte in italiano. Supponiamo inoltre che dopo un po' di tempo io diventi così bravo nel seguire le istruzioni per manipolare i simboli cinesi ed i programmatori così bravi nello scrivere i programmi che, dal punto di vi-

⁷² Naturalmente, non sto sostenendo che lo stesso Schank sottoscriva queste affermazioni.

sta esterno - ossia, dal punto di vista di qualcuno al di fuori della stanza dove sono rinchiuso - le mie risposte alle domande siano indistinguibili da quelle che darebbe un parlante madrelingua cinese. Nessuno, osservando le mie risposte, potrebbe dire che io non parlo una sola parola di cinese. Supponiamo anche che le mie risposte alle domande poste in italiano siano, come senza dubbio sarebbero, indistinguibili da quelle di qualunque altro parlante madrelingua italiano, per la semplice ragione che io sono un parlante madrelingua italiano. Dal punto di vista esterno, dal punto di vista di qualcuno che legge le mie «risposte», le risposte alle domande in cinese e quelle alle domande in italiano sono egualmente valide. Ma nel caso del cinese, a differenza di quello dell'italiano, produco le risposte manipolando simboli formali non interpretati. Per ciò che riguarda il cinese, mi comporto semplicemente come un computer; eseguo operazioni computazionali su elementi specificati formalmente. Per ciò che riguarda il cinese, io sono semplicemente una istanziazione del programma per computer.

Ebbene, le affermazioni fatte dall'intelligenza artificiale forte sono che i computer programmati comprendono le storie e che il programma, in un qualche senso, spiega la comprensione umana. Siamo ora nella condizione di poter esaminare queste affermazioni alla luce del nostro esperimento ideale.

a) Per quanto riguarda la prima affermazione mi sembra ovvio che nell'esempio io non capisco una sola parola delle storie raccontate in cinese. Ho degli input e degli output che sono indistinguibili da quelli di un parlante madrelingua cinese, e potrei avere qualunque programma formale volete, ma non capirò ancora nulla. Per le medesime ragioni, il computer di Schank non comprende nulla di qualunque storia, sia essa in cinese, in italiano, o in un'altra lingua qualsiasi, poiché nel caso del cinese questo sono io; e nel caso in cui il computer non sono io, il computer non ha nulla di più di quanto non avessi io nel caso in cui io non capivo niente.

b) Per ciò che concerne la seconda affermazione - che il programma spiega la comprensione umana - possiamo vedere che il computer ed il suo programma non forniscono condizioni sufficienti al comprendere, in quanto computer e programma funzionano ma non c'è alcuna comprensione. Ma il programma fornisce almeno una condizione necessaria o un contributo significativo al comprendere? Una delle affermazioni fatte dai sostenitori dell'intelligenza artificiale forte è questa: quando capisco una storia in italiano, quello che faccio è esattamente la stessa cosa - o forse la stessa cosa ma in maggior misura - di ciò che faccio nel caso in cui manipolo simboli cinesi. È semplicemente una manipolazione di simboli formali più attiva, quella che distingue il caso dell'italiano, dove capisco, da quello del cinese, dove questo non avviene. Non ho dimostrato che questa affermazione è falsa, ma di sicuro apparirebbe un'affermazione incredibile se considerata in relazione all'esempio. E la plausibilità di quest'affermazione deriva dalla supposizione in base alla quale pensiamo sia possibile costruire un programma che abbia gli stessi input e gli stessi output di un parlante madrelingua, ed assieme a questa, dall'assunzione che i parlanti hanno un qualche livello di descrizione in cui sono considerabili come istanziazioni di un programma. Sulla base di queste i due assunzioni, possiamo ammettere che anche se il programma di Schank non ci dice tutto per ciò che riguarda la comprensione, forse può dirci qualcosa. Ossia, posso ammettere tutto questo colme possibilità empirica, ma sino ad ora non ho avuto la benché minima ragione per supporre che ciò sia vero, poiché quello che è stato suggerito - anche se non dimo-

strato - dall'esempio è che il programma per computer non è pertinente con la mia comprensione della storia. Nel caso del cinese, ho tutto quello di cui l'intelligenza artificiale può fornirmi sotto forma di programma, ma non capisco nulla; nel caso dell'italiano capisco tutto quanto, e al punto in cui siamo non c'è alcuna ragione che ci porti a supporre che la mia comprensione ha qualcosa a che fare con i programmi per computer - cioè, con operazioni computative su elementi specificati in via puramente formale. Per quanto il programma è definito in termini di operazioni computazionali su elementi definiti in maniera puramente formale, quello che l'esempio suggerisce è che questi elementi non hanno di per se stessi nessuna connessione interessante con la comprensione. Certamente non sono condizioni sufficienti, e non è stata offerta la più piccola ragione per supporre che siano condizioni necessarie o anche che diano un contributo significativo al comprendere. Va notato che la forza dell'argomento non sta semplicemente nel fatto che differenti macchine possono avere gli stessi input e gli stessi output pur operando con principi formali diversi - questo non è assolutamente il punto -casomai, il punto è che qualunque siano i principi formali che inserirete nel computer, questi non saranno sufficienti per la comprensione, in quanto un essere umano sarà in grado di seguire dei principi formali senza capire alcunché. E non viene data alcuna ragione per supporre che questi siano necessari, o che almeno diano un contributo, poiché non è stata addotta alcuna ragione per pensare che quando capisco l'italiano lo faccio operando in base ad un programma formale qualsiasi.

Che cosa è, allora, che ho nel caso delle frasi in italiano che invece non ho nel caso delle frasi in cinese? La risposta ovvia è che so cosa significano le prime mentre non ho la più pallida idea di cosa vogliono dire le seconde. Ed in che cosa consiste questo avere idea, e perché non possiamo fornirlo alle macchine, qualunque cosa sia? E perché le macchine non possono essere dotate di ciò che nei miei riguardi fa in modo che io comprenda che cosa vogliono dire le frasi in italiano? Tornerò su questa domanda dopo aver sviluppato ulteriormente il mio esempio.

Ho avuto occasione di presentare questo esempio a parecchi ricercatori di intelligenza artificiale e, cosa interessante, non sembravano d'accordo su quale fosse la risposta corretta al problema. Ho raccolto una sorprendente varietà di risposte, e in quanto segue considererò le più comuni tra queste (specificate con le loro origini geografiche). Ma prima voglio delineare alcuni fraintendimenti comuni circa la parola «comprensione». In molte di queste discussioni è possibile trovare un grande affaccendamento nei riguardi della parola «comprensione». I miei critici fanno rilevare che esistono diversi gradi del comprendere, che «comprendere» non è semplicemente un predicato a due posti, e che ci sono anche diversi tipi e livelli di comprensione, e spesso la legge del terzo escluso non si applica in maniera semplice neanche ad enunciati della forma « x comprende y », e che in molti casi è una questione di decisione e non una questione di fatto se x comprende y . E così via. A tutte queste analisi risponderai dicendo va bene, va bene; ma non hanno nulla a che vedere con il punto in questione. Ci sono casi in cui «comprendere» si applica in maniera chiara, e casi in cui non si applica; e questi casi sono tutto quello di cui ho bisogno ai fini di quest'argomento⁷³. Io comprendo storie in italiano; in misura infe-

⁷³ Inoltre, «comprendere» implica sia il possesso di stati mentali- (intenzionali), sia la verità (validità, successo) di questi stati. Per gli scopi di questo saggio, tratteremo solamente il possesso di questi dati.

riore posso capire le storie in francese; in misura ancora più inferiore posso capirle in tedesco; in cinese non le capisco per niente. La mia automobile e la mia calcolatrice, d'altro canto, non capiscono nulla; esse non sono per niente in quest'ambito di questioni. Spesso attribuiamo «comprensione» ed altri predicati cognitivi mediante metafore ed analogie ad automobili, calcolatrici, e ad altri artefatti, ma con queste attribuzioni non viene provato niente. Noi diciamo: «la porta *sa* quando si deve aprire grazie alla sua cellula fotoelettrica», «la calcolatrice *sa come (capisce come, è in grado)* fare l'addizione e la sottrazione, ma non la divisione», «il termostato *percepisce* dei cambiamenti della temperatura». Il motivo per cui facciamo queste attribuzioni è interessante ed ha a che fare con il fatto che estendiamo agli artefatti la nostra intenzionalità⁷⁴; i nostri strumenti funzionano come estensioni per i nostri scopi, e troviamo quindi naturale fare, per ciò che li riguarda, delle attribuzioni metaforiche di intenzionalità; ma ritengo che tale esempio non serva a nulla sotto l'aspetto filosofico. Il senso in cui una porta automatica «comprende le istruzioni» non è assolutamente il medesimo senso in cui io comprendo l'italiano. Se il senso in cui i computer programmati di Schank capiscono le storie è per supposizione ritenuto essere il medesimo senso metaforico in cui le porte capiscono, e non il senso in cui io capisco l'italiano, allora non varrebbe la pena di discutere il problema. Newell e Simon scrivono che il senso di «comprendere» che essi rivendicano proprio del computer è esattamente lo stesso di quello degli esseri umani. Apprezzo la schiettezza di quest'affermazione, ed è questo tipo di affermazione che prenderò in considerazione. E sosterrò che in senso letterale i computer programmati comprendono ciò che anche le automobili e le calcolatrici comprendono, cioè nulla. La comprensione del computer non è (come la mia comprensione del tedesco) parziale o incompleta: equivale a zero. E ora le risposte:

I. *la risposta dei sistemi* (Berkeley): anche se è vero che l'individuo chiuso nella stanza non comprende la storia, è un fatto che egli è solamente una parte dell'intero sistema, ed il sistema capisce la storia. La persona ha di fronte a sé un grande libro su cui stanno scritte le regole, ed ha molti fogli per appunti e molte matite per fare i propri calcoli, ed ha delle «banche dati» piene di insiemi di simboli cinesi. Ordunque, la comprensione non va attribuita al singolo individuo, va attribuita a questo sistema complessivo di cui egli fa parte.

La mia risposta alla teoria dei sistemi è semplice. È sufficiente che l'individuo interiorizzi tutti questi elementi del sistema. Egli memorizza le regole del librone e le banche dati dei simboli cinesi, e fa tutti i calcoli a mente. L'individuo dunque incorpora l'intero sistema. Non c'è niente del sistema che egli non abbracci. Possiamo anche liberarci della stanza e supporre che lavori all'aperto. Ma come sempre, egli non capisce niente di cinese, e *a fortiori* lo stesso dicasi per il sistema, perché non c'è nulla del sistema che non sia già in lui. E se egli non capisce, allora non c'è alcun modo in cui il sistema potrebbe capire perché il sistema non è altro che una sua parte.

⁷⁴ L'intenzionalità è per definizione quella caratteristica di certi stati mentali per la quale essi sono diretti a, o circa, oggetti o stati di cose del mondo. In questo modo credenze, desideri e intenzioni sono stati intenzionali; forme indirette di ansia e depressione non lo sono. Per un'ulteriore discussione si veda Searle [1979].

In effetti, mi sento alquanto imbarazzato nel dare questa risposta alla teoria dei sistemi perché la teoria stessa mi sembra non plausibile già alla partenza. L'idea è che mentre una persona non capisce il cinese, in qualche modo la *congiunzione* di quella persona con un po' di fogli possa capire il cinese. Non è facile per me immaginare in che modo qualcuno che non sia rinchiuso entro un'ideologia possa trovare plausibile quest'idea. Tuttavia, credo che molta gente che aderisce all'ideologia dell'intelligenza artificiale forte tenderà alla fine ad affermare qualcosa di molto simile a questo; così proseguiamo ancora per un po' su questo punto. Secondo una delle versioni di questo punto di vista, mentre l'uomo nell'esempio del sistema interiorizzato non capisce il cinese nel senso in cui lo capisce un nativo madrelingua cinese (perché, per fare un esempio, egli non sa che la storia si riferisce a ristoranti e cotolette, ecc.), nondimeno «l'uomo come sistema per la manipolazione di simboli formali» *comprende realmente il cinese*. Il sottosistema dell'uomo formato dal sistema per la manipolazione di simboli formali che riguardano il cinese non dovrebbe essere confuso con il sottosistema destinato all'italiano.

In questo modo, nell'uomo ci sono, in realtà, due sottosistemi: uno comprende l'italiano, l'altro il cinese, e «i due sottosistemi hanno poco a che fare l'uno con l'altro». Ma, vorrei specificare, non solo hanno poco a che fare l'uno con l'altro, questi non sono neanche lontanamente simili. Il sottosistema che comprende l'italiano (assumendo che concediamo, per un momento, di servirci di questo gergo dei sottosistemi) capisce che le storie parlano di ristoranti, di mangiare cotolette, ecc.; sa che sta rispondendo a domande sui ristoranti e che sta rispondendo alle domande nel miglior modo di cui è capace, mediante l'elaborazione di varie inferenze basate sul contenuto della storia, e così via. Il sistema per il cinese, invece, non sa niente di tutto questo; mentre il sottosistema per l'italiano sa che «cotoletta» si riferisce alle cotolette, il sottosistema per il cinese sa solamente che il ghirigoro «così e così» è seguito da quello «così e cosà». Tutto quello che sa è che da una parte sono stati introdotti diversi simboli formali che vengono manipolati secondo regole scritte in italiano, e che dall'altra parte escono fuori altri simboli. Il punto centrale dell'esempio originale era di mostrare che questa manipolazione di simboli non può essere di per se stessa sufficiente per comprendere il cinese in un qualunque senso letterale, perché l'uomo può scrivere «così e cosà» dopo aver scritto «così e così» senza comprendere niente di cinese. E non si controbatte quest'argomento postulando dei sottosistemi all'interno dell'uomo, e questo perché i sottosistemi non sono in una condizione migliore rispetto a quella in cui stava l'uomo; infatti essi non hanno nulla che sia neanche lontanamente simile a ciò che ha un uomo (o sottosistema) madrelingua italiano. In realtà, nel caso descritto, il sottosistema per il cinese è semplicemente una parte del sottosistema per l'italiano, una parte che intraprende una manipolazione di simboli senza significato nel rispetto di regole scritte in italiano.

Domandiamoci che cosa è che principalmente motiva la risposta dei sistemi - cioè, quali sono le basi *indipendenti* che sono state supposte per poter affermare che un agente deve avere un sottosistema dentro di sé che può comprendere letteralmente delle storie in cinese? Per quanto ne posso dire, le uniche basi sono quelle che nell'esempio ho gli stessi input e gli stessi output che potrebbe avere un parlante madrelingua cinese, e un programma che va dagli uni agli altri. Ma il punto che l'esempio voleva mostrare era che questi non possono essere sufficienti per la comprensione, nel senso in cui comprendo storie in italiano, e ciò a causa del fatto che

una persona, dunque l'insieme dei sistemi che contribuiscono a formare una persona, può anche avere la giusta combinazione di input, output e programma e tuttavia non capire ancora un bel niente, nel senso appropriato e letterale del termine in cui io capisco l'italiano. L'unica motivazione per poter asserire che ci deve essere in me un sottosistema che comprende il cinese, è il fatto che possiedo un programma e che con questo posso superare il test di Turing; che posso ingannare dei parlanti cinesi madrelingua [cfr. Turing 1950]. Ma uno dei punti in questione è proprio l'adeguatezza del test di Turing. L'esempio mostra che possono ben esservi due «sistemi» che siano entrambi in grado di passare il test, ma di cui solamente uno sia in grado di capire; e non è un buon contro-argomento quello che sostiene che poiché entrambi superano il test di Turing, allora tutti e due capiscono.

[...]

III. *La risposta del simulatore del cervello* (Berkeley e MIT): supponiamo di progettare un programma che non rappresenti l'informazione che abbiamo sul mondo, come accade per l'informazione negli *script* di Schank, ma simuli le reali sequenze delle scariche neuronali al livello delle sinapsi del cervello del parlante madrelingua cinese quando comprende storie in cinese e fornisce risposte su queste. La macchina riceve come input storie in cinese e domande su queste, simula la struttura formale di cervelli cinesi reali mentre elaborano queste storie, e fornisce risposte in cinese come output. Possiamo anche immaginare che la macchina operi non con un singolo programma seriale ma con un intero insieme di programmi che operano in parallelo, nella maniera in cui i cervelli umani reali presumibilmente operano quando elaborano linguaggio naturale. Bene, in un simile caso noi dovremmo dire che la macchina ha compreso le storie; e se ci rifiutiamo di dire questo, non dovremmo negare che anche i parlanti madrelingua cinese comprendano le storie? Al livello delle sinapsi, in cosa sarebbe o potrebbe essere diverso il programma del computer ed il programma del cervello di un cinese?

Prima di rivolgere la nostra attenzione a questa risposta, voglio fare una digressione al fine di notare che è una strana risposta se fatta dai partigiani dell'intelligenza artificiale (o del funzionalismo, ecc.). Pensavo che l'idea basilare dell'intelligenza artificiale forte riguardasse il fatto che non abbiamo bisogno di sapere come lavora il cervello al fine di conoscere come lavora la mente. L'ipotesi di base, o almeno così avevo creduto, era che esistesse un livello di operazioni mentali che consistesse di processi computazionali su elementi formali; questi elementi formali costituiscono poi l'essenza del mentale, e possono essere realizzati in una moltitudine di diversi processi cerebrali allo stesso modo in cui un qualunque programma per computer può essere realizzato su diversi hardware di computer: sulla base delle assunzioni dell'intelligenza artificiale forte, la mente sta al cervello come il programma sta all'hardware, e quindi possiamo comprendere la mente senza dover fare della neurofisiologia. Se dovessimo conoscere come funziona il cervello per fare intelligenza artificiale, allora lasceremmo perdere l'intelligenza artificiale. Comunque, anche se ci mantenessimo in stretto rapporto con le operazioni del cervello, questo non sarebbe ancora sufficiente a produrre la comprensione. Per poter riscontrare questo punto, immaginiamoci che al posto di un uomo monoglotta, nella stanza del mescolamento dei simboli si ponga un uomo che operi con un complesso insieme di tubature con acqua collegate tra loro mediante valvole. Nel momento in

cui l'uomo riceve i simboli cinesi, consulta il programma, scritto in italiano, per vedere quali valvole deve aprire e quali chiudere. Ogni collegamento idraulico corrisponde ad una sinapsi nel cervello del cinese, e l'intero sistema è strutturato di modo che dopo che sono avvenute tutte le scariche appropriate - ossia, dopo aver aperto tutti i rubinetti giusti - le risposte in cinese saltano fuori dall'estremità output della serie delle tubature.

Orbene, dov'è la comprensione in questo sistema? Riceve cinese come input, simula la struttura formale delle sinapsi del cervello cinese, e fornisce cinese come output. Ma di sicuro l'uomo non comprende il cinese, né lo comprendono le tubature idrauliche; e se fossimo tentati di adottare quello che ritengo essere l'assurdo punto di vista secondo il quale, in qualche maniera, la *congiunzione* di uomo e tubature idrauliche comprende, si ricordi che in linea di principio l'uomo può anche interiorizzare la struttura formale delle tubature idrauliche e fare tutte le «scariche neuroniche» nella sua immaginazione. Il problema che si oppone al simulatore del cervello, è il fatto che del cervello simula le cose sbagliate. Finché simula solamente la struttura formale delle sequenze delle scariche neuroniche a livello delle sinapsi, questo non simula quello che è importante del cervello, ossia le sue proprietà causali, la sua capacità di produrre stati intenzionali. E che le proprietà formali non sono sufficienti per le proprietà causali è mostrato dall'esempio delle tubature idrauliche: possiamo ricavare tutte le proprietà formali dalle proprietà neurobiologiche causali pertinenti.

[...]

Concludendo, voglio enunciare alcuni dei punti filosofici generali impliciti nell'argomentazione. Per esigenze di chiarezza, proverò a farlo alla maniera delle domande e risposte, ed inizierò con questa vecchia e trita domanda:

«Può una macchina pensare?».

La risposta è, ovviamente, sì. Noi siamo precisamente macchine di quel tipo.

«Sì, ma un artefatto, una macchina costruita dall'uomo, è in grado di pensare?».

Assumendo che sia possibile produrre artificialmente una macchina con un sistema nervoso, e quindi neuroni con assoni e dendriti, e tutto il resto, sufficientemente simile al nostro, di nuovo la risposta alla domanda sembra essere ovviamente «sì». Se si possono replicare esattamente le cause, si potranno replicare gli effetti. Ed effettivamente potrebbe essere possibile produrre la consapevolezza, l'intenzionalità, e tutto il resto, usando principi chimici differenti da quelli usati dagli esseri umani. Questa è, come si diceva, una questione empirica.

«Va bene, ma un computer digitale potrebbe pensare?».

Se con «computer digitale» intendiamo qualcosa che abbia un livello di descrizione dove può essere correttamente descritto come istanziazione di un programma per computer, allora, nuovamente, la risposta è, naturalmente, sì, in quanto noi siamo istanziazioni di un gran numero di programmi per computer, e possiamo pensare.

«Ma qualcosa potrebbe pensare, comprendere, ecc., *solamente* grazie al fatto di essere un computer con il programma del tipo giusto? L'istanziazione di un pro-

gramma, naturalmente di quello giusto, potrebbe essere di per sé una condizione sufficiente per la comprensione?».

Questa credo sia la domanda giusta da porre, anche se è solitamente confusa con una o più delle precedenti domande, e la sua risposta è «no».

«Perché no?».

Perché le manipolazioni di simboli formali non hanno di per se stesse alcuna intenzionalità: queste manipolazioni sono senza significato; non sono neanche manipolazioni di *simboli*, per il motivo che i simboli non simbolizzano niente. Nel gergo della linguistica diremmo che hanno solamente una sintassi ma non hanno semantica. L'intenzionalità così come sembra essere posseduta dai computer sta soltanto nella mente di coloro che li programmano e che li usano, di coloro che inviano input ed interpretano gli output.

Lo scopo dell'esempio della stanza cinese era di provare a mostrare questo fatto attraverso l'osservazione che non appena poniamo qualcosa nel sistema che effettivamente ha intenzionalità, un uomo, e programiamo l'uomo con un programma formale, possiamo riscontrare che il programma formale non porta nessuna intenzionalità aggiuntiva. Non aggiunge niente, ad esempio, alla capacità dell'uomo di capire il cinese. Esattamente quella caratteristica dell'intelligenza artificiale che sembrava così attraente - la distinzione tra il programma e la realizzazione - si dimostra letale all'affermazione in base alla quale la simulazione possa essere replicazione. La distinzione tra il programma e la sua realizzazione nell'hardware sembra essere parallela alla distinzione tra il livello delle operazioni mentali ed il livello delle operazioni cerebrali. E se potessimo descrivere il livello delle operazioni mentali come un programma formale, parrebbe allora che potremmo descrivere ciò che è essenziale alla mente senza dover fare né psicologia introspettiva, né neurofisiologia. Ma l'equazione «la mente sta al cervello come il programma sta all'hardware» risulta sbagliata in vari punti, tra i quali i tre seguenti:

1. la distinzione tra il programma e la realizzazione ha la conseguenza che lo stesso programma può avere tutte le realizzazioni più pazze senza avere nessuna forma d'intenzionalità. Weinzenbaum [1976], ad esempio, mostra dettagliatamente come costruire un computer usando un rotolo di carta igienica ed un mucchio di sassolini. In maniera simile, il programma per la comprensione di storie in cinese può essere programmato su di una serie di tubature idrauliche, su di un insieme di macchine a vento, o su di un parlante italiano monoglotta, nessuno dei quali acquisirebbe in questa maniera una comprensione del cinese. I sassolini, la carta igienica, il vento e le tubature idrauliche sono materiali di tipo sbagliato sin dall'inizio (soltanto qualcosa con gli stessi poteri causali del cervello può avere l'intenzionalità), e malgrado che il parlante italiano abbia il materiale del tipo giusto per l'intenzionalità, si può facilmente vedere che non acquisisce nessuna intenzionalità supplementare mediante la memorizzazione del programma, perché memorizzare il programma non gli insegna il cinese;

2. il programma è del tutto formale, mentre gli stati intenzionali non sono formali in nessun modo. Essi sono definiti nei termini del loro contenuto, non della loro forma. La credenza che stia piovendo, ad esempio, è definita non come un certo aspetto (*shape*) formale, ma come un certo contenuto mentale, con condizioni di soddisfacimento, con una direzione di adattamento, ecc. [cfr. Searle 1979]. In real-

tà la credenza come tale non ha neanche un aspetto formale in questo senso sintattico, in quanto una ed una sola credenza può darsi in un numero indefinito di espressioni sintatticamente differenti in sistemi linguistici differenti;

3. come ho detto in precedenza, eventi e stati mentali sono un prodotto delle operazioni del cervello, mentre il programma non è un prodotto del computer in questo stesso modo.

«D'accordo, ma se i programmi non sono in nessuna maniera costitutivi dei processi mentali, allora perché c'è tanta gente che crede il contrario? Almeno questo merita una spiegazione».

Non conosco la risposta a questa domanda. L'idea che le simulazioni al computer possano essere realtà avrebbe dovuto sembrare sospetta sin dall'inizio, perché il computer non è in nessun modo limitato alla sola simulazione delle operazioni mentali. Nessuno crede che la simulazione al computer di un incendio fortissimo (*five-alarm*) brucerà tutto il vicinato, o che la simulazione di una tempesta ci lascerà fradici. Perché ci dovrebbe essere qualcuno che suppone che la simulazione al computer della comprensione in realtà comprenda qualcosa? Ogni tanto, si dice che sarebbe terribilmente difficile fare in modo che i computer sentano dolore o si innamorino, ma l'amore ed il dolore non sono né più difficili né più facili da imitare delle capacità cognitive o di qualsiasi altra cosa. Per ciò che riguarda la simulazione, tutto ciò di cui si ha bisogno sono i giusti input ed i giusti output ed un programma nel mezzo che trasformi i primi nei secondi. Questo è tutto ciò che il computer ha per fare tutto quello che fa. L'errore è sempre la confusione tra simulazione e replica- zione, a prescindere se si ha a che fare con il dolore, l'amore, le capacità cognitive, gli incendi o le tempeste.

Eppure, ci sono parecchie ragioni per le quali l'intelligenza artificiale deve essere sembrata, e per molta gente forse ancora sembra, riprodurre in qualche modo e dunque spiegare i fenomeni mentali; e credo che non avremo successo nel tentativo di rimuovere queste illusioni fintanto che non avremo esposto completamente le ragioni che le fanno nascere.

In primo luogo, e forse è il punto più importante, esiste una confusione riguardo la nozione di «elaborazione delle informazioni». Molta gente nel campo della scienza cognitiva crede che il cervello umano e la sua mente eseguano qualcosa chiamato «elaborazione delle informazioni», e che analogamente anche il computer con i suoi programmi esegua elaborazione delle informazioni; ma incendi e tempeste, d'altro canto, non eseguono nessuna elaborazione delle informazioni. In tal modo, sebbene il computer possa simulare le caratteristiche formali di un qualsivoglia processo, esso mantiene una speciale relazione con la mente e col cervello poiché quando il computer è programmato appropriatamente, idealmente diremmo con lo stesso programma del cervello, l'elaborazione delle informazioni è identica nei due casi, e questa elaborazione delle informazioni è effettivamente l'essenza del mentale. Ma la difficoltà di questo argomento sta nel fatto che si basa su di una ambiguità della nozione di «informazione». Nel senso in cui la gente «elabora informazioni» quando riflette, diciamo, su un problema aritmetico o quando legge e risponde a domande su delle storie, il computer programmato non «elabora informazioni». Casomai, ciò che compie il computer, è una manipolazione di simboli formali. Il fatto che il programmatore e l'interprete dell'output del computer usino i

simboli al posto di oggetti nel mondo è totalmente al di là degli scopi del computer. Il computer, per ripeterlo, ha una sintassi ma non ha semantica. In questa maniera, se digitate nel computer «2 più 2 uguale?» esso farà comparire «4». Ma non ha nessuna idea che «4» significa 4 o che significa qualcosa. Ed il punto non è che è carente di qualche informazione di second'ordine per l'interpretazione dei suoi simboli di prim'ordine, ma piuttosto che i suoi simboli di prim'ordine, per ciò che lo riguarda, non hanno nessuna interpretazione. Tutto quello che il computer ha sono altri simboli. L'introduzione della nozione di «elaborazione delle informazioni» produce dunque un dilemma: o interpretiamo la nozione di «elaborazione delle informazioni» in modo tale che implichi l'intenzionalità come parte del processo, o non lo facciamo. Se si dà il primo caso, allora i computer programmati non elaborano informazioni, ma manipolano soltanto simboli formali. Se si dà il secondo caso, allora benché il computer elabori informazione, lo fa solo nel senso in cui le calcolatrici, le macchine da scrivere, gli stomaci, i termostati, i temporali e gli uragani elaborano informazioni - cioè, essi hanno un livello di descrizione dove è possibile descriverli come strumenti che ricevono informazioni da una parte, le sottopongono a trasformazione, e producono informazioni come output. Ma in questo caso è compito dell'osservatore esterno interpretare gli input e gli output come informazione nel senso ordinario. E non viene stabilita nessuna similarità tra il computer ed il cervello nei termini di una qualunque similarità dell'elaborazione delle informazioni nei due casi.

In secondo luogo, in buona parte dell'intelligenza artificiale c'è un residuo di comportamentismo e di operazionismo. Poiché dei computer appropriatamente programmati possono avere *patterns* di input ed output simili a quelli degli esseri umani, siamo tentati di postulare nei computer stati mentali simili agli stati mentali umani. Ma, una volta riscontrato che è sia concettualmente che empiricamente possibile che un sistema abbia capacità umane in un dominio, e malgrado questo non abbia per niente intenzionalità, dovremmo essere in grado di frenare questo impulso. La mia calcolatrice da tavolo ha capacità di calcolo ma non ha intenzionalità, ed in questo saggio ho cercato di mostrare che un sistema potrebbe avere capacità in input ed output che sono la replica di quelle di un parlante madrelingua cinese e tuttavia non comprendere ancora il cinese, a prescindere da come è stato programmato. Il test di Turing è un tipico appartenente alla tradizione palesemente comportamentista e operazionista, ed io credo che se i ricercatori di intelligenza artificiale ripudiassero totalmente il comportamentismo e l'operazionismo, molta della confusione tra simulazione e replicazione sarebbe eliminata.

In terzo luogo, questo operazionismo residuo è unito ad una forma residua di dualismo; in effetti, l'intelligenza artificiale forte acquista senso solamente sulla base dell'assunto dualista secondo cui laddove si tratta di mente il cervello non ha importanza. Nell'intelligenza artificiale forte (come anche nel funzionalismo) ciò che conta sono i programmi, ed i programmi sono indipendenti dalle loro realizzazioni in macchine diverse; in effetti, per quanto riguarda l'intelligenza artificiale, lo stesso programma può essere realizzato mediante una macchina elettronica, una sostanza mentale cartesiana, o un hegeliano spirito del mondo. La scoperta più sorprendente che ho fatto nel dibattere questi problemi, è stata lo choc che coglieva molti ricercatori di intelligenza artificiale riguardo la mia idea secondo cui i fenomeni mentali umani reali potrebbero essere dipendenti dalle effettive proprietà fisico-chimiche dei cervelli umani concreti. Ma non mi sarei dovuto sorprendere in quanto, a meno che non si accetti una qualche forma di dualismo, il progetto dell'intelligenza artificiale

forte non ha alcuna possibilità di riuscita. Il progetto è di riprodurre e spiegare il mentale attraverso la progettazione di programmi; ma a meno che la mente non sia solo concettualmente ma anche empiricamente indipendente dal cervello, non è possibile mettere in pratica il progetto in quanto il programma è completamente indipendente da una qualsiasi realizzazione. A meno di non credere che la mente possa essere separabile dal cervello sia concettualmente che empiricamente - un dualismo in forma forte - non è possibile sperare di riprodurre il mentale scrivendo e facendo girare programmi, e questo perché i programmi devono essere indipendenti dal cervello o da qualunque altra forma particolare di istanziazione. Se le operazioni mentali consistono di operazioni computazionali su simboli formali, ne segue che non hanno nessuna correlazione interessante con il cervello, e che l'unica correlazione sarebbe che al cervello capita di essere una delle indefinitamente molte specie di macchine capaci di istanziare il programma. Questa forma di dualismo non appartiene alla varietà cartesiana tradizionale, che afferma l'esistenza di due tipi di *sostanze*, ma è cartesiana per ciò che riguarda l'insistenza sul fatto che ciò che è specificamente mentale della mente è quanto non ha correlazioni intrinseche con le proprietà effettive del cervello. Questo retroterra dualista ci viene mascherato dal fatto che la letteratura di intelligenza artificiale contiene frequenti invettive contro il «dualismo»; ciò di cui gli autori sembrano inconsapevoli è che la loro posizione presuppone una versione forte del dualismo.

«Può una macchina pensare?». Il mio punto di vista personale è che *solamente* una macchina può pensare, ed in effetti solo dei tipi molto speciali di macchine possono pensare, ossia i cervelli e quelle macchine che hanno gli *stessi poteri causali* dei cervelli. E questa è la principale ragione per la quale l'intelligenza artificiale forte ha avuto poco da dirci sul pensiero: perché non ha nulla da dirci sulle macchine. Per la sua stessa definizione ha a che fare con i programmi, e i programmi non sono macchine. Qualunque altra cosa sia l'intenzionalità, essa è un fenomeno biologico, e probabilmente è causalmente dipendente dalla biochimica specifica delle sue origini, al pari della lattazione della fotosintesi e di qualunque altro fenomeno biologico. Nessuno crederebbe che possiamo produrre latte e zucchero al computer, facendo girare una simulazione delle sequenze formali della lattazione e della fotosintesi; ma per quanto riguarda la mente, molti sono disposti a credere in un simile miracolo, a causa di un profondo e persistente dualismo: la mente che essi suppongono è una questione di processi formali, ed è indipendente dalle cause materiali specifiche, in un modo in cui latte e zucchero non lo sono.

A difesa di questo dualismo, viene spesso espressa la speranza secondo cui il cervello è un computer digitale (i primi computer, tra l'altro, erano spesso chiamati «cervelli elettronici»). Ma questo non è di nessun aiuto. Naturalmente, il cervello è un computer digitale. Dato che qualsiasi cosa è un computer digitale, anche i cervelli lo sono. Il punto sta nel fatto che la capacità causale del cervello di produrre intenzionalità non può consistere nella sua istanziazione di un programma per computer, in quanto, per un qualunque programma vogliate, è possibile che qualcosa istanzi quel programma e non abbia ancora alcuno stato mentale. Qualunque sia ciò che il cervello compie per produrre l'intenzionalità, non può consistere nell'istanziamento di un programma, perché nessun programma è di per sé sufficiente per l'intenzionalità.

Esercizio relativo all'allegato B

- 1) Searle distingue tra intelligenza artificiale in un'accezione "forte" e in una "debole". Cosa intende con l'una e con l'altra?
- 2) A quale delle due correnti ascriveresti Turing sulla base dell'analisi condotta in precedenza?
- 3) La macchina di Shank presa in considerazione da Searle è in grado di rispondere a domande relative ad una storia, dunque è in grado di superare il Test di Turing. Ciò tuttavia non implica, secondo l'autore, che la macchina comprenda. Perché? Rispondi ed argomenta servendoti dell'argomento della "stanza cinese".
- 4) Searle scrive: «Il test di Turing è un tipico appartenente alla tradizione palesemente comportamentista e operazionista». Spiega cosa intende dire l'autore e giustifica questa affermazione servendoti di esempi e citazioni estratte dal brano di Turing stesso.
- 5) Searle sostiene che l'espressione "elaborazione di informazioni" sia impropria se attribuita a un computer. Perché? (Rispondi facendo riferimento alle argomentazioni contenute nel brano).
- 6) Searle ritiene che l'IA ed il funzionalismo si basino su un presupposto dualismo. Chiarisci il senso di questa affermazione facendo almeno un riferimento a qualche filosofo studiato.

ALLEGATO C*

[...] Il calcolatore digitale costituisce un falso analogo del cervello. L'esperienza umana non si basa su una astrazione così semplice come una macchina di Turing; per cogliere i significati dobbiamo crescere e comunicare all'interno di una società. La bellezza tutta astratta delle macchine di Turing è seducente, ma è lontana dalla realtà individuale degli uomini. In contrasto con ciò che si verifica nei calcolatori, le configurazioni di risposta del sistema nervoso dipendono dalla storia individuale di ogni sistema, perché è soltanto attraverso le interazioni con il mondo che si selezionano le configurazioni di risposta convenienti. L'esame dei sistemi di sviluppo del cervello ne rivela l'estrema variabilità della struttura individuale; il genoma di un essere umano (che comprende la raccolta completa dei geni di un individuo) non basta a specificare in maniera esplicita la struttura delle sinapsi del cervello in via di sviluppo. L'obiettivo di Edelman è dimostrare che, se pure in maniera imperfetta, è possibile realizzare una teoria della coscienza basata su principi biologici; e rispetto a tale obiettivo anche i più sofisticati modelli di mente artificiale, come le "reti neurali" del connessionismo, appaiono ben lontani dalla realtà biologica della mente umana.

Professor Edelman lei sostiene che siamo oggi vicini a una conoscenza scientifica della mente e della coscienza dell'uomo, ha sua proposta si fonda su un approccio pluridisciplinare al problema del mentale, che coinvolge la fisica, l'embriologia, la morfologia, la medicina, la psicologia. Che posto occupano, in tale prospettiva, la biologia e la filosofia?

La biologia, a mio avviso, rientra nel campo della ricerca quanto vi rientrano le altre scienze. Ma essa non può certo dispensarci da un approccio filosofico al problema del mentale. Sicuramente la biologia è divenuta fondamentale nella comprensione della mente, ma se essa è necessaria, questo non significa che sia sufficiente. Diversamente da molti tipi di ricerca scientifica, gli studi sulla mente e la coscienza non possono evitare di affrontare certi problemi metafisici: assumere una posizione scientifica sulla coscienza significa necessariamente assumere una posizione filosofica. Questo perché un modello della coscienza fondato su una base biologica incide direttamente su molte questioni chiave della filosofia della mente. Il rapporto tra l'osservatore scientifico e la sua mente non può più essere evitato. A prescindere dai problemi profondi (e perenni) della filosofia della mente - il problema delle altre menti, della autoconsapevolezza cosciente ecc. - l'epistemologia scientifica deve misurarsi con il problema della coscienza in termini di evoluzione, di sviluppo, di struttura cerebrale e dell'ordine fisico come lo conosciamo. Se tale confronto deve restare nell'ambito scientifico, non si può accettare una soluzione dualistica o una qualsiasi forma di empirismo cartesiano. Per tutte queste ragioni, l'esito di un'analisi della coscienza deve essere messo in relazione con un corpus preesistente di ricerca filosofica. Sono d'accordo con Quine che la conoscenza comune, la conoscenza scientifica e l'analisi filosofica costituiscono un percorso continuo o almeno si intersecano in molti punti.

* Tratto da CARLI E.(a cura di), *La mente, una prospettiva evoluzionista*, intervista a Gerald Edelman, in E.CARLI (a cura di), *Cervelli che parlano. Il dibattito su mente, coscienza e intelligenza artificiale*, Mondadori, Milano 2003. pp. 63-87, passim.

Nel fornire una descrizione del mondo fisico che sia generale e predittiva, la scienza si è fondata ragionevolmente, dopo Galileo, su una nozione dell'osservatore scientifico che ignora o neutralizza deliberatamente le questioni concernenti il sé o la coscienza. Con Galileo, e poi con Cartesio, l'epoca moderna ha in qualche modo rimosso la mente dalla natura. La fisica matematizzante di Galileo si è sviluppata dalla critica dell'eredità aristotelica ed ha concepito l'universo come un oggetto descrivibile e osservabile. Compito dello scienziato galileiano è effettuare misurazioni, seguendo un modello che non comprenda né proiezioni né propositi umani soggettivi, ma che vada alla ricerca di correlazioni o leggi invarianti, che convalidino, o invalidino, la tesi sostenuta. Tale procedura funziona magnificamente per la fisica e per le scienze che le sono compagne. Persino oggi, dopo la rivoluzione einsteiniana e l'avvento della meccanica quantistica, la procedura galileiana non è stata spazzata via. Il fine ultimo della fisica rimane galileiano: descrivere leggi invarianti. Per fare fisica non si deve tener conto della coscienza e delle motivazioni dell'osservatore. La mente resta ben lontana dalla natura. E il dualismo di Cartesio, tra la *res cogitans* e la *res extensa*, va nella stessa direzione. Nel sostenere che la fisica si applica alle cose estese, e non alla materia della mente, Cartesio mantiene la mente fuori dalla natura.

È nel corso del XX secolo che la fisiologia e la psicologia hanno, per così dire, riportato la mente nella natura. E soltanto recentemente, con l'avvento delle neuroscienze, il cervello e la mente dell'uomo sembrano disvelarsi nella loro estrema complessità, biologica, psicologica e filosofica.

Lei sembra dunque fermamente convinto che l'unica via per la comprensione del mentale sia quella che si fonda su una teoria biologica della mente, quindi partendo innanzitutto dall'indagine del cervello umano.

La prospettiva globale entro cui si muovono le mie indagini sul cervello e sulla mente dell'uomo, è quella delle neuroscienze. Sono convinto che non sia possibile comprendere la mente, se non attraverso l'elaborazione di un modello neuroscientifico fondato su una teoria a base evoluzionistica. Partendo dall'ipotesi che le funzioni cerebrali si formino secondo un processo selettivo, dobbiamo essere in grado di conciliare la variabilità strutturale e funzionale del cervello con la necessità di spiegare la sua capacità di categorizzare. A questo scopo occorre una teoria che presenti alcune caratteristiche indispensabili; innanzitutto deve concordare con i dati dell'evoluzione e dello sviluppo, cioè deve mostrare come le funzioni cerebrali crescano in armonia con le funzioni del corpo, seguendone i cambiamenti dovuti alla crescita e all'esperienza. Per essere scientifica, la teoria deve fondarsi sull'ipotesi che ogni attività cognitiva e ogni esperienza conscia poggino esclusivamente su processi e ordinamenti appartenenti al mondo fisico. La teoria deve quindi assumersi il compito di spiegare la relazione tra processi psicologici e processi fisiologici. Quella da me proposta è nota come teoria della selezione dei gruppi neuronali (TSGN); è una teoria complicata, ma i concetti chiave sono soltanto tre -la selezione nella fase di sviluppo, la selezione esperienziale e il rientro. Questi tre principi ritengo siano le basi fondamentali non solo per lo sviluppo fisico del cervello, ma anche per lo sviluppo delle funzioni psicologiche.

I cambiamenti intervenuti nella biologia moderna negli ultimi cinquant'anni hanno prodotto una convergenza tra la genetica e la teoria dell'evoluzione. La genetica e la biologia molecolare hanno reso possibile l'osservazione dei processi che permettono alle cellule di comunicare tra di loro, e hanno così prodotto una crisi che ha aperto nuove prospettive scientifiche. Tale crisi può essere descritta piuttosto semplicemente. Se si osservano superficialmente il cervello e i suoi meccanismi, si potrebbe pensare di avere a che fare con un'immensa centrale telefonica, o un calcolatore, in cui circolano messaggi attraverso i circuiti e le loro connessioni. Ma se si ha la possibilità, oggi realizzabile, di osservare le ramificazioni dei neuroni e i loro collegamenti sinaptici, si deve riconoscere che l'organizzazione e il funzionamento del cervello umano non ha nulla a che vedere con una centrale telefonica, né con un calcolatore [...]. Il numero di neuroni presenti in alcune aree del cervello e il numero di connessioni sinaptiche che essi stabiliscono è sbalorditivo, già tale dato indica di per sé l'estrema complessità del cervello umano, che è infinitamente maggiore di quella di un calcolatore. Nelle cellule nervose che costituiscono la struttura della corteccia cerebrale vi sono circa dieci miliardi di neuroni. E il numero di sinapsi che, nello strato corticale, collegano le cellule nervose è impressionante: circa un milione di miliardi di connessioni. Se le si contasse, una connessione, una sinapsi al secondo, si finirebbe dopo circa trentadue milioni di anni. Lo stesso genoma umano (cioè il complesso dei geni dei nostri cromosomi) non specifica tutta quanta la struttura del cervello. Non vi sono geni a sufficienza per determinare la struttura e la posizione esatte di ogni elemento del nostro organismo, men che meno del cervello, dove miliardi di neuroni formano i contatti sinaptici. Questo è un primo indizio di ciò che rende il cervello di animali complessi come gli uomini così straordinario da lasciare ragionevolmente presumere che esso dia origine a caratteristiche mentali, come i pensieri e le azioni intenzionali. [...]

La sua Icona della coscienza è quindi SU posizioni fortemente critiche nei confronti del funzionalismo e della mente come elaborazione di informazioni.

Gli scienziati spesso tendono ad ammirare soprattutto le descrizioni scientifiche che hanno la massima generalità: la teoria della relatività, il principio di Pauli, e via dicendo. È perciò forte la tentazione di considerare la possibilità di una descrizione scientifica della coscienza che partecipi di tale generalità. Portata molto avanti, tale tentazione ha condotto a proporre che la coscienza sia il risultato di un processo funzionale, descrivibile in modo analogo al computer. L'idea è attraente e condivisa da molti pensatori, ma presenta una serie di difficoltà. Innanzitutto le teorie funzionaliste sono indifferenti circa la forma concreta assunta da un sistema e se ne occupano in modo astratto. Nell'opera fondamentale di Putnam, *Mente, linguaggio e realtà* (1975), che ha stimolato gran parte delle analisi successive, si supponeva che gli stati mentali potessero essere definiti nei termini degli stati di una macchina di Turing, di un computer digitale, e si sosteneva così che il cervello stesso è un computer. È noto che lo stesso Putnam, in *Rappresentazione e realtà* (1988), ha poi ripudiato il suo modello originario, affermando che gli stati mentali come «credere che p», «desiderare che p» ecc. non possono essere descritti dal modello computazionale. Non possiamo individuare credenze e desideri senza riferirci all'ambiente, né considerare il cervello e il sistema nervoso isolatamente dal mondo e dalle interazioni sociali. Gli stati mentali non possono essere identificati con nessuna descrizione di software, e il funzionalismo non è sostenibile. Anche John Searle è un forte critico della posizione funzionalista: il suo argomento è che è

programmi per computer sono definiti rigorosamente dalla loro struttura sintattica formale, mancano quindi della semantica che è proprio l'aspetto che caratterizza la mente. Per Searle la coscienza si identifica con l'intenzionalità e con la soggettività, ed è proprio questo che manca ai computer. Il mio rifiuto del funzionalismo è per molti aspetti simile a quello di Searle, sebbene il punto di partenza sia quello della biologia e non della filosofia. L'analisi dell'evoluzione, sviluppo e struttura del cervello fa considerare molto improbabile che esso possa essere una macchina di Turing, a causa dell'immensa variazione individuale, di struttura che il cervello possiede. Abbiamo bisogno di una teoria che rifiuti la nozione che cervello e coscienza siano fondati su macchine di Turing, al tempo stesso essa dev'essere in accordo con l'evoluzione e con l'individualità biologica, e dovrebbe permettere l'emergere, in ogni individuo biologicamente variante, di proprietà fondate sui valori.

Sulla materia della mente, cervello e coscienza, ritiene dunque possibile un interazione tra scienza e filosofia?

Non solo la ritengo possibile, ma credo sia essenziale, indispensabile. La scienza del cervello, e della mente, deve necessariamente stabilire delle relazioni con la filosofia, nel senso di una comune ricerca di armonie, di consonanze tra concezioni diverse. Non ritengo affatto la filosofia qualcosa di estraneo all'indagine scientifica, e la mia speranza è che i conflitti nelle diverse concezioni e ipotesi sulla mente possano risolversi. Va anche sottolineato che tale premessa risulta valida, se confermata da una tesi a essa coerente. Cioè non tutte le teorie filosofiche che riguardano la mente sono condivisibili, dalla prospettiva scientifica. Non sono ovviamente condivisibili le ipotesi di tipo trascendentale o metafisico, poiché i fatti stessi della biologia ci portano a concludere che la mente non è trascendente. E non sono condivisibili, come ho già detto, le teorie funzionaliste che sostengono uno stretto parallelismo tra la mente e il programma di un calcolatore, facendo corrispondere il *software* alla mente e l'*hardware* al cervello.

I modelli computazionali della mente, che si fondano sull'analogia mente-computer, sembrano dunque inadeguati a esprimere la complessità del cervello e della mente dell'uomo.

Sono inadeguati perché propongono un modello riduttivo del funzionamento del cervello e della mente dell'uomo. Il computer non è un modello del cervello. Ci vorrebbero troppe risorse, energie e investimenti economici folli, per giungere alla costruzione di artefatti che possano solo vagamente simulare la complessità del cervello umano.

Tuttavia il computer è senza dubbio uno strumento essenziale per fornire una modellizzazione del cervello e per simulare parti del cervello. Al Neurosciences Institute da anni lavoriamo con artefatti che simulano la coscienza umana, ma questi si differenziano notevolmente dai programmi dell'intelligenza artificiale poiché si basano sulla selezione, non su istruzioni. A differenza di ciò che accade nei robot usuali, le scelte non sono programmate; sono invece conseguenza dell'addestramento. Nomad, la versione più recente del nostro artefatto, emula l'apprendimento dell'uomo: ha una videocamera incorporata che gli permette di vedere il mondo, di riconoscere oggetti e colori. È come un bambino che incontra il mondo per la prima volta e che, attraverso l'interazione con esso, impara a riconoscerlo. Benché asso-

migli a un robot, Nomad non funziona sotto il rigido controllo di un programma, come un robot, ma come un dispositivo capace di agire sull'ambiente come un'organizzazione neurale, attraverso la selezione e la categorizzazione basata su valori. [...]

[...] dall'analisi dell'evoluzione, dello sviluppo e della struttura del cervello risulta oltremodo improbabile che esso sia una macchina di Turing, un calcolatore digitale. Il nostro cervello non è costruito seguendo una serie di istruzioni e di regole fisse. Il mondo non è organizzato come un nastro magnetico portatore di un unico messaggio. Se consideriamo il nostro cervello secondo la teoria evoluzionista di Darwin lo possiamo vedere come l'evoluzione di una popolazione di neuroni, nella quale sopravvivono quelli che sono in grado di adattarsi ai cambiamenti dell'ambiente esterno.

Proprio per questo sono fermamente antiriduzionista, e ritengo che sulla materia della mente sia necessaria una visione globale, che colleghi la fisica, la biologia, la teoria evoluzionista, l'embriologia, la morfologia, la fisiologia, la psicologia e la filosofia. Non bastano semplici confronti basati sull'analogia. I fatti stanno oltre i modelli meccanici della mente e la questione centrale della mente e della coscienza sta nell'individualità. Ogni individuo ha una propria storia, unica e irripetibile, e questa non può essere simulata da un calcolatore, in nessun modo. Così come non può essere simulato il meccanismo creativo che ha portato Dante a scrivere la *Divina Commedia* o William Blake a comporre le sue *Songs of Innocence* e *Songs of Experience*.

Cercare di dare una spiegazione scientifica di che cos'è la coscienza non significa voler spiegare anche come accade l'evento che produce l'opera d'arte o l'idea scientifica. Né significa dare una spiegazione di noi stessi come persone, come individui che pensano se stessi. Comprendere la coscienza significa innanzitutto studiare il complesso meccanismo del funzionamento del cervello e del corpo umano. Un'epistemologia biologicamente fondata non darà forse una risposta esauriente alla singolarità dell'individuo, alla sua capacità di creare, di provare emozioni e di produrre opere artistiche, poetiche, musicali, pittoriche o idee scientifiche, ma certamente contribuirà a rendere la nostra vita più ricca.

Esercizio relativo all'allegato C

- 1) Nel brano Edelman sostiene che «Cartesio mantiene la mente fuori dalla natura». Che cosa intende dire?
- 2) Servendoti delle argomentazioni contenute nelle pagine lette, prova ad elaborare una critica al funzionalismo che faccia ricorso esclusivamente ad argomenti biologici lì affrontati.

ALLEGATO D*

[...] Le affascinanti indagini sul cervello condotte da Damasio riguardano non solo le relazioni tra cervello e linguaggio, ma anche la mente e le emozioni. A questo riguardo, egli si muove in direzione opposta alla tradizione filosofica inaugurata da Cartesio, che sostiene una drastica separazione tra mente e corpo, e tra emozioni e intelletto.

Un sistema nervoso autonomo non può ancora essere definito una "mente", esso è tuttavia un sistema di controllo analogo all'organizzazione di una pianta, il cui compito è quello di garantire l'integrità del sistema vitale. Aristotele chiamava tale organizzazione l'anima "vegetativa", ovvero l'anima capace di svolgere la funzione nutritiva e generatrice propria delle piante e degli organismi in genere, e che è comune a tutti gli esseri viventi. Essa si distingue dall'anima "sensitiva" che consente di avere sensazioni, di provare piacere e dolore, propria degli animali, e dall'anima "intellettiva", che rende capaci di conoscenza, di pensiero e di azioni coscienti, propria dell'uomo. Damasio pone in evidenza come, nel corso della storia dell'evoluzione, gli organismi si siano originati internamente e soggettivamente e, successivamente, si siano modificati attraverso l'interazione con l'ambiente esterno. La natura sembra aver costruito un apparato razionale umano che non sta affatto all'apice, e al di sopra dell'evoluzione biologica, ma piuttosto si sviluppa e si evolve assieme a essa. L'errore fatale di Cartesio sta nel non aver colto questo: la mente non è un ente lontano e totalmente separato dal corpo, anzi essa non può esistere e manifestarsi senza il corpo. Damasio, nel volume *L'errore di Cartesio* (1994), pone sotto attento esame critico le infauste conseguenze della separazione tra *res cogitans* e *res extensa*, non soltanto sulla base di argomentazioni speculative, ma anche attraverso l'analisi di casi clinici e la valutazione di fatti neurologici sperimentali. Le indagini sembrano convergere verso un medesimo risultato: l'essenzialità del valore cognitivo delle emozioni e del sentimento. Ovvero l'importanza della funzionalità emotiva e dei suoi strettissimi intrecci con l'agire razionale. La distinzione che Damasio pone tra sentire di base ed emozioni è fondata sulle osservazioni dell'architettura anatomico-funzionale del cervello, e non soltanto su motivazioni di tipo psicologico.

Lo studio dei disturbi della memoria, del linguaggio e della ragione, presenti in pazienti colpiti da lesioni al cervello, ha portato Damasio alla convinzione, teorica e sperimentale, che l'attività mentale richiede sia il cervello sia il resto del corpo. Il corpo stesso fornisce la materia di base per le rappresentazioni cerebrali. Amore e odio, gentilezza e ferocia, la soluzione di complicati problemi matematici o la creazione di un nuovo artefatto, si basano tutti su eventi neurali che avvengono all'interno di un cervello, purché questo interagisca con il corpo cui appartiene.

Damasio sembra tradurre nel linguaggio scientifico della neurobiologia, ciò che, oltre un secolo fa, Friedrich Nietzsche scriveva nella sezione "Dei dispregiatori del corpo" di *Così parlò Zarathustra*:⁷⁵ «"Corpo io sono e anima" - così parla il fan-

* Tratto da CARLI E. (a cura di), *L'errore fatale di Cartesio, intervista a Antonio Damasio*, in CARLI E. (a cura di), *Cervelli che parlano. Il dibattito su mente, coscienza e intelligenza artificiale*, pp.23-43 Mondadori, Milano 2003, pp.23-43, *passim*.

⁷⁵ F. Nietzsche, *Così parlò Zarathustra*, Adelphi, Milano 1968, pp. 34-36.

ciullo. E perché non si dovrebbe parlare come i fanciulli? Ma il risvegliato e sapiente dice: corpo io sono in tutto e per tutto, e null'altro; e anima non è altro che una parola per indicare qualcosa del corpo. Il corpo è una grande ragione, una pluralità con un solo senso, una guerra e una pace, un gregge e un pastore. Strumento del corpo è anche la tua piccola ragione, fratello, che tu chiami "spirito", un piccolo strumento e un giocattolo della tua grande ragione. [...] Dietro i tuoi pensieri e sentimenti, fratello, sta un possente sovrano, un saggio ignoto - che si chiama Sé. Abita nel tuo corpo, è il tuo corpo. Vi è più ragione nel tuo corpo che nella tua migliore saggezza».

Nel libro L'errore di Cartesio, lei prende avvio dall'abissale separazione cartesiana tra la mente e il corpo, e propone una visione unitaria dell'individuo inteso non solo come unione di res cogitans e res extensa, ma anche come unione di ragione, emotività e sentimento. Quanto è presente, nella nostra storia intellettuale - nella filosofia, ma anche nella psicologia, nella medicina e nelle moderne neuroscienze - l'eredità del dualismo cartesiano?

Credo che l'errore fondamentale di Cartesio si possa ricondurre essenzialmente all'aver proposto un modello di mente totalmente separato dalla natura. La mente è per Cartesio un ente in-naturale, e quindi non-biologico; questo ha avuto conseguenze devastanti nella storia del pensiero occidentale, e l'eredità di Cartesio è ancora molto presente non soltanto in filosofia, ma anche in medicina e in biologia. La medicina contemporanea ha raggiunto mete gloriose attraverso l'espansione della medicina interna e delle varie branche della chirurgia, mirando alla diagnosi e al trattamento di organi e sistemi malati, compreso il cervello, che è uno di tali sistemi di organi. Ma il suo prodotto più prezioso, la mente, è stato poco considerato dal filone principale della medicina. La neurologia si è tradizionalmente occupata delle malattie del cervello, trascurando completamente la mente. Ancora oggi sono poche le scuole di medicina che offrono ai loro studenti una precisa formazione sulla mente normale - questo implicherebbe una forte presenza, nel piano di studi, di psicologia, neuropsicologia e neuroscienze. La ragione fondamentale di questa assenza è, a mio avviso, rintracciabile nell'impostazione cartesiana della questione della mente. Negli ultimi tre secoli, gli studi di medicina e di biologia hanno voluto comprendere la fisiologia e la patologia del corpo, escludendone la mente, in buona parte lasciata nel dominio della filosofia e della religione. Ne risulta che è stato amputato il concetto di umanità con il quale la medicina dovrebbe operare. La medicina stenta a riconoscere che la percezione della propria condizione di salute da parte del paziente è un fattore importante, per l'esito della cura. Si comincia finalmente ad accettare il fatto che disturbi psicologici, lievi o gravi, possono provocare malattie somatiche, ma ancora non si studiano le circostanze in cui ciò può avvenire.

Nella biologia e nella medicina occidentali, l'orientamento cartesiano, che portava a trascurare la mente, ha avuto pesanti conseguenze negative: innanzitutto ha ritardato di svariati decenni ogni serio sforzo di comprendere la mente in termini biologici generali, anzi è più giusto dire che esso è a malapena cominciato. Partendo dalla medicina e dalla neurobiologia, il mio tentativo è stato quello di cercare di comprendere i meccanismi del cervello, della mente e dell'intelligenza (teoretica e pratica) dell'uomo. Ho suggerito che i sentimenti influenzano in forte misura la ragione, che i sistemi cerebrali richiesti dai sentimenti sono fusi in quelli necessari per

la ragione. I fatti confortano le mie ipotesi: i miei studi compiuti su pazienti affetti da lesioni alle regioni prefrontali del cervello

hanno dimostrato come alcuni danni cerebrali possano mutare radicalmente la vita emotiva del soggetto danneggiato. Individui che prima di subire una lesione al cervello erano persone affidabili, mariti affettuosi e premurosi padri di famiglia, si sono trasformati in persone incapaci di amare la propria moglie e i propri figli, di interagire con i colleghi di lavoro, divenendo totalmente inaffidabili e talvolta anche violenti. E questo, pur mantenendo completamente intatte la sfera della razionalità e le abilità fisiche.

Sembra davvero che la ragione dipenda da specifici sistemi cerebrali, e accade che alcuni di questi elaborino sentimenti ed emozioni. Può quindi esistere un tracciato di collegamento, in termini anatomici e funzionali, dalla ragione ai sentimenti al corpo. È come se noi fossimo posseduti da una passione per la ragione: un impulso che ha origine nel nucleo del cervello, permea gli altri strati del sistema nervoso ed emerge sotto forma di sentimenti o inclinazioni inconsce a guidare il progetto di decisione. Sapere che i sentimenti e le emozioni sono importanti nei processi della ragione non significa tuttavia sostenere che la ragione sia meno importante dei sentimenti, che debba essere messa in secondo piano. Al contrario, una valutazione attenta del ruolo dei sentimenti può consentirci di esaltarne gli effetti positivi e di attenuarne i potenziali pericoli. Non credo che conoscere i sentimenti ci renderebbe meno propensi alle conferme empiriche; quel che riesco a vedere è che una maggiore conoscenza della fisiologia di emozioni e sentimenti dovrebbe renderci più consapevoli delle insidie dell'osservazione scientifica. [...]

La sua esperienza con pazienti affetti da danni al cervello, e le suggestive descrizioni di tali casi clinici da lei fornite sembrano suggerire indicazioni di estrema importanza non soltanto per la comprensione delle dinamiche della malattia, ma per la conoscenza dell'intelligenza e del cervello dell'uomo in generale.

Certamente le mie indagini hanno un duplice intento: un obiettivo di carattere medico-scientifico, ovvero comprendere la natura della lesione che affligge il paziente e individuare possibili soluzioni di cura e di recupero di una qualche forma di normalità. E un obiettivo teoretico-filosofico, costituito dall'ipotesi di individuare una via che consenta di oltrepassare il dualismo lasciatoci in eredità da Cartesio, recuperando un'idea di ragione e di razionalità che comprenda anche i sentimenti e le emozioni. Emozione e sentimento, insieme con i processi fisiologici che ne costituiscono la base, ci assistono nello scoraggiante compito di prevedere un futuro incerto e di pianificare in sintonia le nostre azioni.

Nel mio libro *L'errore di Cartesio*, ho preso le mosse dall'analisi del celebre caso di Phineas Gage, vissuto nel secolo scorso, che per la prima volta rivelò una connessione tra razionalità menomata e uno specifico danno cerebrale, per giungere a dimostrare la stretta connessione tra ragione, emozione e cervello. A seguito di un terribile incidente Phineas Gage, venticinquenne caposquadra di un'impresa di costruzioni del New England, venne trafitto da una barra metallica, lunga più di un metro, che gli attraversò la scatola cranica, fuoriuscendo, velocissima, dalla sommità della testa [...]. Gage rimase disteso per terra, stordito, muto e completamente sveglio. Tutti si sorpresero che Gage non fosse rimasto ucciso all'istante, e che anzi

avesse cominciato a parlare nel giro di pochi minuti. Gage sopravvisse dunque all'incidente, ma «non era più lui», riportano le cronache dell'epoca. Prima della tragedia Gage era considerato dai suoi capi il «più efficiente e capace» tra i dipendenti assunti, era il beniamino dei suoi uomini. Dopo l'incidente, pur avendo mantenute intatte le abilità fisiche, come camminare, toccare, vedere, parlare, «non era più lui»: ora egli era bizzarro, insolente, poco riguardoso nei confronti dei compagni. Manifestava aspetti della personalità che erano in forte contrasto con le «abitudini moderate» e la «grande forza di carattere» che gli erano state proprie. Il caso di Gage porta alla luce, per la prima volta, come nel cervello vi siano sistemi deputati al linguaggio, alla percezione e alla funzione motoria, ma anche al ragionamento e alla dimensione personale e sociale del ragionamento. Non vi è un singolo centro per la visione e il linguaggio, per la ragione o per il comportamento sociale, ma vi sono sistemi formati da diverse unità cerebrali interconnesse. Questo significa che la mente è il risultato dell'attività di ciascuno dei componenti separati, e dell'attività concertata dei sistemi multipli da essi costituiti.

Nel corso della mia esperienza clinica mi sono successivamente imbattuto in pazienti che sembravano riprodurre esattamente la situazione di Phineas Gage. A distanza di oltre un secolo, Elliot, un moderno Gage, affetto da analoghe lesioni ai lobi prefrontali, presentava i medesimi disturbi del carattere, una totale alterazione della personalità. Elliot, prima del danno cerebrale provocatogli da un tumore, era un buon marito e un buon padre, aveva un ottimo impiego in uno studio legale e godeva della stima e simpatia di amici e colleghi. Dopo la malattia la sua vita mutò radicalmente: divenne una persona irascibile e inaffidabile, incapace di mantenere la concentrazione sul lavoro e l'equilibrio nella vita affettiva. Elliot appariva come un soggetto sano e intelligente, ma la tragedia era che, pur non essendo né stupido né ignorante, egli agiva come se lo fosse. Era totalmente incapace di prendere decisioni e non riusciva più a porsi come essere sociale efficiente. Sottoposi Elliot a numerosi test psicologici: egli li superava brillantemente, dimostrando addirittura un'intelligenza superiore alla media. Non riuscivo a capire che cosa gli era esattamente accaduto, e i tradizionali strumenti della neuropsicologia mi aiutavano poco o nulla. Cominciai a vedere il problema con maggior chiarezza, quando spostai l'indagine dall'intelligenza teoretica di Elliot alle sue emozioni. Lo stesso Elliot giunse a dichiarare apertamente che, dopo il male, il suo modo di sentire era cambiato: argomenti che prima suscitavano in lui forti emozioni, ora non provocavano alcuna reazione, né positiva, né negativa. La totale mancanza di capacità decisionale si accompagnava in Elliot a una vistosa alterazione della capacità di provare sentimenti.

Lo studio di casi come Elliot, e delle condizioni neurologiche in cui compaiono menomazioni del ragionamento/decisione e dell'emozione/sentimento rivela innanzitutto che nel cervello umano vi è una regione (le corteccie prefrontali ventromediane) la cui lesione compromette sia il ragionamento sia l'emotività. Si potrebbe dire che ragione e sentimento si incrociano nelle corteccie prefrontali ventromediane. [...]

I suoi studi sulla ragione e sulle emozioni sembrano escludere la possibilità di una riproduzione artificiale della mente dell'uomo; la complessità che emerge dall'analisi di casi clinici come Elliot, dimostra l'estrema differenza tra il cervello dell'uomo e la sua possibile riproduzione meccanica.

Dal punto di vista della biologia mi è impossibile immaginare come un qualsiasi organismo vivente, e tanto più un organismo così complesso come il cervello dell'uomo, possa essere perfettamente analogo a un computer, come vorrebbero i funzionalisti e i sostenitori dell'intelligenza artificiale. Ancor di più se consideriamo la complessità legata all'interazione dell'uomo con l'ambiente che lo circonda, e all'intelligenza emotiva degli esseri umani. [...]

Il cervello dell'uomo è infinitamente più complesso del più sofisticato dei computer esistenti; paragonarlo a una macchina di Turing mi sembra estremamente riduttivo. La mia teoria biologica della mente, rovesciando Cartesio, sostiene la tesi fondamentale che corpo e cervello formino un organismo indissolubile: pensare la mente come un computer, significa invece accettare in pieno la frattura cartesiana tra *res cogitans* e *res extensa*, tra un *software*, che dovrebbe essere la mente, e un *hardware* che sarebbe il cervello o il corpo in senso esteso.

La sua teoria della mente, sottolineando l'importanza del corpo e delle emozioni sembra allontanarsi radicalmente dal razionalismo classico, che identifica la ragione con la capacità di calcolo, di soluzione dei problemi, di organizzare piani e strategie ecc.

Quando affermo che le emozioni e i sentimenti sono fondamentali per la comprensione della mente dell'uomo, non voglio dire che sono i sentimenti a decidere per noi, o che noi non siamo esseri razionali. Ciò che vorrei proporre è l'idea che la ragione può non essere così pura come la maggior parte di noi ritiene che sia, o vorrebbe che fosse, e che certi aspetti del processo dell'emozione e del sentimento sono invece indispensabili per la razionalità.

Non tutti i processi biologici che culminano nella scelta di una risposta rientrano nell'ambito del ragionamento e della decisione "pure". Alcune scelte, più di altre, coinvolgono il soggetto della scelta, in senso privato e sociale.

Decidere di amare una persona, o perdonare, scegliere una carriera, compiere un investimento, rientrano nel dominio immediato personale e sociale, mentre risolvere l'ultimo teorema di Fermat o decretare un capitolo di legge sono più distanti dal nucleo personale. Il primo gruppo richiama la nozione di razionalità pratica, il secondo quella di razionalità teoretica, o pura. La concezione razionalistica che va da Platone a Cartesio e Kant, ha cercato di risolvere anche le scelte di carattere pratico attraverso la logica formale della "ragion pura", escludendo completamente le emozioni. Quello che io sostengo è che tale descrizione della razionalità non può funzionare. L'esperienza fatta con pazienti come Elliot suggerisce che la strategia fredda sostenuta dalla "ragion pura" di Kant ha molto più a che vedere con il modo in cui i pazienti colpiti da lesioni prefrontali si adoperano per decidere, che con il modo di operare dei soggetti normali. Elliot operava scelte totalmente razionali e logicamente coerenti, ma fredde, prive di qualsiasi turbamento o stimolo emotivo. Nella vita reale tutti noi invece scegliamo anche tramite l'influenza degli stimoli emozionali e sentimentali che ci vengono dal mondo esterno.

Un esempio tratto dalla mia esperienza personale credo possa contribuire a chiarire meglio quanto ho detto. Pochi giorni fa stavo parlando con un mio paziente - affetto da lesione ai lobi prefrontali, come Elliot, e quindi anch'egli incapace di provare qualsiasi emozione e sentimento - per stabilire la sua prossima venuta in laboratorio, e gli suggerivo due date a pochi giorni di distanza l'una dall'altra. Il paziente ha tirato fuori l'agenda e ha cominciato a scorrerla. Per quasi mezz'ora è andato avanti a elencare ragioni pro o contro la scelta dell'una o dell'altra data: precedenti impegni, altri appuntamenti in ora ravvicinata a quella della visita, cambiamenti delle condizioni meteorologiche - tutto, o quasi, quello che si potrebbe ragionevolmente pensare a proposito di un appuntamento. Con una imperturbabilità sconcertante, mi conduceva attraverso una spossante analisi costi/benefici, una descrizione interminabile e uno sterile confronto di opzioni e di possibili conseguenze. Mi ci è voluto un enorme sforzo di autocontrollo per stare ad ascoltarlo senza picchiare un pugno sul tavolo e gridargli di smetterla. Alla fine, sono riuscito a interromperlo e a suggerirgli, con calma, di venire nel secondo dei due giorni possibili. Con altrettanta calma, e con prontezza, egli ha risposto: «Va bene», si è rimesso in tasca l'agendina e se n'è andato. Ecco un bell'esempio dei limiti della ragion pura! [...]

Esercizio relativo all'allegato D

- 1) Nel brano Damasio sostiene «l'idea che la ragione può non essere così pura come la maggior parte di noi ritiene che sia, o vorrebbe che fosse, e che certi aspetti del processo dell'emozione e del sentimento sono invece indispensabili per la razionalità». Chiarisci il senso di queste affermazioni, argomentando e adducendo un esempio concreto a sostegno di tale punto di vista.
- 2) Qual è l' "errore di Cartesio" di cui parla Damasio? Che relazione c'è tra tale "errore" e i programmi di ricerca dell'intelligenza artificiale?

CONCEZIONI DELL' INTELLIGENZA

La gente comune, interrogata da Sternberg sul **concetto di intelligenza**, ha descritto tre tipi generali di capacità:

- la capacità di **risolvere i problemi**
- la capacità **verbale**
- la **competenza sociale**

•La **capacità di risolvere i problemi** include la capacità di **ragionare logicamente**, di cogliere **connessioni tra idee**, di **afferrare i vari aspetti** di un problema e di avere un **atteggiamento elastico**.

•La **capacità verbale** include abilità come quella di **parlare in modo chiaro e ordinato**, di essere una persona **ben informata** di un dato settore, di aver **letto molto** e di possedere un **ampio vocabolario**.

•La **competenza sociale**: si tratta di **accettare gli altri** per quello che sono, essere disposti ad **ammettere i propri errori**, avere una **coscienza sociale**, essere **sensibili** ai bisogni degli altri.

•Gli esperti considerano come ulteriore tipo di capacità, **l'intelligenza pratica**, cioè la capacità di **afferrare l'essenziale delle situazioni**, sapere come **raggiungere gli scopi**, aver **interesse per il mondo** nella sua varietà.

•**Gardner**, che ha elaborato la teoria dell'intelligenza multipla, riassume le **visioni sull'intelligenza** e presenta le seguenti considerazioni.

Le concezioni non scientifiche: fino alla fine del XIX secolo, la parola **intelligenza** è stata comunemente usata dalle persone per descrivere le **proprie o altrui capacità mentali**.

Nel mondo occidentale venivano definiti **intelligenti gli individui svelti o che sapevano parlare bene o che erano perspicaci** in campo scientifico o più semplicemente **saggi**.

* Testo da proiettare in forma di diapositive (*powerpoint*).

In **altre culture** potevano essere indicati con termini traducibili con la parola intelligente individui **ubbidienti**, o che si **comportavano bene, tranquilli**, oppure con **poteri magici**.

Nella maggior parte di tutti questi casi la parola intelligente ha avuto un **uso positivo**, e questo ci aiuta a capire l'imprecisione del suo impiego e della sua individuazione.

La svolta scientifica

Alla fine del XIX secolo, **Alfred Binet**, su richiesta di alcuni ministri francesi, creò il **primo test sull'intelligenza**.

Si pensò a quel punto di essere riusciti a **misurare l'intelligenza di un individuo**, analizzando le sue **prestazioni** attraverso una serie di **prove eterogenee**, che spaziavano dalla **comprensione sensoriale alla conoscenza linguistica**.

Usati dapprima in campo clinico sugli **alunni "a rischio"** della scuola elementare di Parigi, i test dell'intelligenza divennero presto **norma** e furono **utilizzati in modo diffuso** con i bambini della borghesia californiana, soprattutto grazie agli sforzi di **Lewis Terman** dell'Università di Stanford.

Verso il **1920/1930**, i test dell'intelligenza (e il **QI**, il quoziente d'intelligenza) erano già **stabilmente entrati nel costume** non solo della società americana, ma anche di molte altre parti del mondo.

Approccio psicometrico

Un problema che ha caratterizzato la storia della psicologia riguarda la possibilità di **misurare l'intelligenza**, ovvero **l'approccio psicometrico**, che non si presenta unitario per quanto riguarda i **modi di concettualizzare l'intelligenza**.

In una **prima fase** (fine del XIX-XX secolo) domina la concezione dell'intelligenza come **abilità di apprendere, composta di molteplici elementi**, con i contributi di **Binet** (a Parigi), **Terman** e **Simon** (in America) che costruiscono le prime prove di **misurazione dell'intelligenza** con riferimento **all'età cronologica**.

•**Seconda fase** (primi decenni del secolo): concezione unitaria dell'intelligenza con la **teoria monofattoriale di Spearman** e la diffusione del **QI** (quoziente intellettivo).

•Il **QI** consiste in punteggio che riassume la **prestazione** di un individuo in una serie di test destinati a valutare **diversi aspetti dell'intelligenza**, che però

assume nella sua sinteticità il **carattere unitario di misura dell'intelligenza globale**.

Spearman individua un **fattore g o generale**, presente in misura diversa a seconda delle caratteristiche degli individui, in **ogni abilità**.

Il **fattore g** è analogo a un'energia o forza **trasferibile** da una operazione mentale ad un'altra, e caratterizza in particolare i **processi di ragionamento** in cui si fanno **inferenze e analogie**, **si colgono relazioni**, **si risolvono sillogismi** e così via.

Terza fase (anni '30): viene messa in crisi la concezione unitaria dell'intelligenza.

Thurstone individua dei **fattori di gruppo**, ovvero le **abilità generali** non riconducibili a un fattore unico, chiamate **abilità primarie**.

Inizia un **nuovo approccio** che sostituisce all'idea di intelligenza come abilità unitaria quella di **insieme articolato di abilità** che giungerà alla frammentazione estrema con i **120 fattori di Guilford**, o in psicologia cognitivista con l'analisi dei **molteplici processi** di cui consiste il comportamento intelligente.

La teoria di **Thurstone** delle **capacità mentali primarie** rappresenta una posizione tra il **fattore g** di Spearman e le 120 componenti di Guilford.

L'intelligenza nella teoria dei **Thurstone** consiste di **sette capacità primarie**:

- comprensione verbale**: stimata mediante test di vocabolario
- fluidità verbale**: misurata dalla **velocità** con cui un individuo riesce a trovare parole che cominciano con una data lettera
- capacità numerica**: misurata mediante problemi di ragionamento aritmetico.
- capacità di visualizzazione spaziale**: riflessa dalla capacità di eseguire compiti del tipo del confronto di configurazioni.
- memoria**: verifica mediante test di rievocazione.
- ragionamento**: misurato mediante la prestazione su problemi di analogia.
- velocità percettiva**: misurata dalla velocità di esecuzione di compiti come quello di cancellare tutte le t presenti in una stringa di lettere.

L'intelligenza diventa plurale

Se in questa prima fase l'intelligenza fu concepita come **un'unica entità**, rappresentabile da **un singolo numero**, ben presto si cominciò a discutere se quell'entità potesse essere legittimamente scomposta in varie componenti.

Ricercatori come **Thurstone** e **Guilford** sostennero che **l'intelligenza** poteva essere più propriamente definita come una serie di **fattori abbastanza indipendenti fra loro**.

In anni recenti, un certo numero di ricercatori, soprattutto grazie alle scoperte fatte nel campo dell'intelligenza artificiale, della psicologia dello sviluppo e della neurologia, hanno avanzato l'idea che la **mente consista di parecchi moduli indipendenti o intelligenze**.

(Fodor, *La mente modulare*)

Verso nuove concezioni dell'intelligenza

Il concetto di **intelligenza** ha subito delle modificazioni.

La ricerca ha confutato le **concezioni di senso comune più diffuse** sull'intelligenza.

•1. L'intelligenza è un'abilità cognitiva monolitica

Esempio di questa concezione in ambito psicologico è la **teoria del fattore g di Spearman**. Però in ambito educativo si è visto che l'abilità intellettuale dipende da **un insieme di varie abilità-componenti** e vari approcci hanno documentato come **l'intelligenza** può essere concepita nei termini di una **molteplicità di abilità**.

•2. L'intelligenza è un'abilità cognitiva generale

Un tempo si riteneva che **l'intelligenza fosse trasferibile** e applicabile in un'ampia varietà di compiti e situazioni.

Per esempio la capacità di **pianificazione** potrebbe essere trasferita dalla **produzione del testo scritto alla soluzione di problemi**.

La **visione attuale** sostiene che le **abilità intellettive** siano **dominio-specifiche**.

Per esempio **la produzione del testo** comporta l'apprendimento di una serie di procedure di pianificazione apparentemente simili a quelle della soluzione di **problemi matematici**, ma in realtà pianificare un testo argomentativo è un'operazione cognitiva alquanto differente dalla pianificazione utilizzata in ambito

matematico.

•3. **L'intelligenza è un'abilità cognitiva innata.**

Secondo questa visione l'intelligenza sarebbe determinata dal **patrimonio genetico**. La visione alternativa sostenuta dalla ricerca educativa sostiene che le **abilità possono essere insegnate** (in termini di strategie, attivazione di processi cognitivi, ecc) e ciò comporta un miglioramento nelle prestazioni scolastiche. Allora il **successo scolastico** non è determinato solamente dall'intelligenza innata.

•4. **L'intelligenza è un'abilità cognitiva statica**

L'intelligenza sarebbe **un prodotto misurabile** attraverso le risposte che gli individui danno ai problemi.

LA TEORIA DELLE INTELLIGENZE MULTIPLE DI GARDNER

Gardner definisce **l'intelligenza** come **capacità di risolvere problemi o di creare prodotti** che sono **apprezzati in uno o più contesti culturali**.

I **prodotti** possono essere un **dipinto**, un **brano musicale**, l'esecuzione di un **esperimento**, un **lavoro teatrale**, la **gestione di un'azienda**.

Gli esseri umani si sono evoluti in modo da processare **sette tipi di informazione**, ciascuno legato a un particolare **contesto ambientale**, arrivando a possedere almeno sette separate forme di intelligenza, che sono le seguenti:

LOGICO-MATEMATICA: calcolo, soluzione di problemi, dimostrazioni matematiche, pensiero scientifico; capacità di trattare modelli logici e numerici e di manipolare lunghe catene di ragionamento.

Le persone con questa intelligenza comprendono il mondo attraverso **un'intuizione delle azioni che si possono compiere sugli oggetti**, le **relazioni tra queste azioni**, le **affermazioni** e le **ipotesi** che si possono fare su **queste azioni**.

Un individuo con una Intelligenza **Logico-matematica** sviluppata comprende le **relazioni tra le affermazioni e le ipotesi come un progresso dalla sfera senso-motoria a quella della pura astrazione**.

Questo tipo di Intelligenza si riferisce anche al **pensiero scientifico** che si basa sulla comparazione, contrasto e sintesi.

LINGUISTICA: abilità implicate nella produzione e comprensione del linguaggio e sensibilità alle diverse funzioni linguistiche.

Le persone con questa intelligenza hanno **grande abilità con il linguaggio**, sensibilità al **significato delle parole**, all'**ordine** delle parole, al **suono**, al **ritmo** e alle **inflessioni delle parole** e manifestano una particolare **sensibilità alle dif-**

ferenti funzioni del linguaggio.

La manifestazione dell'intelligenza linguistica avviene in persone come **giornalisti, romanzieri, commediografi o poeti che** manipolano la sintassi ed il significato delle parole.

Tutti hanno un qualche grado di intelligenza linguistico-verbale in accordo con la propria cultura.

MUSICALE: produzione, esecuzione e fruizione della musica.

Questo tipo di Intelligenza riguarda il riconoscimento di **modelli tonali**, includendo vari **suoni ambientali** ed una **sensibilità al ritmo e al suono**.

Le persone con questa intelligenza sono in grado di **ascoltare continuamente suoni e ritmi nella loro testa**. Essi cercano di ripetere questi modelli in più **ampi schemi musicali**, dando loro una **forma**. **I musicisti e i compositori spesso comprendono il mondo** attraverso questo tipo di Intelligenza.

SPAZIALE: capacità di percepire le relazioni spaziali e di rappresentarle ed elaborarle mentalmente.

Questo tipo di Intelligenza implica la **capacità di comprendere, percepire, interiorizzare e trasformare lo spazio**. Un **architetto, un ingegnere, uno scultore, un coreografo, un navigatore** possiedono un alto livello di questa intelligenza.

Anche i **pittori e gli artisti figurativi**, che rappresentano **forme, linee, contrasti, figure e colori** usano questo tipo di intelligenza quando creano. Le persone con questo tipo di intelligenza spesso amano gli **scacchi, i puzzle, la fotografia e dipingere**.

CORPOREA: capacità di controllare i movimenti del corpo e di maneggiare gli oggetti con perizia.

Questo tipo di Intelligenza riguarda il **movimento fisico, la conoscenza del corpo e il modo in cui esso opera**. Le persone che hanno un'alta intelligenza corporea posseggono una **acuta padronanza sui movimenti del loro corpo** (ballerini, nuotatori) o sono **capaci di manipolare gli oggetti con finezza** (strumentisti, chirurghi).

L'intelligenza corporea implica la capacità di **comprendere il mondo attraverso il corpo, di esprimere idee e sentimenti e comunicare con gli altri attraverso il corpo**.

Possiamo vedere alte manifestazioni di questa intelligenza negli **atleti, ballerini, mimi ed attori** ed anche in quelle persone che lavorano con le **mani come chirurghi, scultori, carpentieri ed operai**.

INTERPERSONALE: capacità di rispondere appropriatamente agli umori, bisogni e sentimenti degli altri.

Questa Intelligenza è la **capacità di osservare e fare distinzioni sugli altri**, in modo particolare sui loro **stati d'animo e temperamenti, intenzioni e motivazioni**.

Essa consiste nella capacità di **comprendere, percepire e discriminare le personalità e i comportamenti degli altri**.

Consulenti, sacerdoti, psichiatri, insegnanti, commercianti e politici hanno certamente un alto livello di intelligenza interpersonale, anche se non sempre la usano per il bene degli altri, ma spesso per manipolarli.

INTRAPERSONALE: conoscenza di se stessi, delle proprie risorse e debolezze.

Questa intelligenza è definita da un **profondo e sviluppato senso del proprio Sé**. Essa consiste nella **capacità di conoscere il Sé, di comprendere il proprio mondo interiore**.

Le parole importanti per una persona con un alto livello di questa intelligenza sono: **immaginazione, originalità, disciplina, rispetto di sé, motivazione, ispirazione e temperamento**.

Queste persone possono **rimandare la propria gratificazione** e riescono bene a disciplinare sé stesse. Questa intelligenza è essenziale per gli **artisti, i filosofi, gli psicologi e i pensatori**.

A queste sette intelligenze, Gardner ne ha successivamente aggiunta un'ottava, che ha chiamato **intelligenza NATURALISTICA**, riferita alla capacità di **riconoscere e trattare piante, animali e altre parti dell'ambiente naturale**.

Gardner ha ipotizzato una nona intelligenza, l'**intelligenza ESISTENZIALE**. Essa concerne la capacità di saper **riflettere sulle tematiche fondamentali della nostra esistenza** e la propensione al ragionamento astratto per categorie concettuali universali.

Questa teoria ipotizza intelligenze diverse; ciascuna, e il numero non è definitivo, implica particolari **forme di processazione**.

L'intelligenza linguistica ha processori fonologici e grammaticali, quella musicale ha processori ritmici. Le differenze individuali riguardano **l'efficienza dei processi e le modalità di accesso ai diversi sistemi simbolici**.

Le intelligenze sono **indipendenti le une dalle altre: tutti gli individui normali possiedono le sette intelligenze**, con risorse e debolezze specifiche dell'uno o l'altro dominio, ma **non sono connesse tra loro**.

Lo sviluppo di un bambino in un dominio **non consente previsioni** sullo sviluppo negli altri settori.

Però le **intelligenze interagiscono**; la soluzione di un problema matematico espresso verbalmente richiede competenze linguistiche e logico matematiche; l'esecuzione di un balletto richiede intelligenza corporea ma anche musicale.

La sua teoria si differenzia dalle altre perché non si focalizza sulle capacità che assicurano il successo scolastico, e non si basa su test psicometrici.

IMPLICAZIONI

L'intelligenza contestualizzata

La maggior parte delle teorie ha considerato **l'intelligenza**, sia singola che multipla, solo come **entità o potenziale biologico**, che esiste nella testa (e nel cervello) e che può essere misurata indipendentemente dal contesto.

La maggior parte degli studiosi ha raggiunto ora la consapevolezza che **l'intelligenza non può essere valutata con precisione se viene considerata in modo separato dagli specifici contesti** nel quale un individuo vive, lavora o gioca, e in modo indipendente rispetto alle opportunità e ai valori che quei contesti offrono.

STERNBERG: LA TEORIA TRIARCHICA DELL'INTELLIGENZA

Sternberg, il massimo studioso contemporaneo di intelligenza, elabora una teoria che individua **tre aspetti interagenti nella costituzione dell'intelligenza**.

Abilità di elaborazione dell'informazione, interno all'individuo, che guida il comportamento intelligente = **teoria componenziale**

Applicazione nei contesti reali, aspetto pratico dell'intelligenza che consente di acquisire conoscenza negli ambienti in cui le strategie di successo non vengono esplicitamente insegnate o verbalizzate = **teoria contestuale**

Abilità di riferirsi alle proprie esperienze per risolvere nuovi problemi e rendere automatiche le procedure in tempi brevi = **teoria esperienziale**

COMPONENZIALE

Riguarda il mondo interno dell'individuo e specifica i **meccanismi cognitivi, i componenti**, che soggiacciono alla prestazione intelligente.

I componenti vengono distinti in tre tipi: **metacomponenti, componenti di prestazione e componenti di acquisizione di conoscenza**.

Questi interagiscono tra loro e si separano solo per ragioni espositive.

1. **METACOMPONENTI**: processi esecutivi usati nella **pianificazione, esecuzione e valutazione** di un compito.

Per esempio **riconoscere che esiste un problema**, definirne la natura, scegliere i componenti di prestazione da combinare e la strategia per combinarli, scegliere le modalità di rappresentazione mentale dell'informazione, decidere come usare le risorse mentali, monitorare e valutare la soluzione.

Sono **come i registi** che dicono agli attori (i componenti di prestazione e di acquisizione di conoscenze), come recitare; a loro volta gli attori danno un feedback su come vanno le cose in palcoscenico.

2. **COMPONENTI DI PRESTAZIONE:** processi di ordine subordinato che eseguono le **istruzioni dei metacomponenti**.

I metacomponenti sono pochi mentre i **componenti sono numerosi** in relazione alla **esperienza** dell'individuo e al **tipo di compito**.

•Esempi sono quelli che caratterizzano il pensiero analogico, cioè lo stabilire relazioni di somiglianza tra oggetti e situazioni diverse.

•Problema analogico:

avvocato : cliente :: medico : a) paziente b) medicina

L'individuo deve recuperare dalla memoria l'**informazione rilevante** per la soluzione, scoprire la **relazione** che lega la prima parte dell'analogia alla seconda, **applicare tale relazione alla seconda** parte e così via.

3. **COMPONENTI DI ACQUISIZIONE DELLA CONOSCENZA:** riguardano i processi con cui **si imparano cose nuove** e si basano soprattutto sugli studi e sulla comprensione verbale.

Tre sono i **componenti fondamentali** per il funzionamento cognitivo:

codificazione selettiva: distinguere l'informazione rilevante da quella irrilevante.

combinazione selettiva: organizzare in un insieme integrato le informazioni rilevate dalla codificazione.

confronto selettivo: mettere in relazione le informazioni ottenute con le conoscenze preesistenti.

CONTESTUALE: riguarda i contesti in cui opera l'intelligenza, cioè le modalità con cui si **attua l'adattamento dell'individuo all'ambiente**.

Il **comportamento intelligente** è rivolto a **tre obiettivi:** l'individuo cerca di adattarsi all'ambiente esterno, cioè modifica se stesso; poi l'individuo modifica l'ambiente per adattarlo a se stesso. Infine è possibile scegliere un nuovo ambiente.

ESPERIENZIALE: specifica i momenti in cui **compiti e situazioni** presenti nell'esperienza dell'individuo maggiormente richiedono l'uso di intelligenza.

La valutazione dell'intelligenza si basa anche sul **livello di esperienza** a cui vengono applicati i componenti.

Sternberg nel 1994 ha elaborato una teoria sul pensiero intelligente. Il pensiero umano si fonda su **tre tipi di intelligenze fondamentali:** quella **analitica**, quella **pratica** e quella **creativa**.

Il **pensiero analitico** si distingue per la capacità di scomporre, confrontare, esaminare, scendere nei dettagli, giudicare, valutare, chiedersi e spiegarsi il perché, spiegare le cause.

L'intelligenza **pratica** si esplicita nell'abilità di usare strumenti, di saper organizzare, attuare progetti concreti, dimostrare come si fa.

La dimensione **creativa** dell'intelligenza umana è chiaramente caratterizzata dall'intuizione, dalla immaginazione, dalla scoperta, dall'abilità a produrre il nuovo, dal saper ipotizzare, saper immaginare, saper inventare.

ALLEGATO F*

*La persona non è né cosa, né sostanza, né oggetto...
La persona è sempre data come esecutrice di atti
intenzionali, raccolti in una unità di senso.*
(M. Heidegger, *Essere e tempo*, 1927, § 10, p. 70-71)

Dalla filosofia alle scienze cognitive

Hubert L. Dreyfus (Stati Uniti, 1929), studioso del pensiero di Heidegger e di Husserl, certamente più vicino alla tradizione "continentale" che non a quella analitica, si è occupato di scienze cognitive e di filosofia della mente in maniera alquanto singolare.

Prima di diventare professore di filosofia all'università di Berkeley in California, Dreyfus ha insegnato per diversi anni al Massachusetts Institute of Technology, tempio degli studi di intelligenza artificiale. È dunque al MIT che Dreyfus, entrando in contatto con i padri dell'intelligenza artificiale, come Allen Newell e Herbert A. Simon, si è avvicinato a tali discipline e ha elaborato la convinzione che, contrariamente a ciò che inizialmente riteneva, cioè che esse fossero totalmente antifilosofiche, queste andavano in realtà a toccare temi e problemi della tradizione filosofica occidentale.

Dreyfus è giunto a sottolineare le strette connessioni tra filosofia, scienze cognitive e intelligenza artificiale, partendo da una considerazione di fondo: la tradizione di pensiero cui si riferiscono gli scienziati cognitivi è il razionalismo filosofico, ovvero proprio quella tradizione messa fortemente in questione da autori come Heidegger e Merleau-Pointy.

La visione della mente, che emerge dalla prospettiva dell'intelligenza artificiale, è fondamentalmente razionale, risolutiva di problemi e governata da regole. Essa rientra pienamente nella tradizione razionalista e intellettualistica che va da Cartesio a Leibniz, a Kant e a Husserl. A Dreyfus appare dunque evidente che, se l'intelligenza artificiale avesse ragione, se la mente fosse effettivamente soltanto razionalità e capacità di calcolo, anche la tradizione filosofica si confermerebbe corretta. Ma, se essa fallisce, si dimostra invece corretta la critica di Wittgenstein, Heidegger e Merleau-Pointy, alla pretesa che le rappresentazioni mentali siano completamente controllabili da leggi scientifiche.

Bersaglio critico dell'attacco di Dreyfus all'intelligenza artificiale è dunque il tentativo di ridurre la mente a pura razionalità teoretica, a capacità di calcolo, a intelligenza meccanica. Il problema, come già evidenziavano Husserl e Heidegger, sta esattamente nella complessità del concetto di ragione umana, che è molto più esteso di quanto il razionalismo ritenga, e non è facilmente riducibile a rappresentazioni determinabili da regole ristrette e meccaniche.

È interessante notare come, più o meno negli stessi anni in cui il cognitivismo e l'intelligenza artificiale elaboravano le tesi del rappresentazionalismo, la tradizione

* Tratto da CARLI E. (a cura di), Heidegger, Husserl e la filosofia della mente. Conversazione con H.L.Dreyfus, in EDDY CARLI (a cura di), Cervelli che parlano. Il dibattito su mente, coscienza e intelligenza artificiale, Mondadori, Milano 2003 pp. 87-107, passim.

filosofica idealista e razionalista, cui essi facevano riferimento, veniva totalmente sovvertita.

Le *Ricerche filosofiche* di Wittgenstein furono pubblicate nel 1953, poco prima che Newell e Simon cominciasse a sostenere la teoria delle rappresentazioni simboliche. E già nel 1927, in *Essere e tempo*, Heidegger, partendo dall'indagine filosofica dell'ontologia tradizionale, era giunto a una critica devastante del concetto stesso di "rappresentazione", ritenuto inadeguato ad esprimere l'autenticità dell'esistenza, l'esserci (*Dasein*) dell'uomo.

L'esser-ci, il *Dasein* e la critica all'intelligenza artificiale

Dreyfus ritiene che il programma di ricerca del cognitivismo, se pure affascinante, stia dunque procedendo nella direzione errata, in quella direzione che, dopo Wittgenstein e Heidegger, il pensiero filosofico non può più percorrere nell'illusione di poter dare una descrizione puramente razionale e meccanica della mente umana, e dell'uomo stesso.

In *What Computers Can't Do: The Limits of Artificial Intelligence* (1972), Dreyfus ha messo in evidenza come il punto debole delle tesi del cognitivismo e dell'intelligenza artificiale stia proprio nella mancanza di un'analisi filosofica fondazionale dei concetti di "rappresentazione" e di "regola". Questi sono dati per scontati, e utilizzati nella descrizione dei fenomeni mentali. L'idea che i calcolatori funzionino semplicemente seguendo dei programmi e delle regole, e che essi stessi possano manipolare simboli rappresentazionali, è un'idea brillante e attraente, ma completamente errata. Considerare il calcolatore come un "sistema fisico simbolico", capace di fornire rappresentazioni simboliche del mondo, significa per Dreyfus riproporre un modello filosofico intellettualistico e riduttivo, quando questo risulta ormai invalidato e decaduto.

Se pensiamo all'uomo come a un "animale razionale", capace di risolvere problemi e di agire in base a desideri e credenze, come la tradizione ha fatto sin da Aristotele, la teoria della mente che ne conseguirà sarà una teoria descrittiva delle capacità razionali dell'uomo, intese innanzitutto come capacità di scelta tra alternative, manipolazione di simboli e come adeguamento a regole prefissate. Esattamente ciò che anche un calcolatore è in grado di riprodurre e simulare.

Ma se pensiamo all'uomo come essere umano, come esistenza, come *Dasein*, se pensiamo cioè all'uomo dalla prospettiva ontologica indicata da Heidegger, la teoria della mente che ne consegue è molto più ampia e complessa, e non è riducibile a modelli formali, per quanto sofisticati essi possano essere.

Rompendo con la tradizione *epistemologica* iniziata con Cartesio, Heidegger ha focalizzato la propria attenzione su un'indagine *ontologica* della realtà, trasformando la questione riguardante la relazione tra conoscenza e oggetto conosciuto, nella questione del rapporto tra il nostro essere ciò che siamo e il nostro essere nel mondo. Heidegger propone un vero e proprio rovesciamento del celebre punto di partenza di Cartesio, il "cogito". «*Cogito, ergo sum*», diviene «*Sum, ergo cogito*», sono, dunque penso. In *Essere e Tempo* tale ribaltamento è esplicitato con grande chiarezza e radicalità:

... Cartesio a cui si attribuisce con la scoperta del cogito sum, l'avvio della problematica filosofica moderna, indagò, entro certi limiti, il cogitare dell'ego. Per contro lasciò del tutto indiscusso il sum, benché lo presenti come non meno originario del cogito. L'analitica pone il problema ontologico dell'essere del sum. Quando questo sarà determinato, e solo allora, risulterà comprensibile anche il modo di essere delle cogitationes.⁷⁶

Il lavoro filosofico di Dreyfus, dagli anni settanta a oggi, si è orientato sempre più verso l'indagine del pensiero di filosofi "continentali" come Husserl e Heidegger (*Being in the World*, 1991), e le sue teorie recenti sulla mente risultano fortemente influenzate, soprattutto dalla filosofia heideggeriana. Oltrepassando Cartesio e il trascendentalismo di Husserl, Heidegger supera il concetto stesso di "coscienza soggettiva" e di "stato intenzionale", sostenendo che questi presuppongono un elemento ancor più fondamentale. L'essere dell'uomo è un essere-nel-mondo, e tale peculiarità della soggettività umana non può essere compresa in termini di rapporto soggetto-oggetto puramente individuale. La prospettiva ontologica heideggeriana va oltre il soggettivismo e l'individualismo, per calarsi in una realtà mondana che è caratterizzata soprattutto dall'interazione sociale dell'uomo con gli altri individui. E questo ha come conseguenza un'attenta considerazione della realtà quotidiana dell'agire umano. Il termine che Heidegger usa per riferirsi all'essere, è *Dasein*, che nel tedesco colloquiale indica proprio "l'esistenza umana quotidiana". L'essere è un *Dasein*, un esserci, uno stare nel mondo, che non va confuso con la coscienza soggettiva di Cartesio, né con l'intenzionalità trascendente di Husserl. L'intenzionalità stessa della coscienza si fonda sul *Dasein*, l'essere è il concetto fondamentale che caratterizza la natura dell'uomo come animale sociale.

Il *Dasein* è per Heidegger la vita stessa, intesa nel suo significato di esistenza, «vita intesa come fenomeno originario»⁷⁷, come concetto specificamente biologico, nel quale si intrecciano tuttavia componenti psicologiche, etiche, religiose ed estetiche. Il *Dasein* indica il concetto di esistenza nel senso ampio che questo termine possiede: esistenza come vita, agire ed essere nel mondo. Esso è ciò che caratterizza l'essere umano nella sua globalità, e la coscienza (*das Gewissen*) stessa è per Heidegger il fenomeno che consente l'apertura costitutiva dell'esserci.⁷⁸ La teoria della coscienza va considerata all'interno dell'orizzonte ontologico del *Dasein*. L'«analisi esistenziale della coscienza»⁷⁹ è da Heidegger condotta soltanto in vista del problema ontologico fondamentale, che la comprende e la giustifica. L'«avere coscienza» diviene così una modalità dell'apertura dell'esserci, essa rientra nel fondamento dell'esserci, in virtù del quale l'esserci rende possibile a se stesso la sua esistenza effettiva. Nei libri scritti tra gli anni settanta e ottanta, *What Computers Can't Do: The Limits of Artificial Intelligence*, e *Mind over Machine*, Dreyfus attacca-

⁷⁶ M. Heidegger, *Essere e tempo*, trad. it. di P. Chiodi, Longanesi, Milano 1976, p. 69.

⁷⁷ Il termine *Dasein*, "esserci", è solitamente tradotto con "esistenza" quando usato nel senso metafisico tradizionale. Per esempio in *Essere e tempo*, Longanesi, Milano 1976, p. 64, nella *Lettera sull'umanismo*, in *Segnavia*, a c. di F. Volpi, Adelphi, Milano 1987, p. 287, in *Fenomenologia e teologia*, cit., p. 33, o nel saggio *La tesi di Kant sull'essere*, cit., pp. 393-427. Nella genesi del significato specificamente heideggeriano del termine "esserci" è presente anche un riferimento esplicito al termine "vita" documentato dalle *Note sulla "Psicologia delle visioni del mondo" di Karl Jaspers*, in *Segnavia*, p. 444.

⁷⁸ M. Heidegger, *Essere e tempo*, cit., § 57-60, pp. 328-364.

⁷⁹ M. Heidegger, *Essere e tempo*, cit., p. 351.

va. in modo diretto ed esplicito l'intelligenza artificiale, muovendosi all'interno dello stesso terreno delle scienze cognitive, utilizzando in qualche modo il medesimo linguaggio simbolico. Successivamente la critica di Dreyfus è divenuta sempre più un'indagine filosofica di tipo fondativo. Il problema della coscienza, dell'attribuzione di stati mentali a una macchina e della simulazione dell'intelligenza umana, è emerso come problema ontologico. L'essere, l'esserci dell'uomo nel mondo, è per Dreyfus ciò che va pensato a fondo, ancor prima di porre il problema della mente e della coscienza, della rappresentazione e della simbolizzazione della realtà. Da questa prospettiva, il futuro dell'intelligenza artificiale appare destinato al fallimento e a una scomparsa definitiva, perché, ritenere che si possa riprodurre l'intelligenza umana utilizzando solamente regole e rappresentazioni simboliche lascia comunque aperto il problema della conoscenza di senso comune, e non dà risposta alla questione di una fondazione filosofica e ontologica della coscienza, dell'intenzionalità e dell'essere.

Professor Dreyfus, lei è stato un critico radicale delle scienze cognitive e dell'intelligenza artificiale: i suoi libri What Computers Can't Do: The Limits of Artificial Intelligence e Mind over Machine, hanno dominato il dibattito sulla mente degli ultimi due decenni. Recentemente il suo lavoro filosofico si è maggiormente rivolto alla filosofia tedesca, in particolare a Husserl e Heidegger, senza tuttavia perdere di vista il problema del mentale. Anzi, lei mette in evidenza uno stretto legame tra Heidegger e la filosofia della mente.

In effetti sono sempre più convinto che si possano comprendere molti dei problemi legati alla filosofia della mente proprio a partire dallo studio del pensiero di Heidegger, e di Husserl e della tradizione fenomenologica. Il punto centrale della filosofia di Heidegger, riguardo alla natura della mente umana, è che egli non ha una teoria rappresentazionale della mente, non ha mai elaborato teoreticamente il problema della coscienza, o degli stati mentali come le credenze, i desideri, le intenzioni. Questo non significa che Heidegger negasse l'esistenza dei contenuti mentali, il fatto cioè che agiamo intenzionalmente perché formuliamo mentalmente un'intenzione, che si realizza poi nella nostra azione. Ma significa che la sua indagine, essendo focalizzata sull'essere e sui modi in cui l'essere si manifesta, in un certo senso tralascia la questione della coscienza. Questo perché, per Heidegger, è l'essere il livello di base fondamentale per la comprensione del mondo, e gli stati mentali si pongono a un livello successivo a quello dell'essere, un livello che ne presuppone il darsi, l'apertura, la manifestazione delle molteplici forme. La coscienza e l'intenzionalità vanno pensate a partire dall'essere, e in questo modo anche il problema della mente diviene un problema essenzialmente ontologico. La tradizione filosofica ha completamente frainteso il significato profondo dell'essere e con esso il senso stesso dell'uomo: il progetto fondamentale è quello di ridescrivere che cos'è un essere umano, nella sua autenticità. Fondandosi sulla definizione aristotelica dell'uomo come animale razionale, la filosofia ha sviluppato una teoria della mente che descrive l'uomo come soggetto capace di risolvere problemi e di agire sulla base di credenze e desideri. Un uomo che sa prendere decisioni e seguire regole prestabilite, ma che "dimentica" il proprio essere. Per Heidegger la storia della filosofia è la storia della "dimenticanza dell'essere": essa nasce già con Platone e con l'idea che

sia possibile conoscere l'universo in maniera completamente oggettiva, elaborando teorie filosofiche per qualsiasi cosa, anche per gli esseri umani e per il loro mondo. Ciò che Heidegger ha cercato di dimostrare è che non possiamo elaborare una teoria che renda possibili le teorie in generale. E tale assunto heideggeriano ha avuto un'influenza fondamentale non solo sulla filosofia, ma su tutte le discipline che hanno a che fare con l'essere umano. In linguistica, antropologia, psicologia, sociologia, critica letteraria, scienze politiche ed economia, la tradizione è orientata verso la ricerca di modelli formali oggettivi: il tentativo è quello di trovare indicazioni, attributi, caratteristiche, fattori, primitivi e di porli in relazione tramite leggi oggettive, così come accade nelle scienze naturali o nel comportamentismo, o tramite regole e programmi, come avviene nello strutturalismo e nel cognitivismo. Accanto a questo notevole interesse ad approcci formali - che si traduce in modelli di tipo logico-computazionale della mente - c'è tuttavia una crescente consapevolezza che essi non hanno effettivamente portato a una così ampia comprensione dei problemi del mentale, né a una soluzione certa. Moltissimi fenomeni che sono stati investigati nell'ambito delle scienze umane, come il ruolo dei prototipi in psicologia, o l'auto-interpretazione di alcune pratiche sociali in antropologia, non si adattano al fatto al modello logico-computazionale. Per quanto riguarda la questione del ruolo della teoria nelle singole discipline gli orientamenti recenti sottolineano la rilevanza dei metodi di indagine interpretativa che considerino il significato e il contesto.

Tali approcci si fondano, forse inconsapevolmente, sul metodo ermeneutico proposto da Heidegger in *Essere e tempo*. Egli ha seguito le indicazioni di Dilthey, che per primo ha esteso l'ambito di studio dell'ermeneutica dall'interpretazione dei testi sacri all'indagine di tutte le attività umane, introducendo il metodo dell'ermeneutica nella filosofia moderna. Heidegger ha sviluppato la sua fenomenologia *ermeneutica* in opposizione alla fenomenologia *trascendentale* di Husserl. Husserl attribuiva la crisi della fondazione delle scienze umane alla mancanza di una teoria dell'intenzionalità. Per Husserl l'uomo è essenzialmente descritto come coscienza dotata di significati autoreferenziali, che egli chiama "contenuti intenzionali", e che sono ciò che rende intellegibile la realtà esterna. Heidegger ritiene vi sia una forma più fondamentale di quella del soggetto autoreferenziale e autosufficiente indicato dalla fenomenologia trascendentale di Husserl: questa è data da una fenomenologia "senza mente", che si fonda sulle "capacità di incontrare" gli oggetti quotidiani, rendendoli intellegibili. A partire da Cartesio, i filosofi si sono confrontati con il problema epistemologico della corrispondenza tra idee della mente e mondo esterno. Heidegger ha mostrato che l'epistemologia soggetto/oggetto presuppone uno sfondo di pratiche quotidiane alle quali non corrispondono rappresentazioni mentali. Tale sfondo non rappresentazionale costituisce qualcosa di più fondamentale della mente, è ciò che consente il manifestarsi dell'essere. L'ontologia precede la coscienza: la domanda sulla natura della mente diviene con Heidegger la domanda sull'essere.

La risposta di Heidegger al problema della mente e della coscienza è allora l'essere, il Dasein. Ma questo non significa negare l'esistenza stessa della coscienza?

L'intento di Heidegger è innanzitutto quello di rompere con la tradizione metafisica che inizia con Platone, e prosegue fino a Cartesio e Husserl. Questo non si-

gnifica negare l'esistenza della coscienza e dell'intenzionalità, ma ridurre il ruolo del soggetto cosciente a un contesto più fondamentale, all'analisi dell'essere. Heidegger non nega la possibilità di avere esperienza di noi stessi in quanto soggetti coscienti, che si relazionano agli oggetti tramite stati intenzionali come i desideri, le credenze, le percezioni, le intenzioni ecc.; non nega affatto l'esistenza dei contenuti mentali e rappresentazionali, ma è fermamente convinto che essi siano le condizioni, derivate e mutevoli, di un più fondamentale modo di essere-nel-mondo che non può essere compreso nei semplici termini del rapporto soggetto/oggetto, *res cogitans/res extensa*. Il cognitivismo, o il modello computazionale della mente, è la versione più recente dell'idea mentale-rappresentazionale di Cartesio: esso sostiene che l'attività umana si può completamente descrivere nei termini di complesse combinazioni logiche e di rappresentazioni logico-formali. In questo modo il cognitivismo supporta la credenza nella possibilità di costruire computer digitali capaci di esibire la stessa intelligenza dell'uomo. La visione di Heidegger di una natura non rappresentazionale e

non formalizzabile dell'essere umano in quanto essere-nel-mondo, in quanto *Dasein*, mette in discussione proprio il modello computazionale della mente che sta a fondamento dei tentativi dell'intelligenza artificiale di riprodurre la mente dell'uomo tramite computer sofisticati. Heidegger ci dice che proprio l'esser-ci dell'uomo è ciò che è impossibile simulare, nemmeno dal più sofisticato e complesso dei computer: la specificità dell'essere è data dal suo relazionarsi al mondo esterno, non solo nel rapporto tra stati mentali e realtà oggettiva, ma nel modo in cui l'essere "incontra" il mondo.

Sembra che per Heidegger l' "incontrare" il mondo implichi un rapporto con i mezzi, gli strumenti della vita quotidiana, e quindi un'interazione non solo teoretica, ma anche pratica tra l'ente e il mondo.

Certamente, è proprio questo il punto: egli ritiene che un approccio esclusivamente teoretico e logicizzante, distaccato e contemplativo, alla questione della mente faccia perdere il senso fondamentale dell'essere dell'uomo, e cioè il suo essere-nel-mondo. L'uomo vive autenticamente quando riesce a "incontrare" il mondo non solo teoreticamente, ma anche praticamente: e questo significa esprimere le proprie capacità e abilità nell'interazione con gli strumenti, i mezzi, gli oggetti, e anche con gli altri esseri umani.⁸⁰ Heidegger propone una descrizione fenomenologica di questo "incontrare" gli strumenti e gli oggetti del mondo, e afferma che l'uso che noi facciamo di tali strumenti è ciò che li rende familiari e totalmente trasparenti. Quando guidiamo l'auto o giochiamo a tennis, non prestiamo alcuna attenzione al nostro agire, né all'oggetto, l'auto o la racchetta da tennis, ma siamo concentrati sul fine dell'azione; l'oggetto è soltanto il mezzo che stiamo utilizzando. Il nostro agire in questi casi non richiede alcuna intenzionalità specifica, nessuna percezione particolare dotata di contenuto intenzionale: è un livello basico, fondamentale che precede l'intenzionalità. Per entrare nel mio studio, per esempio, so

⁸⁰ «Il comportamento "pratico" non è "ateoretico" nel senso che sia privo di visione, e il suo differenziarsi dal comportamento teoretico non consiste solo nel fatto che nel primo si *agisce* e nel secondo si contempla; [...] al contrario, il contemplare è originariamente un prendersi cura, allo stesso modo che l'agire ha un *suo proprio* modo di vedere. Il comportamento teoretico è un limitarsi a contemplare, senza visione ambientale preveggenete» M. Heidegger, *Essere e tempo*, § 15, pp. 95-96.

che devo aprire la porta e per aprire la porta devo girare la maniglia, ma questo non richiede che io sia cosciente di tale azione; potrei pensare alla lezione che devo preparare per l'ora successiva, o parlare con qualcuno, e nel contempo aprire la porta. Non ho bisogno di avere una chiara percezione della porta o di essere consapevole della sua esistenza.⁸¹ Un esempio significativo è costituito dal particolare caso clinico di un uomo che, a causa di una lesione al cervello, è cieco in una porzione del campo visivo.⁸² Egli sostiene di non riuscire a vedere o a percepire nulla in quella porzione del campo visivo, e questo non sorprende; ma, e questo è invece sorprendente, riesce a "indovinare", con risultati eccellenti, la forma e l'orientamento di certi simboli situati in quest'area "cieca". Questa è stata chiamata la "visione cieca"; il soggetto, nonostante la parziale cecità, riesce a muoversi e orientarsi agevolmente in una stanza, riconoscendo gli oggetti di cui non sembra essere cosciente, perché ha sviluppato una particolare abilità nel riconoscere la realtà esterna, anche in assenza di un'elaborazione cosciente di essa. Una parte del suo cervello sembra "incontrare" il mondo, sebbene egli non ne sia consapevole. E tutti noi, in un certo senso, presentiamo analoghe caratteristiche! nell'abilità a guidare, scrivere, o giocare a tennis: siamo in grado di agire, di "incontrare" la realtà, senza passare per la parte cosciente del cervello.

Potremmo affermare, con Heidegger, che la coscienza non è una condizione necessaria per entrare in relazione con il mondo, ma è piuttosto il nostro essere immersi in uno sfondo ontologico originario ciò che consente il manifestarsi delle nostre capacità e abilità. Di nuovo, è l'esserci, il *Dasein* il concetto che esprime l'essere dell'uomo: esso sta a fondamento degli stati mentali, della coscienza e dell'intenzionalità. Il concetto di coscienza è per Heidegger un concetto confuso, e proprio per questo esso quasi non compare in *Essere e tempo*. [...]

Lei sostiene che il pensiero di Heidegger costituisce una sorta di critica ante litteram al cognitivismo e all'intelligenza artificiale; in che modo l'ontologia heideggeriana contrasta i moderni modelli computazionali della mente umana?

La critica che Heidegger rivolgeva a Cartesio e alla tradizione mentalista e razionalista della filosofia, è la medesima che possiamo oggi elaborare nei confronti del cognitivismo e dell'intelligenza artificiale, poiché le teorie della mente che tali orientamenti presuppongono sono di origine cartesiana. Cartesio vedeva nella *res extensa*, nella natura, la determinazione ontologica

⁸¹ Dreyfus si riferisce al testo heideggeriano: «Il chiarimento fenomenologico dell'essere dell'ente che si incontra per primo, avviene nel quadro di quel modo quotidiano di essere-nel-mondo che indichiamo anche con l'espressione *commercio nel mondo* e con gli enti intramondani. [...] L'Esserci quotidiano è infatti già sempre in questo modo di essere; per esempio, per aprire la porta faccio uso della maniglia. [...] A rigor di termini un mezzo isolato non "c'è". L'essere del mezzo appartiene sempre alla totalità dei mezzi. Un mezzo è essenzialmente "qualcosa per...". Nella struttura del "per" è implicito un rimando di qualcosa a qualcosa. [...] Il mezzo, per la sua stessa natura, è sempre tale a partire dalla sua appartenenza ad altri mezzi: scrittoio, penna, inchiostro, carta, cartella, tavola, lampada, mobili, finestre, porte, camera. [...] È il martellare a scoprire la specifica "usabilità" del martello. Il modo di essere e del mezzo, in cui questo si manifesta da se stesso, lo chiamiamo *utilizzabilità*. L'osservazione puramente "teorica" delle cose è estranea alla comprensione dell'utilizzabilità», M. Heidegger, *Essere e tempo*, § 15, pp. 92-98.

⁸² Il caso clinico cui fa riferimento Dreyfus, è documentato e accuratamente descritto nell'articolo "Visual capacity in the Hemianopic Field Following a restricted Occipital Ablation", di L. Weiskrantz, E.K. Warrington, M.D. Saunders e J. Marshall, in "Brain", 97, 1974.

fondamentale del mondo,⁸³ e ugualmente la moderna ontologia cognitivista ritiene di poter spiegare le diverse manifestazioni dell'essere nei termini della sola *res extensa*. Il cognitivismo descrive il mondo come insieme di oggetti che si relazionano alle capacità umane tramite regole e norme logico-razionali; ma questo, per Heidegger, significa proporre un'ontologia che *oltrepassa* il mondo, senza indagarlo veramente. La sostanza, l'essere, rimane per se stessa inaccessibile, viene esplicitamente "dichiarata inchiariabile".⁸⁴ L'ontologia tradizionale, e il cognitivismo, risultano, nella prospettiva heideggeriana, non plausibili: è il suo "essere-nel-mondo" ciò che descrive l'uomo come esserci, come essere autentico. L'autenticità dell'essere si manifesta nella vita quotidiana attraverso abilità e capacità che non potrebbero esplicitarsi se non in questo "essere-nel-mondo". I computer sono programmati come sistemi fisici simbolici, cioè utilizzano regole e modelli matematici, ma non hanno nessuna capacità, in senso proprio. La nostra "familiarità" con il mondo non consiste semplicemente nell'elaborare regole, ma è caratterizzata piuttosto dalla nostra capacità di rispondere alle diverse situazioni nel modo appropriato: non è possibile formalizzare la conoscenza del senso comune. I fatti e le regole sono di per sé privi di senso: siamo noi che diamo loro una rilevanza specifica, che diversamente non avrebbero, attribuendo predicati di un certo genere. Tuttavia, i predicati sono di per sé ancor più insensati dei fatti cui si riferiscono; e, paradossalmente, nel caso dei computer, più sono i fatti e le capacità operazionali ad esso attribuiti, maggiore è la difficoltà per il computer di calcolare con esattezza la rilevanza specifica di una particolare situazione. Questo implicherebbe l'elaborazione di un programma di data-base di enorme vastità, che porterebbe comunque a una ricerca vana e senza speranza. Per usare uno degli esempi favoriti di Heidegger, per comprendere che cos'è un martello, un computer, non dovrebbe fare riferimento al database costituito di chiodi, muri, persone, case, legno, ferro, prove di resistenza ecc., ma accedere solamente ai fatti di possibile rilevanza, nel contesto specifico in cui esso sta operando. Ed è qui che emerge il problema: per riprodurre il contesto umano, il computer dovrebbe essere in grado di "essere in una situazione", di "sentirsi situato", ma il computer non è mai in una situazione specifica. Alla luce delle attuali difficoltà in cui si trova l'intelligenza artificiale, l'analisi di Heidegger risulta ancor più pregnante, ed è particolarmente rilevante il suo invito a pensare autenticamente l'essere e i fenomeni del mondo. La scienza può fornire spiegazioni corrette del funzionamento dei meccanismi e degli oggetti nei termini delle relazioni causali tra i diversi elementi che li compongono. Ma questo non implica alcuna istanza di tipo ontologico: la questione riguarda la *comprensione*, non la *spiegazione*; si tratta di dare ragione di come le cose *sono*, non di spiegare come esse *funzionano*. E credo sia significativo il fatto che anche uno dei maggiori fautori e teorici dell'intelligenza artificiale come Terry Winograd, abbia riconosciuto «la difficoltà di formalizzare lo sfondo preteoretico di senso comune che determina i nostri scopi e le nostre strategie, e la nostra interazione con il mondo».⁸⁵ Winograd ha recentemente abbandonato le ricerche nel campo dell'intelligenza artificiale e tiene un corso sul pensiero di Heidegger alla facoltà di Computer Science della Stanford University.

⁸³ «Cartesio vede nella *extensio* la determinazione ontologica fondamentale del mondo», M. Heidegger, *Essere e tempo*, cit., p. 119.

⁸⁴ M. Heidegger, *Essere e tempo*, cit., § 20, p. 125.

⁸⁵ T. Winograd, *Computer Software for Working with Language*, in "Scientific American", Sept. 1984.

Quali sviluppi teorici intravede per le ricerche nell'ambito dell'intelligenza artificiale? L'intelligenza artificiale ha come obiettivo primario quello di tentare di riprodurre ciò che fa la mente dell'uomo, utilizzando i computer in un modo particolare, cioè come sistemi fisici e simbolici, capaci di operazioni cognitive. A questo le scienze cognitive aggiungono un elemento fondamentale: non è sufficiente fare ciò che fa la mente, ma l'intento è farlo esattamente *nello stesso modo* in cui opera la mente. E questo significa avere una teoria della mente, che è ciò che contraddistingue appunto le scienze cognitive dall'intelligenza artificiale. La distinzione può essere chiarita da un esempio: una macchina che gioca a scacchi, semplicemente utilizzando elementi computazionali, è espressione dell'intelligenza artificiale, e questo non fornisce alcun contributo alle scienze cognitive, perché tutti sanno che un giocatore di scacchi umano non sarà mai in grado di calcolare le mosse possibili da compiere con la stessa velocità di calcolo di un computer. Vi sono oggi programmi capaci di calcolare dodici milioni di mosse, a una velocità impensabile per un soggetto umano. Questo non ci dice nulla, tuttavia, sul *modo* in cui gli esseri umani giocano a scacchi: la macchina si limita a riprodurre, a velocità centuplicata, una particolare abilità dell'uomo.

L'intelligenza artificiale tende a ridurre i processi di conoscenza e di sviluppo dell'intelligenza al problema della memoria - e di una memoria intesa come un'enorme biblioteca di informazioni, catalogate e assemblate in qualche luogo del nostro cervello. Avendo a disposizione tempo e capacità - sostengono gli studiosi di intelligenza artificiale - riusciremo ad accumulare moltissime informazioni, e quindi a costruire macchine molto simili agli esseri umani. Il problema che emerge riguarda la conoscenza: quella dell'intelligenza artificiale sarebbe comunque una forma di conoscenza molto limitata e parziale, perché i meccanismi stessi delle macchine sono limitati. E anche se fosse possibile costruire un computer dotato di una supermemoria, capace di contenere anche una piccola parte dei miliardi di informazioni presenti nei nostri cervelli, essa ancora non corrisponderebbe alla memoria umana. Nell'uomo la memoria è profondamente connessa a quella particolare forma di conoscenza data dall'interazione con il mondo esterno e dalle capacità di relazionarsi agli altri esseri umani, nella vita quotidiana. Sono convinto che, per quanto l'intelligenza artificiale possa svilupparsi e progredire, non sarà mai in grado di elaborare un programma capace di interagire con il mondo e di orientarsi con successo nelle scelte complesse, ma talvolta anche semplici e banali, che caratterizzano la vita quotidiana degli uomini. Credo che, sul piano teoretico, l'intelligenza artificiale si stia rivelando un enorme fallimento, e non vedo grandi sviluppi futuri, almeno in relazione ad una comprensione filosofica del mondo, anzi credo che nei prossimi dieci anni essa andrà completamente scomparendo.

Esercizio relativo all'allegato F

1) Nel brano Dreyfus, sulla scia del filosofo Heidegger, sostiene che l'uomo «vive autenticamente quando riesce a "incontrare" il mondo [...] praticamente: e questo significa esprimere le proprie capacità e abilità nell'interazione con gli strumenti, i mezzi, gli oggetti, e anche con gli altri esseri umani». A partire da ciò quale critica si può elaborare all'idea di "rappresentazione mentale" tipica delle scienze cognitive classiche?

- 2) Considerare l'uomo come *Dasein* quali critiche all'IA ci permette di mettere in luce? Esplicita ed argomenta.
- 3) Sulla base degli argomenti affrontati in aula e della lettura del brano di Dreyfus, spiega perché il senso comune costituisce la "bestia nera" dell'IA.

PROGETTO "GIOVANI PENSATORI"

Fabio Minazzi

L'Università degli Studi dell'Insubria, con il Dipartimento di Informatica e Comunicazione, vede il prof. Fabio Minazzi operare da quest'anno un progetto che intende avvicinare la docenza della filosofia nei Liceo alla pratica della problematizzazione per percorsi teoretici. Il Progetto dei "Giovani pensatori" si configura pertanto come un progetto didattico e di ricerca promosso dall'Università degli Studi dell'Insubria che vede una ideale sinergia con il festival di Filosofia - Filosofarti -, promosso dalla prof.ssa Cristina Boracchi con la collaborazione di enti universitari, di ricerca e con l'altro patrocinio del MIUR e che da cinque anni anima la Regione Lombardia avendo come epicentro la provincia di Varese. L'avvio del progetto è avvenuto nel mese di settembre e ha già visto una prima fase di sviluppo.

1. Premessa: una filosofia senza idee

«Ogni libro [di filosofia] è una collezione di ritagli, un'esposizione di luoghi comuni, una ripetizione di frasi senza vita. Da tutti spira un'aria gelida, un senso di rassegnazione, un fiato di rancido, di disfatto, di cadaverico, di freddo, di morto, che dà l'idea di una città disabitata, o di un cimitero senza custode. L'anima, la vita, l'ardore, l'amore, mancano. Non ci sono più delle idee ma delle spoglie d'idee – i filosofi sono morti e non son rimasti che degli scrittori di filosofia» (Gian Falco, *La filosofia che muore*, «Leonardo», I, n. 10, 10 novembre 1903). Questo rilievo di Giovanni Papini, pur risalendo a più di un secolo fa, ben descrive, tuttavia, lo stato di una filosofia svuotata della sua anima, delle sue idee e della sua finalità primaria. Parla infatti di una filosofia che, purtroppo, troppo spesso assomiglia a quanto viene in genere recepito dalla stragrande maggioranza degli studenti che incontrano questa disciplina. Per reagire a questo stato di fatto – determinato da molteplici cause - occorre rimettere al centro dell'insegnamento della filosofia, le idee della filosofia, i suoi problemi, le sue tradizioni concettuali, ridando alla filosofia quel respiro concettuale ed ideale che l'ha sempre contraddistinta in tutte le sue fasi storiche creative.

2. La centralità dei problemi aperti

Molto spesso l'immagine di una filosofia esangue, priva di idee e di mordente critico deriva soprattutto da uno studio estrinseco, meramente mnemonico, della storia del pensiero filosofico. Ma come rilevava già nel secolo scorso uno studioso come Karl Reinhardt «la storia della filosofia è storia dei suoi problemi. Se si vuole spiegare Eraclito, ci si dica, innanzitutto, quale era il suo problema». Nell'insegnamento della filosofia occorre pertanto rimettere al centro della propria azione didattica ed educativa i *problemi filosofici* nella loro intrinseca problematicità e nella loro specifica autonomia.

Ma per operare questo riorientamento gestaltico occorre anche mettere al centro l'interesse degli studenti, onde poter attivare la loro peculiare capacità critica, in modo che i giovani possano appropriarsi effettivamente e criticamente delle

categorie concettuali elaborate dalla tradizione filosofica occidentale nel corso della sua storia secolare.

3. Il progetto dei “Giovani pensatori”

Il progetto dei *Giovani pensatori* trae spunto dalla volontà di superare questa situazione generale, abbastanza diffusa, per rimettere al centro dell'azione didattica ed educativa sia la tradizione filosofica concettuale occidentale, sia l'autonoma capacità dello studente di pensare criticamente alcuni problemi, avviando un processo di collaborazione diretta tra il mondo della Scuola e quello dell'Università.

A tal fine il progetto si articola su differenti livelli di intervento:

a) in primo luogo configura la *scelta di alcuni problemi* che verranno approfonditi nel corso dell'anno di studio. Tali problemi, da restringersi, di necessità, ad un numero alquanto limitato, dovranno comunque essere scelti dagli studenti in dialogo diretto con i propri insegnanti. Sulla base di questi problemi prescelti ogni docente aderente al progetto si impegnerà ad approfondire lo studio di questi problemi ponendo al centro della propria azione didattica lo studio diretto dei *testi* degli autori classici che hanno riflettuto su questi problemi. In questa prospettiva ogni docente interverrà sui classici inclusi nel proprio programma, operando poi delle libere scelte, in virtù delle quali potrà far studiare ai propri studenti le modalità specifiche con cui gli autori prescelti hanno pensato e concettualizzato i problemi scelti;

b) per parte sua l'Università degli Studi dell'Insubria, dopo aver stabilito una rosa di problemi sui quali intervenire, avendo sentito tutte le proposte avanzate dai docenti della Scuola, si attiverà per promuovere, con scadenza bimensile, degli incontri specifici tra gli studenti e i docenti che hanno aderito al progetto e alcuni eminenti studiosi e filosofi che hanno approfondito in modo particolare la riflessione teorica su quegli stessi problemi prescelti che nel frattempo saranno già stati affrontati dagli studenti attraverso un confronto con alcune pagine degli autori classici.

c) al termine di questo percorso che prevede perlomeno tre incontri verrà infine organizzata una giornata conclusiva di discussione pubblica, una sorta di *Festival della filosofia*, nel corso del quale tutti gli studenti che hanno partecipato al progetto potranno confrontarsi tra di loro e anche con altri esperti che saranno appositamente chiamati dall'Università dell'Insubria per poter discutere dei problemi prescelti, onde avviare un dialogo diretto con gli studenti.

4. Organizzazione complessiva del progetto

Tutte i docenti e le scuole che aderiranno al progetto potranno eventualmente giovare anche di alcuni specifici interventi di approfondimento svolti da alcuni esperti universitari che svolgeranno alcune relazioni presso le sedi dei vari istituti scolastici che avranno aderiscono al progetto. Questi incontri si intrecceranno liberamente, secondo le varie disponibilità logistiche e pratiche, con quelli previsti a scadenza bimensile prevalentemente sul territorio insubrico della provincia di Varese, della provincia di Como e del Canton Ticino (Svizzera).

Al progetto potrà partecipare qualunque docente di filosofia che si impegnerà a lavorare didatticamente secondo le finalità precedentemente accennate, dando vi-

ta, in base al proprio programma, ad un suo autonomo percorso incentrato sullo studio di alcuni testi degli autori classici che hanno riflettuto sistematicamente sui problemi prescelti.

Ci si rivolge naturalmente ai docenti di filosofia, ma i problemi affrontati potranno anche avere un carattere decisamente interdisciplinare, con coinvolgimento diretto di altri settori, ponendo così la filosofia in stretto dialogo con le differenti conoscenze (scientifiche, tecniche, letterarie, artistiche, musicali, etc. etc.) eventualmente richieste per meglio approfondire i vari problemi presi in considerazione. La scelta dell'interdisciplinarietà costituisce, del resto, una premessa indispensabile di questo progetto, giacché i *problemi aperti* sono sempre tali da richiedere, necessariamente, il coinvolgimento diretto di differenti approcci disciplinari.

Nel corso della realizzazione del progetto è anche previsto il coinvolgimento di altre realtà istituzionali come i Comuni in cui risiedono le scuole secondarie coinvolte (Comune di Varese, di Como, di Lugano, etc.), le Province di Varese, di Como, il Canton Ticino, nonché gli Uffici Scolastici Provinciali di Varese e Como.

6. Sito informatico: il forum dei Giovani Pensatori

In collaborazione diretta con le singole scuole che aderiranno al progetto sarà inoltre possibile progettare un comune sito informatico in cui gli studenti che partecipano all'iniziativa potranno eventualmente condividere e mettere in rete le loro osservazioni, i loro rilievi e le loro osservazioni, onde dar luogo ad un *Forum dei Giovani Pensatori* nel quale ogni studente coinvolto possa confrontarsi con tutti gli altri studenti che vogliono discutere via e-mail di tutti i temi emersi nel corso del loro studio e dell'approfondimento delle varie tematiche affrontate con i diversi esperti.

Informazioni: fabio.minazzi@uninsubria.it

Bibliografia concernente il progetto

Per un primo approfondimento di questo progetto si possono consultare i seguenti testi, alcuni dei quali nati proprio dalla realizzazione di un analogo progetto svolto in collaborazione con le Scuole Secondarie Superiori del Salento, con l'Università del Salento, Dipartimento di Filologia Classica e Scienze Filosofiche, insegnamento di Filosofia teoretica e Didattica della filosofia, con la Provincia di Lecce, con il Liceo "Capace" di Maglie e con il Comune di Copertino:

-) Aa. Vv., *La scrittura filosofica. Generi letterari, destinatari, finalità e forme della scrittura filosofica. Atti del corso residenziale di aggiornamento sulla didattica della filosofia*, a cura di Fabio Minazzi, Ministero della Pubblica Istruzione, Roma-Ferrara 2000, pp. 322 (può essere richiesto gratuitamente, con il solo pagamento delle spese postali, al Liceo Ginnasio Statale "L. Ariosto" di Ferrara, unitamente a tutta la serie dei volumi de "La Città dei Filosofi", espressamente consacrati alla didattica della filosofia e alla centralità dei testi filosofici);

-) F. Minazzi, *Socrate bevve la maieutica e morì. Quale futuro per la scuola italiana?*, Prefazione di Riccardo Chiaberge, Gruppo Editoriale Colonna, Milano 1997;

-) Aa. Vv., *Bioetica, globalizzazione ed ermeneutica. L'impegno critico della filosofia nel mondo contemporaneo*, Atti dei Seminari di filosofia di Copertino, a cura di Fabio Minazzi e Luca Nolasco, Franco Angeli, Milano 2003;
-) Aa. Vv., *Realismo, illuminismo ed ermeneutica. Percorsi della ricerca filosofica attuale. Atti del primo seminario salentino di filosofia Problemi aperti del pensiero contemporaneo*, a cura di Fabio Minazzi e Demetrio Ria, Franco Angeli, Milano 2004;
-) F. Minazzi, *Insegnare a filosofare. Una nuova didattica della filosofia per scuole e società democratiche*, Barbieri Editore, Manduria 2004;
-) F. Minazzi, *Knowledge in making. Dialoghetto preliminare sul discorso filosofico nella pratica dell'insegnamento*, Edizioni Liceo Capece Maglie-Agorà Edizioni, Lecce 2005;
-) Aa. Vv., *Sapere aude! Discutendo si impara a pensare*. Gli studenti del Liceo «Capece» di Maglie discutono di *Amore, Morte, Felicità e Libertà* con i filosofi Evandro Agazzi, Domenico Conci, Fabio Minazzi, Carlo Vinti, Atti del Festival dei Giovani Pensatori (17 maggio 2004, Corigliano d'Otranto), a cura di Ada Fiore e Fabio Minazzi, Barbieri Editore, Manduria 2005;
-) *Sulla filosofia italiana del Novecento. Prospettive, figure e problemi*. Atti del secondo e terzo ciclo dei Seminari Salentini di Filosofia *Problemi aperti del pensiero contemporaneo*, a cura di Brigida Bonghi e Fabio Minazzi, Franco Angeli, Milano 2008;
-) Aa. Vv., *Science and Ethics. The Axiological Contexts of Science*, Evandro Agazzi & Fabio Minazzi editors, P. I. E. Peter Lang, Bruxelles-Bern-Berlin- Frankfurt am Main-New York-Oxford-Wien 2008.

INCONTRI DI FILOSOFIA AD ANCONA EDIZIONE 2008

PRESENTAZIONE

Bianca Maria Ventura

Nel maggio 2008, come è ormai tradizione, si sono svolti ad Ancona, presso la Prima Circoscrizione, a cura della sezione dorica della Società Filosofica Italiana, gli *Incontri di Filosofia*. Anche questa edizione può essere iscritta all'interno di un più ampio progetto di formazione filosofica rivolta a quanti ne siano interessati, adulti perlopiù - diversificati tra loro per livello di formazione e per professione - ma anche studenti dei vari gradi di scolarità e di indirizzi accademici.

L'edizione 2008 degli *Incontri di Filosofia* ha privilegiato la metodologia della *conversazione* e del *dialogo*, attivati su di una molteplicità di tematiche, che, pur nella loro diversità e specificità, possono essere tutte ascritte al tema generale della "filosofia come cura dell'anima" e come sostegno all'impegno esistenziale.

Vengono qui riproposti tre contributi tratti dall'edizione 2008 degli *Incontri di Filosofia* ad Ancona.

Realizzazione o fallimento: quali parametri per la valutazione dell'esistenza umana?

Spunti per la riflessione a cura di Michele Della Puppa: la conversazione prende l'avvio dal tentativo di ricostruire – attraverso stimoli tratti dal pensiero filosofico d'Occidente – il significato che le idee di *realizzazione* e *fallimento* rivestono nella mentalità comune del tempo presente o che assumono per noi, personalmente. La prospettiva mistica viene infine presentata come possibile chiave per rivedere stereotipi e pregiudizi sui progetti di realizzazione del sé all'interno della propria esperienza esistenziale.

Solitudine e isolamento: risorsa o sofferenza?

Spunti per la riflessione a cura di Giulio Moraca: viene messa a tema la condizione della solitudine contemporanea vissuta all'interno di contesti affollati, ma insufficienti alla realizzazione della dimensione relazionale dell'essere umano. Il problema posta all'attenzione dei presenti è quello della risorsa rappresentata dal silenzio, l'introspezione ed il dialogo interiore.

"Fermati dunque, sei così bello"... è la gioia un attimo di pienezza?

Spunti per la riflessione a cura di Paola Mancinelli: viene ricostruito, attraverso stimoli filosofici e suggestioni poetiche, la possibilità della filosofia di accompagnare l'uomo nel suo percorso, non solo sostenendo le sue pene e incompiutezze, ma sottolineando ed insegnando a gustare la gioia dell'esistere.

REALIZZAZIONE O FALLIMENTO: QUALI PARAMETRI PER LA VALUTAZIONE DELL'ESISTENZA UMANA?

Michele Della Puppa

Al fine di definire e circoscrivere l'argomento di discussione di questo incontro ritengo utile innanzitutto chiarire il significato che intendo dare al titolo di questa conversazione: *Realizzazione o fallimento: Quali parametri di valutazione dell'esistenza umana?*

Durante il nostro percorso esistenziale siamo costantemente chiamati a fare un bilancio, anche se provvisorio, della nostra vita da diversi punti di vista (economico, culturale, professionale, etico...) al fine di verificare se siamo riusciti a conseguire i traguardi a cui aspiravamo, gli obiettivi che ci eravamo posti. Questo esame su noi stessi tende inevitabilmente a tradursi in giudizi di valore. È pur sempre valido in tali circostanze il celebre aforisma di Cicerone per cui *nemo iudex in causa propria*, ovvero, tradotto nel linguaggio comune, nessuno può essere giudice imparziale di se stesso, abbiamo la necessità di affidarci al giudizio di altri. Eppure se interroghiamo la nostra coscienza siamo in grado di comprendere se, come e dove abbiamo sbagliato, abbiamo fallito. Richiamandoci all'etica kantiana potremmo riconoscere dentro di noi una legge morale, la voce della coscienza che si esprime attraverso imperativi categorici che la ragion pratica è in grado di riconoscere; se questa legge morale sia a priori o ci derivi dall'esperienza e quindi dall'ambiente esterno è una questione che andrebbe dibattuta in altra sede.

Ma quali significati possiamo dare ai termini *realizzazione e fallimento* in riferimento all'esistenza umana? Termini che si pongono tra loro in antitesi semantica ma dove l'uno può essere definito compiutamente solo in relazione al suo opposto. Ebbene, sono indubbiamente termini che nel corso del tempo hanno assunto significati diversi in rapporto a realtà storiche e sociali diverse e anche in rapporto a contesti disciplinari diversi (biologia, economia, etica, religione...). Ma al di là dei diversi significati che i termini in questione possono assumere ritengo sia possibile, in prima approssimazione, attraverso un'attività di chiarificazione concettuale, ricondurre questa pluralità semantica ad alcuni orientamenti assiologici fondamentali. In fondo questo è anche uno dei compiti della filosofia e in particolar modo della filosofia pratica.

1. Realizzazione come completamento e attuazione. Il punto di vista della filosofia greca

Ogni individuo, ogni essere umano, ma, se estendiamo il discorso a tutta la natura, potremmo dire ogni essere vivente, tende nell'arco della propria esistenza limitata nel tempo a realizzarsi, che nel suo significato biologico di derivazione darwiniana, significa sviluppare la sua capacità di adattamento all'ambiente.

Per l'uomo, secondo un pensiero corrente, egemone, ma non unico, realizzarsi significa innanzitutto soddisfare, oltre a quei bisogni primari che condivide con tutti gli altri esseri viventi, anche le proprie aspirazioni, progetti di vita che lo caratterizzano in quanto essere umano e lo distinguono dagli altri esseri viventi come

soggetto economico, politico e culturale. Se riprendiamo due concetti chiave della metafisica aristotelica, quello di potenza e atto, diciamo che l'uomo, come ogni altra sostanza vivente, tende ad attuarsi e quindi alla perfezione nel momento in cui realizza la propria intima essenza che per l'uomo, in quanto animale ragionevole è nell'esercizio delle facoltà razionali. Ne deriva una visione finalistica della natura come dell'agire umano, un finalismo sia ontologico che etico.

Il finalismo della natura, in quanto si riflette così anche sull'agire umano, tende a dare un senso ben preciso al concetto di realizzazione, che si può desumere anche dal concetto platonico di eros, per cui amare significa desiderare e ricercare il proprio completamento. Sotto la spinta dell'eros l'uomo cerca il suo completamento, la sua pienezza che raggiunge solo nella noesis, nella contemplazione del bello e del bene. In ultima analisi il fine della nostra esistenza è la conoscenza. Secondo questo paradigma non conosciamo per vivere, come si evince dalla teoria darwiniana, ma viviamo per conoscere.

Comunque, dal punto di vista dell'etica platonica ed aristotelica, l'uomo, come ogni altra sostanza vivente, si realizza in quanto si completa, perciò il concetto di realizzazione assume un significato fondamentalmente egocentrico.

2. Realizzazione come autoaffermazione nel liberalismo moderno e contemporaneo

Tale concezione ha profondamente segnato il pensiero e la cultura occidentali. Se ci inoltriamo nel pensiero etico e politico dell'età moderna là dove si pongono le basi del liberalismo politico ed economico, ritroviamo il concetto di realizzazione in senso egocentrico per cui realizzarsi significa essenzialmente autoaffermarsi. Possiamo partire proprio dal concetto di libertà, ritenuta la condizione indispensabile perché l'uomo possa realizzarsi, come viene formulato nella Dichiarazione dei diritti dall'uomo e del cittadino della rivoluzione francese: *"la libertà consiste nel poter fare tutto ciò che non nuoce ad altri. L'esercizio dei diritti naturali di ciascun uomo ha come limiti solo quelli che assicurano agli altri membri della società il godimento di questi stessi diritti"*. Viene in sostanza ripreso il concetto espresso da Montesquieu per il quale *"libertà è il diritto di fare tutto ciò che è permesso dalle leggi"*.

Si afferma così il concetto di libertà individuale, condizione indispensabile perché l'uomo possa realizzarsi. Ne deriva di conseguenza che realizzarsi significa affermarsi sul piano economico, sociale e professionale. Fallisce chi, in questa competizione, non è in grado di affermarsi, subendo inevitabilmente un processo di marginalizzazione.

Per molti aspetti il liberalismo moderno e contemporaneo è riconducibile al modello deterministico delineato da Hobbes e Spinoza, per i quali l'uomo come l'animale è libero solo se è libero di agire, di soddisfare i propri bisogni, di realizzare le proprie aspirazioni. In questo senso l'uomo non rappresenta un'eccezione all'ordine deterministico della natura.

Dunque, se nel pensiero liberale moderno e contemporaneo il concetto di realizzazione si traduce in quello di autoaffermazione, non lo possiamo tuttavia ritenere un pensiero unico, per quanto oggi egemone.

3. Realizzazione come rinuncia, sacrificio e donazione di sé. Il punto di vista del pensiero mistico

Vi è un altro filone di pensiero, filosofico, morale, religioso (ma se analizziamo attentamente le dinamiche naturali sarei tentato di dire anche biologico) che viene da molto lontano e che si pone in alternativa radicale rispetto a quell'impostazione egocentrica riconducibile all'equazione per cui realizzarsi equivale ad affermarsi. Non nell'affermazione del proprio io ma nell'atto donativo, gratuito e disinteressato, che comporta anche la rinuncia e il sacrificio di sé, che l'uomo, ma potremmo dire ogni essere vivente, si realizza, raggiunge la propria perfezione. Il nostro destino, il nostro fine ultimo non va ricercato nella prospettiva di un'affermazione delle proprie capacità, potenzialità in senso egocentrico, ma nella donazione di sé fino alla rinuncia, al sacrificio, che nella prassi quotidiana si traduce nell'atto del prendersi cura di chi non è affatto attraente, di chi non ha da dare nulla in cambio.

Ne deriva una diversa prospettiva etica, esistenziale un diverso parametro di valutazione della nostra esistenza: ci realizziamo nella misura in cui siamo capaci di accogliere l'alterità reale entrando in relazione dialogica con essa mediante un atteggiamento di ascolto, di comprensione.

È un orientamento etico, esistenziale che possiamo riconoscere nel concetto cristiano di agape, di caritas. Ma che ritroviamo anche in altri filoni di pensiero precedenti e diversi dal cristianesimo. Pensiamo alla mistica intesa innanzitutto come l'esperienza dell'Uno, dell'unità profonda tra uomo e Dio, tra finito e infinito e potremmo anche arrivare a dire tra Dio e mondo. Ma la base di partenza di ogni forma di misticismo (un filone di pensiero trasversale a diverse culture e religioni) è la conoscenza di sé, del fondo della propria anima. "Conosci te stesso e conoscerai te stesso e Dio"; così si esprime l'insegnamento dell'Apollo delfico. Se scendiamo nel profondo dell'anima scopriamo la radice egoistica del nostro io ma nello stesso tempo ci possiamo liberare da tale egoismo. Infatti la consapevolezza dell'insopprimibile egoismo della nostra volontà è la condizione, quasi una rivelazione, perché abbia inizio quel distacco dal regno del determinismo, dal dominio dell'egoismo, al regno dello spirito, e *ubi spiritus domini, ibi libertas*.

Questa esperienza, questo percorso ci conduce verso il *depotenziamento* dell'io. È Dio a prendere il posto dell'io che si mostra ormai come inessenziale nella dimensione dello spirito. Paolo, nella lettera ai Corinti, giunge ad affermare: "*Dio è tutto in tutte le cose... opera tutto in tutti*". Giovanni: "*tutto è stato fatto per mezzo di Lui e senza di Lui niente è stato fatto*".

Meister Eckhart, tra i maggiori teorici del misticismo medioevale, giunge ad affermare: "*toccare la profondità della propria anima significa giungere a Dio... Dio giace nascosto nel profondo dell'anima*", "*Dio e io siamo uno*". Per Eckhart il cammino mistico ci conduce innanzitutto ad allentare progressivamente i nostri legami con il mondo per giungere così al distacco da ogni cosa mondana. Ma questa via implica un secondo stadio: il distacco da se stessi, l'autorinuncia. L'uomo deve rinunciare alle sue inclinazioni e ai suoi desideri, alla sua stessa volontà, deve distaccarsi da se stesso. In questa condizione di sereno abbandono, l'uomo sta in una "povertà di spirito" che "nulla vuole, nulla sa e nulla possiede".

È evidente come dal pensiero mistico emerga una radicale e coerente negazione del principio che realizzarsi consista nell'autoaffermarsi.

Ma separarsi dal mondo, rinunciare al proprio io non comporta, nell'esperienza mistica, un atteggiamento di indifferenza, di disinteresse verso la realtà che ci circonda, ma considerare la realtà di questo mondo e quindi anche noi stessi come fugaci comparse nell'immenso palcoscenico dell'essere; proprio mentre la logica dell'autoaffermazione ci porta a progettare, ad agire, a prenderci cura delle cose come se questo mondo fosse la nostra definitiva ed eterna dimora.

Mi sembrano esemplari a questo proposito le parole con cui Spinoza inizia il Trattato dell'emendazione dell'intelletto: *"Dopo che l'esperienza mi ha insegnato che tutto quello che accade frequentemente nella vita quotidiana è vano e futile, alla fine ho deciso di cercare se esiste qualcosa che sia il vero bene, dal quale solamente, lasciati tutti gli altri beni, l'animo sia affetto; se in definitiva vi sia qualcosa, trovata e conseguita la quale, potessi godere per sempre di una continua e piena letizia"*. Ciò da cui Spinoza prende le distanze sono gli affanni della vita quotidiana, la ricerca della ricchezza, dell'onore e del piacere, cose che gli appaiono vane ed effimere. Per questo il suo itinerario filosofico è proiettato alla ricerca di una dimensione che superi l'effimero, in cui ogni tristezza generata dal contingente possa essere abbandonata. È *"l'amore verso una cosa eterna e infinita"* che *"nutre l'anima dell'unica vera gioia ed è libero da ogni mestizia"*. Egli lo chiama *Amor intellectualis erga Deum*, amore intellettuale verso Dio, che è adesione dell'intelletto all'ordine divino che regge il mondo. In questo modo l'uomo si spoglia delle particolarità delle sue passioni e diviene libero esercitando quell'adesione razionale alla necessità del tutto.

Attraverso questo percorso mistico il cui fine è una progressiva liberazione-emancipazione dal nostro io, dal nostro egocentrismo, non possiamo non approdare a Simone Weil, figura chiave del pensiero mistico del Novecento. Riprendendo l'insegnamento di Meister Eckhart, Simone Weil sostiene (e di questo pensiero ci offre una testimonianza viva e intensa che percorre tutto l'arco della sua breve esistenza) che l'uomo che ama la verità non può fare altro che operare il distacco dal mondo e dal proprio io, ovvero fare il vuoto, rifiutare gli idoli, le menzogne che tentano di colmare quel vuoto; condizione irrinunciabile perché sia preso dalla grazia divina. All'uomo quindi compete un'opera negativa, di svuotamento e di purificazione che culmina in una vera e propria deiezione dell'io che da soggetto egocentrico si trasforma in universale spirito. Un pensiero che si pone in pieno accordo con quel filo rosso che unisce il pensiero mistico da Eckhart a Spinoza.

Nei pensieri raccolti sotto il titolo **L'amore di Dio** (scritti tra il 1940 e il 1942), Weil svela il suo misticismo:

"Non tocca all'uomo cercare Dio e credere in lui: egli deve semplicemente rifiutarsi di amare quelle cose che non sono Dio. Un tale rifiuto non presuppone alcuna fede. Si basa semplicemente sulla constatazione di un fatto evidente: che tutti i beni della terra sono finiti e limitati, radicalmente incapaci di soddisfare quel desiderio di un bene infinito e perfetto che brucia perpetuamente in noi".

"Perciò il problema della fede non si pone affatto. Finché un essere umano non è stato conquistato da Dio, non può avere fede, ma solo una semplice credenza; e che egli abbia o no una simile credenza, non ha nessuna importanza: infatti arriverà alla fede anche attraverso l'incredulità. La sola scelta che si pone all'uomo è quella di legare o meno il proprio amore alle cose di quaggiù".

"Sono convinta che l'infelicità per un verso e la gioia per l'altro verso, la gioia come adesione totale e pura alla bellezza perfetta, implicano entrambe la perdita dell'esistenza personale e sono quindi le due sole chiavi con cui si possa entrare nel paese puro, nel paese respirabile, nel paese del reale" (trad. it. pp. 111,112,157).

Ma l'opera di decreazione dell'uomo è la risposta alla decreazione divina. "per Dio l'atto della creazione non fu un'espansione di sé bensì una rinuncia o un'abdicazione... Se la creazione è un sacrificio da parte di Dio essa allora non è un mezzo di crescita, ma al contrario la forma che il suo amore riveste per darsi alle sue creature....

Decreazione, quindi, come atto di spoliazione totale, (si richiama il concetto paolino di kenosis) di morte di ciò che in noi dice "io", come unica via per portare a realtà quella scintilla divina che in noi si dà, l'increato appunto.

Alla decreazione divina ogni uomo è chiamato a corrispondere attraverso l'amore che è donazione gratuita e disinteressato fino alla rinuncia e al sacrificio di sé, del proprio io. Compiendo il cammino opposto a quella della creazione deve attuare una decreazione, deve annullare il suo essere, deve distruggere il proprio io. L'annullamento dell'io si ha nella sofferenza, nell'umiliazione, nella sopraffazione subita, nell'abbruttimento dei campi di concentrazione. La visione della Weil è pessimistica. *"Coloro che hanno l'immenso privilegio di partecipare con tutto il loro essere alla Croce di Cristo, attraversano la porta, passano dalla parte dove si trovano i segreti stessi di Dio"*. E in questa prospettiva la sofferenza il dolore acquistano un significato etico e religioso estremamente positivo:

"Se non potrà essermi concesso di meritare di condividere un giorno la croce di Cristo, spero mi sia data almeno quella del buon ladrone". "La croce è la nostra patria", diceva più volte.

"Lentamente nella sofferenza - scrive in "La condizione operaia" - ho riconquistato attraverso la schiavitù il senso della mia dignità di essere umano, un senso che questa volta non si basava su alcunché di esteriore." È nel dolore che si sperimenta che cosa significa assaporare la morte da viva." L'idea della morte, così presente in Simone Weil, è qualcosa di più del frutto di momentanei scoramenti: attraverserà tutta la sua vita costituendone il vettore di ricerca della verità. Scrive in una lettera: "Ho sempre pensato che l'istante della morte sia la norma, lo scopo della vita. Pensavo che, per coloro che vivono come si conviene, sia l'istante in cui per una frazione infinitesimale di tempo penetra nell'anima la verità pura, nuda, certa, eterna. Posso dire di non aver desiderato per me altro bene."

4. Verso una conclusione provvisoria

Da questa breve, soggettiva e naturalmente incompleta divagazione sulla mistica e il misticismo si desume che tutte le tradizioni mistiche considerano l'unione con l'Assoluto il massimo obiettivo spirituale e per raggiungere tale obiettivo hanno elaborato rigorosi metodi di addestramento, particolari riti di iniziazione. Attraverso tali vie la mente deve potersi liberare dalle preoccupazioni terrene e concentrarsi solo su Dio. Il primo passo per raggiungere l'unione mistica e calmare la mente conscia e liberare lo spirito dalle passioni e dalle illusioni vincolanti dell'io. Illuminanti sono a tal proposito le parole di un mistico ebreo come Rabbi Eleazar: *"pensa a te stesso come a un nulla e dimenticati completamente di te mentre preghi: ri-*

corda soltanto che stai pregando per la Divina Presenza. Entrerai allora nell'universo del pensiero, uno stato di coscienza che è oltre il tempo... tutte le cose in questo regno sono la stessa cosa: la vita e la morte... ma per entrare nel regno bisogna rinunciare all'io e dimenticare tutti i propri problemi".

Scrivono la studiosa di religioni Karem Armstrong che *la distruzione sistematica dell'io conduce alla sensazione di essere assorbiti in una realtà più grande e ineffabile e in quella realtà mistica il divario tra Dio e gli esseri umani si stempera in un'unione dolcissima. Dio non è più un'entità separata ed esterna, o un giudice ma diventa un tutt'uno con l'essere più profondo di ciascuno.*

La dinamica dell'esperienza mistica ha dunque radici profonde, ataviche che vanno oltre la teologia e la rivelazione. Oggi alcuni neuroscienziati giungono ad ipotizzare che quella dinamica è inscritta nel cervello umano ed è semplicemente innescata da una mente che anela a Dio. In particolare due neurologi americani, Andrew Newberg e Eugene D'Aquili, dopo lunghi studi sulla fisiologia e la funzionalità del cervello, propongono un'originale e innovativa spiegazione del misticismo in termini neurobiologici per concludere che il cervello umano è stato geneticamente configurato per incoraggiare la fede religiosa. Ne deriva che le esperienze mistiche non sono illusioni indotte dal bisogno nevrotico e regressivo di rifiutare una realtà insoddisfacente e di ritrovare la felicità infantile del bambino come sosteneva Freud, ma *"il prodotto di menti sane e normali che reagiscono in maniera coerente a percezioni perfettamente reali in termini neurologici. In altre parole gli stati mistici non sono il frutto di menti turbate ma l'adeguata e prevedibile risposta neurologica di una mente stabile e coerente ad una risposta interna di una più elevata spiritualità".*

A conclusione di questo intervento non possiamo non prendere in considerazione il significato che il termine fallimento assume sul piano teologico e precisamente nell'escatologia cristiana.

L'uomo, ogni uomo, in quanto creatura di Dio ha come fine ultimo quello di ricongiungersi eternamente a Lui. Ma l'essere umano è stato creato libero. In virtù di questa libertà, che lo rende unico nell'ordine deterministico della natura, può scegliere di separarsi definitivamente da Lui mediante un atto libero e pienamente consapevole. L'essere separati da Dio questa è la contraddizione massima che l'uomo può sperimentare. A questo punto il fallimento assume una valenza assoluta e irreversibile. Per quanto la ragione morale e teologica abbiano cercato, soprattutto nel Novecento, di modificarne il senso, la possibilità che ha l'uomo di un fallimento totale assume tuttavia ancora oggi per la Chiesa il valore di un monito, un appello alla responsabilità con la quale l'uomo deve usare la propria libertà in vista del proprio destino eterno.

Bibliografia di riferimento

- A. Newberg, E. D'Aquili, *Dio nel Cervello*, Mondadori, Milano 2002
- A. Poppi, *Per una fondazione razionale dell'etica*, edizioni Paoline, Torino 1989
- B. Spinoza, *Tractatus theologico-politicus*, Milano, Rusconi 1999
- I. Kant, *Critica della ragion pratica*, Bompiani, Milano 2004
- J. Stuart Mill, *Saggio sulla libertà*, Il Saggiatore, Milano 1981

K. Armstrong, *Storia di Dio*, Marsilio, Venezia 1995

La Bibbia, ed. Piemme, Casale Monferrato 1988

M. Barberis, *Libertà*, Il Mulino Bologna 1999

S. Weil, *L'amore di Dio* Borla, Torino 1968

SOLITUDINE E ISOLAMENTO: RISORSA O SOFFERENZA?

Giulio Moraca

La riflessione sulla solitudine interessa il piano esistenziale-filosofico, ma anche quello caratteriale-psicologico.

Alcuni grandi filosofi sono stati grandi solitari. Si pensi a Schopenhauer o a Kierkegaard. Può essere piacevole la compagnia degli altri, stare al centro dell'attenzione, farsi notare grazie alle brillanti citazioni, farsi bello con motti di spirito... ma poi si prova un senso di vuoto, d'insoddisfazione profonda, che può essere placato nel silenzio della propria casa.

È necessario che l'uomo si trovi di fronte a se stesso.

"Il singolo è la categoria attraverso la quale devono passare, dal punto di vista religioso, il tempo, la storia, l'umanità. E colui che non cedette e cadde alle Termopoli, non era così assicurato come lo sono io in questo passo: < il singolo>... Eppure se io dovessi domandare un epitaffio per la mia tomba, non chiederei che <Quel Singolo>, anche se ora questa categoria non è capita. Lo sarà in seguito" (Kierkegaard, Diario).

La solitudine implica travaglio, ma può essere una risorsa introspettiva, permettendo un'autoconoscenza profonda. Essa è antica quanto l'uomo. Individui chiusi in se stessi e solitari sono sempre esistiti. La sua problematica, però, merita di essere attentamente storicizzata. Nella folla la solitudine si tramuta in isolamento, con un senso di estraneazione, di alienazione.

Nella società di massa, nata fra l'800 e il '900, è legittimo parlare di isolamento, non di solitudine. La massa è costituita da una moltitudine indifferenziata al suo interno, un aggregato omogeneo, in cui i singoli tendono a scomparire rispetto al gruppo. Il sistema delle relazioni sociali non passa più attraverso le piccole comunità (locali, religiose, di mestiere), ma tende a disperdersi nei grandi agglomerati urbani. In senso fisico e materiale uomini e donne hanno molti contatti fra loro, spesso si trovano gomito a gomito (nelle strade, nei mezzi di trasporto, nella sfera delle comunicazioni ed informazioni), ma tutto assume un carattere grigio, anonimo, impersonale. È come essere proiettati in un mondo sconosciuto, dal traffico allucinante. La seconda rivoluzione industriale, con tutta la sua enorme produttività, ha modificato profondamente la vita e il volto dei grandi centri urbani, come è evidente da tutta una ben nota letteratura.

Già nei primi anni Trenta lo scrittore austriaco Robert Musil scriveva:

"Da tempo si è giunti al concetto di una specie di città super-americana, dove tutti corrono o s'arrestano col cronometro in mano... Gigantesco formicaio, che succhia e inghiotte la gente, che... riesce a scambiare in fretta due parole... In campagna gli dei visitano ancora gli uomini, si è qualcuno e si vive per qualcosa, ma in città dove gli eventi sono mille volte più numerosi non si è più capaci di trovare il nostro rapporto con essi; e di lì ha origine la famigerata astrattezza della vita."

È davvero il regno della quantità, segno guenoniano dei nostri tempi. Ma per Musil un ritorno indietro era impossibile.

Nel 1930 lo spagnolo José Ortega y Gasset annotava: *"Le città sono piene di gente. Le case piene di inquilini. Gli alberghi pieni di ospiti. I treni pieni di viaggiatori. I caffè pieni di consumatori. Le strade piene di passanti. Gli spettacoli pieni di spettatori. La moltitudine improvvisamente si è fatta visibile. Prima, se esisteva, passava inosservata; adesso si è avanzata nelle prime linee, è essa stessa il personaggio principale."*

In questo tipo di società regna sovrano l'irrazionalismo. Le motivazioni delle azioni provengono dal sub-strato inconscio, sub-razionale dell'individuo, immerso e ad un tempo isolato nella folla, come ci ha magistralmente insegnato Gustav Le Bon nella sua opera *La psicologia delle folle*.

I totalitarismi novecenteschi, con le loro organizzazioni che inquadravano le masse, hanno tentato di dare una risposta, per quanto falsa e sbagliata, al problema dell'isolamento dell'uomo contemporaneo. Organizzazione totalitaria e solistica, vano surrogato di antiche realizzazioni spirituali. Oggi la tematica si ripropone nella globalizzazione. La folla solitaria ha preso il posto delle masse aggrigate al potere dei totalitarismi primonovecenteschi, senza riuscire a superare il disagio derivante dall'isolamento, tanto più acuto quanto più si è in mezzo a grandi quantità di persone indifferenti le une alle altre.

Su questo sfondo si comprende il riaffiorare continuo del bisogno di comunitarismo, difficile da concretizzare, così che si diffondono e si inventano comunità virtuali effimere o molto segmentate. Il mondo di inizio millennio sembra connotato da un senso di spaesamento ed insicurezza globale, in un vuoto urlato. Per un ulteriore approfondimento non possiamo non ricorrere ai penetranti strumenti di analisi storico-sociale del grande Max Weber.

La ragione occidentale cartesiana ed illuminista, che aveva caratterizzato in maniera molto forte la modernità in termini di valori prioritari e finali, ha abdicato al compito di dare un senso al mondo e all'esistente, trasformandosi in razionalità tecnico-scientifica, soltanto strumentale, mero mezzo per soddisfare esigenze pragmatiche, non più in grado di fornire alcun significato alla vita. La scienza risolve i problemi quotidiani, ma non ci dice "perché valga la pena vivere". Ogni finalità ontologica ed esistenziale viene meno. Di qui il politeismo dei valori e la polverizzazione in una società senza punti di riferimento e senza un minimo di coesione e di unità.

Frammentazione individualistica e politeistica da un lato, spersonalizzazione massificante dall'altro costituiscono la profonda e drammatica contraddizione della contemporaneità.

Max Weber ha potuto parlare della burocratizzazione *quale gabbia di acciaio e della notte della modernità ancora molto lunga*. Ma forse, proprio quando si tocca il fondo, riaffiora la possibilità di una risalita.

Non a caso nella nostra epoca è stata elaborata la teoretica heideggeriana.

Heidegger distingue l'esistenza autentica, che si vive sul piano ontologico, da quella inautentica, appartenente al piano ontico, contraddistinta dalla curiosità, dalla chiacchiera, dall'equivoco semantico, dalla cura per le cose. L'autenticità esistenziale, invece, si basa sull'interesse culturale, sul linguaggio realmente comunicativo, sulla cura di sé. Quasi seguendo l'insegnamento di Plotino, l'uomo rientra nella propria interiorità, in se stesso trova rifugio, provando un senso di indicibile libertà spi-

rituale. Su queste vette, in una calma inviolabile, si vive il gusto della solitudine, la quale, per chi non la sente come un fardello, equivale a libertà, come ci ricorda il famoso romanziere Herman Hesse. È un ritornare alla concezione autarchica dell'antica saggezza stoica, al detto monastico medioevale "*Beata solitudo, sola beatitudo*", all'ascesi orientale del Risveglio buddista. D'altro canto, da un punto di vista sociale, come scrive Pier Paolo Poggio:

"È opportuno valorizzare l'istanza dialogica e partecipante che può coniugarsi con una delle possibili accezioni di comunità, presente nella memoria culturale di popoli diversi, piuttosto che ripetere, sia pure in altri termini e contesto, l'esperienza della chiusura ostile all'interno di comunità rinserrate nella loro particolarità".

L'aspetto personale, visto "*sub specie interioritatis*", e l'aspetto sociale non sono in contraddizione.

E la solitudine, risorsa spirituale e creativa, è molto diversa dallo sterile isolamento.

Bibliografia di riferimento

S. Kierkegaard, *Diario*, Morcelliana, Brescia 1980

R. Musil, *L'uomo senza qualità*, Einaudi, Torino 1957

J. Ortega y Gasset, *La ribellione delle masse*, Il Mulino, Bologna 1982

Max Weber, *Il lavoro intellettuale come professione*, Einaudi, Torino 1973

M. Heidegger, *Essere e tempo*, Longanesi, Milano 1982

G. Le Bon, *La psicologia delle folle*, Mondadori 1980

Pier Paolo Poggio, *Nuova Secondaria*, n. 4, dicembre '07, Editrice La Scuola, Brescia

**“FERMATI DUNQUE, SEI COSÌ BELLO”...:
È LA GIOIA UN ATTIMO DI PIENEZZA? PER UNA FILOSOFIA
DELLA GIOIA: LE RAGIONI DI UNA SCELTA**

Paola Mancinelli

Da sempre la filosofia è pensata come un cammino d'ascesi, un itinerario di ricerca della conoscenza vera, capace di fugare ombre e liberare dalla loro tirannide, una ricerca di sapienza che scardina ogni consuetudine non saggiata nel crogiuolo dell'esperire, del comprendere, del narrar-si, dell'incontro con il vero che designa il criterio della testimonianza della sua multiforme ricchezza, da ultimo un percorso assetato di Dio che culmina nella dimensione vertiginosa di un amplesso unitivo fatto di oscurità radiosa. Da sempre è vocazione al conoscere, amore del conoscere, estasi del conoscere, ebbrezza del conoscere, ma forse per troppo tempo, credendo di dover sottolineare in maniera pur radicale che filosofare è anche far fronte all'enigma dell'ombra e del dolore, si è proceduto all'oblio della sua gioia intrinseca, preferendo l'idea di una rinuncia, quasi che solo quest'ultima sia garante di un'autenticità e di una vocazione veritativa. Tuttavia, non di rinuncia ha il sapore quella pienezza che il pensiero chiama; ci ammonisce già Terenzio: *homo sum, nihil humani mihi alienum puto*. Filosofare è pur imparare a morire, ma questa morte non è forse lo svestirsi di ogni ispessimento paralizzante il pensiero per nascere alla Verità e nascere sempre nuovamente dalla verità nell'esistenza in una maieutica infinita, che assume via via i tratti di una *Bildung*?

Su questo orizzonte si delinea la voce di una pensatrice straordinaria ed originale, per la quale si addice la categoria di vita pensata, avendo commisurato ogni teoresi alla sua esperienza storica, portandola fin dentro le viscere: si tratta della spagnola Maria Zambrano.

In un'opera preziosa e pregnante, nella quale ella tratteggia la sua ipotesi di una ragione poetica, tradotta in italiano con il titolo *I Beati*, così ebbe a scrivere che la filosofia:

«è più fluida, liquida,, in essa il pensiero si dà aprendo felicemente un alveo, un'orbita, una linea (...). Il pensiero filosofico può ripristinare la comunione con gli uomini se sussiste l'innocenza dello sguardo verso l'Uno (...).»¹

La *Stimmung* qui ravvisabile è quella di una capacità accogliente e feconda che implica una sorta di dilatazione della pienezza ad ogni essere, una sorta quasi, di corporeità, tale che la filosofia si intreccia con la poesia - come avremo modo di analizzare diffusamente qui di seguito - per poter ridire la vita, come in una sorta di danza, di *ludus* cosmico. Dunque è lo stesso evento epifanico del mondo che assurge a gioia viva, vivendo, per così dire, la filosofia nella prossimità con il Mistero. Proprio questa è l'istanza più pregnante di Maria Zambrano; l'intreccio poetico del pensiero che assume a valore religioso e mistico. Lo sguardo innocente sull'Uno si trasforma, quindi in *semplicità del santo*². Ed ecco delinearsi la figura della santità sotto la specie del beato e del mistico, uno per tutti Giovanni della Croce, per dire

¹ M. Zambrano, *Los beinaventurados*, trad. it. di C. Ferrucci, Feltrinelli, Milano 1992, pp 51-52.

² *Ivi*, p. 13, corsivo nostro.

quanto lo sguardo sull'Uno che sporge oltre l'essere memore e colmato d'altra sovrabbondanza è la stessa esplosione di gioia di chi come lui è

«albergato nell'ordine divino che abbraccia senza toccarle tutte le cose e tutti gli essere e tutte le anime, anche, come una possessione amorosa che se qualcuno sente la tentazione di metterla per iscritto, non ha nemmeno bisogno di essere sospettata in chi la riceve, come una lettera che si scrive anonimamente, ma molto delicatamente per se stesso»³

Dunque la filosofia ha il percorso di una danza che cerca di darsi a questo ordine divino, e mentre lo ricerca in un'ascesa, lo fa salire dalle cose in un cammino di *synesis* e *aplosis* come dice Plotino, così che a nulla rinuncia ma tutto lascia che si trasfiguri nell'orizzonte di quella compiuta bellezza dove si ha quasi un dilatarsi dell'eterno.

Abbiamo per questo scelto di evidenziare la gioia errante della filosofia anche per porre in luce la sua ansia di pienezza come l'impulso a sempre nuove forme, forse come una soglia fra sesto e settimo giorno per usare una metafora biblica già cara ad una poetessa come Raissa Maritain, ma che ci sembra pregnante per dire quanto l'essere penultima della filosofia non abbia nessun tratto di disperazione, ma sia il sereno transito aperto nel qui ed ora all'eterno.

1. L'Eros, il piacere, la sapienza: il sentiero di Diotima e le suggestioni di Marsilio Ficino

Il Simposio platonico vale per noi come cifra iniziatica che evidenzia come il sapere non possa rinunciare ad essere piacere consapevole, in altri termini a godere del bello, a ravvisare l'istanza assiologica della stessa bellezza, a gioire della propria prossimità al divino, sia pur vissuta come aspirazione senza fine. Se l'Eros, come insegna Diotima, è desiderio della bellezza e della sapienza, non sarà dunque anche gioia nel suo erratico *quaerere*? Non colmerà dunque tutto il filosofare di quell'entusiasmo che rivela una natura semidivina, mediatrice, che è via a quel divino pienamente espresso nella beatitudine dell'*eidos* donde il mondo discende nel puro articolarsi armonico dell'Uno e dei molti? Quale gioia più piena che questo poter contemplare nella coscienza del sapersi parte, *koinonia* al divino?

Le interpretazioni sclerotizzate del platonismo che si attestano sulla dicotomia al di là - al di qua, pensiamo, in questo caso a quella di Nietzsche, ma certamente non la sola, non sono state forse troppo responsabili di una mortificazione del visibile e, conseguentemente di una svalutazione di esso che doveva per forza condurre ad un'esaltazione metafisica contrassegnata dall'abbandono e dal *contemptus*? Per contro, un recupero del platonismo fatto in sede umanistica dal pensiero di Marsilio Ficino, non è più idoneo a dire la gioiosa *mensura* di un uomo *copula mundi*, ebbro della terra perché ponte ed arco teso verso il cielo?⁴

Per altro si può ravvisare nelle sue opere il senso di una *divina voluptas* che riecheggia quella sorta di mania divina con cui Diotima contrassegna l'erranza di

³ *Ivi*, p. 73.

⁴ Per una ricostruzione tanto teoretica quanto storiografica del pensiero di Marsilio Ficino rimandiamo senza dubbio a due monografie. Si tratta rispettivamente di P. O. Kristeller, *Il pensiero di Marsilio Ficino*, Le Lettere Editrice, Firenze 1995, e E. Garin, *Medioevo e Rinascimento*, Laterza, Roma-Bari 1992.

Eros. Così, infatti, Ficino scrive in un passo tratto dal libro XVI della *Theologia platonica*:

«*Quamdiu Dei vicarii sumus, sollicitamur continue etiam si hoc minime advertamus coelestis patriae desiderio neque ulla terrena oblectamenta consolari in hoc exiliu mentem humanum possunt rerum cupida meliorum*»⁵

Per quanto ricorra il termine *exilium*, chiaro connotato di una forte ispirazione platonica, non ci sembra di dover notare l'idea di un *contempus*, anzi il desiderio di Dio di cui si è vicari contribuisce a valorizzare l'intrinseca bontà ontologica della terrestrità, ove il pensiero si immerge gioendo di quell'ordine che è bellezza e armonia, e la terrestrità stessa rispecchia con la *proportio* un intreccio teandrico⁶. In tal senso il pensiero è espansione totale verso la compiutezza così come si fa ebbrezza di un dimorare terrestre che è via alla perfezione. L'istanza della gioia è colta nell'idea stessa di partecipazione, per cui l'essere *copula mundi* implica il poter espandere con la conoscenza la creazione che già *ab* inizio era *valde bona*. Tuttavia, il Ficino osserva, ancora, a proposito del climax della contemplazione (*theorein*) che è lo stesso compimento dell'anima:

«*Ibi, anima philosophiae munere non modo felix evadit, verum et cum fiat ut ita dicam Deum quodammodo fit ipsa felicitas. Ibi omnes mortalium res artes negotia cessant, sola ex omnium numero sancta restat philosophia. Ibi nihil aliud est vera beatitudo quam vera philosophia.*»⁷

Il vertice della contemplazione è la conoscenza di Dio, la quale, però, attraversa ogni gradino dell'ascesa suscitando la stessa volontà di un culmine tanto mirabile quanto la *beatitudo*, direttamente connessa con la santità. Si può comunque ribadire l'idea di un'ascesa contrassegnata da una sorta di appetito che ben lungi dal mortificare, perfeziona ancora di più, per così dire, il carattere della terrestrità come *copula mundi* nell'*itinerarium in Deum*.

Per questo motivo il sentiero di conoscenza sancito dal pensiero ficiniano rispecchia e sviluppa, facendogli da controcanto, a quello di Diotima, il cui ruolo è quello che fa guadagnare alla filosofia platonica l'appellativo di erotica, lasciando che si potenzi la componente della bellezza nella verità, e del piacere nel progressivo guadagno di essa, dato che, per citare una parafrasi poetica della filosofa platonica, rispettivamente una delle odi di John Keats, *a thing of beauty is a joy for ever*.

Lo stesso carattere contemplativo è contrassegnato da una sorta di estatica ebbrezza che afferra e libera ad un tempo. Non è, forse, anche lo stesso stupore (*thaumazein*) un'intuita gioia che cerca la sua lingua? Non di paralisi del pensiero si tratta, non di apoplezia filosofica, quanto di un riposo del pensiero in un'epifanica coscienza, che lo coinvolge nell'incanto della rivelazione dell'essere.

⁵ Il testo si può trovare in P. O. Kristeller, *op. cit.*, p. 223.

⁶ Una suggestione della filosofia ficiniana si può ravvisare, a nostra avviso, in molteplici capolavori dell'architettura specie fiorentina. Paradigmatica è l'abbazia di S. Miniato al Monte, esempio di ascesa e di gioioso dimorare, intersezione della Civitas Dei nella civitas hominis, come si può notare dalla ricorrenza del motivo geocentrico del cerchio e del quadrato, chiaro simbolo teandrico.

⁷ Cfr. *ivi*, pp242-243.

2. L'esperimento Speranza, ovvero l'utopia dell'Eden e dell'Eldorado

Ciò che era luce interiore diviene fiamma bruciante che si volge all'esterno ebbe a scrivere il giovane Marx, preconizzando la palingenetica coscienza di un riscatto cosmico ed umano, una sorta di *resurrexio naturae*, rinnovata nei suoi rapporti con l'uomo, liberata dall'alienazione. Ciò che Italo Mancini chiamò la foderà rossa del pensiero si mostra come l'istanza più luminosa e calda, messianica diremmo, di una riflessione filosofica che cerca di marcare il sentiero di un'ulteriorità che ben lungi dal valere come oppiaceo, fortifica il qui ed ora della ricerca e dell'indagine appassionata. Si può cogliere, qui, forse un'idea antignostica, che non ammette battute in ritirata verso un *aion* dissolvete ogni tempo, ogni finitezza, come scena esangue e senza valore. Anzi, è già nella fedeltà alla terra che l'ancoraggio al cielo si delinea nella sua forza intrinseca.

Annunciamo subito il nostro sentiero ermeneutico che si snoda a partire da Ernst Bloch che recupera questa frase del giovane Marx nel senso di un *Christusimpuls* che percorre la stessa *materia-mater*, coniugando in un modo assolutamente incomparabile le istanze emancipatrici di un marxismo caldo che recupera le componenti ebraico-bibliche, e perciò si compone nel senso di un messianismo teoretico, quelle della mistica come topologia dell'anima che dispiega il *climax* di una pienezza umano-cosmica e apre la questione di Dio all'orizzonte delle domande critiche e la situa alla confluenza con la teologia della Speranza di Moltmann mostrando nella maniera più eloquente l'appassionata ricerca del pensiero e il suo necessario dilatarsi nella partecipazione di una pienezza che si declina come possibilità ontologica del Non ancora (*Noch-nicht-Gewordenheit*) e come utopia, che egli definisce *die warme Rote*, il rosso caldo dell'impulso che sviluppa la stessa possibilità di quel nuovo che soggiace alla creazione⁸.

La particolare declinazione della gioia attraverso l'ottica blochiana deve poter esser ricondotta al termine utopia che il filosofo tedesco, esponente molto sui generis del marxismo, ravvisa come categoria teoretica ripercorrendo i miti della letteratura come *topoi* di un pensiero del superamento.

Proprio sulla configurazione utopica, in effetti, Ernst Bloch recupera i miti dell'Eden e dell'Eldorado, avvertendo, però, del fatto che occorre prescindere dall'attribuire al termine utopia una mera valenza politica, dato che essa attiene a quella *inventio* edenica che fa scoprire una sorta di *imago aeternitatis* sia nell'uomo che si avvia alla ricerca sia nella natura che offre lo spettacolo di una sovrabbondanza di vita finché si raggiunga una sorta di armonia cosmo-teandrica molto simile ad un'esplosione di gioia.

Ernst Bloch ravvisa nell'utopia la concretezza di una possibilità che, per esprimersi con categorie aristoteliche mostra così profondamente la propria bellezza da dover divenire necessaria. Di utopia concreta si deve dunque parlare come di

⁸ Non è un caso che la cifra del Non-ancora abbia una chiara connotazione teologica e precipuamente escatologica, e che la filosofia della speranza, si ricolleggi a tale *docta spes* che, per la verità, molto ebraicamente, funge da futuro che traina il passato, sviluppando, dunque, la stessa gnoseologia, nell'ambito di quel non ancora esperito ed intuito, tale che si tratta davvero in Bloch di una sorta di gnoseologia messianica, che riecheggia tanto Adorno quanto Rosenzweig. Per la verità Ernst Bloch ricava questa suggestione anche da un'altra fonte quale quella dei commentatori arabi di Aristotele, che Bloch contrassegna con la definizione di Linksaristotelismus, ovvero aristotelismo di sinistra per ricomporla con la categoria del *possest* cusaniano.

quella *scoperta di una realtà già presente* che rende la ragione follemente audace⁹. Così le stesse scoperte geografiche assumono il valore di questo superarsi del pensiero che raggiunge almeno la prossimità di un *novum* ed inedito ed indica la bellezza di tale approdo. All'avviso di Bloch l'istanza razionale che si riflette nell'*ars inveniendi* delle spedizioni geografiche è quella di un cercare il paradiso terrestre nella maledizione della terra, in modo tale che il sapere del desiderio incontri la possibilità di un postulato che ne legittimi l'andare, il migrare che è quello della localizzazione di un pur esiguo lembo di terra immacolato rispetto al peccato originale. È chiaro che si tratta, qui, di un sapere allegorico che rinvia ad una geografia dell'anima, come Bloch documenta a proposito della navigazione leggendaria di Brendano in cui

«La leggenda è animata soprattutto dal desiderio utopico di un luogo dorato in cui sussista un angolo di terra felice, non travolto dal peccato originale»¹⁰

Si tratta di una sorta di *apex terrae*, di un *mundus imaginalis*, come lo definirebbe Corbin; il che supporta ampiamente l'ipotesi blochiana circa il fatto che la base archetipica della leggendaria *Navigatio Brendani* sia un'interpolazione ermeneutica di elementi cristiani, arabi, ma addirittura latini e greci, molto tipico della geografia medievale, ma altrettanto tipico di quella sorta di topologia dell'anima che possiamo ravvisare nella particolare rivisitazione plotiniana in chiave di mistica cristiana come quella di Meister Eckhart. Recuperando i gradi dell'ascesi dalla *synesis* all'*aplosis*, Eckhart figura un'*apex mentis* simmetrico, se vogliamo all'*apex terrae*, come quel punto dell'anima che ha un contatto con l'increato in quanto sempre accessibile alla grazia, e dunque non toccato dal peccato originale, nel quale continua ad incarnarsi il *Verbum Dei*¹¹.

Si può certamente notare, qui, il paradigma di una ragione capace di lasciarsi stupire e guidare dall'inedito e dal *novum* che si attesta sempre come promessa di gioia in quanto evento ove ci si in futura. Sotto questo aspetto l'utopia deve potersi interpolare a quella che si è chiamata ontologia del non-ancora, ove la negazione non assume affatto un valore privativo, quanto, al contrario, diviene una cifra del compimento sempre in atto. Asserisce Bloch:

«Il Non si trasforma nella misura in cui viene mediato, e si trasforma davvero incessantemente, perché ora si trova a sua volta nel processo spazio-temporale che esso pone e in cui riversa sperimentalmente il suo contenuto. La creazione che esso pone sempre di nuovo, ora non è conservazione nel senso dell'esser divenuto, bensì conservazione nel senso del divenire, cioè dello sperimentare sul contenuto del nucleo del fatto che.»¹²

Se è il non ancora guidare il pensiero come eccedenza, la vocazione all'*invenire* sottende la stessa gioia del cercare, quand'anche lo stesso cammino dimostra il non essere in patria. Esso sottende una istanza anamnestic (vedi Platone) che diviene una sorta di archetipo teoretico per cui

⁹ E. Bloch, *Das Prinzip Hoffnung*, 3 voll., Suhrkamp, Frankfurt, 1985, vol. I, p. 1, trad. it., *Il Principio Speranza*, Garzanti, Milano 1994, p. 866.

¹⁰ *Ivi*, p. 880.

¹¹ Rimandiamo a Meister Eckhart, *Deutsche Predigten*, trad. it di M. Vannini, *Sermoni tedeschi*, Adelphi, Milano 1986 con un'ampia e dettagliata introduzione. Inoltre di particolare rilevanza per il nostro tema è il sermone dal titolo *Ave gratia plena* dato che lo stesso evento dell'Annunciazione è contrassegnato da una fenomenologia dello stupore e della gioia che esplode con il *Magnificat*.

¹² Bloch, *Das Prinzip...* trad. it. cit. .p. 363.

«torna all'immemorabile della perfezione per riempire in essa il suo optimum.»

Ed ancora.

«Ciò verso cui torna questo archetipo della felicità non costruibile è unicamente l'origine, essa stessa non apparsa perfettamente in cui esso rientra e che, attraverso il suo omega, esso per primo porta all'alfa, alla genesi manifesta dell'alfa e dell'omega al tempo stesso.»¹³

L'immemorabile come archetipo del pensiero è l'evidenza di un'origine che sposta il *kairos* in avanti, in definitiva si tratta di una pienezza che sta all'inizio (vedi il *Genesi* con il tema ricorrente dell'edenico giardino, tanto caro a Bloch) che, intemporale, puntuale, e quindi eterno, è fuori da ogni tempo ma ognuno orienta, affacciandovisi quasi come presagio di pienezza, dilatazione e respiro cosmico, provocando un'estasi indicibile.

Ernst Bloch legge in maniera archetipica lo stesso *summum bonum*, *climax* stesso della filosofia e sua stessa finalità, sia pur intenzionata, postulata, invocata come condizione del suo stesso darsi e del suo riuscire. Suggestivo questo ulteriore passaggio del filosofo tedesco:

«Il *summum bonum* sarebbe la manifestazione perfettamente riuscita del riuscito: appunto per questo è uscito dalla manifestazione, appunto per questo è esso stesso non appariscente, un *summum utopico* di quelle intenzioni simboliche non parventi, per le quali ogni manifestazione trapassa nella cosa stessa. Il contenuto della più basilare desiderabilità, designato dal sommo bene, si trova nel fermento dell'incognito tanto quanto vi si trova ciò che negli uomini desidera questo contenuto. Ma il suo tutto intenzionato ha designato sempre la vetta dei sogni di una vita migliore, il suo *totum utopico* regge in Tutto e per tutto le tendenze di sbocco in un processo portato avanti bene.»¹⁴

Il carattere processuale del pensiero che, per altro Bloch, intuisce e fa suo fino a volere come epigrafe tombale l'iscrizione; *denken heißt überschreiten*, ovvero pensare significa superarsi, è connesso al desiderio e si colora di una forza pura ed ebbra che postula la bontà ontologica del compimento; Bloch si serve, a tal proposito, di istanze teologiche per contrassegnare questo anelito che allarga gli orizzonti e brucia inestinguibile con l'ebbrezza della prossimità al compimento. Cara gli è l'espressione di Agostino: *dies septimus nos ipsi erimus*. Proprio per questo, però, il germe è presagito, e già presente, si fa incontro come il compimento del proprio incedere in attesa degli orizzonti di tale pienezza.

In un altro passo del monumentale e significativo volume, Bloch contrassegna tale leit-motiv con la felicissima espressione di *intenzione del sublime*, nella quale ravvisa un'infinita metamorfosi, oseremmo dire, della finitezza¹⁵, una tangenza misteriosa e rivelativa, che egli contrassegna attraverso dei mirabili versi del giovane Goethe:

Incomprensibilmente dolce un'ansia

m'incalzava a vagare per i boschi ed i prati

¹³ *Ivi*, p. 359.

¹⁴ *Ivi*, p. 361.

¹⁵ Prendiamo a prestito il titolo di un'opera del filosofo francese Emmanuel Falque, che contrassegna la Resurrezione come metamorfosi della finitudine (*métamorphose de la finiture*).

*e dietro un velo di lacrime ardenti
sentivo un mondo nascere in me.*¹⁶

Non sono dunque tali parole così potenti da contrassegnare quanto la gioia sia una dilatazione così indicibile dello stesso pensare da lasciarlo spumeggiare in un'ebbrezza che postula in modo inequivocabile l'eden come icona della perfetta compiutezza di cui già è il suo compiersi misteriosa gestazione?

3. *Nunc stans*: l'estasi, lo stupore, la percezione dell'eterno: *ut poiesis philosophia*

La teologia classica, attraverso Tommaso d'Aquino ci dona una definizione di eternità capace di rendere ragione di come gioia e pienezza coincidano nell'evento puntuale, e pur assolutamente realizzato, dell'istante, di quel *nunc* che dice la stessa pienezza del Dio tutto in tutti come *condicio* della vita nova:

*«Utrum convenienter definiatur aeternitas, quod est interminabilis vitae **tota simul et perfecta possessio.**»*¹⁷

Tale compiutezza è quanto si distende, pur in modo *aiónico*, nel tempo sottendendo il già non ancora del suo compimento sempre prossimo a compiersi. In tal senso non possiamo che attenerci ad una fenomenologia del tempo, come chiaramente indicato dalla filosofia contemporanea, che si attesta sull'accadere di un senso come comprensione sempre più autentica dell'esserci. Se è vero che questa idea riecheggia il retaggio heideggeriano, riteniamo, in ogni caso di dover dissentire dalla sua conclusione per cui si è *gettatezza* (*Geworfenheit*) pur aperta ad un progetto autentico che però ha i tratti di una neutralità dell'Essere sulla base del quale non si può che elaborare una sorta di metafisica dell'abbandono. Il progetto è, in effetti, e certamente in modo migliore lo stesso mistero dell'essere come parabola dell'*homo viator* all'intersezione fra tempo ed eternità. Dunque, da tale punto di vista, la decisiva anticipazione per l'autenticità non è, come vorrebbe Heidegger, *il für das Tode Sein*, l'essere per la morte, quanto invece l'apertura al farsi dell'eterno nell'incontro con la Verità Vivente. Inoltre, non un atto soggettivo sarebbe tale anticipazione, quanto invece l'anticiparsi stesso dell'eterno come rivelazione di quanto è sancito come futuro dell'uomo, ma che sottende, nella puntualità dell'istante la triplicità dei tempi in modo tale da rendere il senso di una vita nova capace di compiere ognuno. L'eternità si affaccia nel tempo come diacronia e discontinuità, forse presagio oscuro e pur luminosissimo di quello che Bloch chiama incontro con il sé (*Selbstbegegnung*), e di cui si hanno chiari riferimenti nelle Confessioni di Agostino.

È proprio sul grande vescovo di Ippona che convergerà la nostra attenzione al fine di evidenziare questa sorta di gioiosa inquietudine dell'uomo che non può non chiedersi come ritornare nel tempo dopo che si è bevuto alla fonte dell'eterno.

Un passaggio memorabile delle *Confessiones* è la narrazione dell'estasi di Ostia in cui Agostino rammenta gli ultimi giorni terreni di sua madre Monica:

«(...) Conversavamo dunque, soli, con grande dolcezza. Dimentichi delle cose passate e protesi verso quelle che stanno innanzi, cercavamo fra noi, alla presenza del-

¹⁶ Si confronti Bloch, *Das Prinzip...*, trad. it. cit., p. 1138.

¹⁷ *Summa Theologica*, Prima Pars, Quaestio X.

la verità, che sei tu, quale sarebbe stata la vita eterna dei santi che occhio non vede, orecchio non udì, né sorse in cuore d'uomo.»¹⁸

Ci sembra opportuno sottolineare, qui, l'anelito all'eterno che si trova nell'uomo avanti la sua stessa coscienza, a fondare la sua mente. Per Agostino la *mens* sottende l'*imago trinitatis* nell'uomo, con la *notitia* e l'*amor*. Per questo la *solitudo* è spazio della presenza della verità e quasi dilatazione dell'anima. Il secondo aspetto è dato questo innalzarsi oltre il sensibile, che rappresenta senza dubbio una sorta di *ek-stasis* per contemplare quanto è oltre l'umano concepire.

Agostino così prosegue:

«Aprivamo avidamente la bocca del cuore al getto superno della tua fonte, la fonte della vita che presso di te per esserne irrorati secondo il nostro potere e quindi concepire in qualche modo una realtà così alta. Condotta il discorso a questa conclusione: che di fronte alla giocondità di quella vita il piacere dei sensi fisici, per quanto grande e nella più grande luce corporea non ne sostiene il paragone, anzi neppure la menzione; elevandoci con più ardente impeto d'amore proprio verso di quello, percorremmo su su tutte le cose ed il cielo medesimo onde il sole e la luna e le stelle brillano sulla terra. E ancora ascendendo in noi stessi con la considerazione, l'esaltazione, l'ammirazione delle tue opere, giungemmo alle nostre anime e anch'esse superammo per attingere la plaga dell'abbondanza inesauribile.»¹⁹

È evidente che l'itinerario dell'anima si apre estaticamente alla contemplazione della pienezza inesauribile che è Dio, ma è altrettanto evidente che è necessario il raccoglimento nell'anima (*in mentes nostras*), che Agostino ravvisa come congiungimento di intelletto e spirito, come esercizio di asceti dell'intelletto nello spirito, diremmo per raggiungere già *hic et nunc* tale regio *ubertatis indeficiens*. Come dire che lo stesso pensiero, sfiorato da tanta pienezza nel suo incedere può già sperimentarne l'ebbrezza. In altri termini, si tratta di un superarsi immemorale, per usare la terminologia blochiana per cui la propria temporalità è resa *capax aeterni*. Riteniamo che tale *narratio* esprima il paradigma di una *delectatio* offerta dall'itinerario sapienziale che è la *philosophia*²⁰.

¹⁸ Agostino di Ippona, *Le Confessioni*, a cura di M. Bettetini e C. Carena, Einaudi, Torino 2000, p. 315. Riportiamo qui di seguito il testo latino: "Conloquebamur ergo soli valde dulciter et praetertia obliviscentes in ea quae ante sunt extenti quaerebamur inter nos apud presentem veritatem, quod tu es, qualis futura esset vita aeterna sanctorum quam ne oculo vidit, nec auris audivit nec in cor homini ascendit".

¹⁹ *Ivi*, p. 316. Riportiamo di seguito il testo latino: "Cumque ad eum finem sermo perduceretur, ut carnalium sensuum delectatio quantalibet in quantalibet luce corporea prae illius vitae iucunditate non comparatione, sed ne commemoratione quidam digna videretur, erigentes nos ardentiore affectu in id ipsum perambulavimus gradatim cuncta corporalia et ipsum caelum, und esol et luna et stellae lucent super terram. Et adhuc ascendebamus interiorius cogitando et loquendo et mirando opera tua et venimus in mentes nostras et eas transcendimus ut attingeremus regionem ubertatis indeficientem.

²⁰ Siamo confortati in questa interpretazione da J. Lössl, nel suo volume sull'*Intellectus gratiae* in Agostino che è ravvisato come accesso alla rivelazione di grazia ma che concerne lo stesso evento di grazia come *actus intellectus*, se pur nel necessario trascendimento. Ciò ci conferma la vocazione del pensiero filosofico ad una pienezza senza mancanze, sia pur come itinerario umbratile e purgativo per usare il termine dei mistici, ma che contrassegna in ogni caso la *Stimmung* di una *sobria ebrietas*.

In tal senso Agostano attesta il suo esercizio filosofico come *en-stasis* ed *ek-stasi* del cuore, come in un armonico *ludus* che riecheggia la Sapienza, e così prosegue:

«E mentre ne parlavamo (della Sapienza di Dio) e anelavamo verso di lei, la cogliemmo un poco con lo slancio totale del cuore, e sospirammo vi lasciammo avvinte le primizie dello spirito, per ridiscendere al suono vuoto delle nostre bocche ove la parola ha principio e fine.»²¹

Il riferimento alle primizie dello spirito attiene alla capacità di afferrare l'istante dell'eterno in un solo slancio, il che sottende una spezzatura del tempo, ma anche la possibilità di un'alterità nell'io che presagisce una metamorfosi, simile a quell'*apex mentis* di eckhartiana memoria di cui si è fatta menzione. D'altro canto questa pienezza sembra spezzarsi sui limiti della finitudine del linguaggio, sottratta nel momento in cui si dona come ebbrezza intellettuale, consegnandosi però ad una sorta di memoria dell'immemorabile. L'ossimoro non può, qui, che essere una via necessaria. Un percorso che, tuttavia, raccorda la filosofia al pensiero teologico, connotandola di quell'ebbrezza che mai sottende una mortificazione del pensiero, quanto una sua estasia esaltazione. Useremo, come glossa ad Agostino una delle *Omellie su Ezechiele* di Gregorio Magno:

«La mente non è capace di rimanere a lungo nella contemplazione ma scorge tutto ciò che è eterno confusamente e come in un antico specchio, lo vede quasi furtivamente e di passaggio, perciò il salmista dice (Sal. 20,23) nella mia estasi ho detto sono stato scacciato lontano dalla vista dei tuoi occhi. Ciò che resta, dopo l'estasi è il "ricordo della soavità di Dio": "ecco perché degli uomini perfetti che dopo la contemplazione ritornano all'attività si dice effonderanno il ricordo della soavità di Dio.»²²

Questo preziosissimo passaggio funge in qualche modo da risposta alla domanda con cui abbiamo aperto il paragrafo: *come ritornare nel tempo dopo aver bevuto alla fonte dell'eterno?*

A ben vedere, non si tratta tanto di fermare l'attimo avvinti alla sua bellezza, secondo i versi memorabili del Faust di Goethe che danno il titolo a questo nostro breve saggio, il che farebbe pensare ad una ingorda *possessio*, dato che *l'in-stans* non può non sottrarsi alla stabilità del fluire del *kronos*, bensì di viverne la memoria come memoria *aeternitatis*, *memoria Dei* che già diacronicamente rivela la pienezza del tutto.

Pure i versi goethiani inteneriscono e riempiono di struggimento, dicono della *fame di una vita adempiuta*²³, del gioioso sforzo di un infinito tendere che contrassegna, secondo l'eredità letteraria da Lessing allo *Sturm und Drang*, la stessa *Bildung* dell'essere umano. Non sembri insolito l'accostamento di Goethe ad Agostino: occorre, infatti, discostarsi dall'ermeneutica solitamente percorsa del Faust secondo l'archetipo del titanismo sovvertitore che sfiora la dannazione. Come acutamente osserva Ernst Bloch:

²¹ Agostano d'Ippona, op. cit., p. 317. Qui di seguito riportiamo il testo latino: "Et dum loquimur et inhiamus illi, attingimus eam modice toto ictu cordis; et suspiravimus et reliquimus ibi religatas primitias spiritus et remeavimus ad strepitum oris nostri ubi verbum et incipitur et finitur"

²² Gregorio Magno, *Omellie su Ezechiele*, Città Nuova, Roma 1979, p. 101.

²³ E. Bloch, *Das Prinzip...*, trad. It. Cit., p.1178

«La prima anima faustiana e conoscitiva chiaramente apparsa fu Agostino e l'agostiniano Ugo di San Vittore ha per primo fissato la successione degli stadi attraverso i quali un pio Faust si avvicina al suo pio eritis sicut deus. Sono la cogitatio, la meditatio, la contemplatio, quasi tre occhi attraverso cui si conosce, come oggetti corrispondono loro la materia, l'anima, Dio.»²⁴

L'ascesi del pensiero che Goethe cerca di contrassegnare nel Faust è l'aspirazione ebbra di un segreto cosmologico nel quale si riveli quello teologico, tanto che- secondo quanto giustamente coglie Ernst Bloch, si può ravvisare in esso una forte analogia con la tematica cusana dell'*implicatio ed explicatio*. Faust rappresenta l'archetipo dell'intellettuale che ravvisa come *omnia ex Uno et omnia ad Unum*.²⁵ Si tratta però di un'intuizione puntuale, un presagio oscuramente luminoso che avvolge in una sorta di miracoloso stupore la coscienza temporale. Per questo il *nunc stans* di Faust è quasi seducente e si colora di una nostalgia paradossale; quella del non ancora divenuto, quella dell'anelito intenso (*Streben*) che pure anticipa in quel momento di tangenza con l'eterno ciò che sarà, così che Faust invocherà la struggente bellezza dell'attimo. *Verweile doch, fermati, dunque, sei così bello*. La stessa gioia del pensiero di Faust è in qualche modo la scommessa dell'attimo adempiuto per questo è definito dallo stesso Ernst Bloch *immagine dell'uomo utopico*²⁶, dell'*homo absconditus* che tende gioiosamente al superamento.

Risuonano in tal senso molto pregnanti i versi stessi con cui Goethe immortalava l'incantamento di Faust nel primo mattino:

«Tu sei rimasta, terra, salda anche questa notte
e ricreata respiri ai miei piedi.

Già imprendi a avvolgermi di gioia:

tu svegli e muovi una decisa volontà

di tendere senza requie a più alta esistenza»

Il carattere rivelativo di questo attimo in sé compiuto di questo intemporale istante di pienezza che riassume la stessa pienezza dell'eterno percorre in modo perenne e sempre nuovo la cultura tedesca imbevuta della mistica speculativa renana, nella fattispecie quella di Meister Eckhart. Egli stesso ravvisa in tutti i suoi sermoni l'istante di un'ora increato, presente presso la creatura, in cui Dio rinnova la creazione nel Verbo, pronunciandolo, però, all'intero della dimensione creaturale, in modo tale che l'anima, eternamente nascendo nel Cristo-Verbo, è specchio della stessa eterna nascita del Verbo. Anche qui, tale *ab-soluta* pienezza si dispiega nella compiutezza del *nun* di Dio, *creatio continua quoad nos, ma creatio aeterna quoad se* e solo l'anima che non si lascia sedurre dall'esteriore fluire delle immagini, dal trascorrere esterno, può giungere a quella pienezza che in Meister Eckhart assume l'aspetto di un intrinseco dis-correre, sancito dall'imperativo del *predica Verbum*, pronuncia la Parola, quella che preserva e compie l'eterno nel tempo.

Come, dunque, credere ad un'ascetica rinunciataria, basata sulla *privatio*: non è forse il pensiero la possibile e gioiosa rottura anticipante che interrompe

²⁴ *Ivi*, p. 1181.

²⁵ Per la verità si può ravvisare, qui l'istanza mistico-speculativa di Meister Eckhart, cogliendo la metafora dell'anima che fuoriesce e rientra in sé, specchi della creazione che fuoriesce da Dio ma che vi rientra ad un tempo.

²⁶ E. Bloch, *Das Prinzip*, trad. it. cit, p.1173.

l'oggettività e che rende la nostalgia dell'invisibile una sorta di epifanico dono del reale?

Conclusione. *Ut poiesis philosophia*

La filosofia potrà, a nostro avviso continuare ad essere compagna di cammino dell'*homo viator* a condizione che, recuperando, il suo originario stupore, sarà capace di metaforizzare e di rendere simbolicamente la nostalgia del reale che manca come eccedenza di traboccante gioia, più che tristezza di quanto non si è raggiunto. Dovrebbe, in altri termini, ritornare alla nostalgia e all'attesa della parola e alla bellezza come istante escatologico ed originario e come maieutica. In tal senso risuonano mirabili le parole di Maria Zambrano:

«Si nasce, ci si sveglia. Il risveglio è la ripetizione della nascita nell'amore preesistente, bagno di purificazione ogni risveglio è trasparenza della sostanza ricevuta che in tal modo si va facendo trascendente»²⁷

Dunque, deve potersi dare una razionalità poetica, che arpeggi la nascita e l'esistenza dell'anima e sappia interpretare la pienezza trascendente che non la risolve nel qui ed ora ma l'attesta sull'al di qua come possibile e semplice soglia sull'al di là quasi che essa sia vigilata da una sorta di angelo-guida che le fa ardere interiormente la gioiosa fiamma dell'invisibile. Così si può comprendere come Heidegger evidenziasse il carattere poetico della filosofia dell'avvenire, dato che *i poeti sono come i profeti nel tempo della povertà*.

Essa contiene l'effusione di gioia che la porta ad essere tangenza con il divino mentre è rammemorazione del dire originario così che la stessa finitudine è soglia e passaggio.

La profezia di una filosofia che si dà nell'arte costituisce anche la possibilità di un *pensiero rammemorante ed anticipante* nel quale si esprime tutta la gioia dell'essere come stupore. Per questo motivo, nella fondamentale esperienza della *madeleine*, Marcel Proust si chiede stupito donde gli venisse tanta gioia, tale deliziosa voluttà che pur dandosi attraverso la finitudine la supera infinitamente.

Certo, è possibile una sorta di anticipazione della vita eterna, uno stupore dell'attimo realizzato che

«si affaccia per luce improvvisa e rende preziosa l'essenza di ogni attimo. È possibile una sorta di fecondo intreccio di memoria Dei e memoria sui, istantaneo, puntuale, quasi incoglibile, ma capace di dare forma all'intera vita. Ancora una volta è la poesia a ridestare la filosofia alla sua possibilità come ben esprime Maragall nel suo Canto Espritual, tradotto da Montale di cui riportiamo il testo come conclusione di questo excursus.»²⁸

«Se il mondo è tanto bello, se si specchia

la tua pace nei nostro occhi, tu

²⁷ M. Zambrano, *Claros del bosque*, trad. it. di C. Ferrucci, *Chiari del bosco*, Feltrinelli, Milano 1991, p. 24.

²⁸ La traduzione si trova in E. Montale, *Tutte le poesie*, Mondadori, Milano 1980 4° ed. La conoscenza di questi versi mirabili è dovuta ad un colloquio prezioso avuto con il teologo Bruno Forte anni or sono, e che è stato fra quei momenti rivelativi di cui abbiamo fatto menzione.

*potrai darci di più in un'altra vita?
Perciò tengo così, Signore, agli occhi,
al volto, al corpo che m'hai dato e al cuore
che vi batte; e perciò temo la morte.
Con che altri sensi mi farai vedere
sulle montagne questo cielo azzurro,
e il mare immenso e il sole ovunque acceso?
Metti tu nei miei sensi eterna pace,
e non vorrò che questo cielo azzurro.
Chi mai non disse "fermati" a un momento,
fuor di quello che gli portò la morte,
non lo intendo, Signore; io che vorrei
fermar tanti momenti d'ogni giorno
per farli eterni nel mio cuore, -O questo
"farli eterni" è già morire- E che sarebbe
allora mai la vita? Ombra del tempo,
illusione del qui, e del laggiù,
e il calcolo del poco e il molto, e il troppo
solo un inganno perché il tutto è il nulla?
Non importa. Sia il mondo ciò ch'esso è,
così diverso, esteso, temporale,
questa terra con quanto in essa cresce
è la mia patria, e non potrà, Signore,
essere la mia patria celestiale?
Uomo sono e la mia misura umana
per ciò che posso credere e sperare;
se qui fede e speranza in me si fermano,
nell'al di là me ne farai una colpa?
Nell'al di là io vedo cielo e stelle,
anche lassù vorrei essere un uomo:
se ai miei occhi le cose hai fatto belle,
se per esse mi hai fatto gli occhi e i sensi,
con un altro "perché" dovrò rinchiuderli?
Tu sei, lo so, ma dove chi può dirlo?
In me ti rassomiglia ciò che vedo...*

*E quando verrà l'ora del timore,
che chiuderà questi miei occhi umani,
aprimene, Signore, altri più grandi
per contemplare la tua immensa face
e la morte mi sia un più grande nascere.*

SOCRATE A MONOPOLI

Roberto Sublimi

(Presidente del Distretto Scolastico Ba/16 di Monopoli e Polignano a Mare)

1. Antefatto

Dal 2001 a Monopoli, su impulso del Distretto Scolastico Ba/16 quale coordinatore di tutte le Scuole, di ogni ordine e grado, pubbliche e private, in sinergia con l'Amministrazione Comunale della Città, ente finanziatore, si organizza per maggio la manifestazione cittadina "Poliscuola": per una settimana tutte le Scuole di Monopoli (e per alcune edizioni anche di Polignano a Mare) sono presenti in piazza Vittorio Emanuele a Monopoli, esponendo e proponendo ciascuna sia le proprie attività che attività comuni.

Lo spirito della manifestazione è quello di costituire un momento e un luogo in cui la Scuola sia un soggetto cittadino caratterizzato e apprezzato che dialoghi, secondo le proprie finalità formative, con la Città.

Un Comitato Tecnico Scientifico, formato da rappresentanti del Distretto Scolastico e di tutte le Scuole, dell'Amministrazione Comunale, di altre Istituzioni, di Associazioni, di Enti cittadini a vario titolo coinvolti che presentino finalità formative, si riunisce periodicamente da ottobre a maggio per strutturare e organizzare l'evento.

Col passare degli anni, hanno acquistato sempre maggiore importanza le attività comuni, che propongono alla Città argomenti culturali di riflessione pedagogica generale e intendono costituire momenti di crescita formativa, potremmo dire di pedagogia sociale nel senso più lato, per l'intera cittadinanza.

A questo fine nel 2008 tutte le Scuole hanno proposto alla cittadinanza l'opera di Dante, considerata in particolare nel suo senso didascalico e, nel 2009, arrivati alla IX edizione, il dialogo socratico.

La manifestazione è visitata e vissuta ogni anno da migliaia di cittadini, di tutte le età, di tutti i ceti sociali e dei più disparati livelli culturali.

2. La proposta e la costruzione dello strumento dialogico

La proposta di focalizzare una delle attività comuni, da proporre in piazza alla cittadinanza a maggio 2009, sul dialogo socratico, è emersa a partire da settembre 2008, nell'ambito delle riunioni cittadine del Comitato Tecnico Scientifico per l'organizzazione di Poliscuola 2009.

Dal punto di vista pedagogico generale, come apporto specifico del sistema territoriale delle Scuole alla Città, erano evidenti le caratteristiche interessanti della tematica, da svolgere nella più importante e frequentata piazza cittadina: richiamavano il fascino, la suggestione culturale dell'antica agorà e della sua funzione culturale e sociale, di uno stile della comunicazione diretto e ad elevata intenzionalità formativa; raffiguravano un personaggio storico che poteva fungere da modello di pensiero e di vita.

In pratica, tali caratteristiche potevano portare a dei risultati esperienziali e culturali di impatto, riferendosi esplicitamente e conformandosi ad una forma di

pratica sociale della filosofia, ad un esercizio di etica democratica non competitiva in cui i vissuti personali fossero portati a generalizzazioni valoriali.

Si sarebbe dovuto dare importanza alle teorizzazioni spontanee dei dialoganti a partire da fatti reali in qualche modo condivisi dai vissuti personali, inducendo e protraendo lo stato di dubbio, problematizzando credenze, opinioni e concetti, preliminarmente perseguendo una pratica efficace dell'ascolto e della comprensione.

La proposta ha subito suscitato nei rappresentanti delle Scuole, generalmente in nulla e da nessuno supportati dal punto di vista culturale, forti timori di non essere all'altezza, e quindi di non poter portare a compimento una tale impresa; ma, discutendo la proposta, i docenti rappresentanti delle Scuole, prima così timorosi, sono stati presi dal fascino della tematica, superando almeno parzialmente le proprie perplessità e decidendo di valutare operativamente la proposta. Con questa decisione, il Comitato Tecnico Scientifico intendeva rimarcare la specificità pedagogico culturale della Scuola, percependo lo stesso Comitato cittadino come comunità di ricerca e impegnandosi quindi in una vera e propria sperimentazione culturale e didattica, pedagogica.

All'interno del Comitato Tecnico Scientifico eravamo consapevoli che si trattava di una vera scommessa, con molti problemi da risolvere per poi approdare al dialogo come ad un risultato operativo possibile e valido, efficace, con alunni da 6 a 18 anni, e con gli adulti, e tale inoltre da coinvolgere la cittadinanza presente liberamente nella piazza.

Innanzitutto, quale Socrate scegliere? Forse il Socrate più aperto, dialogante ed aporetico, quello ad esempio del "Gorgia", poteva fornire un modello "universale".

Sulla base di tutte queste premesse è stato costruito un semplice schema di regole da seguire nel dialogo, in cui si è data, in consonanza alla venalità etica del dialogo socratico, grande importanza innanzitutto alle caratteristiche dell'intenzionalità comunicativa, all'atteggiamento da tenere predisponendosi a dialogare.

Tale schema è consistito nel mettere in successione affermazioni di Socrate scelte secondo tre sezioni distinte:

1. nella prima appunto relative a conoscenza e governo di sé, benevolenza e cura di di sé e degli altri, sincerità e chiarezza nel dialogare, importanza dell'essere confutati e di liberarsi dalle false opinioni, relazione vicendevole tra imparare ed insegnare;
2. nella seconda sezione incentrate sulla consapevolezza di non sapere, sull'ignoranza, sul dubbio, sulle modalità di costruzione e di correlazione delle domande e delle risposte ovvero sulla necessità di definire e distinguere l'argomento, di intervenire compiutamente ma brevemente, di non contraddirsi;
3. nella terza sezione riferite alle caratteristiche delle attribuzioni valoriali delle affermazioni espresse nel dialogo, legate alle false opinioni, al giusto o all'ingiusto, al bene o al male, al bello o al brutto, e infine alle doglie del parto delle nuove idee.

A febbraio 2009 il Comitato Tecnico Scientifico ha simulato al suo interno il dialogo nel rispetto dello schema di regole elaborato, ed ha valutato di poter passare alla fase attuativa finale, che prevedeva l'individuazione dei gruppi di dialoganti e le costruzioni dei singoli dialoghi intese come progressiva capacità di esercitare o-

ralmente il dialogo collettivo sulla base dello schema socratico, definendo poi in itinere eventuali ulteriori precisazioni operative.

Ciascun gruppo di dialoganti doveva sviluppare la propria esperienza di dialogo a partire da un fatto di attualità scelto in modo condiviso, giovandosi di un docente come facilitatore della memoria delle affermazioni via via svolte, che si sarebbero sintetizzate su una lavagna.

In sede di progettazione si prevede che tutti i dialoghi dovessero svolgersi di pomeriggio, e ciascuno di essi dovesse avere una durata di circa un'ora, all'interno di uno spazio centrale ma parzialmente isolato, mediante dei pannelli, dal resto della piazza, in modo che allo stesso tempo i passanti potessero agevolmente parteciparvi e i dialoghi potessero svolgersi senza occasionali interferenze esterne.

3. L'attuazione dell'esperienza nelle Scuole e nella manifestazione

L'attuazione dell'esperienza nelle Scuole si è rivelata subito ardua e laboriosa ma, assimilato il metodo proposto, inaspettatamente feconda: infatti, dopo qualche perplessità nell'approccio alle regole socratiche, a partire da fine febbraio 2009 hanno accettato di cimentarsi, e di proporre in piazza a maggio il dialogo socratico, 15 gruppi classe - comunità di ricerca in 2 Scuole Elementari, 2 Scuole Medie, nei Licei, nel Centro Territoriale Permanente – Istruzione degli Adulti e nell'ambito del Presidio del Libro di Monopoli. Contestualmente, si sono inoltre avviate 3 drammatizzazioni inerenti alla vita e al pensiero di Socrate, e in tutte le Scuole si è trattato tematicamente del grande filosofo.

Questi 15 gruppi di lavoro si sono esercitati rispettando sequenzialmente (soprattutto nella Scuola dell'obbligo e nel Centro Territoriale Permanente) lo schema proposto, quindi costruendo progressivamente la capacità autonoma di dialogare insistendo prima sulle le modalità di impostazione del dialogo, poi sul tipo di domande e di risposte che avrebbero dovuto costruire e, infine, sull'attribuzione di generalizzazioni valoriali.

L'esercitazione dialogica è stata efficace ed ha permesso rilevanti graduali progressi specie lì dove i gruppi classe avevano già definito precisamente il testo del fatto di attualità condiviso di cui discutere. Va sottolineato che nel corso delle esercitazioni è stato molto importante il costante rinforzo motivazionale ed il continuo richiamo alle regole proposte, finché sono state complessivamente assimilate, e l'attenzione a definizioni brachilogiche delle domande e delle affermazioni; inoltre, si è focalizzato il miglior utilizzo della lavagna, soprattutto per evitare le ripetizioni concettuali, oltre che per aiutare i dialoganti, e la stessa popolazione interessata ad intervenire, a tenere a mente il filo del discorso.

Conseguentemente allo sviluppo tematico concettuale e valoriale prevalente di ciascuna delle esercitazioni dialogiche, i dialoghi sono stati collocati, nel corso della settimana della manifestazione, in riferimento alla tematica socratica attribuita a ciascuna giornata.

E così, dal 18 al 24 maggio 2009, si è dialogato in piazza Vittorio Emanuele sul Dialogo, su Bene e Bellezza, Amore, Conoscenza, Giustizia, Tecnica e Scienza; i dialoghi si sono svolti regolarmente, con naturalezza e spontaneità, coinvolgendo anche tante altre persone, quelle che vi hanno partecipato, e quelle che hanno potuto quanto meno considerare lo stile della comunicazione del dialogo socratico, in una piazza vissuta come un'agorà "familiare" dell'intera comunità cittadina; uno stile avvolgente, che ha avvicinato nel dialogo su un piano paritario persone di tutte le

età, di diverse condizioni culturali e sociali, tra le quali le personalità invitate alla manifestazione.

A rendere più pregnante l'aspetto "socratico" della piazza, infine, sono stati importanti e "parlanti" la mostra storico fotografica su Monopoli nel '900, presente sui pannelli a protezione dello spazio del dialogo, a cura del prof. Stefano Carbonara, che ha coinvolto e fatto riflettere migliaia di cittadini sul "conosci te stesso", e i pannelli esplicativi della filosofia socratica posizionati a ridosso dello stesso spazio, a cura di Maurizio Meo, che l'hanno potuto "socratizzare" sia con la parola che con le immagini.

4. Dopo l'esperienza: istituzioni, docenti, alunni

L'esperienza socratica del maggio 2009 si è evidenziata chiaramente inattuale rispetto alla normalità burocratico progettuale delle Istituzioni pubbliche locali e anche dell'Istituzione Scuola; infatti la Scuola attualmente non è certo nelle condizioni di valorizzare esperienze di ricerca e operative di questo genere, che in linea di principio potrebbero invece a buon diritto rientrare negli ambiti dei curricoli, e anzi nobilitarli, ma è, soprattutto di questi tempi, facile terreno di conquista di progettualità esterne "dona ferentes". Tale situazione, purtroppo, la condanna ad una forse irrimediabile minorità culturale, e quindi non la definisce come Istituzione formativa in senso assoluto.

Tuttavia, la Scuola possiede ancora -nonostante tutto- un'anima, è comunque strutturalmente diversa da tutte le altre Istituzioni perché è intessuta, almeno questo, di finalità umanistiche e quindi è, almeno retoricamente, o potenzialmente, disinteressatamente sensibile a tutte le tematiche culturali e pedagogiche.

Questa doppia personalità della Scuola, burocratica e reale per un verso e retorica e ideale dall'altro, si è mostrata appieno nelle considerazioni dei docenti, che sono stati i primi a minimizzare l'attività svolta, "troppo affascinante", troppo estranea agli orizzonti usuali per considerarla reale, e quindi hanno teso a relegarla nel mondo dell'eccezionalità, dei bei ricordi personali, a non considerarla dunque un'esperienza utilizzabile nel concreto dell'attività scolastica quotidiana, da cui appunto è generalmente lontana la ricerca culturale e didattico-pedagogica, ma quasi un'utopia. A questo proposito, così si è espressa una docente: "A Poliscuola si respira aria di cultura in ogni angolo, e la Scuola mostra il suo vero aspetto, che dovrebbe avere sempre ed ovunque e con chiunque, senza differenziazioni di età, di grado e di livello sociale".

Molti docenti si sono stupiti degli esiti dell'esperienza: in particolare, i docenti della Scuola Superiore hanno espresso meraviglia e stupore per come i ragazzi, nonostante la fine dell'anno scolastico sia un momento molto impegnativo, si siano entusiasmati per questa attività, per come si siano sostenuti l'un l'altro nel portarla avanti, e per come si sia sviluppata in senso formativo la comunicazione tra docenti e alunni; e nella Scuola dell'obbligo, questa "impresa tanto ardua, ma quanto avvincente e formativa" è stata affrontata come una sfida, attraverso la discussione e il confronto delle idee passando "socraticamente", come ha affermato una docente, "dal Rifiuto alla Perplessità, al Dubbio, al desiderio di Conoscenza, alla scoperta di una Verità possibile" anche per i bambini ed i ragazzi.

Per quanto riguarda gli alunni, bambini, ragazzi, adulti, hanno prevalso la curiosità e il divertimento, e in diversi casi addirittura la felicità, una volta conclusi i

dialoghi e scoperta la possibilità, la capacità, la bellezza di discutere insieme e in pubblico.

Per la maggior parte essi hanno colto la serietà del valorizzare il pensiero, le idee proprie e degli altri, dell'imparare "a prendere parte a un dialogo nel quale anche la mia opinione vale qualcosa"; per questo hanno partecipato con interesse alla discussione su argomenti di attualità, nonostante spesso inizialmente abbiano mostrato una diffusa diffidenza verso il tema proposto. Nello stesso tempo, ha destato generale ammirazione ed ha affascinato la figura e la personalità di Socrate, di cui è stato percepito soprattutto il ruolo di saggio, di maestro di pensiero e di vita, in grado di aiutare gli altri, e nella Scuola dell'obbligo diversi alunni hanno preso l'iniziativa di affrontare, in modo personale ed autonomo, la conoscenza del filosofo greco, fenomeno che si è notato anche riguardo le attività di drammatizzazione del pensiero socratico svolte in piazza a latere dei dialoghi.

I dialoganti hanno generalmente espresso il desiderio di continuare l'esperienza e, a distanza di tempo, molti di loro, ma soprattutto i più piccoli, hanno comunicato che ora dialogano in famiglia, e ascoltano e guardano "con occhi diversi" i dibattiti cittadini e televisivi. L'esperienza ha iniziato, quindi, a muoversi nel mondo della Città.

Questa favola dimostra che, pur con gli scarsi mezzi di cui attualmente dispone, se la Scuola, oltre ad essere comunità didattica, diventa anche comunità di ricerca, è in grado di esercitare una forte azione formativa civile, non solo sugli alunni, ma sull'intera società, perché "la scuola è vita e nessuno detiene esclusivamente il sapere, ma tutti possono contribuire a determinarlo".

Essa dimostra ancora che le potenzialità docenti, intellettuali, culturali e morali per arrivare a certi risultati ci sono: è sufficiente coordinarsi su elevati obiettivi culturali di interesse formativo, senza dannosi individualismi ed inutili rivalità, "nell'amore per la verità che ci guida continuamente verso il benessere della comunità alla quale apparteniamo".

Nel rispetto delle caratteristiche di lavoro collettivo di questa esperienza, qui seguono alcune sezioni descrittive, certo non esaustive ma solo indicative ed esemplificative, delle attività svolte: riguardano in ordine la Scuola Primaria, la Scuola Media, la Scuola Superiore, l'Educazione per Adulti.

RIFLESSIONI E OPINIONI SUL DIALOGO SOCRATICO

Nel corso dell'anno scolastico 2008-2009 le classi 4^aA e 4^a B della scuola primaria del plesso "Melvin Jones" di Monopoli (Bari) hanno avuto l'opportunità di partecipare alla manifestazione "Poliscuola", condividendo un'esperienza di dialogo socratico.

A distanza di alcuni mesi dall'esperienza suddetta, le scriventi hanno ritenuto interessante registrare i ricordi e le impressioni che nel tempo si sono manifestate negli alunni partecipanti, nelle loro famiglie e nei loro stessi insegnanti. A tal fine, sono state proposte diverse attività nelle due classi: conversazioni, varie tipologie testuali, brevi interviste ai genitori.

Dagli elaborati e dalle conversazioni è emerso che la maggior parte dei bambini ha partecipato con interesse alla discussione su argomenti di attualità, poiché in famiglia non troppo spesso capita loro di esprimere la propria opinione su aspetti o problemi della realtà che li circonda.

Molti alunni si sono sentiti "considerati", poiché sia i coetanei sia gli adulti hanno effettivamente prestato ascolto ai loro interventi, non giudicandoli ovvi e scontati, ma cercando di continuare il dialogo secondo le modalità di Socrate. Qualcuno ha osservato che, dal momento in cui i genitori hanno partecipato all'esperienza, i figli hanno avuto maggiori possibilità, in casa, di intervenire in discorsi considerati, in precedenza, di esclusiva pertinenza degli adulti.

Molti alunni hanno subito il fascino della figura e della personalità di un grande uomo del passato come Socrate, ed alcuni hanno effettivamente approfondito le proprie conoscenze sul filosofo greco, in modo personale ed autonomo, tramite ricerche sulla rete Internet o chiedendo informazioni o contributi a fratelli che studiano Filosofia nei successivi ordini di scuola.

La partecipazione alla manifestazione "Poliscuola" ha entusiasmato i gruppi classe e le loro famiglie, ma molto determinanti, per gli alunni e per gli insegnanti, sono stati gli incontri che hanno avuto luogo a scuola. È stato considerato di fondamentale rilevanza il contributo del Professor Sublimi che con pazienza, ma soprattutto con passione, ha guidato i bambini ed i loro educatori nella conoscenza del dialogo socratico e nella sua attuazione. Gli alunni e gli insegnanti sono stati piacevolmente colpiti dal fatto che, durante gli incontri di preparazione e nel corso della stessa manifestazione, era consentita una totale spontaneità nel dialogo, pur nel rispetto delle modalità suggerite da Socrate.

Gli alunni hanno comunicato che ora ascoltano e guardano "con occhi diversi" i dibattiti cittadini e televisivi; nel loro piccolo, i bambini hanno sperimentato che un modo diverso di esprimersi c'è, nell'alternanza degli interventi, nel rispetto delle opinioni altrui, ed avendo sempre presenti il riconoscimento delle false opinioni e l'amore per la verità.

La maggior parte degli alunni ha manifestato la propria gioia nell'affermare che nelle proprie famiglie si sta cercando di utilizzare il dialogo socratico in alcuni momenti fondamentali: per discutere di argomenti di attualità, per prendere decisioni, per combattere le "false opinioni", che spesso influenzano le scelte di vita dei membri della comunità familiare.

Molto sinceramente altri alunni hanno comunicato che nel proprio nucleo familiare è pressoché impossibile sperimentare il dialogo socratico, per qualche suo

componente che ha l'abitudine, consolidata nel tempo, di imporre le proprie idee senza rispettare i tempi e le opinioni degli altri.

A detta di alcuni alunni, l'esperienza del dialogo si è protratta anche nel periodo estivo. Alcuni bambini del gruppo classe si sono ritrovati periodicamente sulla stessa spiaggia durante le vacanze, e spesso hanno parlato di argomenti di attualità seguendo le modalità del dialogo socratico. I bambini hanno colto l'interesse dei loro "vicini di ombrellone", che si sono dimostrati sorpresi all'inizio, ma che talvolta hanno voluto partecipare al dialogo rispettandone le peculiarità considerate dai piccoli bagnanti.

Le riflessioni degli alunni risultano profonde e provocatorie allorché comunicano che in alcuni loro ambienti di vita sarebbe impensabile anche solo proporre il dialogo socratico, poiché sono privilegiati atteggiamenti di prevaricazione di idee e sentimenti e non è tutelato l'amore per la verità, ma vengono incoraggiate le "false opinioni". È emerso che molti ambienti, tra cui alcuni sportivi e ricreativi, offrono ai bambini uno stile di vita che non permette loro un'espressione serena e consapevole dei propri vissuti e della propria sensibilità.

I genitori sono stati piacevolmente colpiti dall'opportunità di riconsiderare un diverso modo di dialogare, suggerito dall'esperienza dei propri figli.

Quando i ragazzi hanno comunicato in famiglia che a scuola avrebbero cominciato un progetto di conoscenza di un filosofo chiamato Socrate, i genitori sono rimasti sconcertati, conoscendo lo spessore dello stesso. Non capivano in quale modo i loro figli avrebbero affrontato la materia e come gli insegnanti l'avrebbero integrata nel piano di studio.

Sin dalla prima lezione hanno però capito che l'obiettivo che si proponevano i docenti era superiore alla pura conoscenza dell'autore, era la sperimentazione di un metodo di formazione più che di informazione.

Le famiglie hanno sostenuto l'iniziativa per due ragioni:

1. avrebbe suscitato nei bambini nuove forme di approccio relazionale, basate sul confronto;
2. avrebbe potuto innescare nella scuola processi di ripensamento della didattica.

Le semplici frasi del "Secondo me...", "La mia opinione è...", "Riferendomi a...", sono entrate nel linguaggio di molti dei loro figli, emergendo durante i dialoghi familiari.

Ancor più sono emersi i dubbi sulle "verità" enunciate dagli adulti e quindi il necessario dialogo, per giungere ad una verità condivisa.

Le riflessioni sui temi trattati in sede di "dialogo socratico" sono state espresse con egual impegno e serietà da parte di tutti i partecipanti, indipendentemente dall'età. Quest'esperienza è stata pertanto un momento indimenticabile: i bambini erano molto presi da tutta l'organizzazione, portavano la tunica, la fascia rossa e la corona d'alloro con fierezza e non come un vestito di Carnevale; avevano pienamente compreso il motivo di quell'abito, non era un gioco! Avevano riconosciuto la validità del ritrovarsi nell'Agorà del loro paese.

Tutto ciò ha permesso ai genitori di riflettere, per giungere alla considerazione che oggi non si parla più guardandosi negli occhi, ma ci si nasconde dietro uno schermo freddo, anonimo, senza emozioni. Si è sempre più avvezzi alle discussioni

più che al dialogo, non ci si sofferma più ad ordinare le proprie idee, non le si espone, ma generalmente si urlano, imponendo la voce e il proprio pensiero. Pertanto il dialogo è stato il preludio di un futuro prossimo, che li vedrà interpreti di discussioni su uscite serali, viaggi con amici,... sperando che i propri figli si abituino sempre più a comunicare verbalmente, e non tramite e-mail o SMS.

Sono convinti che la scuola non sia fatta solo di libri, compiti in classe ed interrogazioni: la cosa più importante è interagire con i ragazzi, considerando i docenti come educatori e compagni di vita, al pari dei genitori e ritengono che, attraverso il dialogo, ci si possa conoscere meglio ed imparare a rispettare il pensiero altrui.

I genitori credono che anche nei rapporti tra coetanei l'esperienza abbia dato i suoi frutti, ponendo i bambini in atteggiamento di rispetto dell'altro. Pensano, pertanto, che il metodo scolastico utilizzato sia una reale alternativa agli attuali metodi di comunicazione come:

- l'informazione trasmessa in maniera univoca dai media;
- i dialoghi autoritari e arroganti delle massime cariche istituzionali e della società civile;
- lo scarso impegno culturale della programmazione televisiva, del cinema e dello spettacolo.

Aiutare i ragazzi ad elaborare il proprio pensiero, incoraggiando la "critica", assume un profondo valore morale.

In questo "paradiso della comunicazione" emergono anche lievi pareri non positivi, secondo i quali bambini sono pilotati, interagiscono senza alcuna spontaneità, ma con forzatura. Inoltre lo stesso dialogo pacato viene considerato da alcuni una impossibilità al litigio, una mancanza di dialogo diretto ed un non coinvolgimento da parte di tutti i bambini, penalizzando i più timidi ed introversi.

Inutile dire che nel gruppo classe l'esperienza del dialogo socratico continua, ed ha posto le basi per un clima sereno e proficuo di condivisione di opinioni e di intenti, nel pieno rispetto della conoscenza di sé, delle proprie potenzialità e dei propri limiti, ma soprattutto nell'amore per la verità che ci guida continuamente verso il benessere della comunità alla quale apparteniamo.

Le docenti del 3° Circolo Didattico di Monopoli Laura Foschi, Giuseppa Perricci, Margherita Petrosillo

LA PERCEZIONE DEL PENSIERO FILOSOFICO SOCRATICO PRESSO GLI ALUNNI DELLE SCUOLE PRIMARIE

Il percorso di lettura e comprensione del pensiero filosofico di Socrate intrapreso lo scorso anno all'interno della manifestazione "Poliscuola" ha visto gli studenti, di differenti fasce d'età, e noi insegnanti, impegnati in un'impresa -tanto ardua ma quanto avvincente e formativa- come la riscoperta di una pietra miliare della filosofia classica, quale Socrate è.

Il lavoro, iniziato con la presentazione dell'autore, del suo pensiero e del contesto storico in cui egli si muoveva, si è articolato in fasi diverse: la lettura di alcuni passi salienti della produzione socratica trascritti dal celebre discepolo Platone, la comprensione e la rielaborazione di questi in chiave moderna per renderli più accessibili ai bambini e ragazzi.

Sicuramente la parte più complessa dell'intero progetto è stata quella di appassionare gli studenti ad una disciplina quale la filosofia, percepita come lontana e di difficile comprensione. Per questo, con gli altri insegnanti dell'Associazione di cui faccio parte, abbiamo preferito proporre un testo come "Il Mito di Gige", che potesse suscitare interesse e curiosità nei ragazzi. La struttura dialogica del testo ha sicuramente facilitato la sua rielaborazione in chiave moderna e la presenza di alcuni elementi, quali il sogno e l'anello magico, rintracciabili anche in fiabe moderne, ha avvicinato con meno sospetto i ragazzi alle sue parti più complesse.

Il confronto con colleghi di altre Scuole e Associazioni mi permette di dire che, ad una iniziale e diffusa diffidenza da parte degli studenti verso il tema proposto, è seguita in un secondo momento una piacevole curiosità nei confronti del soggetto. In particolar modo gli studenti si sono mostrati meravigliati e stupiti nel ritrovare attuali e contemporanei i temi loro proposti. L'esperienza vissuta personalmente mi permette di confermare come studenti di scuola primaria abbiano mostrato interesse nei confronti del tema della giustizia, dei vantaggi del comportarsi rettamente e degli svantaggi del comportamento ingiusto, presente appunto nel Mito di Gige.

Sicuramente il riscontro positivo è stato maggiore presso gli studenti più grandi, 10-13 anni, sebbene molteplici siano stati gli sforzi nel coinvolgere i più piccoli.

Tuttavia il giudizio complessivo sull'esperienza risulta alquanto positivo; se la Scuola, le Associazioni e le Istituzioni hanno ancora la missione di educare e formare i bambini e i giovani, non possono allora esimersi da imprese come queste affrontate nelle diverse edizioni di Poliscuola, di avvicinare gli studenti ad autori e opere pilastri fondanti della nostra cultura.

La docente dell'Associazione "Il Bosco dei Sogni" di Monopoli Giulia Cazzorla

IL GRANDE MAESTRO SOCRATE

Riporto le impressioni degli alunni del corso G della Scuola Media "Alessandro Volta" che hanno partecipato a Poliscuola: quanto segue è stato scritto da loro.

"Ormai da anni in Piazza Vittorio Emanuele si svolge, durante una settimana nel mese di maggio, una manifestazione chiamata Poliscuola, che vede la partecipazione di tutte le scuole di Monopoli. Il tema unitario del progetto di questo anno riguardava Socrate. La nostra attività inizialmente è consistita, con l'aiuto della prof. Dalessio, nel ricercare notizie su questo famosissimo personaggio, elaborarle, farle proprie, discuterle, e poi riportare il lavoro svolto su cartelloni.

Da questa ricerca abbiamo appreso molto: Socrate è stato un grande maestro che non chiedeva nulla ai giovani ragazzi volenterosi di apprendere ma che non potevano pagare; secondo lui, l'azione malvagia o il vizio non sarebbe altro che il risultato dell'ignoranza. Credeva nella coscienza, che chiamava "Daimon" (un essere al di sopra degli uomini, ma al di sotto degli dei), ma l'argomento che ci ha interessato di più in assoluto è stato "il sapere di non sapere", cioè la consapevolezza di non poter dire: "Io so". Socrate con questa consapevolezza lasciava libero ciascuno di esprimere il proprio pensiero, senza distinguere tra persone di maggiore o minore importanza sociale o politica. Tutti avevano il diritto di parlare senza essere interrotti e nessuno doveva sottomettere il parere degli altri imponendo il proprio, perché ognuno poteva insegnare cose nuove. Era, appunto, il sapere di non sapere che stimolava la nostra ricerca e, secondo noi, la presunzione di sapere è il grado più alto dell'ignoranza.

Successivamente, noi stessi abbiamo provato a instaurare un dialogo socratico seguendo delle regole, dialogo che infine abbiamo riproposto in piazza.

Dobbiamo dire che l'attività non si è rivelata per nulla pesante o noiosa. Abbiamo svolto tutti un compito preciso, insieme, con allegria e voglia di fare e di apprendere, ma non solo da parte nostra, anche da parte della Professoressa, che si è divertita con noi.

Siamo riusciti veramente ad instaurare un dialogo sullo stile di quello socratico, in cui cioè ognuno esprimeva le proprie opinioni, pensieri, emozioni, liberamente, e ne è nato sempre un dibattito. Dialogare tra noi ci ha permesso di conoscere meglio i compagni, le loro personalità e i loro punti di vista. Qualcuno ha vissuto questa esperienza non solo come un lavoro didattico, ma soprattutto con la consapevolezza che stava sperimentando il confronto con i coetanei, mettendo fuori i propri pensieri senza paura di sbagliare, imparando ad esprimere i propri concetti su vari argomenti e ad ascoltare quelli degli altri.

È stata un'esperienza che ci aiuterà a crescere, e ci ha trasmesso importanti valori che lasceranno l'impronta dentro ciascuno di noi.

È stata un'esperienza molto bella, che rifarei in futuro; ho imparato a prendere parte a un dialogo nel quale anche la mia opinione vale qualcosa".

Gli alunni del corso G e la docente Maria Dalessio della Scuola Media Statale "A. Volta" di Monopoli

SOCRATE ATTRAVERSO SANTIPPE

“E se presentassimo ai nostri alunni la figura e il pensiero di Socrate?”

È stata questa la provocatoria proposta di lavoro che ha caratterizzato lo scorso anno scolastico. Inizialmente la prima reazione è stata un deciso rifiuto, in quanto il pensiero socratico appariva troppo difficile, troppo “alto” per ragazzi di 11 anni, attratti e interessati da ben altri “pensieri” e modelli di riferimento.

Quasi inconsciamente, però, un piccolo gruppo di docenti ha messo in atto proprio i principi del Dialogo e, attraverso la discussione e il confronto delle idee, gradualmente è passato dal Rifiuto alla Perplessità, al Dubbio, al desiderio di Conoscenza, alla scoperta di una Verità possibile anche per ragazzi di prima media.

Una volta accettata la sfida, abbiamo iniziato a ricercare i modi più efficaci per avvicinare i ragazzi a Socrate, attenti a non cadere in una facile retorica o in banali semplificazioni.

Consapevoli di “non sapere”, ci siamo attrezzati per ricercare materiale adatto ai nostri ragazzi, e ci siamo imbattuti in libri, esperienze didattiche, proposte di lavoro già felicemente attuate in altre realtà scolastiche, che ci hanno permesso di iniziare un sia pur minimo percorso filosofico con i ragazzi. La nostra scelta metodologica, però, si è subito orientata sulla drammatizzazione, per le personali esperienze nel settore e perché abbiamo ritenuto che la forma del teatro, attraverso il coinvolgimento attivo e creativo dell'intero gruppo classe, potesse ben simulare la forma dello stesso Dialogo socratico.

Abbiamo preso spunto da una pagina tratta da “Una vita negata”, un romanzo di Franca Bagnoli che racconta Socrate attraverso gli occhi della moglie Santippe, anche se la nostra scelta non è stata dettata dal taglio “femminista” dato dall'autrice alla vicenda, quanto piuttosto dalla dimensione familiare che il testo stesso suggeriva. Ci è sembrato più semplice, infatti, parlare di Socrate attraverso la moglie, i figli, gli amici, le amiche di famiglia, la suocera, attraverso cioè figure vicine alla reale esperienza dei ragazzi, figure e personaggi da conoscere e riconoscere, in cui identificarsi e di cui condividere pensieri, sentimenti, desideri e timori. In questo modo il pensiero filosofico ha assunto una dimensione concreta, è diventato azione, movimento, gesto, e così i piccoli attori se ne sono appropriati in modo quasi inconsapevole.

Nella stesura del copione abbiamo utilizzato un linguaggio semplice ma non semplicistico, e abbiamo alternato parti dialogate, più familiari e di immediata comprensione, a parti più declamatorie, più complesse nel linguaggio e nei contenuti. Per ovviare a questa difficoltà abbiamo sfruttato gli elementi propri del linguaggio teatrale: uno spazio scenico unico, centrale, in cui si posizionavano di volta in volta Santippe e Socrate, e una scenografia essenziale costituita da due pannelli con raffigurati i simboli della “nave” e della “civetta”. Anche la scelta dei costumi è stata studiata per favorire la comprensione: Socrate e Santippe erano i soli ad indossare abiti d'epoca, mentre gli altri personaggi avevano o costumi di tipo simbolico o non indossavano affatto costumi specifici. Infatti gli Ateniesi hanno indossato delle maschere neutre e delle tuniche bianche o nere, a significare le opposte posizioni nei confronti del pensiero socratico, e infine tutti gli altri personaggi hanno indossati gli abiti normali dei ragazzi di oggi, a sottolineare come la filosofia travalichi il tempo e lo spazio, e a rendere i singoli ragazzi i veri protagonisti di tutta l'azione scenica.

Un cenno merita anche la scelta dei brani musicali che hanno accompagnato i momenti più significativi della drammatizzazione. Abbiamo preferito utilizzare musiche eseguite dal vivo su un pianoforte digitale, e abbiamo quindi individuato alcuni semplici temi di Bela Bartok, per identificare alcuni personaggi e situazioni emotive, e abbiamo inoltre coinvolto i ragazzi nella produzione di suoni con un timpano e con un piatto oscillante, usati come rinforzo nella scena del Processo.

Nonostante i timori iniziali, tutta l'attività è stata realizzata in un arco di tempo piuttosto breve, e nel giro di poche settimane i ragazzi hanno memorizzato il testo e l'azione scenica, e la drammatizzazione si è trasformata in reale apprendimento e in consapevolezza personale e, anche se quest'ultima affermazione può sembrare un po' esagerata, se ne è avuta una innegabile prova nel momento dello spettacolo finale, quando dal palco allestito nella piazza cittadina, dalle labbra di Antonio, un ragazzo di appena undici anni, è parsa risuonare la vera voce di Socrate:

"..... Vi prego, quando i miei figli, ed anche i vostri figli, saranno diventati grandi, fategli sempre tante domande, mettetegli continui dubbi nella testa, costringeteli a pensare, obbligatevi a cercare le cose giuste e buone e sagge, come io ho fatto con voi. Se farete questo, finalmente io avrò avuto giustizia da voi e l'ingiustizia di oggi sarà cancellata...."

La docente della Scuola Media Statale "G. Galilei" di Monopoli Gianna Mongelli

oo

LA VOCE DEGLI ALUNNI

È proprio bello, per noi alunni, cimentarci in attività interessanti. È estremamente stimolante scoprire, ogni anno, un nuovo personaggio di cui, forse, non si è mai sentito parlare. È entusiasmante capire come l'attività teatrale sia fortemente illuminante per la comprensione di concetti che altrimenti non avremmo mai interiorizzato.

Certo, forse sarà anche angosciante scoprire, attraverso l'interpretazione di un personaggio, quello che noi non sappiamo di essere, ma il ruolo di attori non professionisti ci induce ad essere pronti a tutto: per una-due ore, per uno-due giorni siamo noi i veri protagonisti della situazione, i padroni del sapere, i docenti di una platea che è pronta ad ascoltare, ad applaudire, a giudicare nel bene o nel male.

La nostra Scuola Media, "Galileo Galilei/O. Comes" di Monopoli, offre tutto questo, stimola l'alunno a credere nelle proprie capacità, fa scoprire le proprie attitudini, fa sperimentare nuove metodologie, induce a conoscere argomenti che avremmo forse ignorato nella normale routine scolastica, perché ritenuti troppo difficili.

Va proprio detto che sono i Docenti, con le loro proposte, a rendere una Scuola interessante, a far scattare la molla della curiosità con i Progetti d'Istituto: un anno "Galileo Galilei", un altro anno "Dante Alighieri" e...., lo scorso anno "Socrate".

Se poi a ciò si aggiunge una manifestazione cittadina, "Poliscuola" che, con le sue attività ben pensate e organizzate, porta in piazza migliaia di alunni, che per una settimana animano in modo attivo e significativo la vita cittadina, il gioco è fatto: l'alunno si sente vincente su tutti i fronti, con i genitori e gli insegnanti.

L'esperienza dello scorso anno ha visto coinvolta tutta la classe senza che se ne rendesse conto. Sono bastate le parole convincenti e determinanti delle proff. di Musica e di Lettere per catapultarci in una nuova avventura.

La parola Socrate, pronunciata a metà giornata, ci è sembrata un po' indigesta. I nostri occhi roteavano disperati da destra a sinistra, nel tentativo di trovare una via di scampo.

Chi è costui?- ci chiedevamo in silenzio - Cosa vuole da noi, poveri discenti di prima? Cosa ha fatto di tanto grande da meritare l'attenzione dei nostri docenti? Cosa abbiamo fatto di male da meritarcene, come castigo, la punizione di studiare quest'uomo e di portarlo in scena?-

Alla coraggiosa domanda di un compagno: -Ma..., chi è Socrate? Cosa ha fatto per noi uomini?- il silenzio si è rotto e le Proff., a turno, hanno iniziato a parlarci di lui.

Alcuni concetti sono subito rimbalzati nella nostra mente: -Socrate cercava la verità e invitava tutti a procedere in questa ricerca. Socrate non affrontava le cose passivamente, bensì in maniera attiva, ponendosi domande come: "Perché? Che cos'è?". Socrate affrontava con coraggio tutti e tutto pur di far affiorare la verità. Socrate ha affrontato la morte a testa alta pur di non negare la verità. Socrate nella sua ricerca del vero si rivolgeva a tutti, sia alle persone colte, che erano state abituate a sentirsi dire ciò che volevano fosse detto, che alle persone semplici, perchè erano più disponibili all'ascolto del vero. Socrate aveva insegnato a ragionare... a ragionare... a ragionare-.

Le parole "verità" e "ricerca", ripetute più volte nell'ora di lezione, ci avevano portati ad aprire gli occhi, ad aguzzare la mente, a riflettere sulle parole, a fare confronti con l'oggi; ci avevano spinti a fare quello che Socrate ci aveva insegnato: ragionare; ci avevano talmente incuriositi, che la proposta di leggere alcuni semplici libri su questo filosofo spinse alcuni di noi a gareggiare per averli. La lettura, iniziata in classe per gioco, commentata e concretizzata in riferimenti attuali, ci aveva incuriositi e spinti ad accettare la proposta di portare in scena, durante la settimana di "Poliscuola", una rappresentazione teatrale lineare in cui protagonista sarebbe stato non tanto il saggio Socrate quanto la tanto criticata moglie del filosofo, rivisitata in chiave moderna, femminista. Santippe era apparsa a noi, piccoli alunni, come una donna forte, alta, altruista, con i capelli raccolti in una grande treccia, la fronte larga e gli occhi grandi; una donna libera in una città in cui la libertà era riservata solo agli uomini, una donna di oggi in un'epoca del passato, che ama trattare la propria schiava come sua pari.

I tre figli sono amati da questa figura femminile in egual misura, la schiava Mendane è qualcosa di più, è un'amica a cui offrire protezione, a cui chiedere aiuto e conforto; la madre Cleide è sempre a completa disposizione della figlia, che con serenità vede l'accavallarsi degli eventi e ascolta l'annuncio della fine imminente del suo sposo. Lo schieramento degli Ateniesi " a favore e contro Socrate" ci ha fatto capire che, come nel passato, anche oggi si creano fazioni, e c'è sempre chi crede nella verità e chi è propenso a rinnegarla. Socrate uomo si accorge della forza che sprigiona sua moglie solo alla fine della sua vita, ed è preoccupato per la sua sorte. Santippe moglie accetta, in nome della verità, la sorte del suo uomo.

Questa esperienza ci ha insegnato a non sottovalutare il nostro pensiero che, anche se diverso da quello degli altri, può essere giusto, se non c'è stata l'accettazione passiva di quanto ci è stato detto; ci ha insegnato a non lasciarci influenzare per non subire un disagio, ci ha lasciato una eredità che è dura a morire: la ricerca della verità nonostante tutto.

Il pensiero di questo grande uomo è talmente attuale che non lo si può dimenticare, e ci piace credere che Santippe sia stata veramente la donna da noi rappresentata e non insopportabile e petulante, una donna che accetta la morte del marito perché crede in lui e in ciò per cui ha fortemente lottato.

*Gli alunni della I E e la docente della Scuola Media Statale "G. Galilei" di Monopoli
Eleonora Grassi*

L'ITINERARIO DELLA MENTE NELLA SCUOLA MEDIA

Gli alunni preadolescenti delle Scuole Medie, anche distanza di mesi, hanno conservato una memoria viva dell'esperienza del dialogo socratico, e in tanti continuano a reclamarne la continuazione. Ho registrato molte loro affermazioni, alcune delle quali riporterò virgolettate, e le ho suddivise per aspetti tematici, che possono essere messi in sequenza come un vero e proprio itinerario della mente nella mente, alla scoperta di sé, degli altri e del mondo.

Leggendole, in questo breve contributo per incisi, si entra in un mondo aperto, ricco di profondità e in pieno divenire.

La conquista dell'ascolto come attesa, capire e imparare, scoperta e accettazione dell'altro e di sé

I ragazzi hanno messo innanzitutto l'accento sulla conquista dell'ascolto degli altri, un ascolto coniugato con la curiosità di scoprire i pensieri e le menti degli altri facendoli entrare nella propria mente, facendosi domande su di essi. Questo tipo di ascolto è stato giudicato interessante, e spesso addirittura divertente, perché "ascolto tra amici"; ha portato anche ad accettare la "noia dell'attesa" pur di avere chiarimenti, facendo entrare il pensiero degli altri nella nostra mente.

Conseguentemente, i ragazzi hanno affermato che poter esercitare l'ascolto ci ha permesso di accettare le opinioni, di assumere il punto di vista altrui, e addirittura di imparare dagli altri "cose nuove" cambiando le nostre opinioni. A proposito dell'ascolto, una ragazza ha affermato: "Prima del dialogo pensavo che il pensiero delle altre persone non potesse mai entrare nella nostra mente".

Il superamento di paure ed insicurezze

L'ascolto, per i ragazzi interpellati, può portare alla comprensione, alla "felicità di capire", al superamento della paura, dell'insicurezza, soprattutto perché è la via che porta all'esprimersi, al parlare, al superamento della vergogna di credere di apparire ridicoli perché inadeguati e incapaci.

L'idea di trovarsi tra amici che a loro volta ti comprendono, in una comunità in cui tutti sono chiamati ad esprimersi, è importante a questo fine: il non avere vergogna, paura di essere giudicati è una "liberazione", che può avvenire se si capisce di poter essere "sinceri" e di essere accettati in quanto sé stessi. In questo ci aiuta molto avere per riferimento la figura di un "saggio" che ci aiuta, che ci insegna come comportarsi nel dialogo, e ci fa capire con l'esempio che anche noi possiamo aiutare gli altri.

Dialogando, ci rendiamo conto che mostrare noi stessi ci rende contenti, ci fa addirittura sorprendere di noi stessi. Non vogliamo "deludere noi stessi, ciò che proviamo, ciò che pensiamo e ciò che diciamo".

Il dialogo riesce a farci affrontare più facilmente le paure, "i muri che fermano tutto", che continuamente si affacciano nella mente dei ragazzi.

Provare emozione, avere voglia, interesse, cura

Attenuate la vergogna e la paura, e se “superiamo il litigio” e “siamo in pace con noi stessi”, è un’impressione di “stranezza”, di “giornata diversa dalle altre”, di novità di situazione, quella che genera curiosità e maggiore sicurezza, ed emoziona.

Certamente, una delle prime emozioni è quella di essere chiamati per nome nella discussione, nel dialogo che ci accomuna, ma poi “sentiamo” che siamo spinti a continuare perché siamo ascoltati e possiamo addirittura insegnare qualcosa agli altri, sentiamo di essere “importanti, responsabili, uguali agli altri”: infatti tra amici “siamo apprezzati”, “possiamo capire di più”, “ce la possiamo fare”.

In tale contesto abbiamo “voglia di fare concentrandoci”, di impegnarci, proviamo interesse per il parlare e il pensare, ci “ricarichiamo”, come se una forza ci facesse andare avanti tutti insieme: “Continuavamo sempre, ognuno diceva la sua”, provando anche l’orgoglio di affermare che “nel dialogo ho espresso le mie opinioni più interessanti, mi sono sentita fiera di me stessa”.

Parlare sinceramente e insegnare

Per i ragazzi, parlare viene prima di pensare: è importante parlare sinceramente, perché questo permette di imparare e insegnare, di instaurare un rapporto formativo che ti possa aiutare. Soprattutto, in un mondo che i ragazzi percepiscono non affidabile, è importante provare a parlare sinceramente con gli altri senza paura di sbagliare, non “con quel terrore di esprimermi e di far vedere chi sono veramente”, ovvero senza la paura dei giudizi degli altri che ci possono colpire nel profondo, perché “il discorso non è solo parole ma anche anima”.

In questo senso l’insegnamento socratico proposto è stato estremamente efficace, insistendo sulla benevolenza dei dialoganti, sulla necessità che ogni intervento sia inteso seriamente, come una domanda degna di ascolto, di attenzione, di cura, che richiede una risposta.

Nel dialogo tutti sono stati incoraggiati a parlare, e quando hanno trovato il coraggio di farlo diversi ragazzi hanno provato la sensazione di essersi “tolto un grosso fardello”; ripensandoci, altri hanno affermato dopo il dialogo che

“è bello potersi esprimere scandendo le parole, ed esprimere ciò che si pensa e si sente, dire liberamente il pensiero” e, quasi a consuntivo: “Ora parlo con tutti; pensavo che il dialogo fosse noioso, e invece è stato competitivo, istruttivo, vivo, interessante, indimenticabile”.

Infatti parlare diventa davvero interessante, e anche piacevole, quando inizialmente “in un certo senso giochiamo con le parole”, e poi impariamo a riferirci ad un argomento “giusto”, condiviso da tutti, scopriamo cose nuove, iniziamo a convincerci di qualcosa e a specificare le nostre opinioni, a collegarle. Da qui, diventando importante la cura del proprio pensiero, può sorgere una nuova paura, non più quella del semplice esprimersi in pubblico, ma quella di dover contraddire gli altri per sostenere la propria opinione, vista come una piccola e delicata piantina bisognosa di crescere e irrobustirsi.

Attraverso il dialogo si impara a mobilitare il pensiero e le proprie conoscenze proprio per sostenere le proprie opinioni; infatti, “solo comunicare il pensiero gli dà senso”.

Scoprire lo spazio del pensare

Per arrivare alla meta di poter essere sempre più apprezzati nel poter parlare, scopriamo lo spazio funzionale del pensiero, la macchina che può aggiungere senso e valore alle parole e apprezzamento a noi, per gli altri ma soprattutto per noi stessi, riflettendo mediante le idee.

I ragazzi affermano che si scopre che il pensiero è sempre con noi, anche quando dormiamo, è anche sogno e ricordo, emozione, è sempre stata la nostra parte più segreta. Infatti pensare è bello per le emozioni e i bei ricordi, solo nostri, che nessuno può giudicare, e "pensare è sognare ad occhi aperti", perché anche i nostri sogni e immaginazioni sono pensieri: "Col pensiero immagino e con la bocca trasmetto i miei sogni".

Questo significa che si scopre anche che il pensiero è sempre stato con noi, e si può delineare una storia del pensiero nella storia di ciascuno di noi: "È possibile che i bambini piccoli non possono parlare perché non pensano?", oppure "penso che il pensiero sia fatto apposta per crescere in noi, che poi iniziamo a pensare seriamente e parlare sinceramente di ciò che pensiamo".

Ma il pensiero come soggetto consapevole nasce in noi "se vogliamo parlare e imparare", innanzitutto se riusciamo a mostrare come veramente siamo: "Il pensiero è il modo di vedere nel nostro io più profondo". Questo può avvenire se iniziamo a guardare noi stessi, se ci rendiamo conto che "il sogno ci libera", "la solitudine rende più forte il pensiero e l'idea" e che "se non hai niente da fare e pensi, parli con te stesso".

Pensare liberamente, senza la paura che i nostri errori siano irrimediabili, ma sapendo che si possono correggere, ci permette non solo di imparare ma anche di insegnare.

È necessario acquistare la libertà di pensare per poi parlare sinceramente, di "pensare liberamente senza paura di sognare", di diventare uno "spirito libero che vaga per il mondo sempre disponibile a parlare e a sentire" se vogliamo riflettere, cioè "pensare e ripensare e cambiare pensiero" senza "portare avanti un pensiero che ci affligge", perché "pensare liberamente significa riflettere", e riflettere significa produrre idee.

Producendo opinioni, idee da comunicare ci iniziamo a rendere conto che il pensiero si può costruire, rendere sempre più forte, collegandolo strettamente alla parola: "Se non costruiremo i nostri pensieri non diremo più nulla: il pensiero ci porta alla parola"; questo significa che dobbiamo "capire sul serio ciò che pensiamo, senza paura", e "costruire bene il nostro pensiero, in modo sensato", perché nel dialogo possiamo insieme cercare la verità.

"Le idee sono partorite perché la mente rielabora ciò che sappiamo per poter parlare", e nel dialogo "i pensieri e le idee non finiscono mai", formano delle catene che collegano ricordi e pensieri e ci accomunano. Così ci accorgiamo dialogando che "i nostri pensieri sono collegati anche se i nostri desideri sono diversi", tanto che insieme arriviamo a creare, "discutendo di cose vere e cercando la verità", "un unico pensiero deciso e continuo", e arriviamo a ritenere che la stessa vita "è una catena di pensieri".

Quindi capiamo quanto la nostra vita sia legata al pensiero, perché "l'aver cura degli altri, le nostre azioni dipendono dai nostri pensieri" e possiamo cambiare i nostri comportamenti, il nostro stesso modo di vivere; e per questo motivo, ha affermato una ragazza, "dopo il dialogo c'è stato tra noi un abbraccio di felicità, per-

ché da questa esperienza nuova è nata un'emozione nuova, un nuovo modo di capire e di pensare".

Intuire lo spazio del conoscere, scoprire l'ignoranza

Il passo successivo connota il pensiero e le idee come conoscenza: conoscere è costruirsi "un vocabolario di sapere e di esperienza", e ancora "vincere la paura di nuove conoscenze, sensazioni, di nuovi pensieri e interessi".

Nel dialogo capiamo che "si sbaglia perché non si conosce", e che "non c'è sapere senza dubbio, perché il dubbio aiuta a capire ciò che non sai", e quindi il dubbio è un "dono straordinario" che "ci porta ad apprendere" perché "ci sentiamo ignoranti".

Intuiamo che il sapere ci può servire veramente, può fare del bene, perché ci fa conoscere "le cose vere", ma "senza poter dialogare a che ci serve il sapere?"

E infine, tra queste affermazioni dei ragazzi, ci appare irresistibile l'immagine del sapere "come un bocciolo che in primavera si apre e profuma": ma un bocciolo che si apre nel dialogo, nel pensiero, nelle idee e nelle parole che ci accomunano, "come un discorso lungo e continuo che sparge semi di sapere".

Il docente della Scuola Media Statale "G. Galilei" di Monopoli Roberto Sublimi

POLISCUOLA, PER UNA DIDATTICA SPERIMENTALE

Anche quest'anno il nostro Istituto è stato invitato nell'agorà di Poliscuola, la manifestazione cittadina che ormai da nove anni "porta in piazza" per una settimana le scuole di ogni ordine e grado di Monopoli, dando loro l'opportunità di conoscere e far conoscere le rispettive iniziative didattiche, le proposte culturali, i progetti formativi...in una parola la "vita" che si svolge e cresce in ogni comunità scolastica.

Non si tratta solo di una "vetrina" (come pure qualcuno riduttivamente l'ha etichettata), non è una esibizione, perchè no, un po' provinciale, di "prodotti" scolastici né una fiera, come pure simpaticamente appare al visitatore, con i suoi stands colorati e pullulanti di giovani, la musica, gli spettacoli. In realtà, essa è una straordinaria occasione di confronto e arricchimento, frutto della sinergia tra le scuole, che negli anni è progressivamente cresciuta e migliorata ed ha avuto l'innegabile pregio di stimolare nuove e alternative pratiche didattiche, di realizzare, insomma, un modo diverso di "fare" scuola e di vivere la scuola.

Se il suo titolo di merito è, dunque, quello di far dialogare le scuole, forse non è stata del tutto casuale la scelta di fare del Dialogo socratico il tema centrale di Poliscuola 2009. Naturalmente, anche il nostro Liceo è stato chiamato a dare il suo contributo, scegliendo e discutendo pubblicamente alcuni tra i temi proposti (Bene e Bellezza, Amore, Conoscenza, Giustizia, Tecnica e Scienza, il Futuro del dialogo) sulla base del metodo socratico. Gli studenti delle terze classi degli indirizzi Classico e Linguistico, con i rispettivi docenti di filosofia, hanno accolto l'invito come una opportunità: quella di battere una nuova strada, di praticare un nuovo metodo didattico ritornando però al luogo originario della filosofia, all'agorà, disponibili ad un paziente e paritetico lavoro di costruzione di un "logos" comune. Il dialogo socratico, punto "archimedeo" della tradizione occidentale, fondando la problematizzazione delle questioni sul libero confronto e ancorandole a fatti dell'esperienza concreta, ha visto i ragazzi coadiuvati dai propri docenti, "lavorare" con i concetti, costruire discorsi argomentati, portare ragioni a sostegno delle idee proprie e discutere quelle degli altri. Si è trattato, insomma, di un autentico laboratorio seminariale, capace di promuovere un felice incontro degli studenti con l'esperienza del filosofare e del con-filosofare, di una opzione didattica straordinaria per sperimentare una strategia di insegnamento alternativa, orizzontale, partecipativa, democratica.

A mio avviso, infatti, la valenza formativa di questa esperienza non si è limitata al piano, per così dire, euristico, squisitamente teoretico, perchè se il dialogo può essere inteso come il fondamento costitutivo della tolleranza attiva, come sfida civile per incrementare e diffondere la democrazia, allora l'esperienza di Poliscuola è stata un tassello importante nella costruzione di un abito di riflessione, di ricerca e di ragionamento su questioni non solo di verità ma anche di valore e di senso, ed ha sicuramente fornito un piccolo ma significativo contributo alla formazione non solo cognitiva ma anche morale e civile di ciascuno e, in prospettiva, alla costruzione di una società basata sul rispetto reciproco e su valori condivisi.

La docente del Liceo Classico "G. Galilei" di Monopoli Maria Grazia Di Leo

SOCRATE A POLISCUOLA

La manifestazione "Poliscuola 2009" ha avuto, tra i suoi temi centrali, una delle più importanti voci della filosofia antica: Socrate.

A noi docenti di filosofia è stato chiesto di preparare con i ragazzi un semplice e breve dialogo socratico basato su un tema di attualità.

Gli studenti hanno accolto la proposta con entusiasmo, pronti ad impegnarsi non solo nella recitazione ma anche e soprattutto nella scrittura del testo.

Tema assegnato ai ragazzi della 1[^]B del Liceo Classico è stato quello del dialogo all'interno della famiglia. Applicando in modo coerente l'arte della maieutica, i ragazzi hanno colto l'occasione per dimostrare come la mancanza di comunicazione all'interno della famiglia non sempre sia imputabile al mondo giovanile, ma al contrario siano gli adulti che spesso risultano incapaci di percepire bisogni e umori di ragazzi che, non rifiutando aprioristicamente il dialogo, chiedono soltanto una comunicazione più solidale e autentica. Usando efficacemente l'ironia socratica, con una rappresentazione scenica ricca di situazioni grottesche e momenti comici, gli studenti hanno lanciato ancora una volta il loro atto di accusa verso il mondo degli adulti, atto di accusa sul quale anche gli stessi docenti dovrebbero soffermarsi e trarre utili indicazioni.

Prima di soffermarci brevemente sulle problematiche didattiche legate all'evento, riporto alcune riflessioni dei ragazzi raccolte alla fine del lavoro.

Nicola: "Questa esperienza mi ha arricchito culturalmente e mi ha permesso di approfondire le conoscenze del pensiero socratico". Anna: "Il dialogo mi ha permesso di avvicinarmi in modo nuovo alla filosofia, che appare lontana e distaccata dalla realtà, ma al contrario è estremamente attuale". Carlo: "Questo tipo di attività può essere di grande importanza, poiché si ha la possibilità di mettere in pratica e di assimilare ancora meglio alcuni temi affrontati durante l'anno scolastico".

Da queste brevi riflessioni si evince come la strada della rappresentazione scenica possa essere un valido supporto allo studio della filosofia, un momento di approfondimento teso ad allontanare i rischi di un discorso a volte astratto, ma che al contrario, ponendo gli studenti nella veste di protagonisti assoluti, facilita la riflessione e la stessa conoscenza dei contenuti. Insomma una occasione didattica da considerare come valido strumento nel percorso di avvicinamento e approfondimento della filosofia. A tutto ciò si aggiungano gli aspetti creativi di una attività che pone gli studenti non più come fruitori passivi di contenuti probabilmente destinati a perdersi nel tempo, ma come corresponsabili di un iter conoscitivo nel quale la filosofia assume un ruolo veramente importante.

Per noi docenti, inoltre, esso ha rappresentato, oltre a un insolito momento di verifica, l'occasione per sviluppare la comunicazione all'interno del rapporto docente-studenti, proprio quel dialogo tanto caro al nostro filosofo greco.

Chiudo questo breve scritto affidandomi ancora alla voce dei miei studenti. Maria Lucia: "Mi piacerebbe poter rifare questa esperienza l'anno prossimo, perchè è stata divertente e mi ha permesso di applicare le mie conoscenze e la mia creatività".

POLISCUOLA 2009: FELICITÀ È DIALOGARE INSIEME

La memoria del messaggio socratico, del suo metodo, della sua proposta interpretativa della vita e del sapere, seppur a distanza di tempo, era rimasta indelebile.

Eravamo agli inizi di maggio, quasi al termine del secondo quadrimestre e pertanto si avvicinava implacabile la fine dell'anno. La III B linguistico, composta da 20 alunni, e la III A linguistico, composta da 19 alunni, avevano vissuto l'incontro con i filosofi in un modo curioso e attento, ma non pensavo avessero energie per lanciarsi in nuove avventure teoretiche. Mi sbagliavo. Appena ricevuta la proposta di partecipare al "Poliscuola 2009", decisi di presentarla ai ragazzi cercando di immaginare come avrebbero potuto accoglierla. Come al solito gli alunni hanno tanto da insegnare a noi docenti, ci sorprendono con le loro mille risorse, mille domande, mille bisogni. La proposta fu accolta da un folto gruppo di entrambe le classi: in totale 20 ragazzi interessati a dialogare nella piazza principale di Monopoli (Bari) sul tema della Giustizia.

Entusiasti e felici nel vedere l'utilità "pratica" della filosofia, i ragazzi decisero di interrogarsi sul tema, di interrogarsi sulla parola "giustizia". Senza l'uso dei testi, solo con l'uso della loro testa. I dialoghi diventarono l'occasione migliore per conoscere e per conoscersi. Misero tutte le loro energie, felici di usare la loro testa, felici di condividere con Socrate l'idea di un sapere non "libresco", non "scritto", ma di un sapere che partorisce da se stessi.

Fabio, Giulia, Claudia, Desiree, Valeria, Arianna, Maria Luisa, Chiara, Maria, Carlo, Veronica, Lucia, Alessia, Sara, Elena, Rossella, Giada, Katia, Isabella, Daniela, Antonella, Stefania, Matilda, felici di discutere insieme.

Dopo vari dialoghi insieme, decidemmo di scegliere un fatto in cui fosse in ballo il tema della giustizia, e lo prendemmo dalle pagine del Corriere della Sera. La scelta cadde su un articolo di una vicenda accaduta a Milano in aprile, cioè la proposta di dedicare "Autobus per soli milanesi", escludendo gli immigrati.

Il gruppo pensò che quella situazione fosse abbastanza provocatoria e stimolante per tutti. Ed ecco che nacque subito la frase da presentare all'attenzione del pubblico monopolitano durante la nostra serata: "Autobus per soli milanesi: è giusto?".

Si decise però che non avremmo concordato nessuna scaletta, che avremmo scelto la forma del dialogo, rispettandola fino in fondo. Niente battute preparate, niente canovaccio... solo noi stessi e la nostra voglia di dibattere a fondo sul tema, insieme con il pubblico presente.

Dopo la scelta nacquero alcune resistenze legate all'esporsi in pubblico, al parlare in pubblico, al comunicare le nostre idee in pubblico, ma presto nel gruppo ci fu chi seppe presentare questa difficoltà come opportunità. Non ci avrei mai creduto prima: i ragazzi con maggiori timori, maggiori resistenze nel comunicare furono i primi a convincere gli altri. Poliscuola stava incominciando davvero a funzionare. Stavamo dando l'opportunità di vivere la città, di imparare a prendere la parola, di vincere i nostri timori.

Sul tema scelto nacquero diverse posizioni, che si perfezionavano, che si sgretolavano continuamente, per ricomporsi in nuove idee. Il gruppo era demolitore e costruttore. Non sembrava giusta l'idea di autobus per milanesi soltanto perché

questo richiamava alla mente di Fabio immediatamente la segregazione. Ma Ivana sosteneva che garantire la sicurezza fosse giusto, in fondo. Ma se giusto è garantire le stesse cose a tutti, ribatteva sempre Maria, allora non è giusto garantire autobus ad alcuni e non a tutti. Per Isabella, che non sapeva dire cosa fosse in realtà il giusto, bisognava immedesimarsi nei milanesi e nei loro autobus pieni di stranieri, di sera, al buio, e provare ad immaginare se non fosse "anche" possibile arrivare a pensare a quella scelta come una scelta giusta. Ma se il giusto fosse commisurato a valori eterni, trascendenti, diceva Chiara, allora una sola cosa è giusta, non ci può essere il giusto per i milanesi, il giusto per noi, il giusto per gli immigrati. Però per Carlo il giusto è una convenzione: oggi qualcosa è giusto, domani non lo è; per noi qualcosa è giusto, per altri non lo è. Questo relativismo non convinceva Veronica, che puntualmente ribatteva la necessità della giustizia: il giusto serve perché si pone al di sopra, il giusto è sopra di noi, non lo scegliamo noi. Infatti, secondo Arianna, noi siamo nel giusto se seguiamo la giustizia.

Mille volte il tema veniva ripreso, decostruito. Mille altre volte la parola, il concetto, la definizione doveva essere ricostruita. Poliscuola, pensavo fra me, diventava davvero palestra di confronto, luogo esteriore ed interiore per riconsiderare se stessi, per sondare profondità nascoste.

L'esperienza finale nella serata monopolitana trascorse al meglio. Dopo qualche voce tremolante, inizialmente, tutti seppero entrare nel dibattito, seppero seguire il metodo socratico, seppero rincorrere e proporre le domande essenziali per raggiungere un sapere vero, perché costruito insieme. La gente si inserì nel dialogo, e i ragazzi furono felici.

Felicità è il ricordo più forte di quella serata e di Poliscuola 2009. La felicità di quei volti che si scoprirono capaci di discutere insieme e in pubblico. Essere riusciti a cogliere al volo questa opportunità ed averla proposta loro è stata un'esperienza importante. Sulla scia di Socrate i ragazzi hanno scoperto la felicità del sapere. Una proposta a latere dell'attività didattica, una proposta centrale per la loro e mia formazione culturale. Grazie a Poliscuola.

Il docente del Liceo Linguistico "G. Galilei" di Monopoli Beppe Novembre

UN MODO SINGOLARE DI "FARE" FILOSOFIA!

Lavorare con i ragazzi è sicuramente una esperienza entusiasmante, ma anche complessa. La classe I Classico A del liceo "G. Galilei" ha accolto la proposta di preparare un dialogo sullo stampo di quello socratico con entusiasmo. La tematica, a mio parere, molto allettante, sul rapporto tra filosofia e tecnica, li ha portati a confrontarsi con le tecnologie in uso nella nostra società, e a scegliere come filo conduttore della riflessione le conseguenze della clonazione.

Le implicazioni filosofiche relative alle domande sulla vita, sulla persona portatrice di valori universali ed unica nella sua identità, hanno diviso gli allievi, suscitando un ampio dibattito sulle posizioni assunte a tal proposito dai religiosi, dai moralisti e dagli scienziati.

Il "Socrate" della classe ha pungolato gli interlocutori, arrivando a confutare le tesi di ciascuno, e ha tentato di creare quel disorientamento tipico di chi mal volentieri rinuncia alla propria visione della realtà.

La costruzione dei dialoghi, in tutto tre, ha impegnato gli allievi nella ricerca delle battute più appropriate e, nello stesso tempo, li ha divertiti per le soluzioni testuali grottesche e comiche. I dialoghi fanno emergere lo stupore e lo scandalo provocati dalla tecnica della clonazione, che ha riguardato, in primo luogo, la pecora Dolly, ma non si esclude che, un giorno, possa estendersi all'uomo. Le riflessioni sul diritto divino della creazione, e la disubbidienza ed arroganza da parte dell'uomo nella volontà di sostituirsi a Dio, suscitano irritazione da una parte, e dall'altra diventano terreno fertile per credere che la clonazione sia una tecnica utile per prolungare la vita o addirittura per rendere l'uomo immortale.

Un altro passaggio dei dialoghi ci porta a riflettere sulla identità del clone come persona. Gli studenti lo hanno immaginato come un amico o un familiare che vive sotto lo stesso tetto, che condivide situazioni, oggetti e affetti. La situazione grottesca è che il clone, approfittando del suo status, arriva ad usurpare il nostro posto e a privarci degli affetti più cari. Lo sconcerto è generale: c'è chi lo vorrebbe spedire immediatamente in laboratorio, chi vorrebbe difendere il diritto del clone come essere vivente.

Le battute finali dei dialoganti sono significative, poiché lasciano intendere che il discorso non possa confluire in un'unica tesi, ma sia necessario che resti aperto aderendo allo schema della dialettica socratica.

Tutto questo è stato un esercizio di condivisione e di confronto dialettico, che ha consentito alla docente e alla classe di aprirsi alla conoscenza e all'accettazione dell'altro. Gli studenti sono la testimonianza diretta di come questa esperienza li abbia fatti maturare perché, al di là della finzione scenico-dialogica, la presenza, nella serata della manifestazione, dei proff. De Pasquale e Cosentino, li ha spronati a dialogare con loro, nella realtà, questa volta!

La docente del Liceo Classico "G. Galilei" Antonia Fiume

FERMEZZA D'ANIMO E CONTINUA RICERCA DELLA VERITÀ

Nell'ambito della manifestazione "Poliscuola" noi, ragazzi dell'I.T.I.S. Leonardo da Vinci di Monopoli, abbiamo letto e interpretato in pubblico alcune pagine di Platone riguardanti la morte di Socrate. Abbiamo curato, in particolare, le sequenze riguardanti la sua condanna, interpretando con vigore le battute in tribunale tra Socrate ed i suoi accusatori, tratte dalla sua *Apologia*.

È stata una bella esperienza, innanzitutto per noi stessi, perché tale lettura ha lasciato un segno significativo nella nostra formazione: abbiamo conosciuto la fermezza d'animo e la continua ricerca della verità.

Inoltre siamo convinti di aver lanciato un messaggio a tutti gli ascoltatori, in quanto abbiamo comunicato l'evento socratico con convinzione e piena partecipazione.

Gli alunni dell'I.T.I.S. di Monopoli Annamaria Matarrese Luciano Spinosa

ESPERIENZA INCREDIBILE, ANZI FILOSOFICA

Se vedi impegnati gli Adulti dei corsi serali del Centro Territoriale di Educazione Permanente di Monopoli, nel mese di Maggio, a studiare e ripassare in vista della prova d'esame di Licenza Media non puoi non provare tenerezza; ma se addirittura li senti coinvolti ed interessati nella preparazione di un "dialogo socratico", da rappresentare nella piazza cittadina durante l'ennesima edizione di "Poliscuola", ti senti preso quanto meno da meraviglia, oppure non ci credi affatto.

Invece devi crederci e hai ben ragione di meravigliarti, se ti raccontano che una dozzina di persone hanno avuto l'ardire e la passione di esprimersi su un fatto di cronaca, riportato dai giornali e collegato alla tragedia del terremoto dell'Aquila, manifestando reciprocamente opinioni, prima contrastate, poi confutate, poi indebolite dal dubbio, quindi ribattute da ulteriori spunti di riflessione, alla fine provvisoriamente accettate dal gruppo dei dialoganti.

Sai di cosa ti sto parlando? Ti parlo di un'esperienza di più lezioni d'aula centrate non sulle solite discipline di studio, bensì focalizzate su di un tema socratico, nel nostro caso l'Amore, e in particolare l'Amore Materno. Il breve ciclo di lezioni singolari ha generato nei corsisti la passione dell'argomentare, l'emozione nel ricordare vissuti, la riflessione maturata sull'esperienza personale, l'arricchimento nel confronto delle diverse posizioni.

E non è tutto! Per calarsi nel tema, quei particolarissimi studenti del serale "G..Galilei" di Monopoli, alle prese con comprensibili difficoltà di natura scolastica, hanno acquisito la conoscenza di un filosofo dell'antichità, il grande Socrate, e soprattutto hanno sperimentato l'efficacia dello strumento comunicativo, il Dialogo, e la tecnica della sua gestione, la Maieutica. I corsisti hanno subito il fascino dell'impresa, e la motivazione che li ha sostenuti nell'iniziativa extrascolastica è stata continuamente rinfocolata dal docente referente del serale, prof. Gatti, nel pungolare gli interpreti del dialogo a scoprire piccoli frammenti di sapere a partire dalla storia personale di ciascuno.

C'è ancora da riferire che l'Amore Materno ha fatto avvertire in tutti noi per più giorni "le doglie" della ricerca, volta a ridefinire, essenzializzare, estrarre il sentimento-focus del dialogo a più voci e, il 20 Maggio, alle 18.00, in piazza Vittorio Emanuele, nel Borgo-Agorà monopolitano, ha sortito l'effetto del "parto", nel senso che sono venute alla luce diverse opinioni-verità, la somma delle quali dà un sapere provvisoriamente non confutato, perciò accettato e condiviso.

Non ultimo aspetto dell'esperienza, segnalo il dato che nei cieli della riflessione extra cui siamo stati stimolati a volare abbiamo disegnato una serie di nuvole concatenate, sulla lavagna dell'aula-aperta del borgo, dove campeggiano concetti che, a partire dall'Amore Materno, figliano a mano a mano Istinto, Forza Razionale, Forza Irrazionale, Dono Naturale, Strumento di Sopravvivenza, Motore dell'Universo, Leva di Generazione, Amore Universale.

Cosa importa poi se i nostri corsisti, per vincere l'emozione di parlare in pubblico con l'aiuto del microfono, hanno avuto bisogno di leggere gli appunti, ricorrere ad espressioni dialettali, senza nulla togliere alla freschezza delle intuizioni, così come sono venute fuori in aula, nel laboratorio dove si è realizzata l'esperienza.

Un'esperienza davvero singolare, formativa del senso di democrazia e libertà, significativa per gli Adulti in particolare, dato che li rende più consapevoli del dirit-

to–dovere di cittadinanza politica, nel contesto di una cittadinanza attiva, da esercitare con gli strumenti culturali e le competenze essenziali del cittadino europeo, secondo le direttive sull'educazione degli adulti del Comitato tecnico di Lisbona.

Il docente referente del CTP/IdA di Monopoli e Polignano a Mare Antonio Gatti

LA STRUTTURA MATEMATICA DELLO SPAZIO FORGIATA SU UN UNIVERSO FINITO, MISURABILE, SIMMETRICO E DETERMINISTICO. LA FILOSOFIA IN QUANTO DIALETTICA, ANTIDOTO AL DETERMINISMO DELLA LOGICA SIMBOLICO-FORMALE.

Roberto Ettore Bertagnolio

Molti lavori ormai sostengono che l'origine della comunicazione simbolica s'aggira come processo dai 30000 anni in avanti e coincide con il momento evolutivo dell'uomo, come **animale simbolico**, derivazione del passaggio per lungo tempo parallelo tra l'uomo neanderthalensis e Homo Sapiens¹. È un passaggio che si impone anche a livello neurologico come mutamento dimensionale della scatola cranica e di conseguenza anche a livello di massa cerebrale, ma è indubbio che comincia col mutamento strutturale del modo lavorativo-economico.

Sono proprio i nuovi possedimenti agricoli stabili che forgiavano a poco a poco l'idea dello spazio finito e misurabile, ma la questione riguarda anche una struttura più complessa perché al processo conscio del possesso delle terre se ne affianca un altro inconscio durante i millenni. Questo forma un'**ANOMALIA alla base del concetto di COSCIENZA** che ha a che fare con lo **SCARTO** fra **Sistema specifico e non**, assieme ad altri fattori di **ordine percettivo** (vedi schema generale in **Psychomedia**). Una struttura che porta al **simbolico** e successivamente al **simmetrico-geometrico** ed infine all'illusione del **tridimensionale** attraverso **processi inconsci**, dove incidono anche nella percezione **fattori gravitazionali**, che influenzano **l'evoluzione degli organi cerebrali predisposti alla percezione per via della sincronizzazione dei sensi e conducono all'illusione 3D²**.

DUE STRADE DERIVANTI DALLA STESSA ANOMALIA.

1- L'homo sapiens ha abbandonato la vita nomade e nasce il problema del possesso delle terre colonizzate per una data comunità. Da qui il modello spaziale come **FINITO, MISURABILE e SIMMETRICO**, dato anche i meccanismi percettivi neurologici di base, ed è quest'ultimo un concetto non concepibile senza lo **SPAZIO VUOTO³** e una base **DETERMINISTICAMENTE** concepita.

2- Nell'epoca delle grandi **civiltà mesopotamiche si consolida la coscienza**, data dalla divisione strutturale tra inconscio e conscio, proiezione della divisione tra lavoro manuale e intellettuale dell'**ANOMALIA ORIGINARIA** precedentemente menzionata e del linguaggio simbolico che da essa deriva. La percezione del simmetrico e del tridimensionale come base geometrica dell'intuizione euclidea crea delle **leggi certe e stabili** e nel contempo si forma una **griglia non attraversabile** da una fisica concepita come non **DETERMINISTICA**.

L'applicazione di tale linguaggio per esplorare il **mondo fisico** crea un bava-glio non superabile, a questo punto si può ben dire che **"Dio non gioca i dadi"**.

¹ Le Scienze gennaio 2009, *Un incontro di menti nell'età della pietra*, T. Wynn e F. L. Coolidge, 74-83.

² *L'insieme vuoto*, Bertagnolio, Filosofia.it, in Note Logico-scientifiche.

³ I. Thomas, op. cit. vol. 1, p. 149 cfr.

LA FILOSOFIA COME ANTIDOTO ALLA LOGICA FORMALE.

Come ricorda Proco "*Pitagora venuto dopo di lui (Talete) trasformò questa scienza (matematica) in una forma di educazione liberale, riconducendo i principi a idee ultime e dimostrandone i teoremi in maniera astratta e puramente intellettuale. Fu lui a scoprire la teoria delle proporzioni e la costruzione delle figure cosmiche*"(3). Il programma Pitagorico è alla base della **simmetrizzazione dell'universo**. È durato 2500 anni ed è stato alla base **dell'interpretazione matematica della fisica teorica, tanto che la "simmetria si può rompere ma mai negare"**. Allora, se è così c'è dell'altro, non bastano le concettualità cognitive da parte dell'uomo, la simmetria viene dal profondo cioè dalla **PERCEZIONE ANOMALA ORIGINARIA** e il successivo sviluppo della **STRUTTURA DEL PENSIERO LOGICO-SIMBOLICO**.

Nel **PLATONISMO** viene ufficializzato, per mezzo di una **struttura rigida**, quel mondo "**ideale**" che in **Socrate** era una **tendenza processuale, rigido dualismo: dunque, in Platone** ha inizio l'esplicazione della **contraddizione DUALISTICA**. Quest'ultima affiora, in particolare, nel **Parmenide** dove segna il punto critico del platonismo, la contraddizione fra l'uno e il molteplice, all'interno **della teoria delle idee**.

Qui affiora già l'esigenza di risolvere un **problema percettivo ante litteram**, proprio in quel punto **Platone** però ha dei dubbi sul dualismo e sull'uno e il molteplice ma soprattutto nei confronti **delle idee di OGGETTI SENSIBILI**. La domanda che si pone il filosofo d'ora in avanti introduce chiaramente il **problema percettivo: QUAL È IL RAPPORTO TRA LE IDEE E LA MENTE DELL'UOMO?**

La domanda posta da **Platone** non aveva risposta 2500 anni fa. Non c'era la neuroscienza, la psicoanalisi, la psicologia cognitiva e un sacco di altre cose. Ma la filosofia, in quanto salvaguardia del pensiero dialettico, portava già nel suo grembo il germe del cambiamento quando la dialettica si irrigidiva. La crisi, messa in evidenza nel **PARMENIDE ed il suo irrigidimento dialettico**, è un segno positivo ed un ritorno alla vera **dialettica processuale socratica, come antidoto al dogmatismo congenito nel pitagorismo ed ai fondamenti della struttura matematica**. La crisi del Parmenide ci rimanda alla lotta socratica, da un lato c'è il pensiero vuoto di verità, dall'altro **IL MOLTEPLICE DELL'oggettivizzato, come rigido, adialettico, deterministico**. In questo modo si ritorna alla filosofia dove la dialettica **SOGGETTO-OGGETTO DIVENTA DI NUOVO PROCESSUALE ED IMPREVEDIBILE**. Socrate tende a liberare il pensiero dal suo ridursi ad un sofisticato esercizio soggettivo e vuoto. Socrate è una cerniera concettuale per un nuovo mondo, che pone in discussione i fisici posteriori e il mondo pitagorico da un lato e i sofisti dall'altro, in entrambi i casi vuole salvare la dialettica processuale nei confronti del **DOGMA** ma gli mancano gli strumenti neuroscientifici per risolvere totalmente il problema, allora lo lascia aperto ai posteri, l'unica via logica.

La domanda di Platone sul "**rapporto tra le idee e la mente dell'uomo**" è una domanda che fa un uomo che ha già corso il pericolo di **CHIUDERE IL CERCHIO CHE IL SUO MAESTRO AVEVA LASCIATO COGNITIVAMENTE APERTO**.

Da questa domanda del post *Parmenide* è iniziata la mia ricerca, **CONVINTO CHE BISOGNA RIAPRIRE IL CERCHIO** perché ora siamo in grado di chiuderlo.

Negli ultimi 6 anni, passati nella scuola di **Cerrione (BI)**, ho seguito gli alunni di prima elementare **nell'apprendimento della struttura insiemistica**⁴. La crisi del Platonismo circa i dubbi sull'esistenza delle idee di oggetti sensibili, deriva dalla non risoluzione dialettica della prima domanda. Ma alla domanda tra le idee e la mente dell'uomo, Platone non risponde, perché, e qui si pone il problema dello sviluppo del pensiero, mancano le conoscenze sperimentali del cammino scientifico futuro. Il contenuto pratico di questa risposta sarà consegnato alla storia della logica qualche millennio più tardi. Bisognerà conoscere l'allineamento psicoanalitico degli **Oggetti Mentali**, la loro **simmetrizzazione** e il loro rispecchiamento nella teoria degli insiemi. Platone non poteva capire che le idee (**Oggetti Mentali**) esistono come pensieri nella mente degli uomini per un meccanismo **TALAMO-CORTICALE**. Come dice Abbagnano, Platone capisce, senza spiegarselo, che **"le idee non esistono al di fuori di ogni rapporto con l'uomo"**⁵.

Il **Parmenide** dimostra che è impossibile considerare l'essere senza rapporto con l'uomo, questo è il principio base di ogni **teoria della percezione: la percezione dell'essere (oggetto) dipende dall'uomo (soggetto)**. Il **metodo dialettico** è tale perché ha già riconosciuto questo principio. Quando crede di farne a meno diventa **LOGICA-FORMALE MATEMATICA che equivale al pensiero logico –simbolico** (*fed.* 101 d-e)⁶.

La struttura della logica formale matematico-fisica rifiuta tutto quello che mette in discussione la propria oggettività. Nel **Fedone** si afferma che la filosofia "può mantenere un'ipotesi finché non ne trova una migliore" e nella **Repubblica** si aggiunge "compito della filosofia è quello di mettere in discussione queste stesse ipotesi..." (*Rep.* VII , 533 b-c)⁷. Questa è la dialettica, dove la **verità è sempre processuale** e mai **dogmatica assoluta**. Se avvengono guerre nella scienza, è perché una certa scienza dogmatica crede, con la sua presunta oggettività, di avere la verità in tasca, ma non può averla, perché la **verità è in continua formazione processuale**.

⁴ R. E. Bertagnolio, Le scienze web news.

⁵ Platone–Abbagnano, p. 84-130, UTET, TO. 1969.

⁶ (*Fed.* 101 d-e)

⁷ (*Rep.* VII, 533 b-c)

PRENDERSI CURA

Riflessioni sul rapporto tra l'antropologia filosofica e la medicina oggi

Maurizio Mercuri

1. Considerazioni filosofiche

L'indagine sull'uomo ci riporta indietro, a Socrate, primo indagatore della natura umana e figlio di una ostetrica. Egli si chiese che cosa è l'uomo? L'uomo è la sua anima, intesa come coscienza pensante ed eticamente operante, personalità intellettuale e morale, diversa dal demone di tradizione Orfica o dall'intelligenza cosmica e non personale dei Naturalisti greci. Egli creò la filosofia intesa come insegnamento all'uomo alla conoscenza e cura di se stessi. Raggiungere la felicità è compito della virtù, che è scienza, conoscenza. L'anima è signora del corpo, è libera quando domina la propria animalità, mediante l'autodominio od *enkráteia*.¹ Ma come possiamo migliorare noi stessi se ignoriamo che cosa siamo? Se ci conosceremo sapremo forse quale è la cura che dobbiamo avere di noi stessi; se non ci conosceremo non lo sapremo mai.² Ci si conosce mediante discussione dialettica, mediante confutazioni, definizioni e distinzioni o classificazioni, partendo dall'ironia, *pars destruens*, purificatrice. Il limite del *logos* socratico è che non è in grado di far partorire ogni anima, mediante il metodo maieutico, ma solo quelle gravide.³

Le modalità ed i gradi della conoscenza e la tassonomia dei saperi ci è fornita per la prima volta da Platone. Egli distingue due forme di conoscenza: la più bassa è la *doxa* od opinione, la più alta è l'*episteme* o scienza.⁴ La *doxa* viene classificata in *eikasia* o immaginazione e *pistis* o credenza. L'*episteme* in *dianoia* o conoscenza mediana e *noesis* o inteliezione, contemplazione delle Idee in tutti i loro legami di implicanza e di escludenza. Gli uomini comuni opinano, i matematici salgono alla *dianoia*, solo i filosofi giungono alla scienza suprema. Per ciò che concerne l'arte, essa non vale per se stessa, ma solo se serve il vero, mentre la retorica può diventare mistificazione del vero.⁵

Le discipline umanistiche hanno quindi origini antiche e contenuti vastissimi, sono state fino al Seicento tutto il sapere, una unica cultura, opera di creazione e scienza fondamentalmente identica alla "sapienza amata": Aristotele fu medico, ma anche scienziato biologo, fisico, studioso di retorica, politica, etica, drammaturgia, pedagogo e precettore di re. Gli stoici furono eticisti e logici. Gli epicurei fisici e cultori dell'etica. Della profonda unione di tutto il sapere si può parlare di Rinascimento col più alto esempio in Leonardo artista, anatomista, studioso del volo, ingegnere civile e militare e quant'altro, Poi, Cartesio fu matematico e metodologo oltre che filosofo, Leibniz politico, matematico, teologo. Pascal studioso di logica e di fisica e profondo letterato. Più tardi Kant, immenso ingegno, cosmologo, epistemologo, studioso di etica e di estetica. Ciò solo per citare alcuni esempi.

¹ Reale G, *Storia della filosofia antica. Dalle origini a Socrate*, Vol. I, Vita e Pensiero, Milano 1982, pp. 300-35.

² Platone, *Alcibiade maggiore*, 128E- 129B, in *Tutti gli scritti*, op. cit., tr. it. M. L. Gatti, p. 621.

³ Reale, *Storia della filosofia antica. Dalle origini a Socrate*, op. cit., p. 379.

⁴ Platone, *Repubblica*, 476E-477B, in *Tutti gli scritti*, p. cit., tr. it. R. Radice, p. 1209.

⁵ Reale G, *Storia della filosofia antica. Platone e Aristotele*, Vol. II, Vita e Pensiero, Milano 1981, pp. 95-107.

Il più fertile dibattito sulle scienze umane inizia solo nel XVIII secolo, dal confronto con l'iniziale sapere scientifico fisico-matematico, astronomico, biologico-medico, con David Hume (1711-1776) che nell'introduzione a *The Treatise of Human Nature* affermava: "È evidente che tutte le scienze (...) anche la matematica (...) hanno relazione con la natura umana (...) e la scienza dell'uomo è il solo solido fondamento per le altre scienze".⁶ La natura umana è la sola scienza dell'uomo. Tutte le scienze si riallacciano alla natura umana, anche quelle che sembrano più indipendenti come la matematica, la fisica (filosofia naturale) e la religione naturale, perché anche queste fanno parte delle conoscenze dell'uomo e sono giudicate dai poteri e dalle facoltà umane. Possiamo dunque affermare che una scienza formale, relazione tra pure idee, come la matematica è scienza umana? Da un punto di vista cognitivo sì. Il fondamento è comune e vale la pena di affrontarlo di petto. Tutte le scienze sono comprese nella scienza della natura umana e dipendono da essa. L'unico scopo della logica è di spiegare i principi e le operazioni della nostra facoltà di ragionare e la natura delle nostre idee: la morale e la critica riguardano i nostri gusti e i nostri sentimenti; la politica considera gli uomini in quanto uniti nella società e dipendenti gli uni dagli altri. Hume è epistemologo finissimo, in quanto critico della relazione di causa-effetto, e al contempo scienziato umano, che valorizza il sentimento e l'istinto umano e la forza dell'abitudine, come matrice empirica delle strutture cognitive: non esistono idee innate. Hume eredita da Leibniz la critica a Malebranche ed ai logici di Port Royal alla preminenza data alla dimostrazione mediante il principio di identità e non contraddizione. Maggior rilevanza è rivolta all'analisi delle varie forme di probabilità, ossia alla conoscenza delle cose di fatto. Nulla può dimostrare che "domani il sole si leverà". La proposizione "domani il sole non si leverà" è altrettanto intellegibile e coerente. La relazione causa-effetto non può essere conosciuta a priori, ma soltanto per esperienza, mediante un'induzione. "Egli si propone di anatomizzare la natura umana con un metodo regolare e promette di non trarre conclusioni se non è autorizzato dall'esperienza",⁷ senza fingersi ipotesi. La "filosofia morale" è tutto ciò che concerne la conoscenza dell'uomo, la capitale verso la quale muovere dai villaggi per conoscere la stessa natura dell'uomo, distinguendo la differenza tra piano logico (relazione tra idee) e piano della conoscenza fattuale (della materia di fatto), dove l'inferenza tra causa ed effetto non equivale a dimostrazione. Tutto ciò che è possibile non si può mai dimostrare come falso. Qualsiasi proposizione di scienza fattuale è atto di fede, sebbene ci dia soddisfazione esaminare i singoli fenomeni fino a risolverli in pochi principi semplici dai quali dipende tutto il resto, senza mai poter giungere ai principi ultimi, perché questo non concerne alle nostre facoltà. Hume nel III libro del Trattato (*Of Morals*) introduce inoltre la distinzione fondamentale tra i giudizi scientifici i giudizi morali di valore⁸. Con "legge di Hume" si intende la profonda differenza categoriale tra giudizi con l'"è" e giudizi con il "deve", dimensione dinamica e aperta al futuro propria delle prese di posizione morale. Hume per primo introdusse alla distinzione insita nelle scienze umane. Facendolo anche da un punto di vista metodologico: nella meccanica si possono osservare gli effetti di un corpo su un altro, "ma nel chiarire un dubbio di filosofia morale, ponendomi nelle stesse condizioni di ciò che indago è evidente che la riflessione e la premeditazione verrebbero a disturbare

⁶ Hume D, *Trattato sulla natura umana*, Opere Filosofiche, Vol 1, tr. it. A. Carlini, E. Lecaldano, E. Mistretta, Laterza, Roma-Bari 2008⁸, p. 6.

⁷ Hume D, *Estratto del Trattato sulla natura umana*, tr. it. M. Dal Pra, Laterza, Roma-Bari 1983, p. 68.

⁸ Hume, *Trattato sulla natura umana*, op. cit., pp. 496-497.

l'attività dei miei principi naturali tanto da non permettermi di trarre dal fenomeno nessuna legittima conclusione".⁹

Lo sviluppo culturale sulla identità delle scienze umane prosegue nella contrapposizione con le scienze della natura. John Stuart Mill (1806-1873) ha involontariamente permesso la diffusione del termine di *Geisteswissenschaften*, poi contrapposto a *Naturwissenschaft*, reso in italiano con "scienza dello spirito", per la traduzione tedesca (1849) della *Logica*, lì dove Mill parlava di *moral sciences*.¹⁰ Egli si era interrogato sulla possibilità di trasferire nello studio del fenomeno umano e del suo mondo sociale i metodi propri delle scienze naturali, in modo consentaneo alla prospettiva comtiana e allo spirito positivo che parte dal vedere per prevedere, che studia ciò che è per giungere a ciò che sarà in base al dogma generale della invariabilità delle leggi di natura, nel quadro culturale di un progetto di scienza unificata allargata alla sociologia (o fisica sociale). Le *Geisteswissenschaften* sono un tentativo di annettere, in posizione subordinata, perché metodologicamente dipendente, gli ambiti propri della tradizione umanistica, all'interno delle scienze della natura. L'esigenza di conferire una dignità ed una autonomia metodologica alle *Geisteswissenschaften* sarà condizionata da questa genesi.

Wilhelm Dilthey (1833-1911) afferma per primo l'autonomia delle *Geisteswissenschaften* sulla base del loro oggetto, appunto spirito, non natura. Nella sua opera principale¹¹ Dilthey tematizza la distinzione tra scienze della natura e scienze dello spirito, fondata sulla differenza tra gli oggetti di cui si occupano i due tipi di conoscenze: le scienze della natura si occupano di fenomeni esterni all'uomo, mentre le scienze dello spirito si occupano del campo di cui l'uomo è parte. Le modalità conoscitive sono differenti: nelle prime l'oggetto di osservazione è il mondo esterno, nelle seconde un'esperienza vissuta (*Erlebnis*), in cui l'atto del conoscere non è diverso dall'oggetto conosciuto. Le scienze dello spirito si distinguono da quelle naturali in quanto si occupano di rappresentazioni, di determinazioni di valori e di scopi che fanno parte della vita psichica dell'uomo, e se ne occupano con la metodologica del "comprendere" (*Verstehen*), totalmente differente da quella dello "spiegare" (*Erklären*): comprensione dei significati, intenzioni, implicazioni e designazioni contrapposto a spiegazione delle cause naturali. Lo storicismo tedesco, di cui Dilthey è rappresentante, rifiuta di ricondurre la conoscenza dell'uomo e del mondo umano ad un modello di spiegazione comune a tutto il sapere, assimilando le scienze storico sociali al procedimento delle scienze naturali.¹² Dilthey riconosce la storicità del mondo umano e si sforza di elaborare uno strumento al tempo stesso metodologico ed epistemologico finalizzato all'interpretazione della realtà storico-sociale. Parte dell'esigenza di cogliere i fatti culturali secondo la loro specificità storico-genetica, in polemica antigiusnaturalistica, antipanlogistica ed antintuizionistica del soggettivista. In rapporto con l'empirismo inglese, riconosce che i movimenti della storia sono governati da leggi che sono conoscibili come le leggi della natura. La filosofia è unita con le altre scienze dello spirito nel problema di fondare una scienza sperimentale dei fenomeni spirituali, con rapporti causali più esatti. Dilthey, posthegeliano, lotta per emancipare il *regnum hominis* da ogni vincolo metafisico. Metodologicamente si pone l'obiettivo di conoscere le leggi attraverso cui da cause si producono effetti e provocare effetti necessari allo stesso sviluppo della società per addirittura

⁹ *Ivi*, pp. 9-10.

¹⁰ Mill JS, *Sistema di logica deduttiva e induttiva*, tr. it. M Trincherò, Utet, Torino 1996.

¹¹ Dilthey W, *Introduzione alle scienze dello spirito*, tr. it. G.A. De Toni, La Nuova Italia, Firenze 1974.

¹² Rossi P, *Lo storicismo tedesco contemporaneo*, Einaudi, Torino 1971, pp. 15-16.

tura guarire le malattie del corpo sociale, ma tenta il superamento del positivismo col rifiuto di ogni subordinazione delle scienze morali e storiche al mondo naturale: una cosa è il procedimento matematico e l'esperimento naturalistico, altro è l'*Erlebnis* individuale ed irripetibile. Egli tenta di fondare l'ermeneutica dell'irripetibilità delle creazioni individuali, poetiche e filosofiche, storiche e politiche. L'etica ha la privilegiata funzione di mediazione con la vita. La filosofia ripropone un compito fondante che è quello di individuare criticamente il legame dell'unità tra le singole ricerche positive, ma si colloca nell'ambito delle scienze sperimentali, anzi assieme alle altre scienze dello spirito deve concorrere alla costruzione epistemologica e alla acquisizione metodologica degli strumenti e delle leggi che si pongono alla base dell'analisi e della comprensione dei fenomeni spirituali assumendosi una funzione critica. Il mondo spirituale è in sé connessione di fatti reali, formazione di valori e regno dei fini e tutto questo come infinita ricchezza che ha una interna "destinazione" nella formazione dell'io particolare in una connessione attiva con il tutto. Come Adam Smith e Jeremy Bentham, Dilthey riconosce che l'esperienza delle scienze politico-morali è ancora limitata: economia, diritto, scienza dello Stato, studio del costume, linguistica, studio dell'arte, psicologia e morale: alla stregua delle altre espressioni umane, possiedono un proprio reale oggetto. I loro contenuti vedono sempre più articolarsi alla vita umana di sentimenti, usi, costumi attraverso giudizi su concetti, massime ed ideali. Ma tali contenuti emergono storicamente colmi di un interesse pratico che è teso allo sviluppo di un sistema prima di poter dar vita ad un sistema rigoroso, processando l'individuazione di costanti e regolarità: processo di sviluppo del singolo e del genere umano inteso nella sua completezza di intelligenza, volontà e sentimento, mediante forme di astrazione del pensiero, conoscenza e sapere. La filosofia stessa viene intesa come scienza del reale. L'oggetto della giurisprudenza, dell'etica, dell'economia non è che lo stesso agire umano sotto diversi punti di vista. Ognuna di queste teorie ha a che fare con una parte, con un determinato aspetto del rapporto fra l'umano agire e la società. Si tratta di un continuo stimolo verso l'appropriazione, per lo studio scientifico del mondo umano, di una filosofia dell'esperienza, a partire da una sistematica teoria della conoscenza (*Erkenntnistheorie*) delle scienze dello spirito, condizionata non dal riferimento analogico o induttivo della generalità, ma dalla capacità dimostrata dal *Verstehen* di cogliere il singolare e di farne l'oggetto delle scienze particolari dello spirito. Nell'analisi dell'*Erleben* e della comprensione di noi stessi risulta che il singolare del mondo spirituale è un valore in sé, anzi l'unico valore in sé che possiamo constatare senza dubbio. Il mondo delle scienze umane si distingue da quello naturale in quanto produce valori e realizza scopi, nella concretezza della cooperazione tra individui nella comunità attraverso i sistemi di cultura, ognuno dei quali con propria significatività. Nelle scienze dello spirito penetriamo il mondo spirituale sotto forma di connessioni che si formano nel corso temporale. Dilthey rifiuta ogni posizione che tende a semplificare la comprensione interna dell'oggetto che siamo noi stessi. Solo sulla base dei risultati dell'antropologia e mediante le scienze teoretiche della società nelle sue tre classi principali – l'etnologia, le scienze dei sistemi di cultura come quelle dell'organizzazione esterna della società – è possibile avvicinarsi progressivamente alla soluzione del problema delle connessioni che congiungono gli stati successivi della società. È il primo passo per il riconoscimento dei sistemi simbolici, approfonditi da diverse scuole tra cui la neokantiana.

Contrario alle posizioni diltheyane è Wilhelm Windelband (1848-1915): non si possono distinguere scienze della natura e scienze dello spirito sul fondamento dell'oggetto, altrimenti esisterebbero alcune discipline come la psicologia che rientrerebbero nei due ambiti. La differenziazione deve avvenire su base metodologica.

Propone una distinzione tra scienze nomotetiche, ambito di ricerca volto alla determinazione delle leggi generali, e scienze idiografiche, dirette alla comprensione dell'individuale. La conoscenza storica, ad esempio, nel momento che ricerca e riconosce singolarità irripetibili degli eventi, è scienza idiografica, mentre la fisica sarebbe nomotetica. Le scienze umane (idiografiche) non sono in fondo che scienze naturali (nomotetiche) che si occupano dello spirito.¹³

Ernst Cassirer (1874-1945), sotto l'influsso della filosofia sociale americana individua nell'uomo l'*animal symbolycum*. Le diverse forme della cultura umana sono comprese nella loro connessione organica, come sistema. Mito, religione, arte, linguaggio, persino la scienza, vengono riconosciuti dalla filosofia, come variazioni di un tema comune: l'uomo come unità dialettica di due tendenze opposte, quella della conservazione delle forme spirituali e quella della nuova formazione di forme culturali. L'uomo è visto non in forma sostanziale, come "essenza", ma funzionale, cioè sotto il versante delle sue prestazioni ed attività culturali. La posizione di Cassirer è molto vicina a quella strutturalista di Lévy-Strauss, nello sforzo di ricostruire una semiologia ed una simbologia delle diverse forme della coscienza culturale si avvicina a coglierne le strutture.¹⁴ Relativizzando la concezione della vecchia scuola di Marburgo secondo la quale la conoscenza fisico-matematica rappresenta il prototipo della conoscenza che l'uomo ha del mondo e di sé, Cassirer pone le fondamenta di una analisi generale delle funzioni dello spirito e delle loro forme espressive. La formazione dei concetti della scienza della natura è solo una particolare forma di interpretazione, a cui si affiancano altre modalità di creazione del significato, ciascuna delle quali genera figure simboliche proprie: linguaggio, mito, religione, arte e scienza. Tre sono i tipi principali di forme simboliche: espressiva (tempo, spazio, numero espressi in immagini e nomi propri), rappresentativa (come connotati linguistici nella scienza come segno formale), significativa. I simboli vengono generati nella cultura. Forme simboliche equivalgono a cultura.¹⁵

Jean Piaget (1896-1980) epistemologo ha negato la distinzione tra "spiegazione" e "comprensione" come capace di opporre le scienze dell'uomo da quelle della natura. Questa distinzione evidenzia due aspetti della conoscenza che ogni scienza tende a conciliare anche se in maniera diversa. Di qui la possibilità di interconnessioni e dinamismi tra le varie discipline. Lo studioso suddivide le scienze umane in quattro gruppi: A) le scienze "nomotetiche" che ricercano leggi e relazioni quantitative relativamente costanti ed esprimibili in forma matematica, ma anche fatti generali, relazioni ordinali, analisi strutturali dell'agire umano, anche secondo una dimensione diacronica, ma secondo metodi di sperimentazione stretta o di osservazione sistematica mediante statistiche, subordinando gli schemi di controllo teorici al controllo dei fatti (sociologia, l'etnologia, psicologia, linguistica, economia politica, econometria, demografia); B) le scienze storiche il cui oggetto è di ricostruire e comprendere l'evoluzione di tutte le manifestazioni della vita sociale nel corso del tempo (storia: degli individui, delle idee, delle tecniche e delle scienze); C) le scienze giuridiche che si occupano di norme intese come categorie del dover essere e non constatazione di relazioni oggettivamente esistenti; D) le discipline filosofiche, che hanno per obiettivo di elaborare una coordinazione generale dei valori umani, cioè una concezione del mondo che tiene conto non solo delle conoscenze acquisite

¹³ Windelband W, *Geschichte und Naturwissenschaft: Rede zum Antritt des Rectorats der Kaiser-Wilhelms-Universität Strassburg gehalten am 1. Mai 1894*, Heitz, Strassburg 1990.

¹⁴ Cassirer E, *Saggio sull'uomo. Introduzione a una filosofia della cultura umana*, tr. it. C. D'Altavilla, Einaudi, Torino 2004.

¹⁵ Cassirer E, *Filosofia delle forme simboliche*, tr. it. di E. Arnaud, La Nuova Italia, Firenze 1961-66 (3 Voll.),

e della critica di queste conoscenze, ma anche delle convenzioni e dei molteplici valori dell'uomo in tutte le sue attività.¹⁶

Martin Heidegger (1889-1976), con *Essere e Tempo*, sottrae il dibattito alla originaria determinazione positivista-storicista: la spiegazione obiettivante delle scienze è una modificazione subordinata della comprensione preliminare che l'uomo ha del mondo: le scienze della natura sono forme di sapere più povere rispetto ai loro presupposti esistenziali.¹⁷

Willard van Orman Quine (1908-2000), filosofo dei filosofi, il più importante filosofo americano del XX secolo e rappresentante della scuola analitica, è il fautore della dottrina del "naturalismo". Malgrado l'apparente impossibilità di rispondere a questioni filosofiche attraverso la scienza, un buon numero di filosofi contemporanei ritiene che la scienza sia la sola strada legittima alla conoscenza. Ma l'essere umano è parte integrante del mondo naturale, non qualcosa di separato, come si credeva un tempo. Poiché la scienza studia la totalità del mondo naturale, perché non dovrebbe essere in grado di rivelare la verità completa intorno alla condizione umana senza nulla lasciare alla filosofia. Inoltre la filosofia si occupa delle medesime questioni da sempre. Non esiste qualcosa come una conoscenza specificatamente filosofica, dato che tutta la conoscenza è conoscenza scientifica. Un qualche ruolo della filosofia consiste nel chiarire i concetti scientifici, rimuovendo ostacoli linguistici per facilitare il lavoro scientifico.¹⁸

Il dibattito internazionale e nazionale sull'uomo e sulla sua attività culturale, sull'epistemologia delle conoscenze dell'uomo¹⁹ e sulle scienze umane ovviamente continua, in posizioni sempre più articolate,²⁰ ricche²¹ ed attuali,²² che sempre più spesso mostrano come la scienza non è totalmente libera da valori, che fatti e valori si intersecano e che dopotutto le tematiche scientifiche e quelle ideologiche sono interconnesse.

2. Medicina senza anima? Le tendenze attuali della medicina

Ignazio Marino afferma: "assistiamo oggi a una perdita del ruolo sociale del medico, considerato sempre più come un tecnico e sempre meno come persona a cui affidare le proprie sofferenze".²³ L'ampliamento delle conoscenze scientifiche, l'evoluzione della tecnologia hanno influenzato il modo in cui il medico svolge il proprio lavoro e ciò che il paziente si attende da qualsiasi professionista della medicina. Gli esami diagnostici di cui disponiamo, proposti nei modi e nei tempi appropriati, riducono i margini d'errore, semplificano l'identificazione del problema ed indirizzano verso scelte terapeutiche più mirate ed efficaci. La tecnologia informatica e robotica premette un flusso di informazioni diagnostiche e terapeutiche d'ambito planetario che accelerano e rendono possibile l'intervento curativo a distanze inimmaginabili. La tecnologia dovrebbe contribuire a fare risparmiare tempo al medico in

¹⁶ Piaget J, *Le scienze dell'uomo*, tr. it. T. Achilli, Laterza, Roma-Bari 1997, pp.11-22.

¹⁷ Heidegger M, *Essere e Tempo*, tr. it. P. Chiodi, Longanesi 1976⁴, pp. 68-75.

¹⁸ Quine VOW, *Dallo stimolo alla scienza: logica, matematica, linguistica*, tr. it. G. Rigamonti, Il Saggiatore, Milano 2001.

¹⁹ Vassallo N (a cura di), *Filosofia delle conoscenze*, Codice, Torino 2006.

²⁰ Snow CP, *Le due culture*, tr. it. A. Carugo, Marsilio, Venezia 2005.

²¹ Tomasello M, *Le origini culturali della cognizione umana*, tr. it. M. Riccucci, Il Mulino, Bologna 2005.

²² Boncinelli E, Giorello G, *Lo scimmione intelligente. Dio, natura e libertà*, Rizzoli, Milano 2009.

²³ Marino I, *La comunicazione tra il medico e il paziente: dialogo tra sordi*, in Minerva D, Sturloni G (a cura di), *Di cosa parliamo quando parliamo di medicina*, Codice Edizioni, Torino 2007, p. 56.

modo da poter dedicare maggiori energie al contatto umano col paziente e i suoi familiari, ma "accade, talora e sovente – come afferma Giorgio Cosmacini - che il sempre maggiore *avvicinamento* del medico alla realtà fisiopatologica della malattia, attraverso diagnosi e terapie sempre più perfezionate, comporti, quasi per meccanica conseguenza causa-effetto, un suo sempre maggiore *allontanamento* dalla realtà antropologica del malato. È come se le tecniche diagnostiche e terapeutiche, anziché funzionare da *trait d'union*, interferiscano nel rapporto medico-paziente come una sorta di diaframma separatore o distanziatore; il che ha riscontro in un interessamento medico che, talora o sovente, si fa maggiore o massimo per l'oggetto organismo e minore e minimo per il soggetto persona".²⁴

È presente un rischio ampiamente riconosciuto che un'enfasi esagerata sulla medicina molecolare e sullo sviluppo scientifico e tecnologico possa portare alla perdita degli essenziali istinti umanitari e a trascurare il paziente a cui appartiene il campione genetico o tissutale o ematochimico. Il rischio di un riduzionismo organico, tissutale, cellulare o molecolare è sempre presente, con la conseguente decostruzione del soggetto umano a livello più che microscopico, quando dovrebbe essere ancora meglio compreso il livello gerarchico superiore di una personalità di successo e in buona salute che vive attiva e partecipa all'interno della propria società. La posta in gioco è quella del possibile abbruttimento della medicina.

D'altro canto la medicina ha ampliato il suo spazio teorico ed operativo ed interviene in maniera totalizzante in processi, quali l'inizio ed il termine della vita, che finora erano ambiti esclusivi di altre discipline. Nonostante questo sviluppo, mai come ora la medicina sembra essere in crisi d'identità che si manifesta nel modo in cui si è trasformato il rapporto tra medico e paziente: i referti sono più che sufficienti per elaborare una diagnosi accurata, non si ha quasi più necessità di visitare il paziente per ottenere informazioni sul suo stato fisico. Ma il paziente desidera ancora che il medico lo visiti, lo auscolti, gli rilevi il polso, lo tocchi e compia azioni di ridotta utilità diagnostica, che creano intimità e fiducia, invitano il paziente a raccontare i contenuti delle proprie ansie e paure, i propri sintomi. Spesso proprio dalle confidenze emerge l'elemento diagnostico importante, che indirizza e a volte oltrepassa ciò che la tecnologia può apportare. Dal rapporto collaborativo col paziente si instaura un processo di guarigione che ricomprende la capacità della persona umana e del suo organismo a reagire, in sintonia con il suo ambiente d'appartenenza: è spesso inimmaginabile che il paziente riesca da solo a trovare le forze per reagire alla malattia. Il paziente potrebbe sentirsi abbandonato e al bivio tra scelte tecniche e terapeutiche che non saprebbe emotivamente gestire e davanti alle quali non ha conoscenze se non presunte o parziali, investito da responsabilità enormi; o potrebbe subire le decisioni del medico in modo passivo, non corresponsabile, dando seguito all'attuazione del progetto terapeutico in modo incompleto e non continuativo. Le stesse aspettative del paziente, non guidate da un rapporto di fiducia, potrebbero dar origine all'infausto fenomeno del *medical shopping*, un girovagare tra professionisti fino a quando trova risposte spregiudicate quanto inappropriate, alle attese e ai bisogni delle persone. Fenomeno a questo parallelo è l'affidarsi a medicine alternative. Chi cerca risposte diverse ai propri problemi di salute si affida al complesso universo delle medicine alternative o non convenzionali, che stanno in rapporto con la biomedicina secondo *liaisons dangereuses*, per coesistenti, ma confusi, paradigmi interpretativi.²⁵

²⁴ Cosmacini G, *Prima lezione di medicina*, Laterza, Roma-Bari, p. 17.

²⁵ Colombo E, Rebughini P, *La medicina contesa. Cure non convenzionali e pluralismo medico*, Carocci, Roma 2006, pp. 57-79.

La medicina vera è filotecnica, ma soprattutto filantropica.²⁶ Non può permettersi il lusso di perdere la matrice d'origine. Come nella medicina dell'antica Grecia deve mantenere l'ideale della *philía iatriké* (amore dell'azione medica) come sintesi di *philanthropía* (amore degli uomini) e di *philotechnía* (amore dell'arte di curare). Anche se il termine *philanthropía* è di origine stoica, già in Platone troviamo la seguente affermazione: "Il malato è amico del medico per via della sua malattia".²⁷ "Dove c'è *philanthropía*, c'è anche *philotechnía*", afferma una sentenza ellenistica contenuta nei *Praecepta* ippocratici (L. IX,258).²⁸ Sempre viene esortato di cercare di instaurare con il paziente un rapporto di reciproca fiducia e di attenzione, "come se" egli fosse un amico, o meglio un proprio familiare.

Daniela Minerva e Giancarlo Sturloni affermano che "la comunicazione della medicina è oggi fallace e fuorviante a causa di una grave mancanza, l'assenza dalla scena del racconto della clinica, ovvero del percorso lungo e doloroso e spesso tragico che accompagna il malato attraverso la sua passione. (...) Ciò che manca è, a tutti gli effetti, proprio la medicina".²⁹ Manca la clinica, manca la medicina. L'incontro medico-paziente si trasforma nell'incontro medico-malattia.³⁰

È da considerare che questa insufficiente comunicazione ha ricadute importanti sugli orientamenti terapeutici proposti ai malati, sulle aspettative della società nei confronti della medicina ed ovviamente sulla spesa sanitaria dei paesi occidentali.

La scienza e l'arte della medicina sono due pilastri che sostengono il patrimonio culturale del medico e del professionista sanitario. Ma occorre sottolineare che poco cammino è stato fatto da quando è stata individuata la polarizzazione, anzi dicotomia, tra gli organi della conoscenza scientifica e l'arte medico-assistenziale³¹. Tutti gli esseri umani ne sono stati impoveriti. La ricomposizione della dicotomia scienza e pratica medica, pari al tentativo di avvicinamento tra scienze naturali e scienze umane, ha valore per il singolo professionista, per i pazienti in trattamento e per l'intera società.

I processi sanitari rischiano di andare invece in direzione opposta: produzione di prestazioni tecniche, con contenimento di risorse, in un mondo in transizione demografica, epidemiologica ed etnografica, con pazienti sempre più longevi, con patologie a "causalità debole", multifattoriali e croniche, in ambienti multiculturali.

Daniela Minerva e Giancarlo Sturloni affermano che "la comunicazione della medicina è oggi fallace e fuorviante a causa di una grave mancanza, l'assenza dalla scena del racconto della clinica, ovvero del percorso lungo e doloroso e spesso tragico che accompagna il malato attraverso la sua passione. (...) Ciò che manca è, a

²⁶ Laín Entralgo P, *Il Medico e il Malato*, tr. it. A. Savignano, Apèiron, Bologna 1999, p. 28.

²⁷ Platone, *Liside*, 217A, in *Tutti gli scritti* (a cura di G. Reale), tr. it. M.T. Liminta, Rusconi, Milano 1991², p. 753.

²⁸ Callieri B (a cura di), *Ciò che non so dire a parole. Fenomenologia dell'incontro*, Alfredo Guida Editore, Napoli 1998, p. 127.

²⁹ Minerva D, Sturloni G, *Introduzione a Di cosa parliamo quando parliamo di medicina*, op. cit, p. VII.

³⁰ Zannini L, *Salute, malattia e cura. Teorie e percorsi di clinica della formazione per gli operatori sociosanitari*, Franco Angeli, Milano 2001, p. 133.

³¹ Snow CP, *The two cultures and scientific revolution. The Rede Lecture 1959*, Cambridge University Press, Cambridge 1959.

tutti gli effetti, proprio la medicina".³² Manca la clinica, manca la medicina. L'incontro medico-paziente si trasforma nell'incontro medico-malattia.³³

È da considerare che questa insufficiente comunicazione ha ricadute importanti sugli orientamenti terapeutici proposti ai malati, sulle aspettative della società nei confronti della medicina ed ovviamente sulla spesa sanitaria dei paesi occidentali.

Siamo di fronte ad un nuovo concetto di salute.³⁴ La definizione di "salute come stato di completo benessere fisico, mentale e sociale", ci presenta un benessere multidimensionale che risulta irrealistico e carico di aspettative. La salute dopo la Conferenza di Ottawa (1986) viene legata alla capacità di realizzare le proprie potenzialità: per conseguire il benessere fisico, mentale e sociale un individuo o un gruppo devono essere in grado di identificare e realizzare aspirazioni, di soddisfare necessità, di modificare l'ambiente in cui vivono o di adattarsi ad esso. Si parla di aspirazioni prima che di bisogni. La persona viene riconosciuta come "sistema aperto che interagisce continuamente con l'ambiente circostante, creando modelli di interazione individuali. Tali modelli sono dinamici e interagiscono con i processi vitali (fisici, psichici, socioculturali, di sviluppo e spirituali), influenzando il comportamento e la salute della persona. La salute si presenta essenzialmente come progettuale. È la capacità di autodeterminazione e potenziamento di sé, legata al benessere psicologico che si fonda su due concetti fondamentali: l'edonismo (emozioni piacevoli collegate a soddisfazione di bisogni) e l'eudemonia (sentimento di espressività personale), che il soggetto sperimenta quando ha la possibilità di manifestare le proprie potenzialità attraverso lo sviluppo di abilità e talenti".³⁵

Il nuovo concetto di salute, od ovviamente di malattia, è stato recentemente codificato dal sistema ICF, un sistema internazionale che per la definizione di funzionamento, disabilità e salute in oltre seicento categorie che tengono conto di funzioni corporee, strutture corporee, attività e partecipazione, comprese religione e spiritualità, diritti umani, cittadinanza attiva, arte e cultura, e fattori ambientali, lavoro e politiche sanitarie.³⁶

Resta pur vero che esiste un paradigma postmoderno di salute, "impennato su una nozione *liquida* di salute, che oscilla tra lo *star-ben* e il *ben-essere*, ha finito per rendere incerto il compito della medicina, trasformandola in una *cura della salute*, che si propone lo scopo utopistico di ottenere una normalità in base a una norma costantemente revisionabile o addirittura in *medicina dei desideri*, che promette di soddisfare esigenze del tutto superflue".³⁷

Per sopperire alle problematiche storiche di quelle che riteniamo essere le più belle tra le professioni, perché umanissime, sempre più spesso si parla di medicina narrativa.³⁸ A partire dagli studi di Byron J. Good, che colloca la medicina, tra le

³² Minerva D, Sturloni G, *Introduzione a Di cosa parliamo quando parliamo di medicina*, op. cit, p. VII.

³³ Zannini L, *Salute, malattia e cura. Teorie e percorsi di clinica della formazione per gli operatori socio-sanitari*, Franco Angeli, Milano 2001, p. 133.

³⁴ Corbellini G, *Breve storia delle idee di salute e malattia*, Carocci, Roma 2004.

³⁵ Zani B, Cicognani E, *Le vie del benessere*, Carocci, Roma 1999, p. 20.

³⁶ O.M.S., *ICF. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, tr. it. G. Lo Iacono, D. Facchinelli, F. Cretti, S. Banal, Erickson, Trento 2002.

³⁷ Russo M T, *La ferita di Chirone. Itinerari di antropologia ed etica in medicina*, Vita e Pensiero, Milano 2006, p. 140.

³⁸ Greenalgh T, Hurwitz B. *Narrative based medicine: why study narrative?* Review, Br Med J 1999; 318: 48-50.

forme "simboliche", capace di costruire i propri oggetti, cioè di cogliere il mondo in modo simbolicamente mediato e di agire su di esso,³⁹ mediante un linguaggio che è un *linguaggio* culturale,⁴⁰ viene spezzata la relazione subalterna dell'antropologia medica nei confronti della medicina e della biologia e tagliati i ponti con l'epistemologia di stampo positivista, ponendosi invece in uno costruttivista, fenomenologico ed ermeneutico. La malattia stessa diviene una co-costruzione di significato, in cui medico e paziente divengono protagonisti attivi.⁴¹ La medicina basata sulla narrazione, complementare a quella basata sulle evidenze, ritrova il *soggetto*, dall'altra rimosso, ponendosi obiettivi di ordine personale, terapeutico ed etico. La pratica della medicina narrativa:

- fa bene a chi la fa, permettendo il recupero di quella ricchezza antropologica che è insita nella relazione d'aiuto in sanità,
- si pone il compito di comprendere l'uomo malato per migliorare il suo percorso diagnostico, terapeutico ed assistenziale,
- ha il fine pratico dello scopo terapeutico,
- si impone lo scopo etico di ciò che la medicina dovrebbe essere.⁴²

In questa prospettiva la cura che si compie nei contesti sanitari deve prestare attenzione allo stato della persona ponendo in dialogo quanto reso oggettivo dalla malattia in termini di disfunzioni e sintomi (*disease*) con quanto compreso, vissuto, narrato nell'esperienza soggettiva di colui che vive quella malattia (*illness*) e quanto posto in essere mediante una ridefinizione dei significati socialmente accettati della malattia stessa (*sickness*).⁴³

Da ultimo, si ricordi comunque che, quando parliamo di medicina, parliamo di noi stessi e dei nostri cari, delle nostre esperienze più intime e profonde, gioiose, più spesso dolorose: di vita, nascita, benessere, disabilità, caducità, sofferenza, morte; dei nostri simili e nostre.

3. Le scienze umane in medicina

L'organo di indirizzo della formazione medica inglese dichiarò nel 1993: "i progressi della ricerca medica diventeranno sempre più dipendenti dalle idee e dalle tecniche di altre discipline: dalla matematica e dalla fisica per il chiarimento dei complessi fenomeni biomedici, dalle scienze sociali e dalla filosofia per affrontare l'ampia gamma delle tematiche culturali, ambientali ed etiche che sempre più incidono sui problemi di salute. Si spera che lo studente di domani possa essere attratto verso queste altre discipline e quelle opportunità di studio come ad esempio una lingua od intraprendere un progetto legato a ciò che può offrire la letteratura o la storia della medicina".⁴⁴ L'attrazione dello studente di domani si identifica con l'interesse dello studente di oggi. Le scienze umane in medicina, in particolare l'antropologia, si manifestano come assolutamente necessarie non come un esterior-

³⁹ Good B J, *Narrare la malattia. Lo sguardo antropologico sul rapporto medico-paziente*, tr. it. S. Ferraresi, edizioni di Comunità, Torino 1999, p. 135

⁴⁰ Carter A T, *Premessa a Good, Narrare la malattia*, op. cit., p. IX.

⁴¹ Masini V, *Medicina narrativa. Comunicazione empatica ed interazione dinamica nella relazione medico-paziente*, Franco Angeli, Milano 2005, pp. 167-176.

⁴² Marinelli M, *Introduzione alla medicina narrativa*, Edizioni Tecnostampa, Loreto 2008, pp. 11-12.

⁴³ Young A, *Antropologie della "Illness" e della "Sickness"*, in Quaranta I, *Antropologia medica, I testi fondamentali*, tr. it. E. Fabietti, Raffaello Cortina, Milano 2006, p. 124.

⁴⁴ General Medical Council Education Committee. *Tomorrow's doctors*, London: GMC, 1993

re supplemento di saperi, ma come un orizzonte ove collocare ogni sapere che non intenda essere soltanto *sull'uomo*, ma anche *per l'uomo*.⁴⁵

Seppur nella fase iniziale della loro diffusione le *medical humanities* trattarono prevalentemente contenuti legati alla bioetica, per rispondere alle questioni di fondo sull'uomo nei momenti particolare della malattia, della sofferenza e dei limiti dell'impiego della tecnologia all'ora in pieno sviluppo, tali pratiche si allargarono ad altri contesti. Infatti, le *medical humanities*, come fa notare Lucia Zannini, non sono state ridotte alle tematiche della bioetica, ma hanno assunto una prospettiva più ampia ed articolata sull'uomo ed il suo esistere, all'interno della quale vengono a trovarsi anche le prospettive bioetiche.

L'intenzione di estendere il campo alle riflessioni disciplinari di tutte le scienze umane (e non solo di alcune) alle *medical humanities* è stato mosso dal loro fine che si ritrova nel far imparare a *comprendere* gli esseri umani, nella loro specifica unicità.⁴⁶ Attraverso un linguaggio ricco di rappresentazioni metaforiche o simboliche sulle prospettive della persona curata o dei suoi familiari riguardo le sue/loro reazioni alla malattia, le *medical humanities* avviano le riflessioni sui grandi temi ricorrenti in ambito sanitario quali il *significato* della malattia, della sofferenza, del morire e di quanto altro narrato da coloro che esperiscono tali vissuti.

Le *medical humanities* si rifanno a quei movimenti pedagogico-formativo che sospingono gli operatori della cura ad andare oltre ciò che si manifesta obiettivamente nei segni della malattia, per portare alla luce ciò che staziona in profondità e, dunque, svelare la dimensione esistenziale della cura.

Per portare a compimento la prospettiva assiologica fin qui sintetizzata, le *medical humanities* sono state trasformate in processi formativi concreti per poter supportare le attività didattiche tradizionali. La soluzione, come sostiene Zannini, non sta nel limitare il loro insegnamento in qualche sporadico corso obbligatorio o elettivo, (che potrebbe già risultare perdente in partenza) quanto quello di cercare di cambiare radicalmente la prospettiva di tutti i docenti-formatori, desiderosi di stimolare gli studenti alla comprensione della complessità e problematicità delle tematiche della cura, senza indurre a riduzioni generalizzanti.

Le strategie e gli strumenti che per primi hanno coinvolto i contesti formativi nella prospettiva della *medical humanities* sono quelli riconducibili alla *narrazione* di storie biografiche: la messa in campo di brani letterari, musicali, di narrazioni filmiche e opere d'arte (pitture, rappresentazioni, sculture) vengono offerte per far comprendere le storie di malattie, non solo nelle loro dimensioni clinico-anamnestiche (come accade nei volumi scientifici), ma descritte anche in quelle esistenziali, nelle quali si possono scorgere le idee, i sentimenti, le intenzioni e le motivazioni e i valori dei protagonisti, nonché l'influenza del contesto sociale.

L'uso di storie di malattia nella formazione degli operatori della cura non è funzionale soltanto allo sviluppo di capacità di ragionamento pratico per sviluppare una pratica clinica più efficace, quanto, invece, ne cercare di elaborare risposte adeguate alla malattia e alla sofferenza. Tale intento consentirebbe agli operatori di avviare un processo di elaborazione attraverso un insieme di processi di *interiorizzazione della sofferenza anticipatoria* che preparano emotivamente gli studenti alla pratica di cura.

⁴⁵ Russo MT, *Filosofia e medicina: il ruolo delle Medical Humanities*, Acta Philosophica, 10 (2001), pp. 111-120.

⁴⁶ Zannini L, *Medical humanities e medicina narrativa. Nuove prospettive nella formazione dei professionisti della cura*, Cortina, Milano 2008, pag. 152.

I percorsi delle *medical humanities*, dunque, si inseriscono in una logica formativa che va al di là dell'acquisizione di specifiche competenze (dette anche skills o abilità), in quanto tendono allo sviluppo di un'identità professionale e contemporaneamente in una dimensione formativa più ampia orientata alla crescita personale del curante, anche coinvolgendoli in processi di interpretazione e di attribuzione di significato.

Le *medical humanities* dovranno fare ricorso a idee, teorie e modelli di pensiero in grado di estrapolare una conoscenza che sia *dei significati* e non solo di spiegazione di fenomeni (come la fisiopatologia del dolore), poiché come afferma Zannini non è possibile dire che "scoprire il perché fisiopatologico del dolore possa esaurirne la conoscenza. L'esperienza del dolore, infatti, pone degli altri interrogativi, relativi al suo senso".⁴⁷

Da qui discende la necessità di far riferimento ad un paradigma epistemologico che a partire dai contesti formativi, intenda la conoscenza come un processo di costruzione di significati, aiutando i professionisti della cura a connettere le esperienze altrui con le proprie, per sviluppare la capacità di confronto e di introspezione. A questo punto il discorso verte sui paradigmi pedagogici da includere nella formazione alle *medical humanities* sapendo che il loro fine è quello di far emergere il sapere di ciò che non appare, anziché spiegare in senso causalistico ciò che c'è.

4. Il perché delle *medical humanities*

Dal 1970 in poi lo studio delle scienze umane in medicina si è sviluppato includendo etica, letteratura, storia ed altre materie che sempre più hanno enfatizzato l'importanza delle *humanities* trattate dal punto di vista medico e sanitario. Oggi sempre più si parla di formazione interdisciplinare, di attenzione agli aspetti umani che favoriscano esperienze lavorative che promuovano la crescita professionale e la collaborazione interprofessionale e di sviluppo delle capacità d'ascolto e delle competenze della relazione per migliorare la cura centrata sul paziente.⁴⁸

L'inserimento delle discipline umanistiche nella formazione medica può offrire importanti benefici per i singoli futuri medici e per la comunità medica nel suo complesso. Tuttavia è difficile definire il ruolo preciso delle scienze umane nell'educazione medica e sanitaria in generale e valutare l'impatto della crescente presenza delle scienze umane nelle università mediche, poiché sono certamente difficili da misurare risultati soggettivi come l'aumento dell'empatia, l'attenzione professionale ed il *self-care*.⁴⁹ Occorrerebbero studi di tipo quantitativo, ma questo presupporrebbe un superamento dell'identità idiografica delle scienze umane.

Le "*Kleinen Fächer*", o piccole discipline (Storia, Teoria ed Etica della medicina, in tedesco raccolte dall'acronimo GTE) tengono meno il centro della scena in una università di tipo medico. Sembrano interessare maggiormente il campo della medicina sociale in senso più ampio, rispetto all'ambito della medicina molecolare. Tuttavia se ne riconosce l'importanza per la formazione medica e scientifica per ciò

⁴⁷ Ivi, pag. 11.

⁴⁸ Dellasega C, Milone-Nuzzo P, Curci KM, Ballard JO, Kirch DG. *The humanities interface of nursing and medicine*, J Prof Nurs. 2007 May-Jun; 23 (3): 174-9.

⁴⁹ Schwartz AW, Abramson JS, Wojnowich I, Accordino R, Ronan EJ, Rifkin MR. *Evaluating impact of the humanities in medical education*, Mt Sinai J Med. 2009 Aug; 76 (4): 372-80.

che concerne l'autoconsapevolezza professionale, la riflessione critica e soprattutto per le ricadute assistenziali.⁵⁰

La medicina di successo si basa su due pilastri. Il primo è il *corpus* delle conoscenze mediche, l'altro è la conoscenza del paziente e del suo mondo-vita bio-psico-sociale. Il secondo pilastro è il superamento del divario chiamato "*the humane gap in medicine*", ovvero la sfida alla scienza tecnocratica, sono totalmente a carico delle scienze umane. Le *medical humanities* forniscono agli operatori sanitari anche i mezzi di sostegno per il devastante incontro con la sofferenza, la disabilità o la pressione derivata dal faticoso lavoro fisico o dalle spinte per la carriera. Le discipline umanistiche costituiscono la piattaforma comune per tutti gli erogatori dell'assistenza sanitaria, limitando i tradizionali ed ostruttivi confini tra le professioni.⁵¹ Possedere un paradigma comune significa: primo, aderire ad un insieme di assunzioni teoriche fondamentali che tutti i membri di una comunità scientifica accettano in un dato momento storico; secondo, avere problemi scientifici particolari, casi "esemplari" comuni⁵² e finanche questioni etiche aperte. Professionisti che condividono ambienti formativi comuni, identici paradigmi scientifici, sono d'accordo su proposizioni, sulle modalità della futura ricerca, sui modi di procedere nel loro campo precipuo nell'affrontare e risolvere problemi pertinenti. In breve si aderisce ad un'intera prospettiva scientifica e ci si stimola ad un confronto nel differente ambito operativo. Integrare le scienze umane alla clinica permette quella osservazione partecipata tipica della tradizione antropologica culturale a sostegno dell'approccio scientifico oggettivante e la riflessione critica ed epistemologica sulle convinzioni di fondo delle scienze della salute, della cura, della riabilitazione e della palliazione.

Certo la cultura da sola non può fare un medico più umano. E non deve servire a far trascorrere con più consapevolezza una serata a teatro o all'opera. La formazione umanistica del medico serve a proiettarlo verso un suo miglioramento e crescita e una sua più alta umanizzazione per legarlo a fare tutto quello che è in suo potere, anche con i suoi personali sacrifici, per salvare una vita o soccorrere qualcuno nel dolore o prossimo alla morte. L'approccio olistico della medicina corre il rischio di diventare il riferimento operativo ad una concezione metafisica vuota. Le *medical humanities* possono garantire che i medici e gli altri professionisti sanitari esercitino la loro professione in modo etico ed umano, contribuendo a migliorare le capacità di comunicazione e di comprensione stessa della scienza. La stessa deontologia professionale codifica nel tempo norme non assolute, che hanno la stessa plasticità della storia. La giurisprudenza non può diventare uno strumento d'offesa che interviene in modo anacronistico, recando più danno rispetto al peggior esercizio professionale. La legge scaturisce dalla dialettica politica e civile, in riferimento a contenuti umani importanti come quelli scaturiti dalla riflessione delle discipline filosofiche e teologiche, orientate a sostenere la salute della mente e dello spirito, oltre che del corpo, evitando di cadere in superstizioni. Le discipline umanistiche hanno altri tre ruoli nella formazione di coloro che escono laureati dalle facoltà di medicina e chirurgia: ricostruire l'idealismo della cura che mira a servire l'umanità, sgonfiare la pomposità dell'esperto che sa tutto di medicina molecolare e di gestione, ma poco del paziente, ed aprire una finestra nell'ingiustizia sociale e nella sofferenza individuale. La conoscenza dei significati insiti all'etica della giusti-

⁵⁰ Schott H. *Die Situation der "kleinen Fächer" am Beispiel der Geschichte, Theorie und Ethik der Medizin*, Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz. 2009 Aug 15: 1-5.

⁵¹ Barilan M, Sharon D. *On bedside medical humanities*, Harefuah. 2001 Dec; 140 (12): 1196-200, 1227-8.

⁵² Okasha S, *Il primo libro di filosofia della scienza*, tr. it. M. Di Francesco, Einaudi, Torino 2006, p. 83.

zia distributiva individua la povertà e le peggiori condizioni igieniche come più dannose di cure inappropriate. L'assegnazione di risorse permette il riconoscimento del professionista preparato come più alta risorsa, specie se riesce ad immedesimarsi nelle sofferenze di chi ha in cura.⁵³

Per colmare il distacco tra teoria e pratica è necessario integrare ai corsi di base scientifica una formazione umanistica per avere una definizione più chiara di ciò che intendiamo per medicina più umana e per migliorare la cura del paziente. I benefici potrebbero essere a molti livelli, anche a quello di saper meglio informare su una diagnosi clinica e produrre una più efficace comunicazione, anche per favorire lo scambio di idee con altri educatori nell'ambito della formazione medica.⁵⁴

Le *medical humanities* hanno il potere non solo di unire i lati opposti della medicina, la sua vocazione scientifica con la sua vocazione umana, ma anche di approfondire la nostra comprensione della salute e del benessere umano facendo leva su molteplici prospettive – biomedica, filosofica, storica, artistica, letteraria, antropologica. Il risultato di questo approccio dovrebbe garantire una visione più approfondita del paziente, della medicina e dell'organizzazione sanitaria volta a curare qualche volta, ad alleviare spesso e a confortare sempre.⁵⁵

Le scienze umane in medicina sono quindi strumentali per:

- ridurre il *gap* tra biomedicina e scienze umane,
- facilitare l'insegnamento e la ricerca interdisciplinare,⁵⁶
- promuovere un approccio di presa in carico e cura paziente-centrato,⁵⁷
- contenere il *burnout* professionale,⁵⁸
- ridurre la *hybris* biomedica,⁵⁹
- equipaggiare i medici ed i professionisti sanitari a dover affrontare le sfide morali, non giustificati dalla biomedicina,⁶⁰
- favorire l'autoapprendimento permanente e la pratica consapevole,⁶¹
- promuovere la competenza narrativa, favorendo comprensione empatica e la comprensione metaforica per una interpretazione condivisa storia del paziente-diagnosi-terapia.⁶²

⁵³ Baum M. *Teaching the humanities to medical students*, Clinical Med. 2002 May/June; Vol 2 No 3: 246-9.

⁵⁴ Scutt Buchill C. *Demystifying the Discipline of Medical Humanities at the Resident Level*, Fam Med 2009; 41 (7): 473-5.

⁵⁵ Gordon J. *Medical humanities: to cure sometimes, to relieve often, to comfort always*, MJA 2005 Jan; Vol 182 No 1: 5-8.

⁵⁶ Evans M, Arnott R, Bolton G, et al. *The medical humanities as a field of enquiry. Statement from the Association for Medical Humanities*, J Med Ethics 2001; 27: 104-105; Evans HM, Macnaughton J. *Should medical humanities be a multidisciplinary or an interdisciplinary study?* Med Humanit 2004; 30:1-4.

⁵⁷ Schneiderman L. *Empathy and literary imagination*, Ann Intern Med 2002; 137: 627-9.

⁵⁸ Willcock S, Daly M, Tennant C, Allard B. *Burnout and psychiatric morbidity in new medical graduates*, Med J Aust 2004; 181: 357-60.

⁵⁹ Illich I, *Nemesi medica. L'espropriazione della salute*, tr. it. D. Barbone, Boroli Editore, Milano 2005.

⁶⁰ Miles S, *Abu Ghraib: its legacy for military medicine*, Lancet 2004; 364: 725-9.

⁶¹ Gordon J. *Assessing students' personal and professional development using portfolios and interviews*. Med Educ 2003; 37: 335-340.

⁶² Charon R, *Narrative medicine: a model for empathy, reflection, profession, and trust*. JAMA 2001; 286: 1897-1902.

Le scienze umane in medicina permettono lo sviluppo del pensiero critico, non da ultimo quello logico-clinico⁶³ ed il sostegno al limitare l'errore in una pratica ad alto rischio, mediante il racconto di esperienze vissute da altri professionisti.⁶⁴

Le scienze umane aiutano i professionisti della diagnosi, della cura, dell'assistenza, della riabilitazione e della palliazione nella comprensione della soggettività profonda dell'essere umano individuata nelle emozioni e nei stili di attaccamento.

Le *medical humanities* sostengono la comprensione dell'altro in quanto appartenente a sistemi culturali ed interpretativi differenti.⁶⁵

La riflessione bioetica, ci orienta verso il bene ed il giusto nella vita e nell'esercizio della professione.

Con lo studio delle scienze umane in medicina finiremo col somigliare al nostro io ideale, come direbbe Baudelaire.

Citando un recente articolo di Antonio Gnolo, "si può sospettare che *penso e dunque sono* sia un duplicato della potenze divina, traducibile in Dio pensa, dunque è, dunque crea",⁶⁶ ma oggi impera il *non penso e dunque sono* – oggi che il pensiero è diventato il più futile tra gli strumenti del conoscere". Le scienze umane in medicina sono la parte più qualificata a "costruire la coscienza" del medico e del professionista sanitario, oltre che parte della conoscenza. "Il medico non è un tecnico e non è nemmeno uno scienziato nel senso stretto del termine. Certamente si occupa di alcune branche della scienza, dalla fisiologia alla farmacologia, dalla fisica alla matematica, dalla genetica alla biologia, ma allo stesso tempo dovrebbe conoscere la psicologia, l'economia, dovrebbe essere in grado di comunicare e di interpretare i fenomeni sociali".⁶⁷ Parlando della formazione del medico e dei professionisti della sanità: "quante ore sono dedicate all'apprendimento di nozioni e tecnologie sofisticate? Tantissime. Quante ore all'apprendimento del modo in cui colloquiare con i pazienti? Quante a studiare le implicazioni biomediche che la medicina presenta quasi ogni giorno? Zero. Inseriamo questi corsi nei piani di studio e rendiamoli materie d'esame obbligatorie".⁶⁸ Il sapere medico si colloca a cavaliere tra due gruppi di scienze articolati in scienze naturalistiche e scienze umanistiche. Le prime insegnano a fare il medico, ma non ad essere medico. Per essere un buon medico occorre saper connettere mezzi tecnologici avanzatissimi con i giusti fini in un'epoca in cui regna il vuoto etico e "tremiamo nella nudità di un nichilismo che unisce il massimo potere intorno ai mezzi con il minimo sapere intorno agli scopi".⁶⁹ Lo scopo della scienza e della tecnica non può che essere a vantaggio della persona umana. Come afferma Giorgio Cosmacini, "senza "l'altra metà" finalistica, umanologica,

⁶³ Federspil G, *Logica clinica*, McGraw-Hill, Milano 2004; Giaretta P. *La logica e il ragionamento clinico*, Lettere dalla Facoltà, Bollettino della Facoltà di Medicina e Chirurgia dell'Università Politecnica delle Marche, 2005, 3: 2-7.

⁶⁴ Groopman G, *Come pensano i dottori*, Arnoldo Mondadori, Milano 2008; Gawande A, *Salvo complicazioni, Appunti di un chirurgo americano su una scienza imperfetta*, tr. it. B. Tortorella, Fusi orari, Roma 2005.

⁶⁵ Aime M, *Il primo libro di antropologia*, Einaudi, Torino 2008.

⁶⁶ Gnolo A, *Perché non possiamo più dirci Cartesiani*, La Repubblica, 1 settembre 2009: 43.

⁶⁷ Marino I, *Nelle tue mani. Medicina, fede, etica e diritti*, Einaudi, Torino 2009, pp. 22-23.

⁶⁸ *Ivi*, p. 34.

⁶⁹ Jonas H, *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, tr. it. P. P. Portinaro, Einaudi, Torino 1990, p. 31.

indispensabile a completare la sua identità, la medicina non è se stessa. Perché? La medicina non è una scienza. Essa è *di più*.⁷⁰

Come afferma Maria Teresa Russo “è lo stesso progresso tecnico scientifico a richiedere, più o meno consapevolmente, non solamente una sorte di “coscienza critica”, ma un orizzonte di senso per rispondere a quelle domande sollevate dalla tecnica nell’ambito della vita e della salute, a cui la tecnica stessa non è in grado di dare risposta. L’integrazione dei saperi filosofici quali la metafisica, l’antropologia e l’etica, con quelli scientifici è, dunque, indispensabile per disporre di quelle categorie atte a valutare i significati e le implicazioni dei gesti e delle scelte in ambito biomedico” e infonde nelle scienze della natura “un *supplemento d’anima* necessario per non chiudersi in un tecnicismo autoreferenziale”.⁷¹

5. Introduzione allo studio delle medical humanities

Se ci ponessimo la domanda di quali scienze umane studiare nei corsi di laurea attivati nella facoltà di medicina e chirurgia, seguendo la letteratura mondiale dovremmo rispondere: arte anatomica, paleopatologia,⁷² storia dell’arte medica e della cura; storia, teoria ed etica della medicina; filosofia (filosofia della scienza, filosofia della medicina, morale, filosofia del linguaggio e della comunicazione, filosofia della cura), logica e teologia;⁷³ letteratura e teatro;⁷⁴ musicoterapia ed artiterapie; cinema. A queste si aggiungano psicologia generale, dello sviluppo e dell’educazione, psicologia clinica, psicomетria; pedagogia generale, sociale e sperimentale, didattica; sociologia, economia e diritto e soprattutto le antropologie: culturale, filosofica, etnologia ed antropologia medica.

Di fronte alla miriade di teorie e riferimenti ci viene di citare Gevaert: “gli interrogativi sull’essenza dell’uomo e sul significato della sua esistenza, oggi come nel passato, non nascono in primo luogo per motivi di curiosità scientifica, indirizzata verso l’aumento del sapere. I problemi antropologici sopraggiungono da sé, irrompono nell’esistenza e s’impongono con il proprio peso. Non è in primo luogo l’uomo che solleva problemi: è l’uomo che viene reso problematico dalla vita e dalle condizioni nella quale vive”.⁷⁵ Vita e condizioni che ci rimandano costantemente ad emozioni, figure culturali ed idee, valori, diritti, dignità della vita ed autonomia della persona. E insieme a queste a virtù, umane e professionali.

La caratteristica delle scienze umane è che sono personali e intrise di finalità e valori, Kennet Calman e Robin Downie scrissero: “A differenza della scienza, che si occupa del generale e degli elementi ripetibili in natura, la medicina, sebbene usando la scienza, si occupa unicamente dei pazienti individuali. Essa si concentra sul particolare e sull’unico, in questo assomiglia alle arti. Concentrandosi su modelli ripetibili e sulle leggi della natura, la scienza deve necessariamente essere impersonale”.⁷⁶ Ma le scienze che si rivolgono all’individuo si pongono molte domande,

⁷⁰ Cosmacini G, *La medicina non è una scienza. Breve storia delle sue scienze di base*, Raffaello Cortina, Milano 2008, p. 103.

⁷¹ Russo, *La ferita di Chirone. Itinerari di antropologia ed etica in medicina*, op. cit., p. 17.

⁷² Grmek M, Gourevitch, *Le malattie nell’arte antica*, tr. it. D. Gourevich, M. Menghi, Giunti, Firenze 2000.

⁷³ Sloan RP, Bagiella E, Powell T. *Religion, spirituality and medicine*. Review, *Lancet* 1999; 353: 6647.

⁷⁴ McLellan MF, Jones AH. *Why literature and medicine?* Review, *Lancet* 1996; 348: 109-11.

⁷⁵ Gevaert J, *Il problema dell’uomo. Introduzione all’antropologia filosofica*, Elle Di Ci, Torino-Leumann 1973, p. 9.

⁷⁶ Calman K, Downie R. *Why arts courses for medical curricula?* *Lancet* 1996; 347: 1499-500.

esprimono molte teorie, non riescono ad orientare su un'unica ipotesi o su pochissime. A partire da molti punti di vista, sviluppano con coerenza, molteplici conclusioni, tutte da valutare. Lo studio di queste scienze deve essere affrontata assimilando con pazienza, e confrontando, i contenuti espressi dalle molte discipline e dalle moltissime scuole di pensiero. Studio e confronto, niente altro, curiosità epistemica ed infinita energia, criticando "principi accettati ciecamente, conseguenze mal dedotte di principi, mancanza di coerenza tra le parti e di evidenza nell'insieme",⁷⁷ e ponendo a confronto fatti e loro interpretazioni, in una tessitura miracolosa quanto la mente umana.

⁷⁷ Hume D, *Trattato sulla natura umana*, op. cit. p. 5.

L' UOMO CON LA MACCHINA DA PRESA

("Celovek s kinoapparatom", U.R.S.S., 1929)

("The man with a camera", musiche dei Cinematic Orchestra)

Progetto: "La città immediata": la città contemporanea nel cinema (Liceo Scientifico "Leonardo" di Cassano Murge)

Luciano Aprile - Domenico Braccioldieta - Franco Ostuni

"Ho avuto talvolta una strana idea: pensavo che non sarebbe stato affatto male avere in città una strada capace di comprendere in sé gli annali dell' architettura. L' architettura è annale del mondo: e parla quando già si sono ammutolite sia le canzoni che le leggende, e null'altro fuor che lei parla più del popolo scomparso". (Nikolaj Gogol "Sull' architettura dei nostri tempi", 1831)

"Noi abbiamo creato una dea nuova, per l' olimpo nostro, e questa dea è la Velocità. Nella sala cinematografica in cui si realizza un movimento meravigliosamente combinato d'immagini fotografiche e di luce, la vita è rappresentata al culmine dell' azione in una vera convulsione parossistica". (Ricciotto Canudo "Trionfo del cinematografo", 1908)

"La base psicologica su cui si erge il tipo della individualità metropolitana è l'intensificarsi della vita nervosa, che è prodotta dal rapido e ininterrotto avvicinarsi di impressioni interiori ed esteriori". (George Simmel "La metropoli e la vita dello spirito", 1903)

"Sono una mano che gira la manovella...del resto il mondo stesso è un fragoroso e vertiginoso meccanismo...che di giorno in giorno sempre più si còmplica e si accèlora..." (Luigi Pirandello "Quaderni di Serafino Gubbio operatore", 1916)

"L' obbiettivo si reca là dove lo sguardo dello spettatore non può recarsi direttamente. Si che...il cinematografo può chiamarsi un 'longus oculus'dello spettatore". (Enrico Toddi, in "In penombra", rivista di cinema, 1918)

"L' architettura assale gli spettatori come un bombardamento di impressioni - un'arte totale degli effetti che si dispiega con tutti i mezzi davanti ai nostri sensi". (Sigfried Kracauer "La massa come ornamento", 1930)

"Poi è venuto il cinema e con la dinamite dei decimi di secondo ha fatto saltare questo mondo simile a un carcere, così noi siamo in grado di intraprendere tranquillamente viaggi tra le sparse rovine". (Walter Benjamin "L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica", 1936)

La diversa provenienza delle citazioni introduttive, l'eterogeneità delle posizioni degli autori e delle discipline coinvolte, dalla letteratura alla sociologia, dalla psicanalisi alla teoria del film, servono già a segnalare la complessità dell' approccio al tema del rapporto fra città e cinema.

Un rapporto di gemellarità, come vedremo, non solo perché la metropoli si impone come 'topos' centrale assoluto della modernità negli stessi anni in cui dalla

fotografia prende corpo e viene al mondo il cinematografo, che a sua volta non poteva che essere, e di fatto fu, a lungo, fenomeno urbano, evento riguardante le masse, la folla, il pubblico, gli spettacoli e il divertimento.

Ma anche un rapporto di stretta contiguità per ciò che ha riguardato l'evoluzione antropologica stessa: l'uomo, il suo modo di vivere l'esperienza, le sue forme percettive, la fenomenologia del suo sentire, attraverso i cambiamenti della città e l'avvento del cinema, sono profondamente cambiati, in un modo che ai nostri occhi di oggi rischia di passare inosservato, tanto siamo intrisi oggi, sedimentati quasi, di quelle facoltà, emozioni, percezioni, da non rendercene più conto.

E tanto stiamo velocemente viaggiando verso attitudini, mentali e corporee ulteriori (il cellulare, Internet, il digitale, le infinite applicazioni multimediali che consentono di trattare le immagini in modo nuovo e creativo) da rischiare di non riflettere più sulla genesi del nostro rapporto con le immagini e con il cinema, e sulla sua centralità per la storia di ciò che siamo oggi.

La citazione di Gogol (1831!) viene ripresa dal grande regista russo Ejzenstein allo scopo di accostare la città (in cui le nuove forme architettoniche costituiscono "un unico fluire di varietà diverse che trascorrono l'una nell'altra", producendo un'idea di città come palinsesto storicamente stratificato ed eclettico) al montaggio, tecnica squisitamente cinematografica, come stratificazione e coordinamento di tempi diversi.

Il filosofo Ernst Junger guarda alla città come ad una grande officina da fabbro, in cui ogni cosa ha un carattere provvisorio, e l'abitante della metropoli-officina è costretto, dalla quantità di stimoli che lo assale, a ridurre e a semplificare la propria espressività: "Lo sguardo è rigido e fisso, addestrato a osservare oggetti che devono essere percepiti in condizioni di massima velocità" (E. Junger "Oltre la linea"). Anche i corpi, esteriormente, tendono ad uniformarsi ad un tipo di bellezza funzionale, indifferente rispetto al genere, segnata dall'efficienza lavorativa e dallo sport (altro mito della modernità). Sia Junger, che Walter Benjamin e, prima di lui, George Simmel, hanno sottolineato l'avvento, con la città-metropoli, di una estetizzazione generalizzata che abbraccia i corpi, le strade, gli edifici, le macchine: è l'epoca della moda, del mescolarsi degli stili, della sfida a tutto campo che la realtà prosaica delle macchine e del cinematografo lancia all'arte cosiddetta 'alta' e a cui le avanguardie artistiche non possono non rispondere (surrealismo e dadaismo, futurismo e costruttivismo). Ma per Simmel è lo stile della vita percettiva nella grande città che cambia: l'esperienza degli choc ripetuti, l'ansia da contatto (l'eccessiva vicinanza con il prossimo), la frenesia dei movimenti e degli incontri, producono un'intensificazione della vita nervosa, dando origine al fenomeno dell'individuo 'blasé', distratto e apatico, scostante, solitario; e dando origine anche ad una speciale attenzione per la superficialità. Una superficialità che andrebbe osservata con più attenzione e profondità, filosofica e psicologica, perché secondo Simmel: "Se si fa scendere uno scandaglio nelle profondità della psiche a partire da un punto qualunque della superficie dell'esistenza, e per quanto questo punto possa apparire legato solo a tale superficie, i tratti più banali appaiono infine connessi direttamente con le scelte ultime che riguardano il senso e lo stile della vita". (G. Simmel "La metropoli e la vita dello spirito"). Sono concetti elaborati nel 1903 ma di impressionante attualità, perché oltre a sottolineare l'importanza di aspetti della vita sociale oggi ampiamente considerati centrali nella strutturazione dell'individuo, segnalano alla

cultura di quel tempo le fondamenta sensorie della vita psichica e alludono all' inconscio come dimensione importantissima della psiche (sono gli anni in cui Sigmund Freud sta maturando le sue teorie), preparando il terreno ad una teoria del film come "inconscio ottico" della civiltà metropolitana: "Le nostre bettole e le vie delle nostre metropoli, i nostri uffici e le nostre camere ammobiliate, le nostre stazioni e le nostre fabbriche sembravano chiuderci irrimediabilmente. Poi è venuto il cinema e con la dinamite dei decimi di secondo ha fatto saltare questo mondo simile a un carcere...Col primo piano si dilata lo spazio, con la ripresa al rallentatore si dilata il movimento. E come l'ingrandimento non costituisce semplice chiarificazione di ciò che si vedrebbe 'comunque', poiché esso porta in luce formazioni strutturali della materia completamente nuove, così il rallentatore non fa apparire soltanto motivi già noti, perché ne scopre di completamente ignoti... Si capisce così come la natura che parla alla cinepresa sia diversa da quella che parla all'occhio". (W.Benjamin "L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica")

È difficile per noi oggi, così abituati ai primi piani con cui si conclude qualunque puntata quotidiana di qualunque soap-opera, comprendere la rivoluzione percettiva apportata dall'avvento, con il cinema, del primo piano, in grado di ingigantire un volto, di soffermarsi sulle sue espressioni e sulle sue più impercettibili variazioni: gli spettatori scoprono di avere un volto, un corpo; durante la proiezione di un film, oltre che entrare in un mondo ottico nuovo attraverso, attraverso la finestra o la porta dello schermo, la 'fessura' del film, vivono, attraverso la fruizione della narrazione filmica, stimolati dalle espressioni e dai gesti degli attori, vere e proprie esperienze emozionali e sensoriali, tanto che oggi più che di percezioni visive si parla di percezioni 'aptiche' (una sinergia di ottico e di tattile).

Già dai primi anni di vita del cinema, soprattutto per l'assenza del sonoro, nacquero teorie del cinema che ne sottolineavano la capacità documentaristica, quasi che il cinema potenziasse lo sguardo umano in modo inedito, oppure la diabolica potenza illusionistica del film, evidenziando come lo schermo fosse semplicemente un telo e non una finestra su una realtà più vera.

O anche come non si dovesse mai dimenticare la presenza della cornice intorno a quello specchio in cui gli spettatori riconoscevano nei volti egli attori le proprie emozioni e i propri desideri.

Queste diadi di concetti (Finestra |Cornice, Porta|Telo, Specchio|Volto, Occhio|Sguardo) furono da subito la materia teorica con cui studiare il cinema e la portata della sua rivoluzione sul piano psicologico, sociale, estetico ma anche epistemologico. Era lo statuto stesso della realtà che andava ridiscusso: l'avvento del cinema riposizionava il ruolo dello sguardo e della mente nei confronti della realtà E la realtà stessa incominciava a subire l'assedio della dimensione scenica e virtuale fino ai paradossi drammatici di oggi.

Le avanguardie di allora colsero al volo la portata dell' evento: i futuristi di Marinetti stesero nel 1916 un "Manifesto della cinematografia futurista"; il cinema divenne un elemento cardine della spettacolarità dadaista che, attraverso il sincretismo dei mezzi (oggetti, manifesti, quadri, proiezioni) voleva investire la totalità delle forme di espressione; Breton, Artaud e i surrealisti individuarono analogie fra le configurazioni filmiche e quelle oniriche, tra le associazioni libere della memoria e del pensiero e le tecniche del montaggio (così come del collage pittorico).

Ma proprio Antonin Artaud sosteneva in un testo del 1927: "Il cinema puro è un errore, così come è in qualsiasi arte, ogni sforzo per raggiungerne il principio a detrimento dei suoi strumenti obiettivi di rappresentazione... Il primo grado del pensiero cinematografico mi sembra essere nell'uso di oggetti e di forme esistenti a cui si può far dire di tutto, perché le disposizioni della natura sono profonde e realmente infinite" (A.Artaud in "Il cinema d'avanguardia 1910-1930" a cura di P.Bertetto, Marsilio 1983, cit. in Antonio Costa "Cinema e avanguardie storiche" in "Storia del cinema mondiale vol.I, Einaudi 1999).

"Ogni rivoluzione è sempre all'inizio una grande festa... I grandi cineasti russi fanno parte di questa straordinaria temperie creativa. Tutti partono da un rifiuto dello spettacolo tradizionale in cui lo spettatore si immerge passivamente, e tutti propongono forme di "cinema-festa" in cui lo spettatore non sia semplice osservatore inerte, ma sia sempre attivo e stimolato a nuove invenzioni e continui cambiamenti. È in questo contesto che Dziga Vertov, il più sovversivo dei cineasti, lancia nel 1925 la teoria del "cine-occhio". Secondo lui ogni cosa, se viene osservata con gli occhi quotidiani, distratti, appare banale, mentre se viene osservata con gli occhi del cinema e del montaggio, appare straniera e nuova, genera una serie di sorprese senza fine. L'occhio della cinepresa ci permette di vedere le cose come non le abbiamo mai viste". (S.Bernardi "L'avventura del cinematografo")

Ecco allora, a pochi anni dall'avvento del sonoro e proveniente dalla Unione Sovietica ormai stretta nella morsa dello stalinismo, all'ombra del grandissimo maestro Ejzenstein, la figura di Dziga Vertov che mette in forma, con un film, il film di oggi, una sua particolare versione di un vero e proprio genere: la "sinfonia della città"; operazione già fatta sia da registi del Bauhaus (Walter Rutmann "Berlino. Sinfonia di una grande città"), sia un suo connazionale Michail Kaufman, (con il film "Moskva") entrambi del 1927. Ad una prima lettura il film può apparire non solo un inno gioioso all'intensità e alla vivacità della vita metropolitana (una città 'virtuale' composta da un collage di immagini girate in tre città diverse, Mosca, Odessa e Kiev), ma anche un'affermazione di efficacia e potenza del mezzo cinematografico (la teoria del "cine-occhio", ovvero del "cine-verità", proposta nei suoi scritti dallo stesso Vertov). L'operatore, alter ego del regista, si muove sullo schermo e lungo i percorsi urbani come un acrobata biomeccanico, padrone della materia, ovvero sia del suo corpo, sia dell'ambiente (gli spazi e i percorsi della città) e infine del mezzo tecnologico, la macchina da presa. Qualcuno ha letto nel film la rappresentazione di una società del lavoro totale, un 'lavoro-gioco' volto a dissimulare la durezza del lavoro reale, persino in una società comunista.

"Il gioco è riconvogliato nell'alveo della produzione, assoggettato a essa, catturato... Il puro segno teatrale è l'"attrazione"; la tecnica formalista, cubofuturista o dadaista aveva introdotto lo strumento del "montaggio"... Il montaggio delle attrazioni si rivolge unicamente ai nervi del pubblico"(M.Tafuri "la sfera e il labirinto"). In realtà, come afferma nei suoi stessi scritti, Vertov intendeva il montaggio come "cine-analisi", come esplorazione dei fenomeni della vita, come "organizzazione del mondo visibile", capace di distendere il tempo e sezionare il movimento, e quindi di "rendere visibile l'invisibile, manifesto ciò che è nascosto, evidente ciò che è mascherato" (D.Vertov). Rispetto alle due contrapposte tendenze che il cinema avrebbe perseguito negli anni del muto, cioè il "sistema delle attrazioni mostrative" (SAM) e il "sistema dell'integrazione narrativa" (SIN), Vertov sembrerebbe dunque

appartenere a quel filone di registi sperimentali che tendeva a spremere dal mezzo cinematografico le sue potenzialità documentaristiche ed epistemologiche (il "cine-verità"). Uno sperimentalismo destinato a morte prematura a causa dell'avvento del sonoro e del trionfo del modello narrativo per eccellenza, quello hollywoodiano.

Al potenziale cognitivo del montaggio Vertov sembra voler aggiungere un'altra finalità: "mostrare le affinità tra l'uomo e le macchine, la relazione di coappartenenza che li lega" (A.Somaini "Cronogrammi della metropoli"). Con questo si passa però dal tema estetico a quello politico: il cinema di Vertov, di Ejzenstein, si era dato il compito di contribuire a creare una filosofia modernista, ottimista della società scaturita dalla Rivoluzione d' Ottobre. E il problema storico-critico diventa quello di vedere quanto questa lettura della storia del cinema intrecciata alla storia mondiale possa aver interferito nell'interpretazione delle opere.

"Fin dalla nascita del cinema sovietico, i suoi autori sembrano come ossessionati dall'idea della creazione dell' uomo nuovo, degno di vivere nel nuovo mondo comunista. E prima di ogni altra arte è proprio quella cinematografica a iniziare la creazione di questo uomo artificiale". (N.Nusinova)

Tra il 15 e il 21 marzo del 1928 si tiene a Mosca la Prima conferenza pansovietica di Partito sul cinema, a dimostrazione di come il mezzo cinematografico venisse ritenuto fondamentale sia per l'educazione delle masse ad una visione socialista del mondo, sia come strumento efficacissimo di propaganda rivolta al popolo, ma anche, all'esterno, al mondo capitalista. In genere, per gli storici del cinema, il passaggio dagli anni Venti ai Trenta del XX secolo, risulta segnato dall' avvento del sonoro, autentica evoluzione e rivoluzione sul piano comunicativo, narrativo ed espressivo; ma per la storia specifica del cinema sovietico, quello fu il crinale che separò un cinema ancora entusiastico, "in cui lo slancio ideologico coincide con il senso di una missione, l'identificazione con una visionarietà rifondante i valori stessi della significazione" (R.Perpignani) da un cinema 'di regime', in linea con la politica di censura e repressione voluta da Stalin e Zdanov, il potente ministro che intendeva le scienze e le arti come appendice della dottrina marxista-leninista; una politica "terroristica" che doveva portare alle "purghe staliniane" della fine degli anni trenta.

Da ricordare come nel 1938 un altro grande regista russo, Sergej Ejzenstein, produsse un film, "Alexandr Nevskij", che seppur ambientato nel medioevo russo, per il suo carattere epico e per le analogie evidenti con la storia di quegli anni, per la sua carica di incitamento al patriottismo russo e di monito al temibile vicino nazista, si avvale delle musiche di un grande del '900, Sergej Prokof'iev, allo scopo di fondere, in modo fortemente suggestivo, musiche e immagini, cinema narrativo e cinema concettuale. Questa assoluta equivalenza tra gli aspetti filmici e quelli musicali, questa coesistenzialità, non appartiene al film di Vertov che vediamo oggi, giacché qui l'accompagnamento sonoro sembra avere la funzione decorativa tipica del film muto, in cui i suoni si limitano a sottolineare o a marcare le vicende del racconto per immagini. Cosicché è stato poi possibile, in tempi vicinissimi a noi, procedere ad una nuova sonorizzazione sincronizzata del film ad opera di un gruppo inglese dei giorni nostri, la cui stessa denominazione rivela la passione per i suoni (il jazz in testa a tutti, ma anche il soft-rock, il pop, l'elettronica e le musiche d'avanguardia del '900) legati al cinema: i "Cinematic orchestra". I loro suoni danno al bianco-enero ingrigito delle immagini un sapore ludico di dormiveglia, circondano i protagonisti, uomini e donne, strade, oggetti, di un effetto polveroso, una patina di 'deja

vu', quasi ci trovassimo in una specie di sogno ad occhi aperti (dovuto alla distonia fra la modernità dei suoni e l' "antichità" delle immagini).

Del resto lo stesso Breton, il padre del surrealismo, aveva visto nel cinema "il miglior trampolino dal quale il mondo moderno si sarebbe tuffato nelle acque magnetiche e brillantemente nere dell'inconscio". Un'operazione decisamente riuscita: il carattere postmoderno delle musiche sembra sposarsi deliziosamente con l'effetto straniamento cercato e voluto dal regista che mostrandoci il volto caleidoscopico di una città, (Mosca?), e di un operatore al lavoro col suo strumento in viaggio nella città stessa e nell'arco di una giornata, finge di proporre al pubblico un documentario, mentre lo scuote e lo turba affinché rifletta sul carattere illusorio e artificiale delle immagini filmiche. Lo sperimentalismo del film rispondeva in pieno, è vero, alla poetica del "Cineocchio" (Kinoglaz), anzi ne costituisce il manifesto: però, montaggi, trucchi, rallentamenti, accelerazioni, dissolvenze incrociate, 'split screen'(lo schermo diviso in due parti contigue), tutto il repertorio tecnologico utilizzato nel film, sembra al servizio di un metalinguaggio che mostrasse sia il quadro che il pittore, sia la cornice che lo specchio, sia il materiale documentario che il documentarista (l'attore che lo interpreta è il fratello del regista, Mikhail Kaufman); infine sia il film che il pubblico stesso (la scena iniziale che mostra il teatro che si riempie e l'orchestra raccolta e concentrata nel silenzio che prepara lo spettacolo, è esemplare); e sia l'inizio, con il pubblico che prende posto in platea, sia il crescendo finale con i giochi "impazziti" della telecamera, quella materiale, fisica, che è al di là dello schermo, ormai definitivamente antropomorfizzata, danzante di fronte alla telecamera, quella coincidente con il nostro occhio, sembrano voler scherzare sulla serietà del cinema e volerci lasciare pieni di domande. Prima fra tutte quella sulla centralità dello sguardo e sulla questione del "punto di vista: in questo film "chi guardava chi?" Cosa abbiamo visto: la realtà o la finzione, la verità o l'artificio?

Nemmeno il regime si accorse che quella teoria del cinema e le sue applicazioni tutto erano tranne che realismo socialista: solo qualche anno dopo il regista, Denis Arkadievitc Kaufman, questo il suo vero nome, fu allontanato ed emarginato.

Vertov torna oggi ad essere, per noi, una fonte di domande sulla realtà del cinema: sui meccanismi mentali ed emozionali coinvolti da esso, sulla sua doppia funzione di specchio e di sguardo creativo, sul fatto che il modo con cui decidiamo di guardare le cose non è una questione da poco.

"Di tutte le funzioni interne che creano il significato del mondo che ci sta intorno, il principale è l'attenzione. il caos delle impressioni esterne si organizza in un vero mondo di esperienze secondo una nostra selezione di ciò che è significativo, importante". (Hugo Munstemberg "Film. Il cinema muto nel 1916")

Il vedere, fra i cinque sensi sicuramente quello sovrano lungo tutta la storia della cultura occidentale, (anche se già Platone sottolineava, con il suo "mito della caverna", quanto inaffidabile fosse la vista e quanto invece occorresse attivare e affinare l'occhio della mente), potrebbe apparire come potenziato ed esaltato dall'avvento del cinematografo che suddivide il mondo in centri di interesse, disciplina il corpo e gli occhi del soggetto, gli suggerisce la via per sintetizzare ed interpretare; ma contemporaneamente, il cinema, evidenzia la soggettività, la limitatezza e la contingenza dello sguardo. Come dice Serge Daney: "La sfera del visibile ha

cessato di essere disponibile nella sua interezza. Ci sono buchi, assenze e vuoti necessari, o pieni superflui, immagini per sempre assenti e sguardi venuti meno per sempre". Ma come già aveva evidenziato la letteratura del fantastico dell' 800 (Hofman, per esempio), era venuta meno l'idea di una percezione trasparente, lineare del mondo, affermatasi con il cogito cartesiano: "Tutto cambia – e la rivoluzione aveva avuto inizio con Kant – quando l'uomo non è più concepito come un essere che prende conoscenza di un mondo retto dalle leggi dell'ottica ma come un essere che riceve, attraverso i diversi sensi, messaggi di cui raccoglie e interpreta i dati in modo da costruire un'immagine che richiede la partecipazione di tutto il suo essere. L'occhio non è allora un apparecchio ottico che trasmette al cervello immagini che esistono così come sono all'esterno. Ma è uno strumento di codificazione e decodificazione che trasmette informazioni le quali hanno continuamente bisogno di essere interpretate e la cui interpretazione varierà totalmente a seconda della natura dei segnali ricevuti e delle disposizioni interne dell'essere che le riceve". (M. Milner)

Il Rinascimento con l' "invenzione della prospettiva" aveva concepito la rappresentazione pittorica come "l'intersezione piana di una piramide visiva al cui vertice è posto l'occhio di un ideale osservatore della scena e i cui spigoli sono costituiti dalle linee che si dipartono da questo occhio: che regge il gioco è uno sguardo che contempla e controlla il mondo". (E.Panofsky). Per il modello cartesiano l'occhio costituisce un semplice punto di passaggio che mette in rapporto diretto la realtà e la sua immagine mentale. Oggi lo sguardo scopre i propri limiti: esso risponde a un soggetto; opera prelievi parziali; agisce nell'attimo, anziché fuori dal tempo. La pretesa di oggettività e di totalità decadono. "Le misure con cui bisogna fare i conti sono quelle inverse: la limitatezza, la soggettività, la contingenza. Vedere diventa un'avventura più rischiosa" (A.Casetti "L' occhio del novecento).

BIBLIOGRAFIA

RUDOLF ARNHEIM *Il potere del centro. Psicologia della composizione nelle arti visive* (Einaudi, 1984)

WALTER BENJAMIN *L'opera d' arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica* (1955; Einaudi 1966)

SANDRO BERNARDI *L'avventura del cinematografo* (Marsilio, 2007)

FRANCESCO CASSETTI *L'occhio del novecento* (Bompiani, 2005)

ANTONIO COSTA *Cinema e avanguardie storiche* (in "Storia del cinema mondiale" vol.I; Einaudi)

JULIA CSERGO *Estensione e trasformazione del tempo libero in città* in "L' invenzione del tempo libero. 1850-1960" a cura di Alain Corbin (Laterza, 1996)

SERGE DANÉY *Lo sguardo ostinato. Riflessioni di un cinefilo* (il Castoro, 1995)

ERNST JUNGER *OLTRE LA LINEA* (Adelphi, 1990)

SIEGFRIED KRACAUER *La massa come ornamento* (1963; Prismi editrice, 1982)

ALBERTO LUCHINI *Lettera sul cinematografo* (in SOLARIA , III, 2, 1927)

MARC MILNER *La fantasmagoria. Saggio sull'ottica fantastica* (1982; il Mulino 1989)

NATAL'JA NUSINOVA "Il grande cinema sovietico, 1925-28" e "Cinema sovietico del totalitarismo: gli anni trenta" (in "Storia del cinema mondiale" vol. III,1; Einaudi 2000)

ERWIN PANOFSKY "La prospettiva come forma simbolica" (Feltrinelli, 1966)

ROBERTO PERPIGNANI "Il montaggio cinematografico" (in "Storia del cinema mondiale" vol.V"; Einaudi, 2001)

LUIGI PIRANDELLO "Quaderni di Serafino Gubbio operatore" (1916; Tutti i romanzi vol. II; Mondadori 1973)

GEORGE SIMMEL "La metropoli e la vita dello spirito" (1903; Armando editore, 1995)

ANTONIO SOMAINI "Cronogrammi della metropoli. Clair, Ruttmann, Vertov, Eisenstein" in "Filosofie della metropoli" a cura di Matteo Vegetti (Carocci, 2009)

MANFREDO TAFURI "La sfera e il labirinto. Avanguardie e architetture da Piranesi agli anni '70"; Einaudi 1980)

DZIGA VERTOV "I kinoki. Un rivolgimento" in "L'occhio della rivoluzione. Scritti dal 1922 al 1942" (Mazzotta, 1975)

Progetto: "La città immediata": la città contemporanea nel cinema (Liceo Scientifico "Leonardo" di Cassano Murge)
Luciano Aprile - Domenico Braccioldieta - Franco Ostuni

IL CIELO SOPRA BERLINO
("Der Himmel uber Berlin", Repubblica Federale Tedesca-Francia. 1987)

"La fragile storia di Berlino produce un inappagato desiderio di continuità e di omogeneità. Ancora oggi Berlino non possiede una coscienza di sé. Questa è una forza e una debolezza al tempo stesso. Grazie alla sua indeterminatezza, la città è sempre stata aperta al nuovo. Ma proprio nei periodi del capovolgimento, le molteplici identità della città hanno dato luogo a tentativi di simulare vita collettiva e tradizione. In questo Berlino è simile ad uno schizofrenico, che si identifica con figure forti come Cesare o Napoleone per vincere la scissione della sua personalità" (P. Oswald).

"Tu sei l'ombra in cui m'assopivo calmo
ed ogni sogno inventa in me il tuo seme, tu sei il quadro, io sono la cornice
che in splendente rilievo ti completa.
Come chiamarti? Ecco, il mio labbro è muto..." (R.M. Rilke)

Wim Wenders, regista tedesco, nato a Dusseldorf nel 1945, proveniente dal successo di alcuni importanti film girati in America negli anni settanta e molto apprezzati dalla critica mondiale ("Alice nelle città", "Nel corso del tempo", "Falso movimento", "L'amico americano", "Hammett", "Lo stato delle cose", "Paris-Texas") torna in Germania e gira un film di produzione franco-tedesca che si mostra subito essere un atto d'amore verso una città fra le più sofferte e segnate dalla storia tragica del novecento europeo con le sue guerre, i bombardamenti, le deportazioni, le sconfitte e le faticose rinascite. Di americano rimane in questo film lo spirito del 'road-movie': gli spazi attraversati sono però quelli aerei e urbani di Berlino.

Una Berlino ancora divisa dal muro, ancora pesantemente segnata dalle ferite e dalle cicatrici di un passato che l'ha vista interpretare il ruolo, in successione, dapprima di capitale del Terzo Reich, da cui partivano le direttive hitleriane di conquista e di sottomissione dell'Europa intera, poi di città assediata, bombardata e infine conquistata dalle truppe dell'Armata Rossa Sovietica.

Gli eserciti anglo-americano da un lato, e Sovietico dall'altro avevano gareggiato fra loro aggredendo la Germania nazista da est e da ovest, puntando alla capitale, non solo perché là, in un bunker, Hitler rappresentava il "bottino di guerra" più ambito, ma anche perché dagli esiti finali della guerra sarebbe dipeso il futuro geopolitico d'Europa e del mondo intero.

Gli anni successivi alla fine della guerra, dopo le infinite devastazioni della città e le sofferenze di popolazioni tedesche costrette a esodi, deportazioni dai territori precedentemente occupati dai nazisti, videro Berlino costituire l'oggetto di una contesa politica in cui si giocavano i progetti e i destini della Guerra Fredda.

Berlino finì dapprima assegnata alle quattro potenze vincitrici, poi spartita, divisa infine da un lungo muro che separava politicamente due Germanie, segnalava idealmente due universi politici, due 'blocchi', due diversi modi di intendere la società e la politica; ma divideva anche le famiglie, le persone costituendo per quasi trent'anni (1961-1989) il simbolo di un mondo spaccato, sempre sull'orlo di una terza, paventata, catastrofica 'terza guerra mondiale'. Già Roberto Rossellini, nel 1948, dopo aver girato "Roma città aperta", altro drammatico racconto di una capitale europea dilaniata dalla guerra, aveva prodotto un'opera indimenticabile su Berlino, "Germania, anno zero", in cui si seguivano i passi incerti e sofferenti di un ragazzino berlinese vagante fra le rovine, la miseria e la disperazione di una città e di un intero paese in ginocchio. Ne usciva un dolente ritratto di un'innocenza violata, offesa, e di un mondo adulto che aveva saputo solo allestire uno scenario e un futuro grondanti male e dolore.

Ovvio che questo film abbia influenzato la scelta di Wenders, nato proprio nel '45 e membro di una generazione di tedeschi che avrebbe dovuto fare pesantemente i conti colle colpe dei propri padri e col carico ingombrante del proprio passato. Nel dare corpo al suo film, Wenders, sceglie una poetica filmica molto poco realista e che scommette invece su una forma-film molto concettuale, visionaria, angeli che cercano l'amore, inteneriti e commossi dalle piccole vicende degli umani, muovendosi fra le rovine che sono il lascito unico e solo della storia.

Sembrano qui aleggiare le suggestioni delle pagine impressionanti di *Angelus novus* di Walter Benjamin:

"C'è un quadro di Klee che si intitola 'Angelus Novus'. Vi si trova un angelo che sembra in atto di allontanarsi da qualcosa su cui fissa lo sguardo. Ha gli occhi spalancati, la bocca aperta, le ali distese. L'angelo della storia deve avere questo aspetto. Ha il viso rivolto al passato. Dove ci appare una catena di eventi, egli vede una sola catastrofe, che accumula senza tregua rovine su rovine e le rovescia ai suoi piedi. Egli vorrebbe ben trattenersi, destare i morti e ricomporre l'infranto. Ma una tempesta spira dal paradiso, che si è impigliata nelle sue ali, ed è così forte che egli non può più chiuderle. Questa tempesta lo spinge irresistibilmente nel futuro, a cui volge le spalle, mentre il cumulo delle rovine sale davanti a lui al cielo. Ciò che chiamiamo il progresso, è questa tempesta."

Angeli che finiscono con lo scegliere la precarietà e le incertezze degli umani, la loro 'piccolezza', le loro sofferenze, quella fragilità così 'terrestre' che pure è a misura d'uomo (Marta Nussbaum), e che è la cifra unica e sola del bene e della felicità.

Wenders sembra intessere un'elegia della terrestrità, ricalcando Rilke:

"In nessun dove, amata, sarà mondo, se non intimamente" (Rilke, *Elegie udinesi*).

Anche Heidegger, il grande filosofo tedesco, la cui momentanea adesione al nazismo avrebbe costretto, alla fine della guerra, per anni, ad una sorta di ostracismo del mondo accademico, nella seconda fase della sua produzione avrebbe af-

fermato con forza che "la poesia è la casa dell' essere", che solo il linguaggio dei poeti può tentare di nominare ciò che non sappiamo più dire: il bisogno degli angeli, il bisogno di una purezza impossibile che ci liberi dalle scorie di duemila anni di errori, il bisogno di qualcosa di prezioso che riempia lo spazio lasciato vuoto dalla 'morte di Dio' (Nietzsche).

Wenders, parlando e scrivendo del suo film, sosteneva che gli angeli non percepiscono l'alterità e dunque non provano mai paura, né odio, né gelosia, né invidia. Sono leggeri, poiché la condizione di leggerezza nasce dall' estraneità, dalla distanza dagli altri.

Dunque la prossimità agli altri è ciò che contraddistingue l' umano.

Prossimità, responsabilità, il volto dell'altro, sostituzione sono i concetti che Lévinas usa per definire l'alterità come cifra insuperabile della relazione umana ma anche suo unico terreno (Lévinas). È il corpo che permette il contatto, proprio ciò di cui mancano gli angeli; il corpo, il volto, quando ci sono vicini ci rendono impossibile l'indifferenza. Di fronte al corpo piagato, al cospetto della carne sofferente, dello sguardo infelice o terrorizzato dell' essere umano e, perché no, di qualunque essere vivente, diventa impossibile non provare colpa, responsabilità, necessità di "sostituirsi" all' altro. Il corpo impone l'altro, l'ossessione per l'altro, la paura per l'altro o dell'altro.

Questo nodo di problemi esistenziali e filosofici il cinema lo può affrontare rendendo l'invisibile visibile, perché è compromesso con la corporeità, fin nelle sue dinamiche percettive più elementari: i sensi umani implicati nella fruizione di un film, la vista e l' udito innanzitutto, collaborano produrre un mondo emozionale di tipo "aptico", cioè tattile e sensoriale: il disagio interiore mostrato dai volti dagli attori, i loro corpi contratti dalla tensione dalle emozioni, rilassati ed eccitati dall' amore, i mutamenti delle loro voci, ci coinvolgono. In più il cinema, con la sua forza attrattiva ci rende possibile un passaggio, metaforico, metonimico, dal personaggio, dal singolo corpo sullo schermo, all' universale, alla dimensione senza tempo e senza spazio.

Il mondo angelico, in fondo, è un po' il mondo della filosofia.

BIBLIOGRAFIA

WALTER BENJAMIN, *Angelus novus* (Einaudi)

FRANCESCA DE RUGGIERI, *I segni del cinema* (Progedit, 2008)

PETER HANDKE, *L'ora del vero sentire* (1975; Garzanti, 1992)

EMMANUEL LEVINAS, *Totalità e infinito* (1961; Jaca Book, 1990)

MARTHA NUSSBAUM, *La fragilità del bene* (1986; il Mulino 1996)

PHILIPP OSWALT, *Berlino-città senza forma* (2000; Meltemi, 2006)

RAINER MARIA RILKE, *Elegie udinesi* (1950; Einaudi , 1978)

GIOVANNI SPAGNOLETTI, *Da Oberhausen a Berlino. La lunga marcia del cinema tedesco* in "Storia del cinema mondiale", vol.III,2, Einaudi 2000

WIM WENDERS, *Descrizione di un film indescrivibile* (Ubulibri, 1989)