



# Bollettino della Società Filosofica Italiana

Rivista Quadrimestrale  
Nuova Serie n. 176 - maggio/agosto 2002

## INDICE

### *Filosofi italiani allo specchio*

Cesare Vasoli	p. 4
Enrico Berti	p. 9
Adriana Cavarero	p. 13
Eugenio Lecaldano	p. 17
Fulvio Papi	p. 22

R. Klibansky, <i>Il tesoro di Kandahar</i>	p. 27
R. Quinto, “ <i>Lectio</i> ”, “ <i>disputatio</i> ”, “ <i>praedicatio</i> ”	p. 30

### Didattica della filosofia

L. Malusa, <i>Uno sguardo sulle tendenze attuali riguardo alla didattica della filosofia</i>	p. 43
A. Bianchi, “ <i>Simone Weil: per una civiltà che valga qualcosa</i> ”	p. 55
M. Trombino, <i>La Tigre e il Dragone</i>	p. 69

X Olimpiade di Filosofia	p. 81
--------------------------	-------

Convegno Nazionale SFI 2002	p. 84
-----------------------------	-------

Convegni e informazioni	p. 86
-------------------------	-------

Le Sezioni	p. 92
------------	-------

Recensioni	p. 95
------------	-------

G. Galeazzi, <i>In memoria di Livio Sichirollo</i>	p. 111
--	--------

S.F.I.  
Società Filosofica Italiana

*Sede Sociale:* Dipartimento di Studi Filosofici ed Epistemologici  
Università degli Studi di Roma “La Sapienza”  
c/o Villa Mirafiori - Box 51  
Via Nomentana 118 - 00161 Roma  
**Tel. Segr. tel. e Fax: 068604360**  
e-mail: [sfi@sfi.it](mailto:sfi@sfi.it)  
web site: [www.sfi.it](http://www.sfi.it)

CONSIGLIO DIRETTIVO

Luciano Malusa (Presidente), Gregorio Piaia e Pasquale Venditti (Vice-Presidenti),  
Emidio Spinelli (Segretario-Tesoriere), Enrico Berti, Davide Bigalli,  
Giovanni Casertano, Franco Crispini, Piero Di Giovanni, Mauro Di Giandomenico,  
Giovanni Papuli, Anna Sgherri, Carlo Tatasciore, Salvatore Veca

Bollettino della Società Filosofica Italiana

*Direttore:* Luciano Malusa

*Redazione:* Paola Cataldi, Cristina Cunsolo, Carla Guetti,  
Gregorio Piaia (coordinatore), Emidio Spinelli

*Amministrazione e Redazione:*

c/o Emidio Spinelli, Via Contessa di Bertinoro, 13 - 00162 Roma

*Quota associativa:* € 20,66

C.C.P. 43445006 intestato a Società Filosofica Italiana  
c/o Villa Mirafiori - Via Nomentana, 118 - 00161 Roma

Studi, note, informazioni vanno indirizzati a: **Prof. Gregorio Piaia**  
Università di Padova - Dipartimento di Filosofia, P.zza Capitanato 3, 35139 Padova  
(e-mail: [gregorio.piaia@unipd.it](mailto:gregorio.piaia@unipd.it))

**Direttore Responsabile Enrico Berti**

Autorizzazione del Tribunale di Milano n. 395 dell'8 settembre 1984

ISSN 1129-5643

EUROMA - Via D. De Dominicis, 15 - 00159 Roma - Tel. 0643587879 - Fax 064386292

## FILOSOFI ITALIANI ALLO SPECCHIO

*Questa rubrica ospita una serie di “autoritratti” o autopresentazioni (in Germania si direbbe Selbstdarstellungen) di esponenti della cultura filosofica nel nostro Paese. Non si tratta di un défilé autoelogiativo: è vero che – inutile nascondere – la tentazione di Narciso è sempre in agguato nel mondo degl’intellettuali, ma l’obiettivo cui miriamo è fornire un apporto di prima mano alla conoscenza del variegato panorama della filosofia italiana agl’inizi del XXI secolo. Una varietà nelle tendenze e nelle modalità stesse di approccio, che si riflette, significativamente, anche nel modo di rivivere e presentare agli “altri” la propria esperienza di studio e di ricerca. Non è cosa facile, neppure per un filosofo, porsi davanti allo specchio, e difatti più di un collega ha declinato l’invito, non senza qualche punta di autoironia. Il nostro auspicio è che questa rubrica possa continuare nel tempo e arricchirsi di contributi, sino a costituire una sorta di grande foto di gruppo della “filosofica famiglia”.*

La Redazione

## Cesare Vasoli

(Università di Firenze)

Sono nato a Firenze, il 12 gennaio del 1924, da una famiglia di origini lunigianesi. Mio padre, cancelliere di Corte d'Appello, era un funzionario, ligio ai suoi doveri e ben consapevole della delicatezza del suo ufficio; mia madre, casalinga, era una pia donna di salda fede cattolica. Non conservo molti ricordi dell'infanzia e della prima adolescenza: se mai, l'oscura sensazione di essere nato dopo un'immane sciagura che aveva immerso nel lutto la vita di molte persone. Ed avevo appena undici anni quando, nel '35, iniziò la precipitosa corsa verso la nuova catastrofe che avrebbe sconvolto la nostra giovinezza. Neppure i primi studi ginnasiali ed i loro mediocri insegnanti hanno lasciato molte tracce. Posso dire soltanto che le "materie" più interessanti erano, per me, l'italiano, la storia e la matematica; e che, già allora, avevo preso a leggere certi vecchi libri di storia trovati in casa. Più tardi – quando frequentavo la quinta – iniziai ad acquistare nelle bancarelle pochi libri di vario genere; e mi trovai a possedere una cattiva versione italiana di *Also sprach Zarathustra*, e un volume spaiato de *Il Primato* del Gioberti che tentai di affrontare, da lettore onnivoro e sprovveduto, nella funesta estate del '40.

Ben altro è il ricordo degli studi superiori, compiuti in un buon Liceo classico fiorentino, il "Michelangelo". Certo, alcuni valenti insegnanti furono allontanati dai richiami alle armi; ebbi, però, per tre anni, un buon professore di filosofia, una brava storica dell'arte ed un eccezionale matematico, Giuseppe Gherardelli, divenuto poi universitario. Ma quegli anni sono così vivi nella memoria, anche perché incontrai allora i miei "veri" amici di tutta la vita, Piero Polito, Giulio Cattaneo e Giovanni König, alla cui intelligenza, sensibilità, immaginazione ed acutezza so di dovere molto. Così come sono grato agli altri amici e compagni di studi con i quali ho trascorso la mia prima giovinezza, ed alle nostre lunghe discussioni su poeti e narratori contemporanei italiani, francesi, americani e, più tardi, sui testi esistenzialisti allora disponibili – resi noti dall'"inchiesta" di «Primato» – che turbavano il nostro confuso idealismo di lettori di pochi scritti di Croce e di Gentile. Del resto, nel '43, l'anno della maturità, ero ancora diviso tra il fascino della cultura umanistica e storica ed il cristallino rigore delle "matematiche severe".

Giunsi così al momento dell'iscrizione all'Università senza avere un'idea chiara sul mio futuro; e rimasi a lungo incerto sulla scelta. Ma come è accaduto in altre occasioni, decise per me una grave malattia polmonare che mi aggredì nell'estate del '43, e mi costrinse a scegliere gli studi ritenuti meno impegnativi. Mi iscrissi così alla Facoltà di Lettere e Filosofia, per dedicarmi agli studi storici, sotto la guida di Carlo Morandi, oppure alla storia dell'arte. Però, iniziati i corsi nel tardo inverno del '44, fui particolarmente attratto da un professore non "convenzionale", Giuseppe De Robertis, che continuava le

sue belle lezioni e le avvincenti letture di poeti, nelle quotidiane passeggiate con gli studenti.

La mia incertezza ancora continuava. Poi, alla ripresa autunnale, poco dopo la liberazione di Firenze, ascoltai alcune lezioni di filosofia morale, tenute da un giovane professore incaricato, Eugenio Garin. Fu, per me, davvero, la “rivelazione” del mio destino. Il suo insegnamento geniale e innovativo, il suo metodo didattico che coinvolgeva gli studenti in libere discussioni, la sua affettuosa familiarità con gli allievi ai quali faceva dono della sua grande e solida cultura mi indicarono la mia “via”. Continuai a seguire le sue lezioni di filosofia morale e di storia della filosofia medievale; e decisi di passare al corso di Filosofia, dove subito trovai un altro amico di “lunghissima durata”: Paolo Rossi Monti. Avevo già sostenuto gli esami di storia della filosofia con Paolo Lamanna, di cui ricordo le lucide lezioni; ma seguii con molta partecipazione anche quelle di filosofia teoretica, tenute da Gaetano Chiavacci, un maestro di cui conservo una cara e ammirata memoria. Per la laurea, di cui fu relatore il Garin, scelsi un tema: *Nietzsche e la crisi della morale contemporanea*, in quegli anni, assai attuale e oggetto di accesi dibattiti ideologici e d’interpretazioni le più contrastanti. Mi laureai il 19 novembre del ’47; poi l’anno seguente frequentai i corsi di perfezionamento. Ma la breve cronaca di questo tempo della mia vita non sarebbe completa, se non ricordassi un’altra persona che ha lasciato un segno profondo nel nostro gruppo di amici: il prete scomunicato Ferdinando Tartaglia, uomo di altissima spiritualità e di eccezionale cultura teologica, che, dopo una lunga e drammatica vicenda intellettuale, sarebbe infine tornato alla Chiesa di Roma.

Avevo intanto iniziato il duro servizio di supplente nelle scuole medie, prima in una lontana sede montana, poi ad Empoli e, infine, al mio Liceo. Ma l’interruppi quando, nel ’51, fui cooptato nel gruppo di lavoro che, presso la Biblioteca Nazionale Centrale, stava elaborando il “soggettario” nazionale. Vi lavorai sino al luglio del ’54, sotto la direzione di un futuro grande paleografo e mio carissimo amico, Emanuele Casamassima; e, dopo, fui, per quasi un anno, archivista di Stato nel ricco Archivio di Lucca. Queste esperienze così diverse sono state tutte assai importanti; ed hanno molto influito sia sulla mai dismessa frequentazione di biblioteche e di archivi, sia sul carattere delle mie ricerche e il metodo con cui le ho condotte.

Frattanto, nel ’48, Eugenio Garin mi aveva nominato assistente volontario e poi straordinario alla cattedra di Storia della Filosofia medievale. I miei interessi cominciarono così a volgersi dallo studio della filosofia contemporanea, in particolare dell’esistenzialismo e del marxismo (che, però, avrei continuato, ancora per vari anni, con saggi, rassegne e recensioni apparsi su «Il Ponte», «Inventario», «Itinerari», «Problemi»), a quello della cultura tardomedievale e rinascimentale. Il primo argomento cui mi dedicai fu la filosofia ed il pensiero politico di Guglielmo d’Ockham che affrontai con grande difficoltà, in anni non propizi per i viaggi all’estero o per ottenere prestiti librari. Comunque, tra il ’49 ed il ’52, scrissi alcuni saggi preliminari e, poi, una monografia edita nel ’53. Il libro, per ragioni edi-

toriali, fu ridotto di quasi un terzo, rendendo meno efficace la mia presentazione dell'Ockham come il filosofo che aveva provocato la crisi risolutiva della tradizione scolastica medievale. Ma lo studio dell'occamismo m'indusse pure ad affrontare un altro tema, sul quale sono più volte tornato: la polemica umanistica contro i *dialectici moderni*, dal Petrarca, al Salutati, al Bruni, al Valla ed al Ramo. Nel '55, con il saggio *Retorica e Dialettica in Pietro Ramo*, collaborai, appunto, al volume di *Testi umanistici sulla retorica*, diretto dal Garin; e, nel '59, stesi un breve profilo dell' *Estetica dell' Umanesimo e del Rinascimento*, dove lasciai spazio alle dispute contro i *moderni*. Non abbandonai, però, gli studi medievistici. Anzi, mentre lavoravo alla difficile traduzione del *Defensor Pacis* di Marsilio da Padova, iniziai le mie prime ricerche sul XII secolo ed il suo platonismo.

Nel febbraio del '56 avevo ottenuta la libera docenza in storia della filosofia che mi permise di avere, poco dopo, l'incarico dell'insegnamento di filosofia medievale, rimasto libero per il passaggio del Garin alla cattedra di Storia della Filosofia. Avevo pure ripreso l'insegnamento nei licei classici, prima come incaricato al "Michelangelo" e, dall'ottobre del '56, come professore di ruolo nei Licei di Montepulciano e poi di Arezzo. Non fu, certo, facile far fronte ai due insegnamenti e continuare i miei programmi di ricerca. Ma, nel '60, ottenni per concorso il "distacco" all'Istituto Storico Italiano per il Medioevo, un illustre centro di ricerca allora presieduto da Raffaello Morghen e che aveva tra i collaboratori i migliori giovani docenti universitari di storia medievale. Ricordo quegli anni come i più fruttuosi e piacevoli della mia vita, impegnato com'ero negli studi su Alano di Lilla, nell'elaborazione di un tentativo di sintesi (*La filosofia medievale*, edita nel '61), ma anche in ricerche sull'Argiropulo, il Trapezunzio, l'Agricola, il Lefèvre d'Étaples ed il Vives, che proseguivano l'esplorazione delle "dialettiche" umanistiche. E sceglievo e revisionavo pure i lavori "contemporaneistici", raccolti, nel '61, in *Tra cultura e ideologia*.

Nel dicembre del '61 fui "ternato" nel concorso di Storia della Filosofia medievale, e l'anno seguente venni chiamato dalla Facoltà di Lettere e Filosofia cagliaritano. Quella scuola contava allora tra gli insegnanti un illustre archeologo, Giovanni Lilliu, mentre al Magistero insegnava Ernesto De Martino, l'autore de *Il mondo magico* e de *La terra del rimorso*. Entrambi mi onorarono della loro amicizia. Ma tra i colleghi non mancavano altre personalità già allora di forte spicco, come – per citare solo le più vicine ai miei studi – il germanista Cesare Cases, il caro amico Domenico De Robertis, già illustre studioso di Dante e della letteratura medievale e rinascimentale, e due giovani storici della filosofia, Pietro Rossi e Carlo Augusto Viano, divenuti presto insigni maestri dell'Ateneo torinese. Era, dunque, un ambiente assai vivace e ricco di molti stimoli. Ma la lontananza di Cagliari dalle grandi biblioteche e, soprattutto, una malattia cardiaca che mi colse nel '64, mi costrinsero a ridurre la mia attività. Tuttavia, in quegli anni, riuscii a pubblicare alcuni lavori di sintesi sulla filosofia e la cultura del Rinascimento, un saggio sul *De Pace Fidei* del Cusano e un altro su *L'attesa della nuova era in ambienti e gruppi fiorentini del Quattrocento*, all'inizio di un nuovo "filone" di ricerche che tuttora coltivo. Poi ripresi

anche gli studi sulle “dialettiche” umanistiche del Cinquecento, mentre iniziavo a collaborare con la “Domus Galilaeana” di Pisa ed il suo Presidente, il celebre fisico Giovanni Polvani. Nei *Saggi* editi per il centenario galileano, pubblicai un contributo su *La filosofia della natura nel Cinquecento* e partecipai, nel '66, al Convegno pisano per la ricognizione delle fonti della scienza italiana.

Lo stesso anno, per iniziativa di Antonio Corsano, fui chiamato alla stessa cattedra nell'Università di Bari, dove insegnai solo per due anni. Ebbi però il tempo per terminare e pubblicare il libro su *La dialettica e la retorica dell'Umanesimo*, frutto di oltre un decennio di ricerche, e raccogliere vari saggi già editi o inediti negli *Studi sulla cultura del Rinascimento*. Inoltre, la lettura di una enciclopedia manoscritta, opera dell'erudito barese Giacinto Gimma, m'indusse a svolgere nuove indagini sulle tradizioni enciclopediche del tardo Cinquecento e del Seicento, che ho continuato a perseguire nel corso degli ultimi trent'anni. Nel '68, passai alla Facoltà genovese, dove venni accolto con grande amicizia da Romeo Crippa e da Alberto Caracciolo; ma vi restai per poco tempo, sino alla fine del corso '69-70. Comunque, pubblicai in quegli anni un lungo saggio sulla storia della storiografia sul Rinascimento (*Umanesimo e Rinascimento*), seguito da un'antologia di testi, alcuni lavori sulla ripresa profetica tra Quattrocento e Cinquecento, due saggi su Alano di Lilla, uno studio su Jean Bodin e la proposta della *methodus* nella conoscenza storica, oltre ad un'analisi del “metodo logico” dell'*Euclides restitutus* del Borelli ed alla ricerca sul Gimma.

Nel novembre del '70, tornai finalmente nella Facoltà fiorentina, come professore di Filosofia morale, prima di passare, nel '75, a Storia della Filosofia; e vi ritrovai i miei vecchi amici e compagni di studio. Continuai ancora a lavorare nella quadruplici direzione delle ricerche sulle tradizioni enciclopediche, sulle metodologie logiche rinascimentali, sulla continuità delle tendenze profetiche e “chiliastiche” e sulla fortuna dell'ermetismo e del mito della *prisca theologia*. Nel '74, pubblicai, nella collana diretta dall'amico indimenticabile Pietro Piovani, un grosso volume (*Profezia e ragione. Studi sulla cultura del Cinquecento e del Seicento*), costituito per buona parte da due ampi saggi su Giorgio Benigno Salviati e su Francesco Giorgio Veneto – due francescani, l'uno teologo scotista e rielaboratore e diffusore di un testo profetico, l'*Apocalipsysis nova*, assai diffuso per tutto il Cinquecento, e l'altro prosecutore dell'ermetismo ficiniano e del cabbalismo pichiano – e da un terzo su Giulio Pace, giurista e logico patavino, esule *religionis causa* e diffusore delle dottrine di Zabarella nel mondo protestante. Poi, tra il '75 ed il '77, oltre a pubblicare il capitolo sul *Quattrocento*, nella *Storia della filosofia* diretta da Mario Dal Pra, l'antologia critica *Magia e scienza nella civiltà umanistica*, e la versione del *Defensor minor* di Marsilio da Padova, raccolsi altri saggi rinascimentali nel volume *I miti e gli astri*. Ma proseguii anche, con altri studi, e, nel '78, con il volumetto su *L'enciclopedismo del Seicento*, le indagini su quel nuovo argomento. Infine, nell' '80, un'altra raccolta di saggi su *La cultura delle corti* concluse un'altra serie di studi condotti in una prospettiva pluridisciplinare.

Nel '77 fui cooptato nel Consiglio direttivo dell'Istituto Nazionale di Studi sul Rinascimento. Tre anni dopo, in previsione della nascita del Dipartimento di studi sul Medioevo e il Rinascimento, passai alla cattedra di Storia della Filosofia del Rinascimento. E iniziò così una nuova fase della mia vita, caratterizzata dai molti rapporti di collaborazione e di amicizia con i centri di studi rinascimentali europei e con alcuni dei maggiori studiosi di questa età e del tardo Medioevo. Non mi è possibile ricordare qui i loro nomi; ma desidero ringraziare tutti i miei amici francesi, inglesi, tedeschi, spagnoli, portoghesi, polacchi e ungheresi, per quanto ho appreso da loro e per la loro sempre fraterna accoglienza. Così come sono grato ai molti amici americani che ho avuto la felice ventura d'incontrare spesso nella magnifica residenza dei I Tatti o nelle biblioteche e archivi fiorentini. Ma, soprattutto, voglio qui rendere omaggio al mio primo ed eccezionale maestro, Eugenio Garin, al quale debbo gran parte delle mie conoscenze; e pure ad altri grandi studiosi, Dame Frances Yates, Marie-Thérèse d'Alverny, Paul Oskar Kristeller, Nicolai Rubinstein, Delio Cantimori, Bruno Nardi, Gianfranco Contini, Alessandro Perosa, Carlo Dionisotti e Vittore Branca, il cui esempio ed insegnamento è stato sempre prezioso. Né dimentico il mio debito verso la comunità degli studiosi di discipline medievalistiche e rinascimentali di cui ho condiviso, per oltre mezzo secolo, un difficile ed arduo lavoro.

Durante gli ultimi venti anni, ho continuato le mie ricerche, pubblicando un certo numero di saggi, raccolti in vari volumi (*Immagini umanistiche*, '83; *Filosofia e religione nella cultura del Rinascimento*, '88; *Tra "maestri", umanisti e teologi* '91; "*Civitas mundi*". *Studi sulla cultura del Cinquecento*, '96), mentre debbo ancora rielaborare gli studi su gli enciclopedisti del Seicento. In questo periodo, la mia ricerca ha però soprattutto privilegiato tre autori davvero "esemplari" per chi voglia conoscere la cultura rinascimentale: Marsilio Ficino (*Quasi sit Deus*, '99), Francesco Patrizi da Cherso (*Francesco Patrizi da Cherso*, '89; ma ho pubblicato, dopo, altri saggi) e Jean Bodin. Su di loro mi riprometto di continuare le ricerche, finché mi reggeranno le già deboli forze. Ma il predominante interesse per gli studi rinascimentali non ha impedito il lavoro che forse più mi ha appassionato e, per un decennio, è stato il mio principale impegno: il commento al *Convivio* di Dante, edito nell''88, e preceduto da vari saggi (*Otto saggi per Dante*, '95).

Ormai più che anziano, ho assunto anche altri compiti prima estranei alle mie esperienze. Ho avuto l'onore di presiedere l'Istituto Nazionale di Studi sul Rinascimento, succedendo al mio maestro e mantenendo quell'incarico sinché la mia salute lo ha permesso. Sono stato accolto nell'Accademia Nazionale dei Lincei ed ho fatto parte di vari comitati scientifici, fondazioni ed altre istituzioni italiane e straniere. Ma ho continuato sempre a insegnare, nella mia Facoltà e altrove, a molti giovani, tra i quali non mancano persone di grande talento, già appassionati e seri studiosi. Spero, così, che la lunga, modesta "fatica" della mia vita non sia stata del tutto inutile. E questo, davvero, mi basta.



## Enrico Berti

(Università di Padova)

L'interesse per la filosofia è nato in me, come suppongo in tutti i giovani, anzitutto come interesse di tipo teoretico: volevo capire se la metafisica, che consideravo la disciplina più autenticamente filosofica perché irriducibile ad altre forme di sapere, era in grado di reggere di fronte alle critiche del pensiero contemporaneo (cioè del Novecento). Perciò, nel 1955, chiesi la tesi di laurea a Marino Gentile, uno dei pochi filosofi metafisici allora non caratterizzati in senso neotomistico e interessati alla filosofia del Novecento. Gentile mi disse di leggere la *Metafisica* di Aristotele e l'*Aristotele* di Werner Jaeger. Dapprima ne fui stupito, ma poi compresi che aveva perfettamente ragione: Aristotele, che allora mi sembrava quanto di più lontano ci potesse essere dall'attualità, si è poi rivelato il filosofo classico più attrezzato per reggere il confronto col pensiero contemporaneo, e lo studio del suo pensiero mi è stato di immenso aiuto sia come base per affrontare tutte le articolazioni del sapere filosofico, dalla logica alla metafisica, dall'etica alla politica, sia come oggetto sul quale praticare quello che poi è divenuto il mio mestiere, il mestiere di professore di storia della filosofia.

Dalla tesi di laurea e da alcuni lavori successivi è nato il mio primo libro, *La filosofia del primo Aristotele* (Padova 1962), che ha avuto una certa fortuna, perché mi ha introdotto nella cerchia prestigiosa dei "Symposia Aristotelica" (con nomi come Aubenque, Brunschwig, Düring, Lloyd, Owen, Patzig, Ryle, Verbeke, de Vogel), e soprattutto mi ha portato fortuna, perché, insieme con altri lavori minori su Cicerone e sui presocratici, mi ha consentito di vincere la cattedra universitaria di Storia della filosofia antica (1963). La mia prima produzione si è così caratterizzata in senso prettamente storico, addirittura filologico – Jaeger, al cui metodo storico-genetico mi ispiravo, pur criticandone i risultati, era essenzialmente un filologo –, consentendomi di esercitare un mestiere oggettivamente controllabile, per il quale ho la coscienza tranquilla nel percepire uno stipendio (cosa che non sempre dovrebbero avere quanti si fanno pagare solo per diffondere le proprie discutibili idee).

Ma il mio interesse per la filosofia è rimasto di tipo teoretico, come attestano i miei lavori successivi, sia quelli su Aristotele (*L'unità del sapere in Aristotele*, Padova 1965), concernenti la differenza tra sapere filosofico e sapere scientifico e la validità del principio di non contraddizione, sia quelli in cui ho messo a confronto Aristotele prima con Tommaso d'Aquino, poi con Hegel e Trendelenburg (confluiti nei miei *Studi aristotelici*, L'Aquila 1975), senza mai abbandonare il mestiere di storico della filosofia, non solo antica, che ho continuato a praticare con l'intento di ricostruire soprattutto

la storia dell'aristotelismo e delle sue interazioni con la filosofia delle diverse epoche. Avevo nel frattempo assunto la cattedra di Storia della filosofia generale, prima a Perugia (1969) e poi a Padova (1971), e mi ero trovato a dover affrontare da posizioni, per così dire, di minoranza, o di opposizione, il confronto con quella che dopo il '68 era diventata la filosofia dominante, cioè il marxismo.

La lettura del saggio di Lucio Colletti su *Marxismo e dialettica* (pubblicato nella sua *Intervista politico-filosofica*, 1975) mi indusse ad occuparmi del problema della contraddizione, non solo in Aristotele (cosa che avevo già fatto), ma anche in Kant, Hegel, Marx e il pensiero contemporaneo, durante un memorabile seminario tenuto con alcuni miei allievi (Lino Conti, Fulvio Longato, Carlo Natali, Cristina Rossitto ed altri), i cui risultati uscirono nel volume su *La contraddizione* (Roma 1977). Nel frattempo continuavo a lavorare su Aristotele, al quale dedicai prima la monografia *Aristotele: dalla dialettica alla filosofia prima* (Padova 1977) e poi il *Profilo di Aristotele* (Roma 1979); sul rapporto tra filosofia e scienza, volgendo l'attenzione a filosofi come Descartes, Spinoza, Leibniz e Kant (*Ragione filosofica e ragione scientifica nel pensiero moderno*, Roma 1977); sulla storia dell'aristotelismo, concentrandomi su una figura significativa del pensiero cristiano come Rosmini (*La metafisica di Platone e di Aristotele nell'interpretazione di Antonio Rosmini*, Roma 1979).

Ma il confronto col pensiero contemporaneo, passato dall'egemonia del marxismo alla "crisi della ragione" (titolo della famosa raccolta curata da Aldo Gargani, Torino 1979), cioè alla riscoperta di Heidegger, all'ermeneutica, alla rinascita della filosofia pratica, mi indusse ad occuparmi delle diverse forme di razionalità, con particolare attenzione alla dialettica, sia nella sua versione antica che nella sua versione moderna. Nacquero così la raccolta di saggi *Le vie della ragione* (Bologna 1987), il volume *Contraddizione e dialettica negli antichi e nei moderni* (Palermo 1987) e *Le ragioni di Aristotele* (Roma-Bari 1989), frutto di un altro memorabile seminario tenuto presso l'Istituto italiano di studi filosofici di Napoli. Il mestiere di storico della filosofia, interessato anche al problema dell'insegnamento della filosofia nella scuola secondaria, continuava con la redazione del manuale *Storia della filosofia* (Roma-Bari 1991, di cui il terzo volume fu scritto in collaborazione con il più "contemporaneista" dei miei allievi, Franco Volpi).

Una prima sintesi, purtroppo contenuta in uno spazio minimo per motivi editoriali, del mio confronto col pensiero contemporaneo è il volumetto *Aristotele nel Novecento*, nel quale ho potuto mostrare l'influenza decisiva di Aristotele su Heidegger (che già avevo frequentato da ragazzo, ma che mi è stato fatto riscoprire da Volpi), sull'ermeneutica, sulla rinascita della filosofia pratica e soprattutto sulla filosofia analitica inglese, che rimane la mia grande scoperta degli anni Novanta: la scuola di Oxford (Austin, Ryle, Strawson, Wiggins) è il luogo in cui, negli ultimi cinquant'anni, la presenza di Aristotele si è manifestata in tutta la sua potenza. Ma si è trattato di una pre-

senza monca, perché ha riguardato la logica, la filosofia del linguaggio, l'ontologia, l'etica, e non quella che Aristotele chiamava la "filosofia prima", cioè la metafisica intesa non solo come ontologia, bensì anche come scienza delle cause prime, cioè dei principi.

Perciò ho cercato di riproporre quest'ultima nella mia *Introduzione alla metafisica* (Torino 1993, uscita anche nella raccolta diretta da Paolo Rossi, *La filosofia*, Torino 1995), nella quale mi sono ispirato alla proposta del mio maestro Marino Gentile, reinterpretando la sua "metafisica classica" in termini di metafisica problematica e dialettica. Ma la formazione aristotelica mi ha indotto anche ad occuparmi di etica e di politica, riallacciandomi per la prima alla rinascita della filosofia pratica in Germania e negli Stati Uniti e per la seconda soprattutto al "periodo americano" di Jacques Maritain (*Man and the State*, Chicago 1951). Sono nate così la raccolta *Soggetti di responsabilità. Questioni di filosofia pratica* (Reggio Emilia 1993) e l'antologia *Aristotele* nella collana "Pensatori politici" (Roma-Bari 1997), col saggio introduttivo su *Il pensiero politico di Aristotele*. L'interesse per la didattica della filosofia, infine, ha preso corpo nel volume *Filosofia*, pubblicato in collaborazione con Armando Girotti nella collana "Professione docente" (Brescia 2000), dove ho colto l'occasione per mettere a confronto i principali metodi di ricerca filosofica e scientifica, antichi e moderni (cap. II).

Volendo caratterizzare il complesso della mia carriera, forse non ancora conclusa ma ormai di lunghezza rispettabile, userei l'espressione "il circolo di filosofia e storia della filosofia", con la speranza che si tratti di un circolo non vizioso, ma in qualche misura virtuoso. Infatti l'interesse teoretico per la filosofia mi ha spinto a studiare la storia della filosofia (indispensabile per evitare di "scoprire l'acqua calda"), cioè fondamentalmente Aristotele, le sue origini (Platone), la sua fortuna (l'aristotelismo), la sua presenza nel pensiero moderno e contemporaneo. Ma la storia della filosofia, cioè ancora Aristotele, mi ha aiutato ad elaborare, se posso dirlo, una mia filosofia, che non è la filosofia di Aristotele – sia perché sarebbe ridicolo paragonarsi ad uno dei massimi filosofi di tutti i tempi, sia perché oggi non si può essere aristotelici, o "neo-aristotelici", come se niente fosse successo dopo Aristotele – e perciò è "mia" nella misura in cui si discosta da quella di Aristotele.

Se posso accennarvi molto brevemente, direi che continuo ad avere fiducia nella metafisica, più in quella aristotelica, perché non pregiudicata da alcuna fede religiosa, che in quella della scolastica medievale, ma in una metafisica aristotelica liberata dai condizionamenti storici della cosmologia antica, e dunque in una metafisica ridotta all'essenziale, cioè al riconoscimento della problematicità dell'esperienza, ovvero all'incapacità del mondo in cui viviamo (essere, coscienza, esistenza, storia, scienza) di spiegarsi interamente da sé ed alla conseguente necessità dialettica di un principio trascendente. Questa metafisica, come ho cercato di spiegare in alcuni saggi recenti, mi sembra alquanto "debole" dal punto di vista epistemologico, cioè povera di contenuti

informativi, ma proprio per questo estremamente “forte” dal punto di vista logico, cioè difficilissima da confutare. Ritengo tuttavia che, proprio per il carattere dialettico, cioè confutativo, del suo procedere, essa non possa mai considerarsi definitiva, ma debba continuamente misurarsi con i sempre nuovi tentativi di negarla. Il lavoro da fare, quindi, non mancherà.

Quanto all’etica, trovo molto più soddisfacente un’etica della “felicità” che un’etica del “dovere”, per la capacità di motivazione che essa possiede, a condizione che per felicità si intenda non solo il piacere, o l’utile, o il benessere, ma la piena realizzazione di tutte le capacità umane, sia proprie che altrui, cioè il *fulfilment* o la *flourishing life*, come dicono i neoaristotelici americani (Amartya K. Sen e Martha C. Nussbaum). Nella individuazione di questo tipo di etica può ancora essere di aiuto la “saggezza” (*phronesis*) di Aristotele e dei neoaristotelici tedeschi (Gadamer), ma per la sua fondazione è necessaria una vera e propria filosofia pratica, comprendente un’antropologia e una teoria del fine ultimo, cioè del bene. Per la sua accettazione, infine, è indispensabile il richiamo a quei moderni *endoxa* che sono i diritti umani.

Quanto, infine, alla filosofia politica, ritengo che l’idea aristotelica di *polis* come “società perfetta”, cioè autosufficiente, di fronte all’evidente crisi e all’ormai avanzato declino dello Stato moderno, nazionale e sovrano, riveli ancora tutta la sua validità e trovi oggi nuove espressioni nelle forme di organizzazione politica sovranazionali, e domani forse in un’organizzazione politica mondiale, cioè “globale”. Questo però, a condizione che essa conservi la sua natura di società volta al “bene comune”, cioè al “vivere bene” di tutti, senza più schiavi, donne inferiori all’uomo, stranieri da tenere lontani. In ciò ritengo, non solo come credente ma anche come storico e filosofo, che l’apporto delle grandi religioni monoteistiche, e soprattutto del cristianesimo, religione dei diritti (all’eredità nel Regno) e della libertà (al di sopra della Legge), sia fondamentale e irrinunciabile.

## Adriana Cavarero (Università di Verona)

Platone l'ho incontrato sui banchi del *liceo*, ed è stato un amore a prima vista poi trasformatosi in una perenne passione. Mi piaceva, di Platone, il testo, di cui ancor oggi non so distinguere la qualità filosofica da quella letteraria. Leggere il *Fedro*, a quattordici anni, è come prendere una botta in testa. Una bella botta, in precedenza, me l'avevano data Dostoevskij e Shakespeare, ma con Platone il colpo è stato definitivo. Bisogna mettere in conto che vengo da una famiglia di origine contadina (delle Langhe, terra di vignaioli schietti e tenaci): fra la mia gente la seduzione del libro non era prevista, anzi, era paventata come esperienza di gente un po' fannullona e parassitaria. Ho sempre sentito la lettura, lo studio e la scrittura come attività trasgressive nonché socialmente sospette. Per questo parlo di passione e innamoramento. La colpa è di Platone. Io ho semplicemente ceduto e, in suo nome, tradito.

Contadina inurbata e precocemente sposa, sono approdata all'Università di Padova. Si respirava, in quegli anni, un'aria molto favorevole al pensiero antico e, soprattutto, ad Aristotele. Platone perciò – per lo meno nella mia fantasia – funzionava come un autore trasgressivo, contro-corrente, irrituale. Devo a Franco Chiereghin l'avermi incoraggiata a proseguire nel mio privilegiamento degli studi platonici e l'avermi costretta ad affrontarli con il dovuto rispetto per il lavoro della teoresi e la fatica del concetto. In quei primi anni di lavoro, attraverso un corpo a corpo con il testo, ho anche imparato la differenza fra ignoranza primaria e ignoranza secondaria (ora la tesaurizzo in un metodo che impongo a coloro che si laureano con me). La prima è l'ignoranza, per così dire semplice e ingenua, che io nutro nei confronti dell'opera di Platone e della letteratura critica relativa. Amare e leggere un testo non significa conoscerlo, e l'entusiasmo per l'autore porta a credere di sapere ciò che invece non si sa affatto. La seconda ignoranza, per così dire liberatoria, è invece quella che si conquista dopo un'attenta analisi filologica del testo e dopo aver digerito una montagna di studi critici sul medesimo. Bisogna, infatti, a questo punto, permettere che l'interpretazione si affranchi dal sapere nel frattempo sedimentato e si rivolga, di nuovo, al testo come se fosse la prima volta. Questo metodo non solo mi ha sino ad ora consentito di recuperare la passione del lavoro interpretativo, ossia di riscoprire il piacere – e oso dire, la fecondità – della lettura ingenua e, per così dire, amorosa, ma mi ha altresì permesso di tornare ogni volta di nuovo al testo platonico, e al testo filosofico o letterario in generale, come a un testo polistratificato che si rivela ogni volta duttile a nuove prospettive di analisi. In tal senso, posso affermare che la vicenda della mia biografia intellettuale si è dipanata sul filo rosso di una continua rilettura di Platone, condotta con una sempre rinnovata ingenuità.

Si sa che anche i grandi amori hanno una loro dose di infelicità. Il mio amore per Platone e, più in generale, per la filosofia, è stato adombrato, sin dall'inizio, da un percepibile disagio. Mi intristiva – mi intristisce – il fatto che il testo filosofico parli dell'uomo o, se si vuole, del soggetto e dell'individuo, dando per scontato che il paradigma del genere umano sia di sesso maschile. Col tempo, scoprendo l'articolata galassia della riflessione femminista, ho imparato che il logocentrismo è un fallocentrismo e che la filosofia rientra fra le autorappresentazioni dell'ordine simbolico patriarcale. Nei miei anni giovanili, prima dell'incontro con il pensiero femminista, percepivo sintomaticamente il problema nei termini di estraneità del testo filosofico al mio essere l'*altra* del suo protagonista, il quale, nella sua supposta universalità, pretendeva di inglobarmi e, al tempo stesso, di subordinarmi. Non si trattava solo di un disagio psicologico, né della percezione di un ovvio fenomeno storico. La differenza sessuale, come dice Irigaray, è ciò che la filosofia, anche quella moderna che vive nell'epoca dell'emancipazione, ha ancora da pensare. Detto altrimenti, la questione non è solo storica ma eminentemente teoretica. Platone, per esempio, non si limita semplicemente a riflettere la misoginia del suo tempo, né la strategia femminista consiste nel denunciare questa – storicamente ovvia – misoginia. Il punto è un altro. Platone, padre indiscusso della metafisica, costruisce il suo sistema su un'economia binaria che, da un lato, subordina il femminile al maschile all'interno di una serie di opposizioni riconducibile alla subordinazione primaria del sensibile all'intelligibile, e, d'altro lato, non può tuttavia impedire che il femminile stesso (la materia, la madre, ossia la *chora* del *Timeo*) venga a turbare come un *resto* – come qualcosa di irriducibile, indicibile e inclassificabile – il sistema stesso. Nel sistema platonico, quindi, la differenza sessuale, oltre a cristallizzarsi in una delle opposizioni della logica binaria, si dà come un elemento eccedente e perturbante rispetto alla *chiusura* della logica binaria stessa. Ciò rende, fra l'altro, ragione del tipico sviluppo della dottrina platonica delle idee che tende continuamente a riaprirsi sul suo stesso problema o, se si vuole, che presenta un alto tasso di problematicità sempre in tensione fra una chiusura del sistema e una riapertura del medesimo. Nei miei anni giovanili, prima del mio incontro con la riflessione femminista, ho sintomaticamente insistito su questo intrinseco movimento di ri-apertura che fa del testo platonico un problematizzarsi in atto del filosofare. Più tardi mi sono convinta che sia precisamente la differenza sessuale, come paradigma di un differire inscritto nel dato incontrovertibile della condizione umana, a lavorare nel sistema per impedirgli di chiudersi su un'economia binaria che pretende inutilmente di esaurire la differenza in termini di opposizione e subordinazione. Ciò è soprattutto vero per Platone, il cui testo mostra ancora il movimento della filosofia nel suo farsi, nel travaglio del suo decidere il proprio assetto disciplinare. Ma è vero – o, per lo meno, riscontrabile, leggibile – anche per la filosofia in generale che rifonda il suo organigramma concettuale nelle varie epoche. Tanto più negli autori che si caricano di un gesto di innovazione, c'è infatti sempre un

punto di crisi che impedisce al sistema di chiudersi e lo porta a misurarsi con qualcosa che sta *fuori* e ne minaccia l'*interna* coesione.

Gli anni Ottanta, durante i quali mi sono trasferita all'Università di Verona, hanno costituito per me una svolta decisiva, determinata da un doppio incontro: quello con il pensiero femminista, che mi ha portato a fondare con Luisa Muraro e altre studiose la comunità filosofica di "Diotima", e quello con il pensiero politico di Hannah Arendt. È difficile per me dire quale dei due incontri sia stato più importante. Al pensiero della differenza sessuale devo la scoperta di una prospettiva di indagine che mi ha permesso, e mi permette tutt'ora, di rileggere il macrotesto occidentale da un punto di vista radicalmente nuovo e impreveduto che, lungi dal mortificare, valorizza la singolarità incarnata e sessuata che io sono. Per una felice coincidenza, con Arendt ho scoperto che proprio la singolarità incarnata o, se si vuole, l'unicità come condizione essenziale dell'essere umano, è degna di stare al centro di un pensiero che voglia dirsi politico. Sia Arendt che il pensiero italiano della differenza sessuale insistono inoltre sul modo con cui la *relazione* e l' *interagire* costituiscono l'unicità. Non si tratta solo di nuove categorie che si aggiungono ad altre ma, almeno per me, di una svolta teoretica decisiva. La focalizzazione del tema dell'unicità incarnata nella relazione di ogni essere umano con ogni altro permette infatti di rilevare come la tradizione filosofica sia invece interessata ad enti fittizi (l'uomo, il soggetto, l'individuo seriale come copia del medesimo) e come il suo sistema si edifichi sul gesto pregiudiziale che dichiara superflua la pluralità umana. Costituita dagli assolutamente differenti, visto che ciascun essere umano è e già si annuncia alla sua nascita come un'unicità incarnata, la pluralità umana è in effetti, insieme alla differenza sessuale, l'impensato della filosofia. In questo impensato, non a caso relegato nel *fuori* dell'*episteme*, rientra la concretezza di un corpo singolare che la metafisica ha ridotto a corpo generale e identificato con la sfera femminile. Di qui la celebre subordinazione della sfera corporea al registro maschile della razionalità. Sulla quale si costruisce anche la politica, intesa tradizionalmente come il problema di un ordine che, in Grecia, insiste sulla centralità di un soggetto maschile universalmente inteso, e, nell'epoca moderna, scaturisce invece da un patto a cui concorrono individui eguali e seriali che sono naturalmente immuni da qualsiasi forma di interazione.

Forse perché Platone è stato il mio primo e mai rinnegato amore, il mio interesse per la filosofia è sempre stato un interesse anche per la politica. Arendt, da me avvicinata proprio per la sua originale interpretazione della *polis* greca, mi ha insegnato che Platone è l'inventore dello statuto disciplinare della filosofia politica, ossia di una politica che, staccandosi dal mondo umano della pluralità e dell'azione, deriva i suoi criteri dai principi – le idee – contemplate dalla *theoria*. Ho saggiato la fecondità di questa ottica interpretativa anche per quanto riguarda autori moderni, soprattutto Hobbes e Locke. La teoria politica si presenta, dai Greci ai moderni, come l'ossessione per un ordine volto a regolare e a neutralizzare la sfera imprevedibile contingente dell'intera-

zione umana, ossia della pluralità. Il risultato, come puntualizza Arendt, è perciò una spolticizzazione della politica, ossia una cancellazione della scena interattiva sulla quale, con atti e parole, gli esseri umani mostrano l'un l'altro la loro unicità e la loro capacità di iniziativa. Sono ovviamente consapevole che conferisco una certa piega personale alle categorie arendtiane. Ciò non solo ha facilitato l'allargarsi della mia ricerca ad autori che sento affini al tema dell'unicità e della relazione interattiva che la costituisce (Rosenzweig, Lévinas, Nancy), ma ha fatto sì che la mia libera rielaborazione del pensiero di Hannah Arendt destasse qualche interesse presso la comunità intellettuale internazionale dedicata agli studi arendtiani. A questo si aggiunga la piega femminista delle mie analisi, apprezzata all'estero anche in sede istituzionale. Ho avuto così modo di inserirmi nel dibattito internazionale sulla teoria politica, soprattutto di lingua inglese, e di raccogliere nuovi stimoli per andare a rileggere, con rinnovata passione, i testi filosofici a cui ho dedicato la mia vita.

Dalle Langhe a New York – credetemi – il passo è lungo. Ho dovuto confrontarmi con un ambiente dove il postmoderno e il poststrutturalismo si incrociano con la questione politica delle società multietniche e con l'avvento dell'era globale. Il mio modo di rispondere e di interloquire consiste appunto nell'insistere su un pensiero della pluralità e della relazione che ha al suo centro il problema della singolarità incarnata come fondamentale matrice di un orizzonte di senso. Mettendo a frutto i suggerimenti arendtiani e un certo tipo di pratica femminista, tale senso ho anche cercato di individuarlo nel registro della narrazione come stile discorsivo, interessato al *chi* di cui si racconta la storia, in quanto registro opposto – basti pensare all'ostilità platonica per il cantastorie Omero – a quello scientifico e definitorio della filosofia che si interroga invece sul *che cosa*.

In conclusione, sono e rimango un'antichista. Non nel senso di una competenza specialistica corroborata da studi filologici, ma piuttosto nel senso di un diletto inesauribile al rileggere il testo antico. Sulla ricchezza e la polistratificazione del testo platonico non c'è bisogno di insistere. Dice una nota sentenza che tutta la storia della filosofia non è che una serie di note all'opera di Platone. Non so se sia vero ma, confidando nella radicalità del pensiero della differenza sessuale e nella fecondità della prospettiva arendtiana, sto cercando anch'io di scrivere una noticina amorosa e, tuttavia, irrispettosa.



## Eugenio Lecaldano

(Università di Roma “La Sapienza”)

Nel delineare una ricostruzione della mia ricerca filosofica mi sembra utile prendere l'avvio da quelle che sono attualmente le questioni teoriche su cui sto lavorando. I miei studi e riflessioni sono ora rivolti ad approfondire la comprensione del ruolo che i sentimenti possono avere nel delineare un'adeguata teoria etica. Continuo dunque a cercare di approfondire lo stesso campo di indagine del quale mi sono occupato prevalentemente nel passato: quello della comprensione e spiegazione della natura di quella parte della vita ed esperienza umana che ha a che fare con la moralità e la ricerca di soluzioni eticamente accettabili a situazioni che originano o dai conflitti sul piano personale, o dai disaccordi sul piano pubblico e intersoggettivo. Situazioni che chiamano in causa nozioni quali giusto, buono, virtuoso ecc. Naturalmente la ricerca filosofica su quest'area di problemi ha dietro di sé una lunga storia e può essere svolta in modo del tutto legittimo seguendo una molteplicità di stili o paradigmi di ricerca filosofica diversi tra loro. Per quello che mi riguarda, mi sembra specialmente fertile una prospettiva che lavori sul piano teorico senza perdere di vista la storia precedente delle riflessioni sulla natura della morale e delle concezioni normative proposte come risolutive. Spesso nei miei lavori ho cercato anzi di mostrare che molte delle impostazioni e soluzioni dell'odierna etica teorica sono comprensibili solo vedendole sullo sfondo del paradigma filosofico al cui interno esse si collocano: solo in questa prospettiva si può capire quanto esse debbano alle precedenti opzioni filosofiche di fondo e quanto esse aggiungano di innovativo alle precedenti elaborazioni. Proprio in questo senso, con l'intento di approfondire lo sfondo al cui interno si colloca l'etica teorica odierna, nei miei studi precedenti mi sono soffermato su alcuni momenti storicamente rilevanti della riflessione che sulla morale si è svolta dal XVIII secolo ad oggi, privilegiando il filone di pensiero che può essere genericamente caratterizzato come quello dell'empirismo naturalistico. Così David Hume, Adam Smith, Jeremy Bentham, John Stuart Mill, George Edward Moore e gli analisti del linguaggio morale, come R.M. Hare, sono stati e sono tuttora i miei autori. Ad apprezzare questi pensatori sono stato aiutato, oltre che da Aldo Visalberghi, anche da altri studiosi italiani dell'etica come Giulio Preti ed Uberto Scarpelli e, complessivamente, da quel gruppo di pensatori che si è riconosciuto nell'esperienza del neo-illuminismo. Molti dei filosofi di lingua inglese che ho ricordato, e in primo luogo David Hume, sono tuttora per me un aiuto per non perdere di vista alcune impostazioni fondamentali sull'etica che non possono essere abbandonate. Su questi filosofi mi sembra valga la pena di lavorare ancora per renderli più noti e ben accetti a coloro che in Italia sono interessati alla filosofia in generale o alle riflessioni etiche in particolare.

Da questo filone, che ovviamente racchiude anche personalità molto diverse, ricavo il mio modo attuale di guardare alle questioni dell'etica, così come l'attenzione per il ruolo che componenti non conoscitive o razionali, come i sentimenti e le emozioni, giocano nella nostra vita morale. Dalle fasi più recenti di questa tradizione filosofica riprendo la tendenza a considerare il contributo che può essere offerto dalla filosofia principalmente come un lavoro analitico, di chiarimento dei diversi significati che le principali nozioni morali hanno, e una delineazione delle argomentazioni e giustificazioni che sono proprie dei contesti in cui ricorrono queste nozioni. Dalla storia complessiva di questa tradizione mi sembra si possa poi trarre l'invito che, in quanto impegnato nella ricerca di un'etica filosofica, tenderei ad accettare di impostare la riflessione sulle nozioni e le forme argomentative proprie della nostra vita etica, oltre che criticamente, nelle forme più approfondite e sistematiche possibili.

La frequentazione degli autori che maggiormente si sono impegnati nell'elaborare il punto di vista empiristico e naturalistico sull'etica aiuta, mi sembra, anche a non perdere di vista che tutte queste riflessioni, anche se legate prevalentemente da un intento conoscitivo e logico, sono mosse dal proposito di fare chiarezza sui problemi morali concreti che di volta in volta sono al centro dell'attenzione. Anche un autore come Richard Mervyn Hare, che pure ha considerato la filosofia morale esclusivamente come una questione di logica, ha sempre insistito sulla motivazione pratica della sua ricerca e sulle ricadute applicative che le sue analisi del linguaggio morale hanno. In Italia questa consapevolezza si lega a quanto autori come Scarpelli e Preti facevano valere in modo diverso, sostenendo che la riflessione filosofica sulla morale offre anche un contributo ad una revisione e ad una liberazione da chiusure e pregiudizi della nostra moralità di senso comune. Proprio in questo senso la mia ricerca teorica sull'etica si è dunque confrontata da vicino con quei problemi della bioetica che sono stati al centro dei dibattiti pubblici in Italia dalla fine degli anni Ottanta ad oggi. L'attenzione per le questioni della bioetica, per quello che mi riguarda spinta fino alla militanza e all'impegno pratico con la partecipazione ai lavori di Comitati etici e con una serie di interventi più esplicitamente normativi su questioni specifiche relative alla nascita, alla cura e alla morte, mi ha aiutato a identificare un contesto con cui dare concretezza ai problemi filosofici generali e con cui cercare di identificare gli elementi di innovazione che si possono introdurre nel quadro generale della visione empiristica e naturalistica dell'etica.

Spero che dopo questi chiarimenti risultino più comprensibili i nuclei della mia attuale riflessione sul ruolo dei sentimenti nell'etica e sulle indicazioni che se ne possono ricavare, non solo per la comprensione della morale ma per individuare le vie più adeguate per cercare una soluzione dei principali problemi che oggi si pongono al suo interno. Concludo dunque indicando quelli che mi sembrano i punti centrali del contributo che alla comprensione della nostra vita morale può essere offerto da una prospetti-

va teorica che mette al primo posto i sentimenti piuttosto che la ragione. Per quello che mi riguarda sono ben lontano dall'essere riuscito a elaborare in modo compiuto tutte le parti del lavoro che in questo quadro andrebbero fatte e mi auguro di riuscire a mettere a punto qualche ulteriore avanzamento con più chiare distinzioni analitiche e più adeguate argomentazioni nella successiva ricerca, così come spero che altri trovino interessante quella linea di elaborazione filosofica e riconoscano come validi i problemi teorici che essa pone.

Una prima sezione della teoria che ha già una larga messe di argomenti a suo favore è quella che nello stesso tempo chiarisce le diversità tra un approccio sentimentalistico all'etica e quello razionalistico e presenta gli argomenti a favore della via sentimentalistica. Qui mi sembra che già troviamo che molto è stato fatto da David Hume. Molte pagine del II e III libro del *Trattato sulla natura umana* sono rivolte a rendere esplicita la superiorità di una ricostruzione della morale che riconosce la centralità delle passioni: questa prospettiva riesce a spiegare la capacità che i nostri giudizi morali hanno di motivarci e di rivolgersi agli altri richiedendo che essi si pronuncino non solo dicendoci se condividono o non condividono il contenuto del nostro giudizio, ma facendo determinate azioni. Sempre nelle analisi di Hume sull'identità personale possiamo trovare abbozzato anche uno dei punti di forza di una concezione sentimentalistica dell'etica. Al suo interno vi sono risorse per elaborare una concezione del soggetto morale che prende le distanze dai modi in cui la persona al centro dell'etica viene presentata dalle concezioni che la identificano con una sostanza spirituale o con un individuo prevalentemente mosso dalla ragione. Insistere sul punto che l'etica ha a che fare principalmente con i sentimenti e le emozioni permette di rendere conto di un fatto sempre più evidente a mano a mano che si è andato sviluppando il processo di allargamento dell'universo di coloro che sono stati considerati capaci di un'autonoma responsabilità morale. Per cui il regno della moralità ora riguarda non solo gli individui le cui azioni sono pienamente guidate da una presunta ragione universale, ma anche quelli più semplicemente capaci di essere coinvolti dagli interessi e desideri altrui e di tenerne conto nelle loro azioni senza fare prevalere le loro esigenze egoistiche.

Un'altra parte della teoria che va sviluppata pienamente è quella impegnata nell'identificare l'area propria dei sentimenti morali, distinguendola da quella propria delle altre emozioni e passioni. Si tratta di un settore che richiede oggi molto lavoro di ricostruzione dopo le semplificazioni che si sono avute a questo proposito nel corso del XX secolo. Basti pensare agli eccessi con cui quelle forme di non-cognitivismo etico, che sottoscrivevano le analisi emotivistiche, facevano coincidere i sentimenti in gioco nella morale o con qualsivoglia espressione di gusto e desiderio, per quanto elementare essa fosse, o con qualunque espressione di atteggiamento anche del tutto irraggiungibile da un esame critico e dalla possibilità di correzione. Un tentativo di gettare luce sui sentimenti morali confrontandoli con le altre emozioni e passioni era già

presente nell'opera di Hume, ma oggi giorno questo lavoro di chiarificazione va ripreso e sviluppato. In particolare, nel fare ciò l'obiettivo cui occorre tendere è quello di mostrare che l'analisi sentimentalistica dell'etica non esclude che si riconosca la possibilità che le proprie posizioni morali nascano dopo una revisione e correzione di emozioni più immediate e ristrette. Si tratta dunque di dare corpo alla possibilità di ricostruire forme di argomentazioni influenti sulle emozioni e i sentimenti, che non siano riconducibili a quelle procedure percorse dalla concezione razionalistica.

In terzo luogo la consapevolezza della peculiarità di un approccio sentimentalistico all'etica permette di identificare in modo alternativo rispetto agli altri paradigmi ciò che conta sul piano della moralità. È già acquisito che ciò che è decisivo è la considerazione delle sofferenze e delle soddisfazioni delle persone coinvolte. Ma vi sono diverse strategie che l'etica empiristica ha messo a punto per elaborare la sua capacità di renderci sensibili nei confronti delle sofferenze e dei piaceri presenti nelle situazioni moralmente rilevanti. Così, da una parte troviamo quella propria dell'utilitarismo diretto di Jeremy Bentham e di altri pensatori che ne hanno ripreso l'impostazione, che considera decisive e finali le azioni per una valutazione morale. Attraverso la frequentazione delle pagine di Hume e di John Stuart Mill ho invece imparato a fare attenzione a quanto sia essenziale una considerazione del carattere delle persone che compiono le azioni per riuscire a dare una spiegazione adeguata di ciò che facciamo in morale. La possibilità di elaborare una forma di etica empiristica che metta insieme l'attenzione di Hume per il carattere e le virtù con l'utilitarismo liberalizzato di John Stuart Mill mi sembra aiuti a rendere più ricca e fertile la prospettiva sentimentalistica. Tra l'altro, per questa via, si riscattano l'empirismo e l'utilitarismo da critiche quali quella che essi comporterebbero necessariamente la perdita del soggetto o dell'individualità. Si può invece più chiaramente mostrare come il soggetto che, abbracciando queste concezioni filosofiche, si perde è quello astratto e privo di specificità e concretezza che ancora ispira spesso coloro che adottano un qualche approccio razionalistico. Nel delineare una versione sentimentalistica dell'etica delle virtù vanno sistematicamente indicate analogie e diversità rispetto alla più nota delle etiche delle virtù, quella che si richiama ad Aristotele. Certamente andrà sottolineata, spiegata e giustificata l'assenza di un rinvio a considerazioni finalistiche nell'approccio empiristico e sentimentalistico alle virtù.

In quarto luogo si può procedere a rendere esplicite le implicazioni normative di un approccio sentimentalistico. Data la centralità con cui oggi giorno si presentano le trasformazioni nei modi di trattare situazioni di vita come la nascita, la cura e la morte, le varie dimensioni della bioetica si presentano come un laboratorio da privilegiare se si vuole procedere ad elaborare criteri e regole in grado di aiutarci a risolvere i nostri problemi pratici. Per la loro novità le questioni della bioetica favoriscono il punto di vista critico che si accompagna in generale con le prospettive empiristiche. I dati facilmente acquisibili sugli elementi di rottura presenti nei contesti di scelta odierna rispetto a

quelli dei periodi precedenti debbono essere al centro della riflessione etica. Un'elaborazione sul piano normativo di un'etica sentimentalistica muoverà dunque ad una revisione delle morali trasmessaci dalla tradizione. A questo porta non solo la peculiare attenzione per ciò che le persone coinvolte effettivamente sentono nelle loro situazioni di vita, ma anche il nuovo modo di intendere il soggetto morale e il continuo riesame del carattere delle persone coinvolte che una prospettiva in termini di virtù richiede. Uno dei compiti dell'etica teorica è quello di sviluppare in modo coerente e sistematico tutte le indicazioni di tipo applicativo che si possono ricavare da una prospettiva sentimentalistica. Anche questo è un lavoro in corso. Di certo esso tanto più riuscirà quanto più farà valere il criterio generale secondo il quale la massima felicità generale si può realizzare affidandosi a quei caratteri individuali e istituzioni che con la loro attività favoriscono condizioni nelle quali ciascuna persona può sviluppare, liberamente e in modo anche differente, il proprio modo individuale di condurre una vita impegnata a migliorare le sue condizioni complessive.

## Fulvio Papi

(Università di Pavia)

Quando nell'autunno del 1949 mi iscrissi alla Facoltà di Lettere a Milano non avrei mai supposto di avere in futuro un piccolo destino di filosofo. Il mio modello era Vittorio Sereni, poeta già celebre, professore di italiano nel mio liceo, presente nella vita culturale della città, se pure con un certo naturale riserbo. Inoltre avevo avuto un'insegnante di italiano allieva di Errante e Borgese, amica del cuore della poetessa Antonia Pozzi, che mi aveva trasmesso un gusto neoromantico della letteratura che, del resto, rispecchiava i miei gusti e le mie immaginarie attitudini. All'Università trovai molta filologia che riduceva di molto il *pathos* e, al contrario, richiedeva molta disciplina. Ero già fuori posto. La presenza di Antonio Banfi, il fascino delle sue lezioni, la visione comune negli ambienti che frequentavo intorno allo stretto rapporto tra politica (l'altra passione accanto alla letteratura) e filosofia, decisero il mio passaggio agli studi filosofici. Allora il mio (come quello di altri) problema divenne quello di un'interpretazione marxista che sfuggisse all'intollerabile dogmatismo del *Dia-Mat* sovietico. Una prospettiva insopportabile per chi viveva nella cultura kantiana e neohegeliana mitteleuropea e nel contempo, immaginasse che da una corretta filosofia potesse discendere una corretta linea politica. Questo secondo tema derivava certamente da una emozionata e affrettata lettura di Gramsci. Questa prospettiva cresceva come una visione del marxismo come autocoscienza storica e non come sapere positivo, un'autocoscienza che ha una sua temporalità che condiziona il suo stesso campo d'azione. Un'autocoscienza come *kairos*. Questa visione critica del marxismo consentiva una comprensione aperta delle dinamiche plurali della cultura non sottoposte alle forche caudine del rapporto struttura-sovrastuttura. Avrei potuto anticipare la famosa frase di Sartre secondo cui Flaubert era certamente un borghese, ma non tutti i borghesi sono Flaubert. Questa, in rapida sintesi, la prospettiva di uno storicismo critico che mi trovavo ad ereditare dall'interpretazione di Banfi e in genere, dal clima della "scuola di Milano". Non esistono né leggi né destini storici, vi sono situazioni storiche e il presente è dominato dalla dialettica storica tra il capitale e il lavoro. È questa dialettica oggettiva che apre la possibilità di essere soggetto che, in quanto autocoscienza, è anche soggetto politico. Una buona interpretazione filosofica può dire quale sia il percorso politicamente corretto. Si capisce che vi era una certa sopravvalutazione del senso della competizione culturale. Anche qui giocava il senso della "egemonia" teorizzata da Gramsci.

Desidererei aggiungere che non ho vissuto in quegli anni questo spazio intellettuale come una pura possibilità di pensiero o, in piccolo, un accesso universitario. Quello era il contesto, il lessico, con il quale parlavo la mia partecipazione politica

diretta. In questo clima l'avversario era il dogmatismo marxista, l'alleato prossimo l'esperienza di Sartre (meno Merleau-Ponty), il che fece sì che negli anni successivi, quando ebbe il suo trionfo una ricca rinascita husserliana ad opera di Enzo Paci, la declinazione fenomenologica del marxismo non ebbe per me una particolare risonanza, certo minore rispetto a quel rapporto Marx-Dewey che, attraverso Giulio Preti, mi aveva colpito all'inizio degli anni Cinquanta, e contro cui si scagliò, in particolare, un allora poliziesco custode della ortodossia. La fenomenologia, per quanto mi riguardava, valeva soprattutto per la sua straordinaria capacità descrittiva piuttosto che per i temi dell'originario, del fondante, del precategoriale. Il mio libro monografico su Banfi e la filosofia contemporanea, riassumeva queste esperienze, in una interpretazione non proprio scorretta, ma che, negli anni successivi, mi trovai a rettificare.

Nel mentre declinava la mia esperienza politica diretta, nel mio piano di lavoro filosofico si incontravano due matrici. L'una, una quasi inevitabile conversione della filosofia in lavoro di storia della filosofia per chi, avendo quella vicenda culturale alle spalle, si dedicasse completamente allo studio e alla ricerca. Non ho alcun dubbio che l'aggettivo che ho usato in questo testo "inevitabile", mostri una netta carenza, al tempo, di una nuova riflessione teorica. La seconda matrice era un rilevante interesse per le "scienze umane", in particolare per l'antropologia culturale e sociale e per la psicoanalisi. Il tema dell'antropologia come problema della conoscenza dell'altro che nasce da un rimorso diventava per me molto importante. Non avevo tanto problemi di metodo relativi a questi saperi, il problema sarà se mai successivo, quanto una domanda: la "nostra civiltà" come si era pensata nel luogo proprio del pensiero, la filosofia? Fu attraverso questa prospettiva che interrogai due classici del pensiero. Inutile qui riassumere quei risultati: la ricerca bruniana mi pare ebbe buoni echi in quel campo di studi anche quando il mio viaggio volgeva verso altre mete. Il tema della follia in Kant fu probabilmente un'anticipazione. Dal punto di vista di quella che, più o meno chiaramente è sempre un'autoriflessione, mi parve chiaro che il mio lavoro univa una mimesi scientifica nella ricerca storica alla domanda intorno al valore e al senso della ricerca medesima. Senza un buon controllo teoretico mi trovavo in una classica dimensione weberiana. Mi trovavo dunque in una decorosa dimensione della filosofia della istituzione. La coincidenza dei miei primissimi anni tra filosofia e politica, tra concezione della storicità, coscienza e azione, si era tramutata nel rapporto tra un interesse filosofico (quali sono le radici culturali, morali, religiose, emotive della nostra forma di civiltà?) e la sua rappresentazione, nella forma del sapere storico (avevo alle spalle il Warburg, le «Annales», il «Journal of History of Ideas» e, in genere, alcuni ottimi livelli della storiografia filosofica italiana). La ripresa del discorso teoretico avvenne quasi contemporaneamente in due direzioni: la problematica morale della filosofia analitica anglosassone (Stevenson, Hare) e la revisione del significato teorico dell'opera marxiana. La prima esperienza fu importante perché la ricerca del significato apriva ancora di

più l'ormai acquisita capacità di problematizzazione dei discorsi chiusi. Ma fu la frequentazione di Althusser, il primo Althusser, che mise in crisi in modo definitivo le radici umanistiche e, inconsciamente, idealistiche, della mia esperienza filosofica. Il giovane Marx non era più una risorsa filosofica da declinare prima con Dewey, poi con il Lukács di *Storia e coscienza di classe*, infine con una riscoperta fenomenologica del soggetto: era solo una ripresa filosofica dei temi di Feuerbach. Detta oggi questa riflessione può apparire una banalità. Allora, alla metà degli anni Sessanta, fu una lettura che non consentiva alcun ritorno. Ciò che contava per Marx era l'analisi teorica del *Capitale* intorno al modo di produzione capitalistico. Completavo così: il mondo moderno si presentava già nella forma di una sua crisi come critica dell'economia politica. Ma quello che maggiormente contava in prospettiva non era un cambio di orizzonte in una scena marxista: non ho mai condiviso il rapporto scienza-filosofia e scienza-politica in Althusser. Contava invece l'ingresso in una nuova dimensione di pensiero dove trovavo i temi delle formazioni discorsive di Foucault, la critica di Derrida al rapporto saussuriano e husserliano tra significante e significato, l'inconscio lacaniano come linguaggio. Questa "immersione" nel post-strutturalismo francese richiedeva una ripresa della conoscenza di Nietzsche e di Heidegger molto più approfondita rispetto alle immagini che ne avevo, l'uno come "critico della cultura", l'altro come magistrale autore dell'analitica esistenziale.

Furono anni di lavoro molto intenso, poiché la mia educazione all'apertura alle esperienze filosofiche e il rifiuto implicito a chiudere la riflessione in qualche privilegiata esegesi di cui poi si perdeva il senso, mi imponeva attenzione a varie dimensioni del sapere filosofico, nei limiti sempre di una riflessione e non di una conoscenza di tipo specialistico. Nella prima metà degli anni Settanta, nel clima della "contestazione", mi parve che un luogo centrale dell'interpretazione della congiuntura fosse dato dalla problematica della educazione nel senso più ampio del termine. A questo tema dedicai una ricerca teorica che doveva qualcosa ai francofortesi e alla cosiddetta "sinistra freudiana", contraddicendone tuttavia gli eccessi irrazionalistici. Da quella esperienza nacque il concetto di "educazione spontanea" adatto per interpretare un poco paradossalmente sia le società "primitive" che le società in cui la comunicazione avviene con un alto contenuto tecnologico. Da Milano, inoltre, partiva una ricca diffusione dei temi della filosofia della scienza. In questa prospettiva si riapriva il problema della razionalità che nella prima esperienza del neopositivismo, mi lasciava in sospetto per quello che mi pareva (forse un po' semplicisticamente) una generale riduzione metodica al modello razionale della scienza più avanzata, la fisica. In particolare, la metodica neopositivistica per la storia e per la psicoanalisi mi lasciava più che dubitoso sui suoi risultati nell'orizzonte della cultura. La nuova filosofia della scienza creava invece la possibilità di nuovi incontri. Il mio neokantismo d'origine, interpretato nella concezione pluralistica delle pratiche razionali di Cassirer (luogo in cui, dopo uno straordinario cam-



mino teoretico, terminava Giulio Preti) trovava facile sbocco nell'abbandono di qualsiasi modellistica astratta della razionalità scientifica per privilegiare gli autori che indagavano storicamente ed epistemologicamente gli eventi storici della scienza. E, nella teoria, mostravano come "il reale" fosse una costruzione pluralistica di forme di realtà che gli apparati della ricerca o dell'impresa scientifica mettono in luce. Ovviamente Lakatos, Kuhn, Feyerabend furono gli autori di allora, anche se l'eccesso anarchico di Feyerabend mi pareva un poco "dada" e, invece, mi rimproveravo di non aver studiato in modo più approfondito i lavori di Quine. Dal punto di vista epistemologico si riapriva in un contesto più vasto il tema classico delle condizioni di possibilità di un sapere, e quindi delle sue condizioni di legittimazione: un approccio teorico a quelli che si erano manifestati come orizzonti culturali pieni di interesse: l'antropologia e la psicoanalisi. Ripresi in quegli anni anche gli studi estetici che con Banfi, Dino Formaggio e Luciano Anceschi e la frequentazione dell'ambiente artistico di «Corrente» avevano sempre rappresentato una grande ragione di impegno intellettuale. Il problema era ora l'uso adeguato (non dogmatico, formalistico o ideologico) dei nuovi strumenti analitici di ricerca intorno alle varie forme di testualità che la semiotica metteva a disposizione. In questa direzione furono gli studi di Cesare Segre a chiarirmi la strada. E, tuttavia, se riguardo i miei scritti sulla poesia e sulla letteratura, mi appare chiaro che su un'antica radice diltheyana e simmeliana fioriva una propensione spontaneamente ermeneutica, soltanto raramente supportata dalle nuove possibilità di analisi testuale.

Siamo nel periodo tra gli anni Settanta e Ottanta quando con i miei allievi di allora pubblicai la rivista «Materiali filosofici» che dedicava ogni numero a un determinato orizzonte di ricerca (l'antropologia, la linguistica, il romanzo, l'epistemologia dell'invenzione, la politica). Il sottotitolo della rivista recava: "Studi di analisi teorica e culturale". La parola "analisi" mostra bene quale era la linea teorica prevalente, ma anche il limite teoretico di questa posizione, che risentiva ancora gli echi di una lontana "filosofia della cultura".

Con il terminare degli anni Ottanta presi definitivo congedo dalla esperienza compiuta e, nel clima prevalente intorno al "compimento della filosofia", mi posi il problema di quale potesse essere, nel quadro effettivo e complesso della comunicazione contemporanea, il fare proprio della filosofia, la sua relazione con le modalità di apparizione del mondo, la sua possibilità di realizzazione attraverso le risorse della scrittura. La finalità teorica di questo tentativo di dare un compito alla filosofia, era di condurre alla visibilità quelle relazioni di senso che la quotidianità, o altre forme di sapere, impediscono di vedere. Il fare filosofico diveniva un lavoro sul linguaggio. Per dire in modo complicato: attraverso la produzione di effetti di significato, la filosofia diveniva un'esplorazione dell'essere nella sua contingente temporalità. La filosofia si dava il compito di mostrare, di far vedere quelle relazioni che tendono a sfumare nell'invisibi-

le. È ovvio dire che questa prospettiva apparteneva alla “svolta linguistica”, dove probabilmente, per quanto riguardava il mio cammino, agiva una contaminazione tra costruttivismo e fenomenologia. Non si trattava di far apparire con lo strumento dell’astrazione filosofica il “mondo della vita”, ma di comporre con la pratica della scrittura e con la pluralità delle sue risorse, la visibilità di sensi e di eventi che percorrono la nostra contingenza. L’essere come linguaggio si trasformava in scrittura che esplora spazi dell’essere, tentando di conseguire un effetto di verosimiglianza.

In questa prospettiva, ma con le necessarie “aperture” alla ricerca teorica e agli interessi culturali degli amici degli allievi e dei collaboratori, fondai una nuova rivista filosofica, «Oltrecorrente». Qui naturalmente posso solo descrivere la superficie di questa direzione filosofica che si trovava in una posizione lontana da ogni forma di positivismo filosofico come di nichilismo filosofico. Credo sia esatto quanto è stato osservato in alcuni studi sulla mia strada filosofica: la mia concezione propria di una adolescenza filosofica, secondo cui la filosofia doveva accadere nel mondo per trasformarlo a sua somiglianza, si era trasferita, in un lungo percorso, in un fare, che è il lavoro stesso della filosofia, la sua forma di verità e il suo limite, l’irriducibile temporalità dei suoi significati e il suo continuo tentativo di far apparire l’esperienza in una trama simbolica non riducibile alle forme del fare scientifico e di quello poetico. Forse un’apertura dentro la quale ricominciare, ma *illic mea carpitur aetas*.

## Il tesoro di Kandahar

*Raymond Klibansky*

*Stampa e TV non dedicano più spazio alle corrispondenze dall’Afghanistan, che sembra non fare più notizia. A richiamare l’attenzione su questo martoriato paese e sul suo ricco passato storico e culturale è un filosofo, anzi un patriarca della filosofia del Novecento: Raymond Klibansky, classe 1905, ebreo fuggito nel 1933 dalla Germania nazista, studioso insigne del platonismo medievale e rinascimentale, noto al grande pubblico quale principale autore di Saturno e la melanconia, da sempre impegnato in difesa della tolleranza e nella lotta ai vari totalitarismi. Klibansky vive attualmente a Montreal, ov’è professore emerito di logica e metafisica alla McGill University, ed è su un quotidiano franco-canadese, “Le Devoir”, che egli ha pubblicato il 22 dicembre 2001 l’interessante articolo che qui riproduciamo in traduzione italiana.*

[N.d.R.]

Il nome di Kandahar è divenuto familiare a tutti coloro che seguono i dolorosi avvenimenti in Afghanistan. La conquista di questa città, che fu la cittadella dei talebani, ha costituito un episodio centrale nel conflitto che ha lacerato il paese. Accanto alla catastrofe umanitaria che preoccupa un po’ ovunque nel mondo gli organismi di soccorso, la guerra rappresenta anche una catastrofe culturale. La distruzione di tesori preislamici di un immenso valore culturale e spirituale come di due Buddha a Bamyān ha sollevato l’indignazione generale ed è stata vivamente condannata dal direttore generale dell’UNESCO. Questo organismo si è dichiarato deciso a continuare la sua mobilitazione per salvaguardare il resto del patrimonio afghano.

È da sperare che anche la sorte di un altro tesoro meno conosciuto, ma altrettanto importante, sia al centro delle preoccupazioni dell’UNESCO. Si tratta di un’iscrizione rupestre in greco e in aramaico, incisa su ordine dell’imperatore Asoka. La vita di questo imperatore, che regnò verso la metà del III secolo a.C., è stata da poco divulgata e fortemente romanizzata in *Asoka*, un film indiano del regista Santosh Sivan, che ha riscosso un grande successo al Festival di Venezia, nonché al Festival internazionale del cinema a Toronto. Questo film assai spettacolare, di stile hollywoodiano, dà largo spazio – con molta immaginazione – alla vita amorosa del monarca come pure allo sviluppo psicologico della sua personalità. Ci interessa qui ricordare che Asoka aveva conquistato un vasto territorio sulla costa orientale dell’India con una guerra particolarmente crudele, e che nel corso del settimo anno di regno si convertì per influenza di un monaco buddista. Le sofferenze del popolo vinto e il sangue versato suscitarono in lui

l'orrore per la violenza e lo indussero a rinunciarvi per sempre. Ispirato dall'insegnamento del Buddha, decise di predicare la dottrina della pietà e di esigere il rispetto di tutte le religioni. Fece così diffondere questo messaggio in tutto il suo regno e ordinò che venisse inciso sotto forma di editti su colonne di pietra e su rocce in numerose località di un vasto territorio, segnatamente a Kandahar, nel Pakistan, nel Punjab, nelle province di Bombay, Orissa, Hyderabad, Misore... Per mostrare lo spirito che animava queste iscrizioni citiamo qui un esempio, in un moderno adattamento:

“Il re Piodasses [uno dei nomi di Asoka, che significa “Dallo sguardo benevolo”], amato dagli dèi, desidera che tutte le comunità religiose possano stabilirsi ovunque, perché tutte aspirano al controllo di sé e alla purezza dell'anima.

Ma gli uomini hanno desideri diversi e passioni diverse: essi osserveranno i precetti in tutto o almeno in parte. Anche se qualcuno non è dotato di grande generosità, il controllo di sé, la purezza d'anima, la gratitudine e la fermezza della fede costituiscono sempre l'essenziale”.

L'iscrizione di Kandahar si trova incisa su una roccia, in greco e in aramaico. La versione greca è l'iscrizione posta più ad oriente che sia stata sinora scoperta in questa lingua. L'aramaico, com'è noto, era la lingua parlata fra il IX secolo a.C. e il VII secolo d.C. in Palestina, in Siria, in Mesopotamia ed era adoperata come lingua franca anche al di fuori di queste regioni, ad esempio in alcune cancellerie di una parte della Persia. È la lingua in cui si esprimeva Gesù. L'iscrizione di Kandahar è situata sul fianco di una montagna, sul versante prospiciente le rovine della città antica, distrutta nel 1738, e venne scoperta all'inizio del 1958 da un giovane insegnante afgano, che avvertì immediatamente le autorità. Questo tesoro inestimabile fu così salvato da una sicura distruzione, dato che in prossimità gli operai stavano scavando una cava. La scoperta venne segnalata in quello stesso anno in Francia da Daniel Schlumberger sul «Journal asiatique» (vol. 246, pp. 1-6). Ecco il testo dell'iscrizione, in un adattamento moderno:

“Dieci anni essendo trascorsi, il re Piodasses ha fatto conoscere la pietà agli uomini.

E da allora gli uomini sono divenuti più pii e tutto ha prosperato sulla Terra.

E il re si astiene dall'uccidere esseri viventi e gli altri uomini non si aggrediscono più uni gli altri; e tutti i cacciatori e i pescatori del re hanno smesso di pescare e di cacciare.

E quelli che non erano padroni di se stessi hanno cessato, nella misura delle loro forze, di non dominarsi.

Ed essi sono divenuti obbedienti al padre e alla madre e agli anziani, all'inverso di quanto avveniva prima.

Ed ormai, così agendo, vivranno in maniera migliore e più profittevole per tutti”.

Asoka ordinò agli ambasciatori di trasmettere il suo messaggio ad Antioco II re di Siria e a numerosi altri re del mondo ellenistico sulla costa mediterranea. L'iscrizio-

ne rupestre di Kandahar era in parte certamente destinata ai coloni greci che vi si erano stabiliti dopo la conquista di Alessandro Magno. Va ricordato in proposito che una colonia greca fondata da Alessandro e che portava il suo nome si trovava nei pressi del territorio occupato da Kandahar. Il testo di Asoka fa parte della collezione “Philosophie et Communauté mondiale”, da me diretta sotto gli auspici dell’”Institut international de philosophie” di Parigi. La traduzione italiana (Firenze 1960) contiene una riproduzione del testo di Kandahar con la prefazione di Humayun Kabir, ministro indiano delle ricerche scientifiche e degli affari culturali. La stessa serie comprende una traduzione polacca ed una ebraica. Possiamo sperare che le pretese “bombe intelligenti” lanciate dagli Americani su questa città abbiano risparmiato il messaggio rupestre con cui l’imperatore Asoka raccomandava il rispetto della vita?

[trad. di Gregorio Piaia]

# **“Lectio, “disputatio”, “praedicatio”: la triade dell’esercizio scolastico secondo Tommaso d’Aquino**

*Riccardo Quinto*

L’immagine convenzionale del pensiero medievale, ancor oggi trasmessa dalla manualistica più diffusa, e in gran parte indipendente dalle opzioni teoriche e storiografiche dei diversi autori, tende a caratterizzare lo sviluppo di questo periodo della storia della filosofia mediante l’emergere e il progressivo sviluppo di alcuni guadagni concettuali riguardanti soprattutto il campo della metafisica e quello dei rapporti tra ragione e fede, filosofia e teologia. In tale visione, il periodo tardo-medievale rimane segnato dalla crisi cui va incontro il relativo equilibrio del secolo XIII, permesso da un accordo minimo dei differenti pensatori circa queste problematiche. La “fine del medioevo” e l’affermarsi della modernità, in quest’ottica, vengono fatti coincidere con la capacità, caratteristica degli innovatori, di svincolarsi dal peso di una tradizione che li spinge a riprendere sempre da capo le stesse “questioni” e a discuterle introducendo distinzioni sempre più sottili, nella vana speranza di fornire soluzioni che sfuggano ad ogni possibile obiezione.<sup>1</sup> Il marchio della modernità, da questo punto di vista, non risiede tanto nella capacità di proporre soluzioni nuove agli eterni problemi metafisici (riflesso di una società orientata in senso teologico), quanto nell’aprirsi a problematiche nuove, soprattutto quelle portate in primo piano dallo sviluppo delle scienze e quelle connesse con i mutamenti politici che l’Europa conosce a partire dal XV secolo.

Nel presente intervento si cercherà di suggerire la possibilità di affrontare lo studio del pensiero medievale da un diverso punto di vista, mostrando che, non diversamente da quanto accade nell’epoca moderna, anche nel medioevo i problemi affrontati nelle opere filosofiche e teologiche, secondo modelli di discussione che potrebbero sembrare in gran parte anacronistici, rispondono invece in modo coerente a concrete istanze di natura pedagogica e riflettono i bisogni di una situazione culturale che i maestri medievali tengono ben presente nell’elaborare le loro opere, sia per quanto riguarda i conte-

---

<sup>1</sup> Su questo approccio alla filosofia medievale, in gran parte mutuato da scritti polemici di ambiente umanista, si può vedere utilmente F. Bottin, *La polemica umanistica contro la scolastica: l’origine di un topos storiografico*, in Id., *La scienza degli occamisti*, Rimini 1983, pp. 277-313.

nuti che a livello metodologico.<sup>2</sup> Ci proponiamo quindi di illustrare il modo in cui Tommaso d'Aquino, inserendosi in una tradizione precedente, afferma che i compiti del maestro di teologia consistono nel leggere (*lectio*), disputare (*disputatio*) e predicare (*praedicatio*) e la nostra esposizione sarà divisa in due parti: nella prima si tratterà della nascita e della codificazione della triade scolastica in epoca pre-tomista; nella seconda si tenterà una valutazione della posizione di Tommaso rispetto ad essa.

### *I - Predicazione e scolastica in epoca pre-tomista*

La storiografia recente, riassumendo posizioni reiteratamente espresse, ha enfatizzato, per caratterizzare la cultura scolastica, il ruolo della *quaestio*. Così procede ancora Rolf Schönberger nel suo libro *Was ist Scholastik*, recentemente tradotto in italiano:<sup>3</sup> «Uno tra gli elementi essenziali della Scolastica medievale è indubbiamente la *quaestio*». Prendo ad esempio quest'autore recente, che appoggia però le sue affermazioni sull'autorità di Geyer, Gilson, De Rijk, Marenbon ed altri storici successivi.

Senza dubbio, se prendiamo come punto di riferimento Tommaso d'Aquino, e semplicemente rileviamo, all'interno della sua opera, la presenza quantitativa dei termini che illustrano gli esercizi scolastici, è possibile constatare che il termine *quaestio* è di gran lunga il più rappresentato, ed è possibile mostrare, ricorrendo a testi classici,<sup>4</sup> che di questo esercizio Tommaso fece esplicitamente la teoria ed, in un certo senso, l'apologia, negando che esso rappresentasse un pericolo per l'ortodossia, ma mettendone piuttosto in luce gli aspetti di efficacia didattica.<sup>5</sup> Non è un mistero nemmeno che contro gli eccessi

---

<sup>2</sup> L'idea che alla base delle singole dottrine medievali sia possibile rinvenire ben precise situazioni culturali, sociali e politiche è il presupposto della recente ricostruzione del pensiero medievale ad opera di Kurt Flasch (K. Flasch, *Einführung in die Philosophie des Mittelalters*, Darmstadt 1987; tr. it. *Introduzione alla filosofia medievale*, Prefazione di M. Bettetini, Torino 2002; tale impostazione ha fatto discutere a lungo – e a volte appassionatamente – gli studiosi, in una serie di reazioni seguite all'apparire del vol.: cfr. C. Steel, *La philosophie médiévale comme expression de son époque*, in J. Follon- J. McEvoy, *Actualité de la pensée médiévale*, Louvain-la-Neuve - Louvain - Paris 1994 (Philosophes médiévaux, 31), pp. 79-93; R. Imbach, *Notabilia V. Hinweise auf wichtige Neuerscheinungen aus dem Bereich der mittelalterlichen Philosophie*, «Fr. Z. Phil. Theol.», 42 (1995), pp. 186-212.

<sup>3</sup> R. Schönberger, *La Scolastica medievale. Cenni per una definizione*, tr. it. di L. F. Tuninetti, Milano 1997, p. 47 [ed. or. *Was ist Scholastik?*, Hildesheim 1991 (Philosophie und Religion, 2), p. 52].

<sup>4</sup> M. Grabmann, *Storia del metodo scolastico*, 2 voll., tr. it., Firenze 1980, pp. 51 ss. [ed. or. *Geschichte der scholastischen Methode*, vol. I, Freiburg in Br. 1909, vol. II, *ibid.* 1911].

<sup>5</sup> Ho ricostruito le circostanze di queste prese di posizione tommasiane in R. Quinto, «*Scholastica*». *Storia di un concetto*, Padova 2001 (Subsidia Mediaevalia Patavina, 2), pp. 72-75, in cui si analizza l'art. 3 della q. 9 del IV *Quodlibet*.

della *quaestio* si appuntarono la critica e l'ironia degli umanisti nel reagire al medioevo scolastico, fornendo così una prova, potremmo dire in negativo, della coappartenenza della *quaestio* e della speculazione "scolastica". Studiare le numerose occorrenze di *quaestio* nel linguaggio tomista esula comunque dalle possibilità di questa breve nota, e non è nemmeno interessante al nostro proposito.<sup>6</sup> Cogliamo invece un punto di vista più particolare, e cerchiamo di vedere se vi siano nel linguaggio tomista le tracce del trinomio che caratterizzava il periodo scolastico aurorale, ossia la triade *lectio, disputatio, praedicatio*.

Questo trinomio, entrato come luogo comune nelle esposizioni che riguardano gli autori vissuti nell'ultima parte del sec. XII e nei primi decenni del sec. XIII, trova un preciso riscontro nei testi: è noto il brano proveniente dal prologo del *Verbum Abbreviatum* di Pietro Cantore,<sup>7</sup> composto verso il 1190-91. Leggiamolo insieme ancora una volta:

PETRI CANTORIS *Verbum Abbreviatum*<sup>8</sup> (PL 205, 25): «In tribus igitur consistit exercitium sacrae Scripturae: circa lectionem, disputationem et praedicationem. [...] Lectio autem est quasi fundamentum et substratorium sequentium; quia per eam ceterae utilitates comparantur. Disputatio quasi paries est in hoc exercitio et aedificio; quia nihil plene intelligitur fideliter praedicatur, nisi prius dente disputationis frangatur. Praedicatio vero, cui subserviunt priora, quasi tectum est tegens fideles ab aestu et a turbine vitiorum. Post lectionem igitur Sacrae Scripturae, et dubitabilium, per disputationem, inquisitionem, et non prius, praedicandum est».

Com'è facile notare, le tre attività sono qui chiaramente gerarchizzate secondo l'ordine temporale e nella loro finalità: la *praedicatio* assume il ruolo di motore del processo, anche se pare che qui la preoccupazione del Cantore sia piuttosto quella di assicurarsi che i chierici si accingano alla predicazione soltanto dopo essersi profondamen-

---

<sup>6</sup> Al lettore interessato ad un approfondimento sul tema, consigliamo vivamente la lettura dell'esemplare saggio di analisi lessicografica di A. Di Maio - S. Guacci - G. M. Stancato, *Il concetto di "cercare" ('quaerere') in Tommaso d'Aquino*, «Medioevo», 22 (1996), pp. 39-135.

<sup>7</sup> Per una migliore conoscenza di questo maestro della scuola cattedrale di Parigi, che ha avuto tanta importanza per l'organizzazione degli studi teologici nella seconda metà del XII secolo, rinviamo a L. Valente, *Phantasia contrarietatis. Contraddizioni scritturali, discorso teologico e arti del linguaggio nel De tropis loquendi di Pietro Cantore*, Firenze 1997 (notizie biografiche a pp. 39-42).

<sup>8</sup> È il caso di notare che il titolo stesso di quest'opera del Cantore ha una sua storia, che rimonta all'antichità patristica (Cipriano) e non si perderà nemmeno con Tommaso, per il quale il *Verbum abbreviatum* è il precetto dell'amore di Dio e del prossimo, nel quale si riassume tutta la legge e che, per la sua brevità e semplicità, nessuno può ignorare e che è compito precipuo del predicatore annunciare. Cfr. J.-P. Torrell, *La pratique pastorale d'un théologien du XIII<sup>e</sup> siècle: Thomas d'Aquin Prédicateur*, «Rev. Thom.», 82 (1982), pp. 213-245, in partic. p. 235; H. de Lubac, *Esegesi medievale*, vol. II \*, tr. it., Roma 1972, pp. 325-354.



te familiarizzati con l'insieme della S. Scrittura nella *lectio* ed aver affrontato le difficoltà, che da tale lettura sorgevano, partecipando alle dispute nelle aule della scuola cattedrale, germe della facoltà teologica. Se esaminiamo la consistenza del lascito letterario del Cantore, sono proprio questi due primi esercizi ad essersi concretizzati in un'abbondante produzione scritta. Il Cantore dotò di commentari la quasi totalità dei libri biblici, contro l'abitudine dei teologi precedenti, che concentravano la loro attenzione soprattutto sui Salmi e sulle Epistole paoline. Anche la composizione dell'*Historia scholastica* da parte di Pietro Comestore, verso il 1169-73, diede un impulso determinante in favore della presa di contatto con l'insieme del testo biblico.

L'intensa attività del Cantore nell'ambito delle dispute scolastiche è testimoniata dalla raccolta della sua *Summa de Sacramentis et animae consiliis*, un manuale molto ampio, dedicato soprattutto alle questioni di teologia pratica, tanto che il suo autore viene indicato dal Grabmann come capostipite della cosiddetta Scuola biblico-morale.<sup>9</sup>

Il terzo esercizio, la *praedicatio*, benché teorizzato come il più importante, non ci ha lasciato una grossa eredità: non sembrano sussistere più di cinque sermoni di Pietro.<sup>10</sup>

Notiamo ancora un particolare: benché tutto il movimento paia finalizzato alla *praedicatio* (non ha senso costruire una casa se non si prosegue la costruzione sino al tetto), la *disputatio* svolge un ruolo decisivo di cerniera: nella *lectio* vengono evidenziati i problemi di natura storica, teologica, o, ancor più spesso, di natura linguistica, che danno luogo alla *dubitatio*. Questo termine, come ha messo bene in luce Lambertus Maria De Rijk, «ha un significato più tecnico di quello che si potrebbe pensare ad una lettura superficiale. La parola latina *dubitare* [...] ha il significato di base di una ricerca tra due possibilità: l'*inquisitio* (interrogazione, ricerca) mette queste due possibilità in un'opposizione contraddittoria integrandole in una *quaestio*. *Inquirere* non implica per i pensatori medievali un'interrogazione dovuta ad ignoranza reale, ma una "messa in questione" al fine di conquistare una migliore comprensione».<sup>11</sup>

Questi elementi erano già stati proposti nel prologo al *Sic et Non* di Abelardo, ove si legge: *dubitando quippe ad inquisitionem venimus; inquirendo veritatem percipimus*.<sup>12</sup> Sempre il Cantore, come hanno messo in luce gli studi di Franco Giusberti,<sup>13</sup> ripresi da Luisa Valente, compose un manuale per aiutare i maestri a risolvere le apparenti contraddizioni che sorgevano dall'uso a volte impreciso del linguaggio biblico: si tratta del

---

<sup>9</sup> Grabmann, *Storia del metodo scolastico*, cit., vol. II, pp. 563-591.

<sup>10</sup> Vedere però l'importante studio recente di N. Bériou, *L'avènement des maîtres de la parole. La prédication à Paris au XIII siècle*, 2 voll., Paris 1998.

<sup>11</sup> L.M. De Rijk, *La philosophie au moyen âge*, Leiden 1985, p. 97 [ed. or.: *Middeleeuwse wijsbegeerte*, Assen 1981].

<sup>12</sup> Peter Abailard, *Sic et Non*, B. Boyer – R. McKeon eds., Chicago 1976-1977, p. 103.

<sup>13</sup> F. Giusberti, *Materials for a Study on Twelfth Century Scholasticism*, Napoli 1982, pp. 87-92; cfr. *supra*, nota 7.

*De tropis loquendi*, che sfrutta abbondantemente gli strumenti logici elaborati nella letteratura delle *Fallaciae*. Lo stesso obiettivo si ponevano anche i *Tropi* di William de Montibus († 1213), studiati recentemente da Joseph Goering.<sup>14</sup>

La ripresa della stessa posizione metodologica si ritrova in Pietro di Poitiers: questo fedele allievo del Lombardo compose le proprie *Sententiae* alternando parti espositive, in cui raccoglie le autorità bibliche e patristiche, a parti in cui utilizza il materiale elaborato nelle dispute scolastiche. Introducendo la discussione attorno al problema del timore, egli si esprime in questi termini:

PETRI PICTAVIENSIS *Sententiarum Libri quinque*, l. III, c. 17 (PL 211, 1078): «De servili autem timore dubitatio est, et ubi est dubitatio, constituenda est disputatio. Ideo de isto agendum est».

Tra i maestri della generazione successiva a Pietro Cantore, cioè al teorizzatore della «triade scolastica», quello che sembra essersi attenuto più strettamente allo schema tripartito è il maestro parigino, quindi arcivescovo di Canterbury Stefano Langton († 1228): dalle sue lezioni sulla Bibbia, dalle dispute svoltesi nella sua scuola e dalla sua predicazione nascono le grandi raccolte dei commentari biblici (tra i più completi e diffusi del medioevo), delle *Quaestiones theologiae*, degli oltre 300 sermoni conservati.<sup>15</sup>

Un ultimo testo che vale la pena di citare, prima di affrontare direttamente Tommaso d'Aquino, è il prologo della *Summa de arte praedicatoria* di Tommaso di Chobham (1127-1128): in quest'opera, direttamente debitrice rispetto al *Verbum abbreviatum*, risalta con chiarezza maggiore, rispetto ai testi precedenti, come la triade 'lectio', 'disputatio', 'praedicatio' costituisca veramente l'ossatura dell'esercizio scolastico. Inoltre, la *praedicatio* rappresenta l'obiettivo della formazione teologica tanto per coloro che saranno poi destinati a permanere nell'insegnamento come *doctores*, quanto per coloro che saranno impegnati nel servizio ecclesiastico come *pastores* (da notare però che l'enfasi posta sulla predicazione si deve anche mettere in relazione col genere

<sup>14</sup> J. Goering, *William de Montibus (c. 1140-1213). The Schools and the Literature of Pastoral Care*, Toronto 1992 (Studies and Texts, 108), pp. 354-388.

<sup>15</sup> A queste opere vanno poi aggiunti gli strumenti di lavoro teologico che egli contribuì a mettere a punto: riordinando e raggruppando i diversi libri della Bibbia e suddividendoli in capitoli, procurò un testo pressoché definitivo dei libri sacri che, con la messa a punto del vittorino Tommaso Gallo, diverrà la "Bibbia dell'Università di Parigi"; basandosi sulle opere di s. Girolamo, compose un dizionario completo di onomastica biblica; per facilitare il passaggio dallo studio esegetico alla predicazione, raccolse le citazioni e le interpretazioni relative ai temi predicabili nelle *Distinctiones*; per nutrire con l'ispirazione scritturistica la pratica pastorale, fece lo stesso con i temi morali nell'assai diffusa *Summa de vitis et virtutibus*: sull'insieme della produzione di questo maestro, si può vedere R. Quinto, *Doctor Nominatissimus. Stefano Langton († 1228) e la tradizione delle sue opere*, Münster i. W. 1994 (Beiträge zur Geschichte der Philosophie und Theologie des Mittelalters. Neue Folge, 39).

letterario di questa composizione: si tratta infatti del prologo di un' *ars praedicandi*, ove è logico trovare la lode della materia trattata e l'affermazione della sua importanza):<sup>16</sup>

«Theologie autem officium, quantum ad scolasticam exercitationem, in tribus consistit: in legendo, in disputando, in predicando. Quantum uero ad forensam administrationem, latitudinem sui terminat officii in iudicando, in penitentiam dando, in predicando.

Cum igitur officium praedicandi doctoribus et pastoribus sit commune, merito predicationis scientia optinet priuilegium, cuius nec doctores nec prelati sustinere debent defectum».

## II - Tommaso

Per quanto riguarda Tommaso, diamo innanzitutto i risultati dello spoglio lessicografico della sua opera, possibile grazie all' *Index Thomisticus*:<sup>17</sup> le quantità dei singoli lemmi sono indicate nel seguente schema:

lemma		a (x 1000)	b	e	f	g	i
lectio	ST	4969	110	43	8	7	52
	AA	893	57	43	0	0	14
	IT		—				
			167				
disputatio	ST	4598	202	155	6	6	35
	AA	708	25	24	0	0	1
	IT		—				
			227				
quaestio	ST	8563	3781	2966	531	56	228
	AA	1529	448	395	42	0	11
	IT		—				
			4229				
praedicatio	ST	7971	1226	816	11	81	318
	AA	1419	576	547	1	1	27
	IT		—				
			1802				

<sup>16</sup> Thomas de Chobham, *Summa de arte praedicandi* (terminata al più tardi nel 1227-1228), ed. F. Morenzoni, *CCM* 82, prol., p. 4, 37-39.

<sup>17</sup> Sancti Thomae Aquinatis *Operum omnium Indices et Concordantiae* quas consociata plurium opera ... digessit R. Busa SI, 49 voll., Stuttgart-Bad Cannstatt 1974-1980. Significato delle varie colonne: col. a = totale delle parole contenute nell'insieme delle opere in cui ricorre il termine studiato (le cifre di questa colonna si intendono x 1000); b = totale delle occorrenze della parola; col. e = occorrenze *ex propriis*, cioè non in citazioni né in titolazioni; col. f = occorrenze in titolazioni di opere tomiste o in titoli di opere citate; col. g = occorrenze in citazioni *ad sensum*, ossia implicite; col. i = occorrenze in citazioni *ad litteram*. ST indica le opere (autentiche o dubbie) di Tommaso; AA i 61 testi sicuramente non tommasiani compresi nella banca-dati su cui è basato l'*Index Thomisticus*.

Le occorrenze di *praedicatio* sono decisamente più numerose di quelle degli altri due elementi della triade. Ancora più numerose, d'altro canto, sono le occorrenze di *quaestio*. Questi dati, però, sono assai poco significativi se non si procede ad un'analisi di tipo qualitativo. Un primo aiuto per avvicinarsi ad essa è offerto dalla possibilità attuale di consultare l'*Index Thomisticus* non nei volumi stampati, ma nella forma di un data-base registrato su compact-disc.<sup>18</sup> In questo caso, il programma d'interrogazione permette di ricercare le occorrenze di due lemmi ricorrenti nello stesso contesto. I risultati di questa interrogazione incrociata sono presentati in un ulteriore schema:

lectio	+	disputatio	4
lectio	+	questio	0
lectio	+	praedicatio	9
disputatio	+	quaestio	3
disputatio	+	praedicatio	3 (AA)
quaestio	+	praedicatio	nessuna associazione o correlazione

In questa seconda tabella risulta più frequente l'associazione tra *lectio* e *praedicatio*, e vedremo che ciò ha un equivalente a livello di contenuto. Poiché *quaestio* non entra mai in associazione con *praedicatio*, possiamo dire per ciò stesso che questo termine non interferisce mai nella costituzione della triade scolastica, che per Tommaso rimane quella di *lectio, disputatio, praedicatio*. L'occorrenza dei tre termini nello stesso contesto si trova una sola volta, nel testo del *Breve principium "rigans montes"*, ossia nel sermone pronunciato da Tommaso nella primavera del 1256 a titolo di *inceptio* come *magister in theologia*.

Si può aggiungere un altro testo interessante, ossia quello proveniente dal quinto capitolo dell'opuscolo *Contra impugnantes Dei cultum et religionem*, anch'esso composto con ogni probabilità a Parigi nel 1256<sup>19</sup> che presenta la correlazione tra *lectio* e *praedicatio*. Lo stesso testo viene sostanzialmente ripreso tanto nella *Quaestio de opere manuali* nel settimo quodlibet (q. 7, a. 2) quanto nella *Secunda secundae*, q. 187, a. 7: *Utrum religiosi manibus operari teneantur*.

Le ulteriori due occorrenze della triade provengono dagli Altri Autori, e precisa-

<sup>18</sup> *Sancti Thomae Aquinatis Opera omnia cum hypertextibus*, CD-ROM, Trend – S. I. I. – Editel 1990.

<sup>19</sup> Cfr. Quinto, "Scholastica". *Storia di un concetto*, cit., p. 66.

mente da uno stesso testo del commento pseudo-tomistico all'Apocalisse (da attribuire ad Ugo di St.-Cher, † 1263).<sup>20</sup>

Abbiamo così drasticamente ridotto il materiale da esaminare. Il primo testo interessante è il *Breve principium*.<sup>21</sup> Inaugurando le sue lezioni come teologo, Tommaso pronuncia un *sermo de commendatione sacrae scripturae*. La redazione che ne possediamo è assai schematica (ma ciò ha forse a che fare soprattutto con la trasmissione di questo testo di Tommaso, conservato nella forma di *reportatio*, cioè di note prese da un ascoltatore). Nonostante la sua brevità, si tratta di un testo estremamente denso in cui vengono illustrati i temi caratteristici delle lezioni inaugurali dei teologi, ossia

- 1) l'elevatezza della sacra dottrina (*doctrina spiritualis*);
- 2) la dignità di coloro che la insegnano;
- 3) la condizione degli uditori che vogliono essere in essa istruiti;
- 4) l'ordine da tenere nel comunicare questa scienza.

Quanto ai *doctores* Tommaso, riprendendo una simbologia assai frequente in questo tipo di testi, e documentata dalle raccolte di *Distinctiones*, li paragona ai monti, di cui elenca tre caratteristiche: l'altezza, lo splendore (evidente nel fatto che il sole, sorgendo, li illumina per primi) e l'idoneità ad essere difesi e ad ospitare fortificazioni. Da queste tre caratteristiche si ricavano le qualità del dottore. Egli deve innanzitutto essere *alto*, cioè eminente per la dirittura morale della sua vita: è questa la condizione per un'efficace predicazione; secondo le parole di Gregorio Magno, infatti, *Cuius vita despicitur, necesse est ut eius praedicatio contemnatur*.<sup>22</sup> In secondo luogo deve essere *illuminato*, per poter ben istruire il suo uditorio nella *lectio*. Infine deve essere *munito* per difendere la fede da chi l'attacca confutandone gli errori nella *disputatio*.

Benché Palémon Glorieux abbia accostato esplicitamente questo testo al prologo del

---

<sup>20</sup> Per l'attribuzione di questo testo, che nell'*Index Thomisticus* viene ancora considerato di dubbia paternità, cfr. R. E. Lerner, *Poverty, Preaching, and Eschatology in the Revelations Commentaries of "Hugh of St. Cher"*, in *The Bible in the Medieval World. Essays in Memory of Beryl Smalley*, ed. by K. Walsh & D. Wood, Oxford 1985, pp. 157-189.

<sup>21</sup> Il testo si può leggere nell'edizione degli *Opuscula theologica*, vol. I, Torino 1954, pp. 441-443. Esso è analizzato da J.-P. Torrell, *Tommaso d'Aquino. L'uomo e il teologo*, tr. it., Casale Monferrato 1994 [ed or. *Initiation à Saint Thomas d'Aquin. Sa personne et son Oeuvre*, Fribourg-Paris 1993 (Vestigia, 13)], pp. 73-94, e, più recentemente, è stato sottoposto ad una suggestiva "traduzione e trasposizione del testo" da parte di Andrea di Maio nel suo volume *Il concetto di comunicazione. Saggio di lessicografia filosofica e teologica sul tema di 'comunicare' in Tommaso d'Aquino*, Roma 1998, pp. 359-411.

<sup>22</sup> Gregorio Magno, *Hom. XII in Euang.*, 1 (CCL 141, p. 82, 36-37). Questa massima gregoriana è stata utilizzata assai frequentemente dagli autori ecclesiastici e si ritrova più volte nel *Verbum Abbreviatum* di Pietro Cantore (cap. VI, PL 205, col. 37B; cap. VII, ivi col. 39C; cap. LVI, ivi, col. 172C).

*Verbum abbreviatum* di Pietro Cantore,<sup>23</sup> notiamo un particolare: l'ordine degli elementi è cambiato. La successione risulta ora *praedicatio*, *lectio*, *disputatio*, e la *disputatio* non pare più tanto al servizio della *praedicatio*, quanto posta sul suo stesso piano. Si potrebbe dire che le tre attività non sono più strettamente gerarchizzate e interdipendenti: rappresentano piuttosto tre differenti modi di difendere e propagare la fede con l'attività docente *in scholis*, con la predicazione ed infine con la disputa.

Vediamo di illustrare queste idee facendo ricorso al successivo testo del *Contra impugnantes*, in cui mi sembra che Tommaso abbia focalizzato soprattutto il rapporto che sussiste tra *lectio* e *praedicatio*. È noto che l'attacco di Guglielmo di Saint-Amour contro i mendicanti contestava la loro attività in quattro punti, e precisamente il diritto d'insegnare, di predicare, di ricevere le confessioni e di questuare. La negazione della possibilità di questuare intendeva costringere i mendicanti a vivere del lavoro delle loro mani, e questo avrebbe tolto ai religiosi il tempo per dedicarsi alla *lectio*, necessaria per produrre una predicazione degna. Tommaso discute infatti il problema proprio al cap. 5 dell'opuscolo, intitolato *Utrum religiosus teneatur propriis manibus laborare*.

Rispondendo ad un'obiezione fondata sull'autorità di Agostino, secondo cui al monaco non è lecito sottrarsi al lavoro solo per dedicarsi alle opere spirituali, Tommaso distingue chiaramente due sensi dei termini *oratio*, *lectio* e *praedicatio*: vi sono le preghiere private del monaco o di un qualsiasi devoto, anche laico, e le preghiere che costituiscono l'ufficio divino celebrato dalla Chiesa, *quod est quoddam opus publicum ad aedificationem Ecclesiae ordinatum* (*Contra impugnantes*, cp. 5 ad 11); vi è la lettura spirituale delle sacre scritture che si fa quasi come un'opera privata per la propria consolazione, ma essa è diversa dalla *lectio* a cui alcuni si dedicano *quasi operi publico in scholis docendo et addiscendo, ut magistri et scholares faciunt religiosi vel seculares* (*ibid.*); ed infine si distingue la *praedicatio* intesa come pubblico servizio alla parola di Dio, dalla *praedicatio* che consisteva nelle pie conversazioni edificanti con cui, per esempio, gli antichi monaci intrattenevano gli ospiti che si recavano a visitarli. Ora, questi esercizi, in quanto sono compiuti pubblicamente e con la necessaria preparazione, impediscono lo svolgimento di un'attività manuale, per cui è lecito ai religiosi che vi si dedicano attingere altrove le risorse per il proprio sostentamento.

Vi sono poi alcune osservazioni di Tommaso che ci riportano alla concretezza della situazione storica in cui la controversia si collocava. Tommaso insiste sull'opportunità ed anche sulla necessità, per il bene della Chiesa, di ordini religiosi espressamente dedicati allo studio. Egli ricorda le disposizioni dei concili Lateranense III (1179) e Lateranense IV (1215) secondo cui in ogni chiesa metropolitana doveva esistere qualche chierico *lit-*

---

<sup>23</sup> *L'enseignement au Moyen Age. Techniques et méthodes en usage à la faculté de Théologie de Paris, au XIII<sup>e</sup> siècle*, «Arch. Hist. Doctr. Litt. M.-A.» 35 (1968), pp. 65-186, v. p. 106.

*teratus* che potesse insegnare la teologia, e mostra come ancora a tali disposizioni non si sia potuto dare seguito perché in quel tempo – ripetiamo, Tommaso scrive qui nel 1256 – vi sono chiese metropolitane sprovviste del *clericus litteratus* necessario a tale scopo<sup>24</sup>.

Abbiamo in un sermone di Roberto Grossatesta una rappresentazione assai vivace di quale fosse realmente la situazione del clero parrocchiale: spesso i preti non solo non avevano seguito un corso teologico, ma non conoscevano nemmeno il latino in misura sufficiente per leggere il testo del vangelo e comprenderlo a livello letterale<sup>25</sup>. Un rilievo dotato di analogia concretezza storica troviamo – forse inaspettatamente – anche sotto la penna di Tommaso, che lo introduce proprio per provare la necessità di una congregazione, come quella domenicana, in cui la preparazione culturale gode di un’attenzione particolare: «Una simile necessità – scrive Tommaso nel *Contra impugnantes* – è resa evidente soprattutto dalla *imperitia* di molti sacerdoti: vi sono dei luoghi in cui se ne possono trovare di così ignoranti che non sanno nemmeno parlare il latino; se ne trovano anche pochissimi che abbiano studiato la Sacra Scrittura – e tuttavia è necessario che il predicatore della parola di Dio sia in essa istruito: da ciò si conclude con sufficiente evidenza che si sottrarrebbe molto alla salvezza dei fedeli se si lasciasse che la parola di Dio venga predicata dai soli sacerdoti parrocchiali» (*Contra impugnantes*, cap. 4, § 10, 840-849, p. A79).

Quelli sin qui citati sono i testi tomistici in cui compare una stretta correlazione tra *lectio* e *praedicatio*. Sono anche i testi in cui Tommaso presenta una viva preoccupazione per la preparazione culturale del personale incaricato di predicare la parola di Dio e suscitare la fede nel popolo. Con questa preoccupazione Tommaso mostra di essere profondamente solidale con quel movimento di riforma della chiesa che ebbe il suo fondamento giuridico nei decreti dei concili Lateranense III e Lateranense IV e che appunto tra il XII e il XIII secolo ebbe il suo riflesso culturale nello sviluppo di una letteratura della *cura animarum* e nell’assunzione decisa della predicazione come strumento privilegiato in quest’opera. Georges Duby ha illustrato in modo efficace questo passaggio dalla modalità prevalentemente liturgica di dispensazione del sacro, propria

---

<sup>24</sup> «Nec adhuc per saeculares poterit observari illud statutum Lateranensis concilii ut in singulis ecclesiis metropolitanis essent aliqui qui theologiam docerent» (*Contra impugnantes*, cap. IV, § 11, 920-923; cfr. Lat. IV, cap. II [Mansi 22, 999C]: *Decretales* V, t. 5, c. 4 [Friedberg II, 770]; cito quest’opuscolo tommasiano dall’ed.critica presentata in Thomae de Aquino *Opera omnia* [Ed. Leonina], t. XLI.A, Roma 1970, pp. 51-166).

<sup>25</sup> Roberto Grossatesta, sermone ‘*Scriptum est de Levitis*’ (in Goering, *William de Montibus*, p. 62, nota 10): «Potest ... quilibet persona uel sacerdos repetere in septimana nudum textum Euangelii diei dominice, ut tunc sciat saltem historiam grossam subditis suis referre; et hoc dico si Latinum intelligat ... Si uero non intelligit Latinum, saltem potest adire uicinum aliquem intelligentem qui caritative ei exponet. Et sic ulterius gregem suum doceat, et in uno anno potest repetere sic epistolas festorum, et in secundo uitas sanctorum, et deinde subditis referre».

del monachesimo, all'assurgere in primo piano della predicazione.<sup>26</sup> Alcune grandi figure vissute proprio in questo periodo, che furono tanto *doctores* parigini quanto *praelati* o *pastores* nelle loro terre d'origine, come Stefano Langton (arcivescovo di Canterbury) e William de Montibus (cancelliere della cattedrale di Lincoln) illustrano i migliori risultati a cui questo movimento pervenne.

Posta questa fondamentale unità d'intenti tra queste figure precedenti e Tommaso, vediamo ora qualche tratto distintivo. Abbiamo la possibilità di confrontare l'*inceptio* tomista (1256) con quella di Stefano Langton (1180), da cui risultano i tratti comuni e le differenze. In entrambi i testi, come abbiamo visto, viene presentata la «triade scolastica», ed entrambi si servono, a questo scopo, di immagini particolari; ma esse variano profondamente e ciò, riferito ad autori medievali, è particolarmente significativo. Pietro Cantore aveva usato l'immagine dell'edificio in costruzione, ma aveva poi paragonato l'attività della *disputatio* a quella del dente che morde e tritura l'alimento. Questa similitudine viene sviluppata da Stefano Langton: egli paragona ancora la parola di Dio ad un alimento e, con logica abbastanza ovvia, all'alimento che scende dal cielo, inviato direttamente da Dio, la manna:

«*Populus colligens manna frangebat illud mola sive terebat in mortario coquens in olla et faciebat ex eo tortulas, saporis quasi panis oleati* (Num. 11, 8). [...] Dum enim verbum Domini mola lectionis comminuitur vel pilo disputationis teritur et postmodum in olla mentis sedula meditatione decoquitur, *docet et arguit, corripit et erudit* (2 Tim. 3, 16), et ita more olei pascit et recreat, sanat et illuminat»<sup>27</sup>.

La *disputatio* viene ancora una volta paragonata alla masticazione, allo sminuzzamento di un alimento in un mortaio: è la trascrizione, in un ambiente diverso, della *ruminatio* monastica. Tommaso paragona invece lo stesso esercizio ad una fortificazione, alla "difesa" della fede da parte dei *doctores*. E l'uso di quest'immagine da parte di Tommaso non è un caso isolato: si può dire che esso individui la tendenza propria di un'epoca e di un ambiente. La ritroviamo infatti nel commento pseudo-tomista all'Apocalisse, che non è di Tommaso, ma deve essere attribuito ad uno dei personaggi più eminenti dell'ordine domenicano, Ugo di St.-Cher, che sarà il primo cardinale scelto tra i figli di S. Domenico:<sup>28</sup>

---

<sup>26</sup> Cfr. G. Duby, *Lo specchio del feudalesimo. Sacerdoti guerrieri e lavoratori*, tr. it., Bari 1980, p. 297.

<sup>27</sup> Stephanus Langton, *Inceptio theologica (Epistola Magistri Stephani de Decem Plagis)* in P. B. Roberts, *Stephanus de Lingua-Tonante. Studies in the Sermons of Stephen Langton*, Toronto 1968 (P.I.M.S. - Studies and Texts 16), p. 233.

<sup>28</sup> Pseudo-Tommaso, *In Apocalipsim 21, 18 (In Apoc. I "Vidit Iacob"*, in Divi Thomae Aquinatis *Opera omnia*, ed. Vivès, t. 32, Parisiis 1879, p. 73).



«*Et erat structura muri eius ex lapide jaspide, per quem designatur fides [...] quasi dicat: Ex fortibus et fide currentibus fiunt Ecclesie defensores. Unde Cant. III, En lectulum Salomonis sexaginta fortes ambiunt ex fortissimis Israel. Loquitur autem Johannes de defensione Ecclesiae quae fit per praedicationem fidei, vel disputationem. Unde Cant. VIII, Si murus est, aedificemus super eum propugnacula: idest si aliquis talis est, ut possit defendere Ecclesiam per praedicationem vel disputationem, abjiciendo [sic] malitiam impiorum, prius oportet ut instruat, <sup>29</sup> et armetur fide*».

Il *doctor* balza qui in primo piano, ed ognuno dei tre esercizi che gli sono propri acquista un'ampiezza ed una dignità nuove.

*Lectio* non è più soltanto la lezione della parola di Dio, da macinare come la farina tra le pietre del mulino: tutta l'attività di promozione culturale che si svolge nelle scuole, se diretta a retto fine, è un ministero meritorio: addirittura, come vediamo nel *Contra impugnantes*, essa comprende tanto l'attività dei maestri quanto quella degli scolares che *vacant lectioni addiscendo*<sup>30</sup>.

La *disputatio*, poi, non è più solo preparazione alla predicazione, ma viene a porsi sul suo stesso piano, a svolgere un importante ruolo apologetico di difesa della fede in quel vivacissimo ambiente di dibattito culturale che era l'università di Parigi e in cui, accanto alle dispute «magistrali», fatte per promuovere l'abilità dialettica degli allievi, si svolgevano anche dispute su temi di scottante attualità – pensiamo ai *Quodlibet* – dotati spesso di forte rilevanza ecclesiologica.

In terzo luogo la predicazione al popolo: essa rimane certamente un fine, che non viene per nulla diminuito. Ciò che cambia profondamente, però, è il “progetto culturale” attraverso il quale questo fine viene perseguito. Jean-Pierre Torrell ha notato che Tommaso, nello scegliere il v. 13 del Salmo 103 come tema del suo sermone inaugurale, mostra una chiara ispirazione dionisiana: Dio agisce nel mondo attraverso una serie d'intermediari gerarchicamente ordinati, e questo è il paradigma anche per la comunicazione della saggezza, che avviene per gradi. Come il dottore non può certo penetrare l'infinita sapienza di Dio, così pure egli non comunica ai suoi uditori tutto ciò che ha compreso. La stessa cosa succede anche per la preparazione dei predicatori. Se pensiamo al formidabile sistema di formazione approntato dall'ordine domenicano nel primo mezzo secolo della sua esistenza, non possiamo non rimanere colpiti dalle analogie con questo progetto suddiviso in stadi successivi e complementari. Vi sono i cinque grandi studi generali in cui, con una forte rotazione internazionale di maestri, vengono formati i migliori studenti inviati da ogni provincia; a loro volta questi, ottenuto il dottorato,

---

<sup>29</sup> Si noti come viene sfruttata la duplicità semantica del verbo *instruo*, che significa tanto istruire quanto sistemare e rinforzare.

<sup>30</sup> «[...] lectioni aliquis vacat quasi operi publico in scholis docendo et addiscendo, ut magistri et scolares faciunt religiosi vel saeculares» (*Contra impugnantes*, c. 5, § 4, 716-718, p. A93).

eventualmente dopo due anni d'insegnamento nello studio generale, torneranno agli studi provinciali o a quelli conventuali in cui istruiscono, anche attraverso una produzione letteraria *ad hoc*, diversa da quella tipica delle facoltà universitarie, i loro confratelli impegnati direttamente nella cura pastorale.

Pensando a questa struttura formativa, non è difficile comprendere come Tommaso paragoni il magistero del *doctor* all'attività dell'architetto, assimilandolo così a quello del vescovo. Il dottore domenicano certo non discute la responsabilità primaria del vescovo nell'istruzione del gregge a lui affidato, ma rivendica il ruolo provvidenziale di una «religione» che ha saputo approntare, per adempiere ai voti solennemente espressi dai vescovi nei concili, un sistema formativo di efficacia tale che egli può affermare con orgoglio: «Quelle condizioni stabilite dal concilio lateranense, per grazia di Dio, si sono realizzate oggi – in misura molto maggiore di quanto era stato decretato – per mezzo dei religiosi, a tal punto che sembra compiersi la parola di Isaia “la terra fu riempita della scienza del Signore”» (*Contra impugnantes*, c. 4, § 10, 923-926, p. A79).

## Uno sguardo sulle tendenze attuali riguardo alla didattica della filosofia<sup>1</sup>

*Luciano Malusa*

1. L'occasione felice dell'apertura dell'attività della sezione catanese della SFI, profondamente rinnovata per l'impegno benemerito e assiduo degli amici docenti delle Facoltà di Lettere e di Scienze della formazione, e di tanti docenti della scuola secondaria, mi permette di trattare di un argomento che in questi ultimi tempi è diventato, nel nostro paese e nella cultura filosofica, di attualità: la didattica della filosofia. Ho accettato l'invito dei colleghi con la consapevolezza di trovarmi tra persone che comprendono bene le nuove dimensioni della presenza della filosofia nella scuola e nella società, e quindi ho preparato una serie di considerazioni che vogliono, in maniera sincera e per nulla formale, inquadrare il fenomeno della "didattizzazione", che sta caratterizzando molti ambiti disciplinari nella scuola e nell'Università, filosofia compresa.

Prima di iniziare intendo, però, elevare un pensiero commosso alla memoria dell'amico e collega prof. Corrado Dollo, che ci ha prematuramente lasciato, e che, in passato, molto aveva fatto per la SFI e per la sua sezione catanese. Sono ancora turbato per la sua scomparsa, che mi ha privato di un punto di riferimento nell'amicizia e nello studio. Intendo quindi ricordare la sua figura di studioso e di uomo di cultura, la sua ironia

---

<sup>1</sup> Il presente testo riprende le parole di saluto e di augurio che sono state pronunciate da me, nella veste di Presidente della Società Filosofica Italiana, nel corso dell'inaugurazione dell'attività della rinnovata sezione catanese nell'Anno Accademico 2001-2002 (alla presenza della massime autorità accademiche). Ai ringraziamenti che sono espressi doverosamente nel testo aggiungo in generale quello ai docenti di filosofia delle scuole catanesi ed agli studiosi di filosofia delle Facoltà della città etnea, uniti nello sforzo di valorizzare il ruolo formativo della filosofia. Le parole che ho pronunciato, e le considerazioni che ho fatto, hanno un preciso riferimento anche all'impegno di vivere la filosofia come professione e come impegno di libertà in modo autentico che ho visto in parecchie persone nell'ambito catanese. Vorrei in particolare ringraziare il Presidente della Sezione catanese, prof. Sergio Pezzino e la Segretaria di essa, prof. Sara Longo, che nel giro di pochi mesi hanno ripristinato le gloriose tradizioni della Sezione, ponendo Catania tra le sedi SFI più attive e ricche di iniziative.

serena, il suo sentimento distaccato nei confronti degli eventi, la sua aria da antico aristocratico siciliano. Dedico a lui questo mio intervento, consapevole che, se fosse stato presente, non avrebbe mancato di farmi conoscere il suo illuminato punto di vista. Corrado Dollo amava la filosofia come istanza di serietà e di concretezza, non come vertice dell'astrazione e dell'estraneazione dal concreto; di qui la sua apparente noncuranza per molte manifestazioni filosofiche rarefatte e forse artefatte. In realtà Corrado era un grande appassionato nei confronti dello studio della filosofia come momento decisivo per l'esperienza umana. La sua formazione, i suoi gusti lo portavano allo studio della storia della scienza; però il suo scopo era quello di trovare nello spirito della scienza quella destinazione speculativa che la rendeva compiuta.

Corrado Dollo era molto schietto nel suo approccio ai problemi scientifici e filosofici, quasi addirittura "burbero". Vorrei, per una volta, imitarlo, ponendo una questione cruciale per la presenza della filosofia nella società e nella scuola del nostro paese, ma non solo. Da presidente della Società Filosofica Italiana, il più antico sodalizio che raggruppa i docenti e gli studiosi di filosofia, credo di poter parlare chiaro sulle tendenze attuali. La SFI è un'associazione in profonda trasformazione, ed è bene prendere atto delle sue nuove scelte o tendenze, magari per correggerle o indirizzarle.

La premessa da cui parto è che oggi si parla molto di didattica della filosofia, ma che forse non si comprende fino in fondo cosa significhi affermare che essa è importante per un nuovo ruolo della filosofia nel mondo contemporaneo. Vorrei sgomberare il terreno da equivoci legati a qualche affermazione che farò, con il sostenere che sempre, nella storia della filosofia, il problema didattico è stato essenziale. Se lo è oggi in modo particolare è perché si è modificato il modo di essere della filosofia nella cultura e nella storia. Da sempre gli uomini hanno praticato la filosofia come attività educativa, che implicava il filosofare come impegno a insegnare la filosofia, e il rapporto educativo come mezzo per ricercare il vero ed il bene. Da poco, tuttavia, si è giunti a ritenere che la filosofia possa avere forte incidenza nella società anche se non si presenta nella sua valenza educativa "forte". Il rapporto educativo che di fatto costituiva il filosofare si va trasformando e va perdendo le sue caratteristiche di accrescimento e incremento del patrimonio della filosofia. Addirittura si dubita che esista un patrimonio di sapere e di consapevolezza nell'ambito della disciplina che è chiamata "filosofia".

Mi corre l'obbligo di fare un'altra precisazione, per non essere frainteso. Nella storia pochissimi sono stati coloro i quali hanno praticato la filosofia in senso tecnico ed in senso culturale "alto". Pochissimi cioè sono stati coinvolti in un processo educativo che avesse la filosofia come mezzo e scopo. Moltissimi uomini non hanno mai neppure avuto sentore del sapere filosofico. Eppure, nelle scuole dove la filosofia si faceva, vigeva il paradigma di un coinvolgimento completo nell'apprendimento di essa e nella formazione al filosofare. Oggi la filosofia è avvicinata da molti, nella scuola e fuori, attraverso la divulgazione; il coinvolgimento nella ricerca filosofica si è tuttavia fortemente attenuato.

Non si vuole affermare, quindi, che il paradigma dell'educazione filosofica come filosofare sia stato universalmente applicato ed accettato. Si vuol far notare che questo paradigma, ritenuto fino allo scorso secolo praticamente scontato, anche se applicato a pochi in grado di interiorizzarlo, e incoraggiato come fine e ideale dell'educazione, di una determinata educazione relativa alla vocazione filosofica, oggi non viene presentato più come valido in assoluto.

Per "didattizzazione" io intendo la tendenza che si è manifestata in questi ultimi anni nella scuola e nell'Università, praticamente in tutta Europa, a considerare ogni disciplina del sapere nella sua dimensione di trasmissibilità dalla logica disciplinare alla logica di apprendimento. Fin qui nulla di nuovo, rispetto a tendenze manifestatesi da parecchio tempo nei movimenti pedagogici, almeno a partire dalla metà dell'Ottocento, e poi proseguite con il cosiddetto "attivismo". Per le tendenze del rinnovamento pedagogico novecentesco la disciplina non deve essere intesa più nella sua formale astrattezza ed organizzazione, bensì deve tradursi in linee di apprendimento del discepolo di una scuola, e deve adattarsi alle condizioni psicologiche e sociali di lui. Quello che io considero importante con il termine "didattizzazione" è la tendenza che si è manifestata in parecchi casi ad una "riduzione" della disciplina a tutto vantaggio di una serie di indicazioni di metodo e di constatazioni epistemologiche e psicologiche sulle condizioni del discepolo.

A me sembra che, con la didattica attuale si sia modificato il senso del rinnovamento pedagogico manifestatosi tra Ottocento e Novecento, per il quale la centralità andava assegnata certo all'alunno e non all'istituzione od al corpo delle discipline del sapere, senza però che si perdesse di vista il momento di acquisizione del sapere ed il congiungimento della scuola, con le sue iniziative, alle finalità delle discipline stesse. Mi sembra che oggi sia venuta meno la compenetrazione tra logica disciplinare e indicazioni psicologiche e metodologiche sull'alunno, e che si manifesti la tendenza a privilegiare l'alunno nella dinamica del suo sviluppo, assolutizzando le procedure. La didattica sull'alunno sembra divenuta il fine ultimo di ogni riflessione, al punto che nelle tendenze recentissime riguardo ai programmi scolastici si parla solo di "obiettivi" e di "metodologie" e non di "contenuti".

Riguardo alla filosofia la "didattizzazione" non è molto antica come tendenza, ragione per cui ancora certe sue manifestazioni sollevano problemi e reazioni. Vorrei con molto distacco, ma non senza passione, considerare la direzione presa dalla didattica filosofica e valutare quindi, di conseguenza, i diversi fenomeni che si sono manifestati con la creazione delle scuole di specializzazione per la Scuola secondaria (SSIS) e con la revisione dei programmi scolastici. Per brevità mi limiterò alla situazione italiana, eventualmente ricordando qualche linea di tendenza dei paesi della Comunità europea.

2. Didattizzare la filosofia ha avuto sinora il significato di considerare il senso del far filosofia tra i giovani e di proporre determinate scelte nell'approfondimento delle tematiche filosofiche dettate non tanto dal rilievo di esse, ma dalle esigenze degli alunni. Ma ha

avuto soprattutto il significato di creare nuovi linguaggi sulla dimensione scolastica della filosofia e sulle scelte degli studenti in ordine ai problemi filosofici. Queste tendenze non mi disturbano, si intenda: tuttavia introducono uno “stile” di filosofare che va capito a fondo, e che non pare sempre condivisibile.

Mi spiego meglio: si assiste al passaggio di parecchi capitoli della filosofia, così come si sono costituiti nei secoli, all’ambito di un sapere sulla acquisibilità di certe consapevolezze. Non si pone più l’accento sulle sequenze di problemi e di soluzioni, o sulle diverse dottrine stratificate e spesso contrapposte, ma ci si interroga sul come problemi e soluzioni possano entrare nel patrimonio dei giovani e come possano determinare certi loro comportamenti e consapevolezze. La didattizzazione porta come risultato quindi l’aprirsi di un contenzioso con le situazioni culturali della filosofia del passato e con le tendenze stesse della ricerca che permangono oggi nelle Università. Si contrappone allora la cultura in formazione degli alunni e il costituirsi di un patrimonio culturale medio della nazione e delle diverse società ad una serie di tendenze sul piano della ricerca storica, dell’indagine teoretica in senso stretto, epistemologica, etica, estetica, ed altro. Le tendenze filosofiche prevalenti sono commisurate alla condizione sociale delle scuole, allo spirito complessivo della condizione giovanile: con il risultato di dichiarare tutte o parte di tali tendenze ormai incapaci di incidere sulla formazione e sull’interesse delle nuove generazioni. Si è assistito al manifestarsi di questa operazione anche durante i lavori del XXXIII Congresso nazionale della SFI di Genova, che, essendo dedicati ad un tema di natura squisitamente “didattica”, si sono benissimo prestati per analisi anche impietose dell’inadeguatezza della ricerca storica nei confronti delle attese delle giovani generazioni che affrontano gli studi medi superiori. Rinvio senz’altro ai due volumi che contengono gli Atti<sup>2</sup>.

L’attuale momento di discussione sulla filosofia nella scuola e nelle sue valenze formative a livello di scuole anche diverse da quella liceale vede il prevalere di un’inquietante noncuranza sulle valenze delle manifestazioni e delle tendenze filosofiche prese in se stesse. Si discute di ciò che può dare la filosofia ai giovani nel loro percorso formativo e nel loro *iter* di apprendimento, ma non si guarda alla disciplina per quel che essa, con il suo patrimonio di acquisizioni plurisecolari, può fornire nella sua tensione veritativa, nelle sue capacità di spronare la mente ad acquisire quella saggezza e quella quadratura che sono indispensabili per una formazione compiuta dell’uomo. L’accento posto sui problemi meramente metodologici o sociologici significa che, alla luce di queste tendenze, la

---

<sup>2</sup> Cfr. *La trasmissione della filosofia nella forma storica*, a cura di L. Malusa, Angeli, Milano 1999, 2 voll. Come tutte le pubblicazioni di questo tipo vi è una parte che oggi come oggi appare già caduca, ed è la parte che riguarda la contingenza del momento di riflessione sui problemi della filosofia. Vi è però, a mio avviso, anche la parte che sembra destinata ad attrarre l’attenzione ancora per qualche anno, ed è quella delle relazioni in cui si sono affrontate, discusse e criticate le tendenze di fondo del sapere storico-filosofico.

filosofia sfugge, si nasconde nella sua autentica capacità di indurre al pensiero come esercizio primario dell'essere umano. Inoltre la didattizzazione significa assumere la pura convenienza psicologica e sociale come paradigma per giudicare una soluzione filosofica, un autore, una tendenza. Viene completamente espunto il senso della ricerca filosofica come ricerca di una sintesi superiore alle stesse discipline scientifiche e constatative, e si considerano dottrine ed autori come elementi capaci di interagire nella formazione personale, a prescindere dalle loro valenze veritative o argomentative.

C'è comunque, a mio avviso, qualcosa di peggio: didattizzare significa sostituire al linguaggio filosofico, desunto da autori e da tradizioni, un linguaggio desunto dalle tendenze pedagogiche contemporanee, che non parla di sistemazioni, di acquisizioni, di chiarificazioni, di problemi filosofici, ma che, al contrario, parla di ciò che la filosofia può dare in ambito educativo, e di come si può far filosofia nello specifico scolastico e educativo, in vista dei processi formativi. Con la conseguenza che si passa per filosofia una forma di lessico pedagogico riguardante la formazione filosofica, senza che esso indichi un passaggio da problemi e soluzioni a consapevolezze e acquisizioni, cioè una vera e propria "trasmissione" tra generazioni del filosofare e del patrimonio di certezze e di problemi.

Nell'attuale situazione italiana si è assistito alla proliferazione di testi di didattica della filosofia che sono in buona parte caratterizzati dalla presenza di questo linguaggio pedagogico sulla filosofia tra gli alunni e nella formazione dei giovani. Sovente prevalgono toni retorici e si adottano considerazioni che sono vevoli genericamente per ogni processo educativo<sup>3</sup>. Sono consapevole che affermando questo posso attirarmi critiche di superficialità e cordiali antipatie. Però debbo dire con sincerità quello che penso da lungo tempo. La quantità di testi dedicati alla didattica della filosofia era molto modesta negli anni della mia formazione filosofica in Padova, dove peraltro aveva sede il Centro didattico nazionale per i Licei, diretto allora da Giuseppe Flores d'Arcais, ed il cui compito era anche quello di incoraggiare studi ed aggiornamenti sulla didattica della filosofia. Di queste lacune riguardo alla metodologia dell'insegnamento filosofico io mi lamentavo, ritenendole frutto di una sorta di "boria de' filosofi", per parafrasare Vico. Pensavo che non vi fosse la capacità di comprendere che non può bastare la trattazione di alti problemi filosofici in opere astruse per offrire alla scuola metodi adeguati per il loro insegnamento e la loro assimilazione. Ora mi trovo di fronte all'opposta "boria", quella dei "didatti" o dei "pedagogisti", i quali ritengono di prescindere quasi totalmente dalla logica del filosofare concreto in una comunità di studiosi od in un ambiente internazionale per offrire precetti finalizzati all'insegnamento dei filosofi o dei problemi filosofici, precetti che prescindono in buona parte dalla valenza speculativa delle soluzioni proposte.

---

<sup>3</sup> Un elenco dei maggiori contributi allo studio sulla didattica della filosofia si può trovare nel volume di E. Berti-A. Girotti, *Filosofia*, Brescia 2000. Non si dimentichi anche di consultare le bibliografie contenute nel "sito internet" della SFI ([www.sfi.it](http://www.sfi.it)).

In luogo di trattare degli specifici problemi filosofici nella loro traducibilità per la mentalità dei giovani, si preferisce oggi disquisire su ciò che la filosofia è per il mondo giovanile o su ciò che occorrerebbe fare per rendere operante un influsso filosofico nella scuola. Si disquisisce su modalità didattiche standardizzate, presentate come risolutive per un'efficace formazione filosofica. La tendenza della didattizzazione ora si trasferisce dai testi ai siti internet in cui si parla di didattica della filosofia e si riportano materiali su di essa. Si trasferisce sui "forum" informatici, e viene istituzionalizzata dal Ministero attuale, il quale affida anche alla SFI il compito di seguire "via internet" gli insegnanti in ruolo più giovani nel loro primo contatto con le problematiche didattiche<sup>4</sup>. Di filosofia intesa nel senso di ricerca e di verifica non se ne vede più. Per dire meglio: tra riviste, libri e siti internet si vedono pochi tentativi di penetrare problematiche filosofiche e processi di apprendimento. Si parla e si disquisisce sulle responsabilità dell'insegnante di filosofia, sul suo ruolo nella formazione giovanile, sulle metodiche per farla interagire con molte altre strategie scolastiche, ma di vera filosofia in atto non si parla quasi mai.

Non vorrei essere frainteso: non sto denunciando con la didattizzazione un imbarbarimento degli studi filosofici. Sto solo notando uno spostamento di accento dalla filosofia come disciplina, con la quale dovrebbero confrontarsi giovani e meno giovani, alla filosofia come ingrediente formativo, deprivata però della specificità della sua struttura. Non è che la tendenza didattizzante si manifesti solo nella filosofia: essa è divenuta una costante di ogni disciplina. Però si nota benissimo che lo studio della filosofia sta mutando parecchio con questa tendenza: si finisce con il dimenticare che l'umanità procede nell'accrescimento del proprio sapere mediante un impegno ad approfondire e ad ampliare l'orizzonte che dev'essere corale, che non può conoscere dispersioni. Distinguere senz'altro la logica dell'accrescimento disciplinare dalla logica della formazione è necessario per salvaguardare entrambi gli ambiti. Ora, proprio la didattizzazione rischia di mettere in crisi la disciplina, senza il vantaggio però di accrescere il ruolo formativo di essa in una scuola organizzata senza riferimenti seri alla complessità dottrinale stessa.

**3.** La disciplina non può insomma essere trascurata a vantaggio della formazione. Questa necessità si avverte soprattutto per la filosofia, disciplina quanto mai particolare per la sua situazione di cerniera tra diversi ambiti, addirittura per la sua collocabilità al di fuori dall'orizzonte scientifico, ma in una stretta connessione con ogni ambito umano (pratico-

---

<sup>4</sup> Il corso di aggiornamento per gli insegnanti immessi nei ruoli di recente ha visto la partecipazione anche a dibattiti per via informatica, con il collegamento al sito internet disposto appositamente per conto dell'INDIRE (associazione fiorentina che, per mandato del MIUR, ha curato la formazione via telematica degli insegnanti). Il risultato di tale corso di formazione, coordinato dal prof. Fulvio Cesare Manara (che qui ringrazio per la collaborazione e per il non facile impegno) mi sembra che sia stato abbastanza soddisfacente.



politico, religioso, artistico, sociale). Se la filosofia non ha definizioni precise o collocazioni come disciplina, ma appare una disciplina di “cerniera”, che criticamente valuta o integra l’enciclopedia stessa del sapere, ebbene proprio questa sua collocazione del tutto atipica la rende largamente esposta al rischio di vanificarsi nella sua consistenza disciplinare. Occorre quindi che anche in ambito educativo e scolastico essa sia considerata come un insieme unitario, con cui dialogare e con cui interagire, ma non da annullare.

Nelle vicende complesse che ha attraversato la filosofia nella scuola italiana si è assistito ad un interessante andirivieni di posizioni che di volta in volta tendevano a rafforzare la disciplina od a ridurre la sua consistenza alla logica delle attività formative. Sarebbe un interessante lavoro di storico raffinato quello di valutare la collocazione delle varie parti della filosofia come parti sistematiche nei manuali e nei programmi dell’età cosiddetta del positivismo, fino al 1923; sarebbe poi interessante dare conto di tutte le prese di posizione polemiche o costruttive relativamente alla collocazione della filosofia nel panorama delle discipline scolastiche, che si manifestarono da noi sempre in quel periodo e anche dopo, onde comprendere le oscillazioni della considerazione della filosofia, vuoi come disciplina, vuoi come attività formativa, vuoi come elemento esornativo, vuoi come elemento di discriminazione nella stessa organizzazione scolastica. Dai tempi della contestazione alla mentalità del positivismo, che aveva istituzionalizzato una prassi di insegnamento filosofico legata a posizioni del tutto astratte e dogmatiche, ai tempi della applicazione della riforma ispirata da Giovanni Gentile, con la sua particolare interpretazione dalla centralità dei testi filosofici, e poi ai tempi della discussione, negli anni Cinquanta e Sessanta, intorno al sapere storico ed alla teoresi come paradigmi della stessa “visibilità” della filosofia in Italia, si è assistito ad un interessante dibattito sul diritto della filosofia a guidare la formazione delle giovani generazioni, ed in quale veste, se legata alle discipline umanistiche oppure vicina maggiormente alle discipline scientifiche, se fedele al ritmo storico o preoccupata più delle problematiche.

La consistenza della disciplina, però, non è mai stata posta in dubbio in questi dibattiti. Nelle discussioni della seconda metà dello scorso secolo, invece, l’influenza delle correnti pedagogiche tendenti a privilegiare del tutto la logica dell’attività formativa, cioè il punto di vista del discente, ha inglobato le problematiche filosofiche nella prospettiva didattica. Forse la prevalenza delle cosiddette “scienze umane” nell’orizzonte delle discipline legate alla mente ed all’essere sociale dell’uomo ha spinto nel vago e nell’indeterminato l’indagine filosofica, considerata scarsamente individuabile per “statuto epistemologico”. Il fatto di aver considerato, anche da parte di taluni filosofi nostrani, la filosofia come uno sterile ripiegamento sulle proprie scarse e vaghe problematiche, poste tra l’altro in crisi proprio dall’avanzamento delle scienze umane, ha provocato un atteggiamento, sotto il profilo didattico, di riduzione conseguente. La filosofia, non avendo né conclusività né metodicità, può essere collocata nell’area delle discipline formative non in vista di una propria consistenza, ma in vista di aver sempre accompagnato, o bene o male, con ruoli spesso incerti ma comunque attraenti, le vicissitudini umane.

La conclusione è che oggi si sta perdendo di vista l'aspetto disciplinare della filosofia, a tutto vantaggio dell'aspetto formativo "puro". Prospettiva che deve preoccupare, in quanto rischia di vanificare lo specifico del sapere filosofico nel suo costituire elemento di rivendicazione dell'orizzonte della verità e dell'attribuzione di senso. La didattizzazione ha come suo limite l'impossibilità di inglobare interamente la disciplina, anzi il pericolo di farlo, in quanto vi è il rischio della dispersione problematica. La pedagogia non può eliminare, nel suo attribuirsi la gestione della problematica formativa, lo specifico della filosofia come insieme di attività di ricerca che si alimentano di certo dalla capacità di trasmettersi e di accrescersi nella stessa consapevolezza delle diverse generazioni, ma che pure mantengono viva una tensione che è propria di un procedimento il quale si alimenta dalle conquiste e dalle ristrutturazioni.

Ritengo che per meglio comprendere il senso genuino della trasmissione filosofica, cioè il vero configurarsi didattico come sforzo comunicativo reale, come vero crearsi di comunanza di pensiero e di ricerca, occorra pensare che in fondo tutta la storia della filosofia è storia di scuole filosofiche. Se si intende veramente questa condizione, che la storia del pensiero documenta, non si può non affermare con un certo paradosso che l'intera vicenda della filosofia è vicenda della trasmissione della verità da parte di chi l'ha conquistata a chi la sta cercando, e si configura come una "storia didattica". Paradossalmente, allora, si formulano sistemi filosofici, si fanno asserzioni perché vengano comprese e professate, portando avanti una visione del mondo e della vita tale da sussistere e venir sempre fruita. La filosofia richiede che vi siano coloro che l'apprendano e che la sentano con la stessa intensità del loro maestro. La filosofia vive nella mente di coloro che ritengono di doverla continuamente tradurre in termini utili a divenire nutrimento spirituale, costanza della professione intellettuale.

Lungi quindi dal disprezzare la didattica si dovrebbe considerare che la storia della filosofia sia una sequenza di vicende legate tutte al rapporto interpersonale maestro-allievo, in cui il maestro prepara il suo allievo alla fruizione completa di quella verità che egli ha acquisito con molti anni di studio e di meditazione, e che continua incessantemente a descrivere, difendendola dagli attacchi dei contrari, degli scettici, degli indifferenti. Cosa altro è una scuola filosofica antica, se non un'organizzazione didattica raffinata, particolare certo, ma orientata alla trasmissione della verità nel modo più alto ed esaustivo? Cosa altro è l'Università medievale, nelle scuole delle arti o di teologia, se non una struttura per iniziare l'allievo alla conoscenza dei grandi pensatori e delle loro fondamentali opere, dei grandi testi teologici e religiosi, secondo un metodo e secondo una serie di convincimenti dialettici? Cosa poi sono le scuole filosofiche nell'Ottocento, soprattutto quelle manifestatesi in Germania, con le discussioni, le difese e gli attacchi, con la preparazione di grandi opere di storia della filosofia, che intendono mostrare come si arriva alla grande filosofia e come tutte le vicende della storia cospirino alla sua preparazione?

Tre esempi, tre scuole, tre modalità didattiche diverse di preparare all'assimilazione

della vera sistematica filosofica, onde rendere possibile la prosecuzione degli insegnamenti di un maestro, onde rendere possibile il perpetuarsi di una tradizione. In altre parole si sono illustrati gli esempi di tre modalità didattiche. E dunque la didattica della filosofia è la condizione prima per la sua sopravvivenza. Trovato dunque l'accordo tra visione della didattica perenne e l'attuale didattizzazione? Avrei i miei dubbi. In realtà il modo di intendere la filosofia come naturale didattica si discosta dal modo attuale di considerare la filosofia "sub specie didacticae". Nella situazione del presente non è in questione la trasmissione all'allievo della vera dottrina, dello spirito di un sistema, di una visione del mondo e della vita. Si tratta di considerare la filosofia con le sue partizioni, con le diverse dottrine che la storia propone, con i problemi che ha sempre dibattuto, come se fosse ingrediente di un'azione educativa complessa in cui entrano elementi diversi, dalle discipline letterarie, alle discipline scientifiche, all'educazione morale e civile. Inoltre si tratta di mediare le dottrine con le condizioni dell'alunno e con le condizioni della società che porta avanti certi progetti scolastici. Il valore formativo della filosofia è visto nella dimensione di un'educazione della criticità, del gusto, della sensibilità; non è visto nell'ambito della verità o del bene in se stessi considerati.

4. Consideriamo pertanto che due sono le didattiche con cui la filosofia può avere a che fare: una didattica come perennità di rapporto trasmissivo di verità, che coinvolge costantemente un maestro ed un allievo che amano la verità e che amano coinvolgersi a vicenda nella sua ricerca; ed una didattica come abito a mediare i risultati della ricerca filosofica, o la filosofia così come è socialmente considerata, con gli scopi dell'educazione scolastica o civile. Una didattica quest'ultima come utilizzo della filosofia, come sua integrazione in un contesto formativo. Non vale dire che la formazione mira alla verità ed al bene e quindi che in tale formazione la filosofia è presente in modo massiccio, addirittura prioritario. Il rapporto educativo non coinvolge nel caso della didattica in senso debole la filosofia come destino dell'uomo, come massima espressione della ricerca e del possesso della verità. Il rapporto educativo comporta nei nostri giorni il fatto di subordinare la filosofia alle finalità della società, della cittadinanza, dell'iniziativa tesa a formare individui capaci di "far carriera", di saper lavorare, di saper guidare gli altri, al limite.

Non si dica che quest'ultima accezione di didattica in realtà è l'erede della didattica integrale dell'atto di comunione di ricerche e di consensi. La profonda diversità sta nel fatto che la trasmissione della filosofia da una generazione ad un'altra avveniva nella convinzione di un passaggio della verità da uno spirito ad un altro, della composizione di una comunità di persone di eguale convinzione e agire, che pensava di condividere veramente la certezza, la bontà, un mondo di verità. Nel mondo attuale della comunicazione si studia la filosofia perché fornisce notizie magari utili, perché apre la mente, perché abitua a ragionamenti sulle tendenze etiche e sulle metodologie di ricerca. Si ritiene la filosofia utile nella misura in cui sono utili la matematica e le lettere, le lingue e l'educazione fisi-

ca. Il vero rapporto filosofico non cresce allora più tra gli uomini? Non è così, e vi sono modi ancor oggi validi di trasmettere la verità e di condurre un dialogo sinceramente filosofico, che culminano con consensi e con coinvolgimenti profondi. Però il paradigma del rapporto didattico non è percepito dalle generazioni attuali in questo modo, ed anzi sovente l'eccesso di discepolato filosofico è visto con sospetto o con compatimento, mentre l'impegno del filosofo nel pensare puro viene sostituito dall'attività mediatica del filosofo (veri maestri di filosofia oggi sono considerati quelli che hanno uno spazio sui giornali come opinionisti).

Le scuole filosofiche nel senso antico o medievale non esistono più; esistono solo rari e sporadici casi di discepolati integralmente filosofici. Non esistono però più forme di discepolato esclusivo, neppure nelle Università, dove si parla impropriamente di scuole filosofiche. Nei casi che si verificano oggi riguardo alla "fruizione" della filosofia la didattica indica un rapporto parziale tra la filosofia ed un alunno grazie ad alcune sollecitazioni di professori che non intervengono con la loro personalità che in casi rarissimi, tendendo anzi a sparire come maestri di filosofia. Mi pare a questo punto di sentire proteste e contestazioni da parte di tanti docenti della scuola secondaria che possono sentirsi a disagio nel ruolo che io ho constatato. Sono proteste legittime, perché credo di aver esasperato una situazione che esiste, coinvolgendo tutti i docenti, anche quelli bravi e preparati e soprattutto quelli che sempre hanno inteso la loro presenza a scuola come formativa anche a livello di avviamento degli alunni alle consapevolezze speculative e veritative. Tuttavia debbo dire che nella auto-valutazione comune a tanti professori il loro insegnare filosofia si riduce al guidare gli alunni a gustare alcuni testi filosofici ed a comprendere l'importanza di certe problematiche. Difficilmente si va oltre questi obiettivi. L'obiettivo di "confilosofare", che indica generosamente De Pasquale in diversi suoi interventi di didattica della filosofia, non mi sembra quasi mai sfiorato, se per "confilosofare" si intende il coinvolgimento dell'alunno nel processo di ricerca filosofica, in un processo entro il quale si apprendono argomenti, si delineano percorsi veritativi, si valutano soluzioni.

Il senso del magistero filosofico autentico, come guida al filosofare ed all'acquisizione delle consapevolezze veritative sta sparendo per una scelta di noncuranza, o per l'abbandono dei parametri un tempo vigenti per istituire la discepolanza filosofica? A questa importante domanda credo convenga rispondere che si è praticamente perduto il senso della scuola filosofica, perché la ricerca filosofica ha mutato i suoi metodi e le sue dimensioni. In un contesto di dispersione e di parcellizzazione della ricerca filosofica, e di pratica scomparsa del senso della "setta filosofica", intesa nel senso del "seguire" un maestro entro una organizzazione di scuola, è evidente che la filosofia sussiste nella cultura come una disciplina il cui incremento e la cui trasmissione è delegata ad una miriade di momenti non coordinati tra di loro.

A questa situazione-limite che favorisce la didattizzazione della filosofia va aggiunta un'altra situazione, cioè la sostituzione del paradigma classicamente filosofico, inteso nel

senso della filosofia come indagine diretta alla verità, con un paradigma che potremo definire “debole”, o “post-moderno”, inteso nel senso della filosofia come semplice chiarimento di concetti, semplice integrazione di indagini che provengono da discipline scientifiche e da attività umane. In questa seconda situazione evidentemente la didattizzazione si inserisce con motivazioni precise: la filosofia va insegnata come un “atteggiamento”, come un modo di chiarire le situazioni, un modo come altri. Non posso evidentemente stigmatizzare questo modo di intendere la filosofia nelle scuole, perché in fondo esso è stato ingenerato dalle stesse tendenze oggi maggioritarie delle filosofie. Ma debbo lamentare che le affermazioni sulla “debolezza” del sapere filosofico siano state interpretate anch’esse in senso debole, indebolendo così ogni forma di sapere filosofico su cui si possa e si voglia contare. La didattizzazione potrebbe essere anche l’esito più eclatante dell’indebolimento della filosofia in epoca post-moderna.

5. Mi rendo conto di essere stato troppo secco e assoluto nelle argomentazioni con cui ho delineato la tendenza non sempre accettabile della didattizzazione contemporanea. Credo che la mia esagerazione abbia inteso delimitare un terreno su cui, nella realtà scolastica, sia ancora possibile applicare un modo di far filosofia che rispetti ed esalti la natura ancora teoretica e veritativa di essa. Infatti resto convinto che sia stata una mossa sbagliata quella di aver privilegiato la logica di tipo pedagogico nel momento in cui ci si interrogava sul modo migliore di rendere utile la filosofia per le giovani generazioni. La logica dell’apprendimento ha un valore inferiore, secondo il mio punto di vista, rispetto alla logica del rapporto educativo come crescita della consapevolezza della verità della ricerca filosofica. Disciplina e logica formativa debbono compenetrarsi e non separarsi.

La vera difficoltà di realizzare sempre e in qualunque situazione un vero rapporto educativo che veda la filosofia come elemento centrale nella ricerca comune della verità e nello stabilimento di un senso relativamente alla realtà del mondo in cui l’alunno vive sta nella carenza di convincimenti negli insegnanti. La maggioranza dei professori della scuola secondaria non ritiene di avere un’autorevolezza ed una preparazione tali da far assumere loro un ruolo di educatori al vero. Una simile espressione, anzi, viene rifuggita come retorica. In realtà la responsabilità dell’insegnare e dell’educare insieme richiederebbe anche per la filosofia una presa di posizione che riconducesse l’insegnamento filosofico alle sue antiche dimensioni sapienziali, e non solo tecniche. Non si richiede al professore di filosofia di assumere la responsabilità quasi di uno scolarca o di un *magister* medievale: si chiede invece a lui di tentare di ripristinare un rapporto solido di ricerca con gli alunni, e di considerare la filosofia come un’occasione irripetibile per l’alunno per fare un’esperienza di accrescimento nella qualità del sapere e nella consapevolezza delle problematiche più alte della condizione umana.

Intenderei allora, in via conclusiva, alzare la mia voce per incoraggiare gli insegnanti che si ritengono ancora educatori al filosofare e che pensano possibile nella loro classe di

indurre i ragazzi a partecipare al cammino della filosofia con il loro modesto ma sincero impegno a capire ed a discutere lo sviluppo incessante del sapere filosofico. L'insegnante di filosofia non è il migliore od il *leader* degli insegnanti di una classe, perché la filosofia, pur avendo un ruolo rilevante nell'orizzonte del sapere e della ricerca, non è al centro dell'organizzazione delle attività. L'insegnante di filosofia può essere un curioso docente che ha avvertito quali possibilità può avere il suo magistero filosofico nei confronti delle intelligenze e delle sensibilità dei suoi ragazzi e che si sforza di farli partecipare al destino universale della ricerca sul vero e sul bene. Nel cercare di realizzare questo scopo egli non deve pensare in termini di grandezza o di epocalità: deve fare solo il suo dovere di essere rigoroso e sincero, preparato ed accorto, prudente e convincente, "esperto" nell'esegesi dei testi dei filosofi, guida alla loro comprensione. Ma soprattutto, a mio modesto avviso, il professore di filosofia che intende sottrarsi ai paradossi ed agli inconvenienti della didattizzazione, deve essere "amico della verità", credendo in ciò che insegna e spiega dei grandi testi e delle grandi testimonianze speculative, e convincendo in questo anche l'alunno.

La mia speranza sarebbe allora quella che lo stile dell'insegnante fedele a se stesso ed alla verità contagiassero molti professori. L'ambizione sarebbe quindi che, attraverso l'attività della SFI, nel suo «Bollettino», nel suo sito, nelle sue sezioni, circolassero testi e si manifestassero posizioni in grado di comunicare alcune di queste convinzioni e si potessero organizzare alcune delle procedure che trasformino il docente da puro "tecnico" e "didatta" in appassionato operatore della formazione autentica nella verità. Non so se la mia sia un'aspirazione troppo alta; in ogni caso vale la pena di provare e di contrastare una prassi pan-didattizzante che non conduce di certo all'incremento del sapere filosofico, ma lo vanifica o lo assimila ad altro. La sopravvivenza della SFI, minacciata da tante spinte centrifughe, legate alle logiche di un associazionismo esasperato, potrebbe essere proprio quella di far riferimento al modo autentico di sopravvivere del sapere filosofico, legato al genuino instaurarsi di un rapporto, che solo può dirsi "didattico", perché volto alla formazione dell'alunno nella corrente della produzione di dottrine e soluzioni tali da esaltare la vocazione umana alla verità ed al bene.

# “Simone Weil: per una civiltà che valga qualcosa”. Proposta di un percorso didattico

Anna M. Bianchi

## 1. PREMESSE

### 1.1. Motivi per una scelta

Il percorso didattico presentato è progettato per studenti dell'ultimo anno della scuola secondaria. Elementi caratterizzanti sono la proposta di una riflessione su due temi rilevanti nel pensiero weiliano, lo “sradicamento” e il “radicamento”, e la scelta di condurre tale riflessione attraverso la lettura dell'opera *La prima radice*.<sup>1</sup> Lo stesso titolo suggerito – *Simone Weil: per una civiltà che valga qualcosa* – è formulato riprendendo un'espressione usata dall'autrice nel testo.<sup>2</sup>

La necessità di un'attenta selezione dei contenuti nella programmazione dell'insegnamento della filosofia, in particolare nell'ultimo anno delle scuole superiori, impone l'esplicitazione dei motivi per inserire nel curriculum un percorso dedicato al “radicamento” e allo “sradicamento” in Simone Weil. L'esplicitazione di tali motivi riflette, indirettamente, la definizione del valore formativo attribuito allo svolgimento dell'itinerario di studio proposto.

La scelta di insegnare i temi del “radicamento” e dello “sradicamento” nel pensiero weiliano si può, innanzi tutto, giustificare con l'interesse insito nell'incontro con la singolarità di questa autrice. Simone Weil può essere considerata un esempio di passione per il pensare, di attenzione ai problemi del presente, attenzione evidente sia negli scritti sia nella vita. La sua biografia<sup>3</sup> mostra, infatti, una costante ricerca di coerenza tra la riflessione teorica e le scelte pratiche, espressa dalla volontà di vivere una pluralità di esperienze: l'insegnamento, il lavoro in fabbrica, la guerra di Spagna e così via. D'altra parte, Simone Weil appare non solo «partecipe», ma anche «appartata rispetto alla sua

---

<sup>1</sup> S. Weil, *La prima radice*, Milano 1996. Il titolo francese *L'enracinement* venne attribuito al saggio al momento della pubblicazione nella collana “Espoir” delle edizioni Gallimard nel 1949.

<sup>2</sup> Cfr. S. Weil, *La prima radice*, cit., p. 190.

<sup>3</sup> Si vedano: S. Pétrement, *La vita di Simone Weil*, Milano 1994; G. Fiori, *Simone Weil. Biografia di un pensiero*, Milano 1990.

epoca»<sup>4</sup>, tanto che il suo pensiero – indisponibile a lasciarsi inquadrare nel panorama culturale contemporaneo<sup>5</sup> – può essere proposto come simbolo della condizione di eccentricità, di estraneità del “filosofo” rispetto al proprio contesto, condizione che l’autrice condivide con altri intellettuali del XX secolo.

D’altra parte, la proposta di un percorso incentrato su “radicamento” e “sradicamento” in Simone Weil consente di porre problemi ricorrenti nel pensiero filosofico novecentesco, quali: il problema della possibilità o dell’impossibilità di trovare un fondamento per i valori o per il rispetto nei confronti dell’essere umano; il problema del rapporto tra l’individuo e la collettività; il problema della valutazione degli esiti della cultura e della scienza moderne di fronte alle guerre e al totalitarismo; il problema della relazione tra identità e differenza, considerato dal punto di vista della civiltà occidentale, posta in rapporto con la sua stessa storia e con le altre tradizioni culturali.

In particolare, l’impostazione della riflessione weiliana sul radicamento permette di soffermarsi sul nesso tra il pensiero filosofico e le sue radici: nell’itinerario di ricerca di Simone Weil, infatti, è fondamentale il confronto con il «genio cristiano ed ellenico».<sup>6</sup> L’incontro con i suoi scritti presenta una possibile modalità di rapporto tra il filosofo – impegnato a rispondere agli interrogativi del suo tempo – e la tradizione e consente di mettere a tema l’attenzione rivolta da diversi filosofi contemporanei al mondo antico, in particolare al pensiero greco.

## 1.2. Il modello didattico

Prima di illustrare il percorso *Simone Weil: per una civiltà che valga qualcosa*, pare opportuno esplicitare anche il modello di insegnamento adottato, indicandone sinteticamente gli elementi caratterizzanti.

La proposta didattica presentata va pensata nell’ambito di un itinerario di studio della filosofia articolato in “percorsi didattici”, costruiti selezionando e raccordando la trattazione di temi, problemi e autori, inquadrati nel contesto storico e affrontati attraverso la lettura dei testi filosofici.

Grazie a questa impostazione dell’attività didattica – che comporta la rinuncia alla completezza nella presentazione della storia del pensiero – si intende superare l’alternanza

---

<sup>4</sup> W. Tommasi, *Cristianesimo radicale e civiltà occidentale nel pensiero di Simone Weil*, «Segno», 24 (1998), n. 192, p. 40.

<sup>5</sup> Cfr. G. Gaeta, *Simone Weil, fuori dall’occidente e dalla cristianità*, «Segno», 24 (1998), n. 192, p. 49.

<sup>6</sup> S. Weil, *La prima radice*, cit., p. 204.



tiva tra il metodo storico e il metodo problematico nell'insegnamento della disciplina. Infatti, se è corretto sostenere che la lettura diretta delle opere favorisce l'incontro immediato con le questioni filosofiche, è altrettanto corretto notare che le questioni filosofiche si pongono all'interno di contesti storici e tradizioni di pensiero.

L'inquadramento storico di testi, problemi, autori fornisce, inoltre, un ancoraggio sicuro per procedere nello studio non solo secondo una prospettiva sincronica, ma anche secondo una prospettiva diacronica. Consente, cioè, di porre a confronto le posizioni di diversi pensatori della stessa epoca e di mostrare il nesso tra la filosofia e gli altri saperi, ma consente anche di mettere in rapporto i problemi e le risposte delle epoche passate con la contemporaneità.

Tra gli aspetti caratterizzanti l'impostazione didattica adottata, infatti, va ricordata anche l'attenzione a promuovere la riflessione degli alunni sull'attualità degli interrogativi filosofici considerati nei percorsi di studio, per aiutarli a comprendere il valore culturale e formativo degli argomenti affrontati.

### **1.3. Due possibili approcci**

Con riferimento all'impostazione didattica appena delineata, sembra opportuno suggerire – come terza premessa – due possibili modalità di lavoro per affrontare i temi del “radicamento” e dello “sradicamento” nel pensiero weiliano. Ovviamente la scelta di uno o dell'altro approccio, riflettendosi sulle attività proposte agli allievi, condiziona la definizione degli obiettivi didattici da parte del docente.

La prima modalità – adottata per costruire il percorso di seguito presentato – consiste nella costruzione di un itinerario di studio specificamente dedicato al pensiero di Simone Weil. Scegliendo questa impostazione, l'insegnante può svolgere il percorso assumendo il pensiero dell'autrice come “punto di intersezione” delle linee di sviluppo della riflessione filosofica su diverse questioni: per esempio, riferendosi alle aree problematiche già accennate, le questioni del senso dell'azione politica, dei caratteri della scienza moderna, del rapporto tra la cultura profana e la spiritualità. In tal modo, partendo dal pensiero di Simone Weil e privilegiando i temi centrali nella propria programmazione annuale o triennale, il docente può ricostruire i nessi interni al curriculum, inserendo la riflessione weiliana nel dibattito filosofico dell'epoca e ponendola a confronto con la riflessione di autori di altri periodi.

La seconda modalità consiste nel riservare uno spazio alla riflessione di Simone Weil, come “voce in dialogo” con altri pensatori, all'interno di percorsi tematici progettati per svolgere la filosofia contemporanea; si pensi, per esempio, a un percorso dedicato al fenomeno del totalitarismo e alla responsabilità individuale e collettiva di fronte agli eventi storici; oppure, dedicato al senso dello sviluppo scientifico e tecnico del

mondo occidentale in rapporto agli avvenimenti del XX secolo; oppure, dedicato alla presenza della filosofia antica nel pensiero filosofico del Novecento.

Come si noterà leggendo il percorso proposto, le parti che lo compongono possono essere facilmente estrapolate e utilizzate per la progettazione di itinerari di studio strutturati adottando la seconda modalità indicata.

## 2. IL PERCORSO DIDATTICO

### 2.1. “La prima radice”

Per comprendere la scelta di affrontare i temi dello sradicamento e del radicamento attraverso la lettura del testo *La prima radice*, si può ricordare che quest’opera «incompleta e ineguale, talora densa e compatta come un testo ispirato, talora dispersiva e deludente come un rendiconto o una nota di servizio, rappresenta veramente il punto d’arrivo, il vertice, materiale e ideale, della ricerca, della riflessione e dell’azione»<sup>7</sup> degli ultimi anni di Simone Weil.

Pur legata all’attività svolta dall’autrice a Londra, tra il 1942 e il 1943, per il movimento Francia Libera, *La prima radice* trascende le circostanze della propria composizione. Scritta per la Francia sconfitta, pone in modo radicale il problema del senso della politica, assumendo il carattere di «un testo per l’Occidente», di «un testo per una nuova civiltà».<sup>8</sup>

Accanto a tali considerazioni è, comunque, possibile aggiungere altri motivi a favore della scelta di sviluppare il percorso di studio attribuendo la centralità a *La prima radice*.

Innanzitutto, seguendo lo sviluppo dell’opera, è possibile procedere alla costruzione di coppie di concetti significativi per condurre gli alunni alla comprensione del pensiero weiliano. Accanto alle nozioni di sradicamento e radicamento, infatti, emergono dal testo diverse opposizioni concettuali, quali le alternative tra lo spirito di verità e la menzogna, la forza e l’amore, l’idolatria e la mistica, l’obbligo e il diritto.

*La prima radice* consente, inoltre, di mettere a tema la questione del rapporto tra Simone Weil lavoratrice, politica e mistica, dando così l’opportunità di riflettere sui rapporti tra le diverse dimensioni dell’esperienza umana, alla luce della ricerca di un’autrice mossa dall’esigenza di porre in relazione teoria e pratica, pensiero e vita.

In rapporto all’impostazione didattica prima ricordata, va anche sottolineato che la

---

<sup>7</sup> D. Canciani, *Un texte de circonstance? À propos et autour de L’enracinement*, «Cahiers Simone Weil», 22 (1999), n. 1, p. 81.

<sup>8</sup> Ivi, p. 86, p. 92.

lettura di una sola opera, possibilmente in forma integrale, al posto di passi tratti da diversi scritti, appare utile per favorire l'effettivo incontro tra gli allievi e lo stile di pensiero del filosofo studiato. Questo non impedisce che la lettura de *La prima radice* diventi occasione per preparare all'analisi di passi tratti da altri scritti di Simone Weil: la tragedia *Venezia salva*, le lettere, i frammenti dei *Quaderni*, infatti, non solo consentono di approfondire le tematiche affrontate nel percorso, ma anche di esercitare gli studenti alla lettura di testi di diversa tipologia.

Sembra, infine, opportuno notare che all'opera scelta come guida si ispira l'articolazione stessa dell'itinerario di ricerca proposto agli alunni. L'itinerario è suddiviso in tre momenti, contraddistinti ricorrendo a espressioni weiliane. Il primo momento – *La malattia dello sradicamento*<sup>9</sup> – è dedicato all'analisi del presente operata da Simone Weil; il secondo – *Gocce del passato vivente*<sup>10</sup> – segue l'autrice nel suo cammino verso il passato, alle origini della civiltà occidentale; il terzo – *Radici multiple*<sup>11</sup> – è il momento del ritorno al presente, per porre le basi di una nuova civiltà. Il movimento interno al percorso – dal presente al passato e dal passato al presente – non solo risulta efficace dal punto di vista formativo, ma è anche fedele alla riflessione di Simone Weil, attenta ai problemi del proprio tempo, ma con lo sguardo rivolto alle epoche precedenti.

## 2.2. Introduzione al percorso

Per preparare gli studenti allo svolgimento del percorso, è opportuno prevedere un momento introduttivo, finalizzato sia a orientarli di fronte ai temi proposti sia a esplicitare le motivazioni per affrontare il lavoro. A tal fine sembra essenziale far emergere il significato culturale e formativo dell'attività programmata. Per questo può risultare utile elaborare, insieme con gli alunni, una prima formulazione dei problemi all'origine della ricerca di Simone Weil sui temi dello sradicamento e del radicamento negli anni del totalitarismo e della Seconda guerra mondiale.

I richiami al contesto possono costituire anche lo sfondo per fornire indicazioni sulla personalità e le scelte di vita dell'autrice ed evidenziare la ricchezza dei suoi scritti. Inoltre, sempre partendo dai riferimenti al quadro storico, può rivelarsi significativo proporre agli studenti un confronto tra contesti, per invitarli a riflettere sulla eventuale rilevanza, nel mondo attuale, delle questioni poste da Simone Weil.

È possibile realizzare tale tappa introduttiva proponendo – per esempio – la lettura

---

<sup>9</sup> S. Weil, *La prima radice*, cit., p. 50.

<sup>10</sup> Ivi, p. 55.

<sup>11</sup> Ivi, p. 49.

di un passo tratto già da *La prima radice*,<sup>12</sup> per guidare gli allievi – attraverso l’analisi del testo e una discussione riassuntiva – a formulare una iniziale e provvisoria definizione della coppia concettuale: sradicamento/radicamento. Un’attività di questo tipo presenta anche il vantaggio di offrire l’occasione per un primo approccio e per un’introduzione all’opera scelta come riferimento per lo svolgimento del percorso.

### 2.3. La malattia dello sradicamento

Come si è già ricordato, la prima fase del percorso è dedicata a ripercorrere l’analisi weiliana della realtà contemporanea e consente, quindi, di completare la costruzione del concetto di “sradicamento”, avviata nel momento introduttivo. Simone Weil articola la trattazione del tema dello sradicamento distinguendo tre specie di sradicamento: operaio, contadino, geografico. Per affrontare il tema con gli studenti, può essere utile riarticolare la riflessione weiliana seguendo la lettura di Patrice Rolland che presenta lo sradicamento come triplice frammentazione (*éclatement*) del senso, dello spazio e del tempo.<sup>13</sup>

Proporre una riflessione sullo sradicamento come “perdita di senso” consente di introdurre gli alunni alle considerazioni weiliane sulla crisi della civiltà moderna. Così definito, lo sradicamento indica lo smarrimento – all’interno di una società – dell’unità spirituale costituita dall’attribuzione di un significato comune e coerente al mondo. Infatti, secondo Simone Weil, a causa della malattia dello sradicamento, la cultura ha perso la sua funzione di orientare la vita individuale e collettiva. Non solo «il desiderio di imparare, il desiderio di verità, è divenuto rarissimo» e il «prestigio della cultura si è fatto quasi esclusivamente sociale»<sup>14</sup>, ma il «bene è disprezzato [...] in tutti gli studi proposti ai giovani».<sup>15</sup>

La cultura è «resa frammentaria dalla specializzazione»: «in tutti i campi, [...] essendo state troncate le relazioni, ogni cosa viene considerata come fine a se stessa»<sup>16</sup> e il singolo elemento – la scienza, la politica, l’etica e così via – separato dalla totalità, perde il suo significato.

---

<sup>12</sup> Si suggerisce la lettura delle pagine introduttive della *Parte seconda* de *La prima radice* (S. Weil, *La prima radice*, cit., pp. 49-51). È utile che l’analisi del testo e la discussione in classe siano guidate da domande. Per esempio: Quali fattori di sradicamento vengono indicati nel testo? A quali situazioni politiche e sociali contemporanee alla stesura della *Prima radice* è riferibile il concetto di “sradicamento” proposto dall’autrice? Come viene presentata la condizione dell’essere umano che ha radici? Ritieni che la condizione di sradicamento, così come è definita in questo testo, sia applicabile a situazioni politiche e sociali tuttora esistenti? Le osservazioni di Simone Weil sulla cultura e sull’istruzione sono riferibili anche alla tua esperienza?

<sup>13</sup> P. Rolland, *Approche politique de “L’enracinement”*, «Cahiers Simone Weil», 6 (1983), n. 4, p. 305.

<sup>14</sup> S. Weil, *La prima radice*, cit., p. 51.

<sup>15</sup> Ivi, p. 202.

<sup>16</sup> Ivi, p. 69.

Tra le relazioni troncate è decisiva, per spiegare la malattia del presente, la scissione tra mentalità scientifica e mentalità religiosa che si accompagna – a parere della pensatrice francese – all’«assenza dello spirito di verità» sia «nella vita religiosa» sia «nella vita profana».<sup>17</sup> Tale scissione genera, da un lato, la riduzione della religione a fatto privato; dall’altro, l’idolatria perché, troncate le relazioni, ogni realtà viene assolutizzata.

In ambito politico l’idolatria si manifesta nell’«adorazione dello Stato come tale»<sup>18</sup>, frutto dell’assolutizzazione della nozione di patria – considerata coincidente con la nazione, sostituitasi a ogni altra collettività – e dell’identificazione della nazione con lo Stato. In campo scientifico, l’idolatria si rivela nel disinteresse degli scienziati per gli effetti umani, sociali, etici della ricerca. La ricerca scientifica non ha più come movente l’amore per la realtà in uno «spirito di verità»: «dalla seconda metà del Rinascimento – l’idea della scienza è quella di uno studio il cui oggetto è posto al di fuori del bene e del male, soprattutto al di fuori del bene».<sup>19</sup> Così, considerato il prestigio derivante agli scienziati dalle applicazioni tecniche degli esiti dei loro studi, si comprende come sia possibile uno «sviluppo esclusivamente materiale della tecnica»,<sup>20</sup> equilibrato rispetto allo sviluppo spirituale.<sup>21</sup>

La definizione del secondo tratto caratterizzante la situazione dello sradicamento – e, cioè, la distruzione dello spazio dell’uomo – chiede al docente di guidare gli allievi a rileggere la storia politica studiata attraverso lo sguardo di Simone Weil. Secondo la prospettiva weiliana, infatti, i processi di centralizzazione realizzati dagli Stati moderni costituiscono un’opera di sradicamento. Hanno distrutto quelle «radici multiple» – date «dal luogo, dalla nascita, dalla professione, dall’ambiente»<sup>22</sup> – essenziali per la vita dell’uomo. La famiglia, il villaggio, la città, la provincia, la regione hanno perso importanza: «ai tempi nostri, il danaro e lo stato hanno sostituito tutti gli altri legami».<sup>23</sup> Allo stesso esito – secondo Simone Weil – contribuiscono anche la guerra e la conquista

---

<sup>17</sup> Ivi, p. 216.

<sup>18</sup> Ivi, p. 109.

<sup>19</sup> Ivi, p. 218.

<sup>20</sup> Ivi, p. 92.

<sup>21</sup> I pochi spunti dell’analisi weiliana finora considerati consentono già di sottolineare la pluralità di riferimenti al pensiero filosofico del Novecento che il docente – in rapporto alla sua programmazione – può proporre agli alunni. Per esempio, la critica weiliana alla ricerca scientifica e allo sviluppo della tecnica suggerisce possibili aperture verso il dibattito epistemologico novecentesco, verso le tesi heideggeriane sulla “questione della tecnica” e i dibattiti sul nichilismo e la crisi della modernità, verso la recente ricerca sulla possibilità di una nuova etica per la civiltà tecnologica. Altri raccordi sono suggeriti dalle considerazioni weiliane sulla realtà e sull’azione politica, a partire dal confronto con le posizioni di Hannah Arendt fino ad arrivare ai riferimenti proposti dall’attuale riflessione sulle categorie dell’“impolitico” (R. Esposito, *Categorie dell’impolitico*, Bologna 1988).

<sup>22</sup> S. Weil, *La prima radice*, cit., p. 49.

<sup>23</sup> Ivi, p. 93.

militare, la dominazione economica e il colonialismo: impedendo gli indispensabili scambi di influenze fra le diverse popolazioni del globo terrestre, diffondono la malattia dello sradicamento.

La riflessione weiliana sulla distruzione delle “radici multiple” dell’uomo nelle diverse collettività può costituire il punto di partenza anche per la costruzione della terza dimensione del concetto di sradicamento: lo sradicamento come perdita di un corretto rapporto con il tempo e, quindi, con la storia e con le tradizioni. A parere di Simone Weil, infatti, la mancanza di radici nelle collettività di appartenenza priva l’uomo del bene più prezioso nell’ordine temporale: «la continuità nel tempo, al di là dei limiti dell’esistenza umana».<sup>24</sup> Sintomi di tale aspetto dello sradicamento sono l’attribuzione del primato all’avvenire, contrapposto al passato, e l’affermarsi del dogma del progresso.

Prevenendo interpretazioni in chiave conservatrice o reazionaria, Simone Weil è attenta a chiarire il significato del suo richiamo al passato: l’«amore per il passato non ha nulla a che fare con un orientamento politico reazionario».<sup>25</sup> Il legame dell’autrice con il passato assume la forma di una continuità creatrice, dal momento che l’avvenire deve essere costruito: «Il futuro non ci porta nulla, non ci dà nulla; siamo noi che, per costruirlo, dobbiamo dargli tutto, [...]. Ma per dare bisogna possedere, e noi non possediamo altra vita, altra linfa che i tesori ereditati dal passato e digeriti, assimilati, ricreati da noi».<sup>26</sup>

## 2.4. Gocce del passato vivente

Le considerazioni weiliane sulla perdita del corretto rapporto con il passato e la tradizione – conseguenza della condizione di sradicamento – invitano a seguire l’autrice nel suo confronto con le radici della civiltà occidentale, in particolare con il «genio cristiano ed ellenico».

Questo ritorno del pensiero alle origini – secondo momento del percorso didattico – consente di mostrare agli studenti l’originalità del rapporto weiliano con il passato, valorizzando la pluralità di riferimenti alla greicità e al cristianesimo – sui temi della scienza, della religione, della politica – offerti dalla lettura de *La prima radice*.<sup>27</sup>

Per gli alunni è interessante notare che riferirsi al passato, per Simone Weil, non

---

<sup>24</sup> Ivi, p. 94.

<sup>25</sup> Ivi, p. 55.

<sup>26</sup> *Ibid.*

<sup>27</sup> Anche il tema del rapporto con il pensiero antico può diventare occasione per un raccordo tra il percorso presentato e lo studio di altri pensatori del Novecento: è possibile, infatti, proporre agli

significa ricercare modelli. Il passato fornisce strumenti di critica per la lettura della realtà contemporanea ed è fonte di ispirazione per affrontare i problemi del presente. Per questo Simone Weil appare libera dall'esigenza di storicizzare il pensiero antico e da preoccupazioni di ordine filologico: considera gli antichi come contemporanei, come «un'eredità vivente da rielaborare secondo la nostra vocazione attuale».<sup>28</sup>

Così, il richiamo alla greicità diviene il punto di riferimento per criticare la scissione tra la mentalità scientifica e la mentalità religiosa e lo smarrimento dello «spirito di verità» nella religione e nella scienza. La scienza moderna, infatti, rivela i suoi limiti posta a confronto con la scienza antica. La scienza moderna, che fa della forza «l'unica signora di tutti i fenomeni della natura», «ha torto»: la scienza greca, «più scientifica della nostra, non era affatto materialista. Anzi, non era uno studio profano. I Greci la consideravano come studio religioso».<sup>29</sup>

Allo stesso modo, Simone Weil evidenzia l'esigenza di recuperare lo spirito di verità nella religione attraverso il confronto con il «cristianesimo originale» che «era, come l'antica religione dei Misteri, perfettamente adatto a essere l'ispirazione centrale di una scienza perfettamente rigorosa».<sup>30</sup> Per superare le conseguenze negative generate nel cristianesimo dalla sua trasformazione in religione ufficiale dell'Impero romano, è necessario – a parere dell'autrice – recuperare la «luce dei mistici». «Nella tradizione mistica della Chiesa cattolica una delle principali finalità delle purificazioni che l'anima deve percorrere è la totale abolizione dell'idea romana di Dio. Finché ne rimanga solo una traccia, l'unione d'amore è impossibile».<sup>31</sup>

Passando a considerare le tematiche politiche, è possibile condurre gli allievi a riconoscere la stessa impostazione nel rapporto di Simone Weil con il passato. Criticando il mondo contemporaneo, l'autrice sottolinea che l'antichità pagana non avrebbe mai confuso i concetti di patria e di assoluto in modo così grossolano da generare l'idolatria verso lo Stato. Alla ricerca di una fonte di ispirazione per un «nuovo patriottismo», si rivolge al passato della Francia, privilegiando però «i vinti», in quanto considerati immuni da ogni falsa idea di grandezza. «Per amare la Francia, bisogna sentire che essa ha un passato, ma non bisogna amare l'involucro storico di quel passato. Bisogna amar-

---

alunni un confronto tra la posizione di Simone Weil e i diversi modi di porre in relazione presente e passato da parte di altri filosofi contemporanei. Spunti interessanti si trovano in: *I filosofi antichi nel pensiero del Novecento* (Atti del corso residenziale di aggiornamento, Liceo "L. Ariosto", Ferrara, 17-22 novembre 1997), Ministero della Pubblica Istruzione - Direzione Generale Istruzione Classica, Scientifica e Magistrale, "Quaderni", n. 12/2.

<sup>28</sup> W. Tommasi, *Cristianesimo radicale e civiltà occidentale nel pensiero di Simone Weil*, cit., p. 40.

<sup>29</sup> S. Weil, *La prima radice*, cit., pp. 207-208, 210-211.

<sup>30</sup> Ivi, p. 225.

<sup>31</sup> Ivi, p. 238.

ne la parte muta, anonima, scomparsa»,<sup>32</sup> dimenticata dalla storiografia e dall'insegnamento della storia: affermazione che, nel periodo di stesura de *La prima radice*, assume chiaramente il carattere di un'azione politica di opposizione alla forza dei vincitori e di difesa delle vittime.

## 2.5. Radici multiple

La terza fase del percorso didattico corrisponde al ritorno di Simone Weil alla riflessione sul presente, nel tentativo di porre le basi per una nuova civiltà. Obiettivo di questa fase è portare gli studenti a completare la definizione del concetto di "radicamento", solo abbozzata nel momento introduttivo, e a ricostruire la dimensione propositiva del discorso weiliano, sviluppandola in opposizione alla condizione di sradicamento.

Il ritorno all'analisi del concetto di radicamento consente di ribadire la distanza tra *La prima radice* e i progetti conservatori o reazionari fondati su una fusione tra la religione e la politica, come conferma anche l'opposizione tra idolatria e mistica decisamente affermata nell'opera. Il riferimento al contesto storico può consentire agli stessi alunni di individuare l'intenzione all'origine del discorso weiliano sul radicamento. In un momento decisivo del secondo conflitto mondiale, tra l'affermazione del nazismo e la speranza nella sua sconfitta, l'autrice, spingendosi oltre il compito assegnatole da Francia Libera, cerca di delineare i caratteri di una nuova cultura per il mondo contemporaneo. Per uscire dall'esperienza di non-senso dello sradicamento, a parere di Simone Weil, occorre superare la frammentazione dell'esperienza umana e della cultura, occorre recuperare le relazioni tra la spiritualità e la vita profana, tra la religione e la politica, tra la politica e l'etica, tra la dimensione naturale e il soprannaturale.

Nel discorso weiliano «mettere in relazione» non significa annullare le distinzioni tra gli elementi posti in rapporto: rinvia piuttosto alla nozione di «*metaxú*». Tale nozione – utilizzata per indicare il corretto modo di considerare i beni terrestri che, se posti in relazione l'uno con l'altro e con Dio, non possono essere assolutizzati<sup>33</sup> – è ripresa da Simone Weil anche per designare le "radici multiple" dell'uomo: «Non privare nessun essere umano dei suoi *metaxú*, cioè dei suoi beni relativi e confusi (casa, patria, tradizioni, cultura ecc.) che riscaldano e nutrono l'anima».<sup>34</sup>

Sulla base di queste premesse, è possibile guidare gli studenti a completare la costruzione del concetto di radicamento che – riprendendo ancora le parole di Patrice

---

<sup>32</sup> Ivi, p. 201.

<sup>33</sup> «Le cose create hanno per loro essenza di essere intermediarie. Sono intermediarie le une verso le altre. Sono intermediarie verso Iddio» (S. Weil, *L'ombra e la grazia*, Milano 1985, p. 151).

<sup>34</sup> Ivi, p. 152.



Rolland – si può definire: «la riunificazione del mondo sul fondamento del solo Assoluto che è il Bene»,<sup>35</sup> riunificazione capace di far apparire il senso del reale, superando la frammentazione del mondo moderno.<sup>36</sup>

Precisata la nozione di “radicamento” e, quindi, meglio compreso il punto di vista weiliano, è possibile proporre agli allievi di tratteggiare – sempre attraverso l’analisi de *La prima radice* – il progetto ideale pensato da Simone Weil in vista di «una forma di civiltà che valga qualcosa». Le tesi sostenute dall’autrice sulle questioni affrontate – i rapporti tra gli obblighi e i diritti, tra il divino e il mondo, tra l’individuo e la collettività, tra la mentalità scientifica e la mentalità religiosa – forniscono spunti per approfondimenti tematici e per confronti con altre posizioni filosofiche, da sviluppare sia in senso diacronico sia in senso sincronico, in rapporto al curriculum programmato.

Innanzitutto, si può notare che il radicamento nel Bene è – secondo Simone Weil – la fonte di ogni legittimità nell’ordine sociale e politico. La legittimità derivante «dall’eterna fonte di tutte le legittimità» implica il riconoscimento di «certi obblighi che rispondono alle aspirazioni essenziali del popolo, scritte in eterno nel profondo delle anime».<sup>37</sup>

L’analisi della nozione weiliana di obbligo, assunta dalla pensatrice francese come base dei rapporti di comunità tra gli uomini, riporta alle motivazioni originarie de *La prima radice*, motivazioni espresse dal titolo scelto dall’autrice: *Preludio a una dichiarazione dei doveri verso l’essere umano*. Il titolo stesso, infatti, esprime la posizione critica di Simone Weil nei confronti della decisione – maturata in seno a Francia Libera – di istituire una commissione incaricata di redigere una nuova “Dichiarazione dei diritti dell’uomo e del cittadino” ispirata ai principi del 1789.

L’affermazione weiliana del primato della nozione di obbligo sulla nozione di diritto – in quanto l’obbligo «è incondizionato», mentre i «diritti appaiono sempre legati a date condizioni»<sup>38</sup> – va compresa nell’orizzonte definito dall’idea di radicamento. Tale tesi, infatti, non esprime l’intenzione di svalutare i diritti individuali, ma la volontà di ricercare un fondamento più solido al rispetto verso l’essere umano. Considerando gli esiti della storia della civiltà occidentale nei primi decenni del XX secolo, Simone Weil non può non rilevare la debolezza di una difesa dell’uomo realizzata grazie al riconoscimento dei suoi diritti da parte della ragione illuministica. Per questo è spinta ad affermare che l’obbligo verso l’essere umano non ha fondamento in questo mondo, anche se – per garantirne il comune riconoscimento – sembra considerare tale obbligo come un’evi-

---

<sup>35</sup> P. Rolland, *op. cit.*, p. 312.

<sup>36</sup> Si sottolinea che la nozione di “bene” fornisce al docente uno spunto importante per confermare e approfondire il legame tra Simone Weil e il «genio cristiano ed ellenico». In particolare, permette di evidenziare l’influenza esercitata sul pensiero dell’autrice dalla filosofia platonica.

<sup>37</sup> S. Weil, *La prima radice*, cit., p. 159.

<sup>38</sup> Ivi, pp. 15-16.

denza intuitiva, attestata da «una verifica nell'accordo della coscienza universale».<sup>39</sup> Per questo assume il rispetto degli obblighi come criterio per misurare il progresso di una comunità umana: l'impossibilità di dare risposta a tutti i bisogni terrestri dell'anima e del corpo, che sono oggetto degli obblighi, è la misura dell'imperfezione di un ordine sociale.

In rapporto alla condizione di radicamento – secondo Simone Weil – si istituisce anche il corretto rapporto tra l'individuo e la collettività. «Il radicamento è altra cosa dal sociale»: costituisce l'alternativa ai regimi politici totalitari e ai modelli sociali oppressivi rifiutati dall'autrice. In un rapporto corretto tra l'individuo e la collettività, la collettività deve essere il «nutrimento di un certo numero di anime»;<sup>40</sup> deve essere l'«ambiente» che fornisce all'individuo le sue «radici multiple» e media «le influenze»<sup>41</sup> degli altri ambienti; ma non deve mai essere posta «al di sopra dell'essere umano».<sup>42</sup> Infatti, se il radicamento è dato non solo dalle relazioni con gli altri, ma anche dalla relazione con l'Assoluto; e se, quindi, sul fondamento dell'Assoluto sono possibili rapporti sociali veri, per Simone Weil resta indubbio che, comunque, la relazione con l'Assoluto è propria solo dell'individuo. Anche se «la vita intera di tutto un popolo può essere impregnata di una religione che sia completamente orientata verso la mistica», l'appello alla mistica non può riguardare «tutto un popolo».<sup>43</sup>

Lo sviluppo del percorso attraverso *La prima radice* consente, quindi, di accertare come, nella riflessione weiliana, la dimensione politica e la dimensione religiosa vengano poste in relazione, ma non confuse. Si può anzi affermare che – attraverso la nozione di radicamento – l'autrice stessa provi a riconciliare la sua esperienza politica e la sua esperienza religiosa. La risposta ai problemi dell'oppressione sociale e del totalitarismo – non trovata nell'attività sindacale, nella guerra di Spagna, nelle altre esperienze di impegno – sembra nascere, per Simone Weil, dal ritorno alla riflessione politica, arricchita però dalla luce dell'esperienza mistica: arricchita, cioè, dalla consapevolezza dei limiti dell'azione politica e della necessità di sradicarsi per «radicarsi nel bene impersonale» e «diventare capace di attingervi energia».<sup>44</sup>

Alla luce delle acquisizioni maturate svolgendo il percorso, nel suo momento con-

---

<sup>39</sup> Ivi, p. 17. Nell'*Étude pour une déclaration des obligations envers l'être humain*, invece, Simone Weil riconosce esplicitamente una «realtà situata al di fuori del mondo» alla quale corrisponde «nel centro del cuore dell'uomo quell'esigenza di un bene assoluto che vi abita sempre e non trova mai in questo mondo alcun oggetto»: il rispetto per il legame tra l'uomo e la realtà «al di fuori del mondo» può essere espresso solo indirettamente attraverso la risposta ai «bisogni terrestri dell'anima e del corpo»: cfr. S. Weil, *Écrits de Londres et dernières lettres*, Paris 1957, pp. 74-77.

<sup>40</sup> S. Weil, *La prima radice*, cit., p. 19.

<sup>41</sup> Ivi, p. 49.

<sup>42</sup> Ivi, p. 19.

<sup>43</sup> S. Weil, *Questa guerra è una guerra di religioni*, in: Ead., *Sulla guerra*, Milano 1998, p. 127.

<sup>44</sup> S. Weil, *La persona e il sacro*, in: R. Esposito (a cura di), *Oltre la politica*, Milano 1996, p. 71.

clusivo è possibile portare gli studenti a identificare anche la via per superare la scissione tra la mentalità scientifica e la mentalità religiosa, via individuata ancora nell'idea di «mettere in relazione», dimensione propria della condizione di radicamento.<sup>45</sup> Infatti, questo aspetto del progetto weiliano non implica né il rifiuto del processo che ha portato alla nascita della scienza, né la proposta di un ritorno al mondo premoderno. È piuttosto un invito a riconoscere i limiti del punto di vista scientifico, non in grado di rispondere agli interrogativi di senso. Ed è un invito a riconoscere la specificità e il valore del punto di vista religioso, nella sua funzione di produzione di senso: infatti, «la funzione propria della religione [...] consiste nell'impregnare di luce tutta la vita profana, pubblica e privata, senza mai dominarla».<sup>46</sup>

La riconciliazione dei due punti di vista – secondo Simone Weil – si accompagna al ritorno dello «spirito di verità» sia nella religione sia nella scienza. Non solo, però. «Il ritorno della verità farebbe apparire, tra l'altro, la verità del lavoro fisico»,<sup>47</sup> ponendo così le condizioni anche per il superamento dello «squilibrio» tra «lo sviluppo esclusivamente materiale della tecnica» e la mancanza di uno «sviluppo spirituale» nello stesso ambito. «Una civiltà fondata su una spiritualità del lavoro sarebbe il grado più elevato di radicamento dell'uomo nell'universo»,<sup>48</sup> tanto che il lavoro fisico – secondo Simone Weil – dovrebbe diventare il centro spirituale della vita sociale.

È, quindi, possibile concludere rilevando, insieme con gli alunni, che *La prima radice* – attraverso il tema della «spiritualità del lavoro» – sembra configurare un'altra riconciliazione interna all'esistenza dell'autrice: la riconciliazione tra l'esperienza lavorativa e l'esperienza mistica; esperienze che esprimono un'esigenza costante nella biografia di Simone Weil: l'esigenza di superare la scissione tra pensiero e vita, di disporre di un sapere da vivere nell'esperienza e da accrescere attraverso l'esperienza.

## 2.6. Attività per gli studenti

Durante lo svolgimento del percorso è opportuno proporre agli allievi – oltre alle attività di analisi del saggio *La prima radice* – esercizi mirati ad accertare l'acquisizio-

---

<sup>45</sup> Nelle letture femminili del pensiero weiliano la tendenza a mettere in relazione, a cogliere le affinità, a gettare ponti tra culture e religioni diverse è interpretata come espressione della “differenza” propria dello sguardo di una pensatrice-donna. Per approfondire questo tema: P. Melchiorri - A. Scattigno, *Simone Weil. Il pensiero e l'esperienza del femminile*, Milano 1986; G. Fiori, *Simone Weil. Una donna assoluta*, Milano 1991; W. Tommasi, *Simone Weil. Esperienza religiosa, esperienza femminile*, Napoli 1997.

<sup>46</sup> S. Weil, *La prima radice*, cit., p. 109.

<sup>47</sup> Ivi, p. 251.

<sup>48</sup> Ivi, pp. 92-93.

ne delle conoscenze e delle competenze assunte come obiettivi del lavoro, a consolidarne l'apprendimento, a preparare gli studenti alla prova di verifica finale.

Se il modello di insegnamento adottato dal docente nel corso del triennio ha sempre attribuito un ruolo centrale alla lettura dei testi filosofici, considerato che il percorso presentato è rivolto ad alunni dell'ultimo anno, può risultare produttivo e interessante assegnare agli studenti esercizi di analisi di passi tratti da diverse opere weiliane ed esercizi di confronto con gli esiti del lavoro condotto leggendo *La prima radice*. Questa scelta, infatti, come si è già accennato, oltre a valorizzare la ricca produzione weiliana, può favorire il rafforzamento della capacità degli alunni di leggere autonomamente testi di diversa tipologia.<sup>49</sup>

Infine, sembra opportuno suggerire, al termine del lavoro, anche nella forma di una semplice discussione guidata, un ritorno agli interrogativi posti nel momento introduttivo e una ripresa dei temi privilegiati nello svolgimento del percorso, in modo da portare gli studenti a valutare il significato attuale dei problemi filosofici incontrati e delle tesi sostenute ne *La prima radice*, mettendo in relazione il presente con il passato, secondo un atteggiamento di pensiero tutt'altro che estraneo a Simone Weil.

---

<sup>49</sup> Si propongono, come esempi, alcuni testi, legandoli alle tre parti del percorso. 1) *La malattia dello sradicamento*: S. Weil, *Venezia salva*, Milano 1987, pp. 50-55; Ead., *Riflessioni sulle cause della libertà e dell'oppressione sociale*, Milano 1983, pp. 108-111. 2) *Gocce del passato vivente*: Ead., *L'ispirazione occitana*, in: *I catari e la civiltà mediterranea*, Genova 1996, pp. 27-28; Ead., *Lettera a un religioso*, Milano 1996, pp. 21-22. 3) *Radici multiple*: Ead., *Quaderni*, Milano 1985, vol. II, pp. 247-251; Ead., *Quaderni*, Milano 1982, vol. I, pp. 103-105: *Prologo*. In rapporto all'intero percorso può essere interessante la lettura di passi del *Progetto di una formazione di infermiere di prima linea*, allegato alla lettera di Simone Weil a Maurice Schumann del 30 luglio 1942, pubblicato in: A. Marchetti (a cura di), *Simone Weil - Joë Bousquet. Corrispondenza*, Milano 1994, pp. 45-59. Tenendo conto della sua programmazione, è inoltre utile che il docente proponga anche esercizi di confronto con passi tratti da opere dei filosofi del Novecento eventualmente richiamati durante lo svolgimento del percorso.

# La Tigre e il Dragone.

## Libertà, leggerezza, precisione

Mario Trombino

### 1. Se Aristotele ha ragione...

Se Aristotele ha ragione, la poesia, non la storia, si avvicina alla filosofia<sup>1</sup>, perché la poesia tende a rappresentare l'universale, la storia il particolare: «*La vera differenza è questa, che lo storico descrive fatti realmente accaduti, il poeta fatti che possono accadere. Perciò la poesia è qualche cosa di più filosofico e di più elevato della storia; la poesia tende piuttosto a rappresentare l'universale, la storia il particolare. Dell'universale possiamo dare l'idea in questo modo: a un individuo di tale o tale natura accade di dire o fare cose di tale o tale natura in corrispondenza alle leggi della verosimiglianza o della necessità; e a ciò appunto mira la poesia, sebbene ai suoi personaggi dia nomi propri*» [Aristotele, *Poetica*].

Sicché al giovane Siddharta, nel libro di Hermann Hesse, accade di dire e di fare cose di natura tale da potere richiamare un tratto universale dell'adolescenza. Dunque tale da permetterci, se la nostra mente è serena, di comprendere meglio gli adolescenti reali verso cui in aula, ogni mattina, ci rivolgiamo come barcaioli su un battello che può accadere sia scricchiolante, per contribuire, con molti altri adulti, a far sì che possano continuare il loro viaggio in un paese nuovo, poco conosciuto, le cui mappe non sono sempre tracciate o aggiornate: «Assumendo una metafora fornita da *Siddharta*, il libro di Hermann Hesse che, a torto o a ragione, è considerato da molti un resoconto prototipico delle vicende adolescenziali, l'età adolescenziale può essere vista come la traversata di un grande fiume impetuoso. C'è, ad un estremo, chi [...] può traversarlo in un giorno di quiete, guidato da un barcaiolo saggio [...]. C'è, all'altro estremo, chi [...] deve imbarcarsi nella traversata in un giorno di tempesta, su un battello scricchiolante guidato da un barcaiolo ubriaco [...]. In realtà anche chi traversa le tempeste adolescenziali senza troppe ambascie non è alla fine del viaggio ma lo deve continuare in un paese nuovo, poco conosciuto, le cui mappe non sono sempre tracciate o aggiornate» [A. Palmonari, *Psicologia dell'adolescenza*].

L'adolescenza è l'età cui il lavoro al Liceo costringe i professori a guardare, ma quali siano i suoi confini è difficile dire: in un mondo come il nostro l'adolescenza si

---

<sup>1</sup> La tradizione italiana va in altra direzione. Probabilmente varrebbe la pena tornare a Croce e a Gentile e studiare le loro ragioni.

prolunga molto in avanti, ma anche molto indietro, tanto da dare l'impressione di una dilatazione temporale estrema. Forse, più che pensare all'adolescenza come un breve periodo della giovinezza, ci è utile pensarla come un tratto di un movimento continuo, i cui caratteri possono persistere a lungo.

Scrivo queste parole sotto l'influenza della lettura di *Siddharta*, ed anche di alcuni film, che non ho potuto fare a meno di intendere – influenzato dal libro – se non come romanzi di formazione. Uno di questi, *Sogni*, di Kurosawa, è oggetto di attenta lettura da parte di Dionisio Altamura mediante un ipertesto<sup>2</sup>. Un altro, *La tigre e il dragone*, di Ang Lee, costringe a riflettere sui temi della libertà e della leggerezza, in un mondo che di libero e leggero ha molto poco, e richiama un film di Antonioni, *Zabriskie Point*, in gran parte ambientato in un deserto, in cui gli stessi temi si intrecciano per i giovani di una generazione fa. Un terzo, *Matrix*, di Andy e Larry Wachowski, è così scopertamente interessante per chi si occupa di filosofia da essere stato oggetto in più occasioni di letture pubbliche e private conversazioni.

Dietro queste riflessioni, restano alcune figure di adolescenti che per i filosofi hanno il sapore di archetipi, come Eloisa.

C'è nella adolescenza qualcosa che richiama in modo così forte la purezza di alcuni temi filosofici – l'identità del sé, la libertà, il senso della vita e del mistero delle cose, la ricerca dell'assoluto – che lo sguardo di scrittori, registi, uomini d'arte, posandosi su di essa ne sa trarre così profonde riflessioni da spingere davvero a chiedersi se Aristotele non abbia ragione.

## **2. ...nella poesia qualcosa lega il particolare e l'universale...**

Anche in filosofia vi sono romanzi di formazione. O almeno luoghi celebri che richiamano questa forma: la *Prima Meditazione* di Cartesio, l'*incipit* del *De Intellectus Emendatione*, la vicenda di Gesù nel giovane Hegel, e la sua incomparabile Maddalena, alcune figure della *Fenomenologia*. E i giovani, tantissimi, dei dialoghi platonici, e perfino lo stesso Socrate in almeno due luoghi centrali, come il *Simposio* e il *Parmenide*. Sandro Studer ha di recente richiamato l'attenzione sugli aspetti «cinematografici» della caverna platonica<sup>3</sup>, e non è manifestamente infondato il sospetto che, a voler essere oggi filosofi platonici, si possa legittimamente ricorrere al cinema così come lui – 24 secoli fa – è ricorso all'invenzione del suo tempo, la scrittura, per narrare l'oralità.

---

<sup>2</sup> D. Altamura, *L'incubo della civiltà e il sogno della natura nel film "Sogni" di Kurosawa*, in «Comunicazione Filosofica», 8, nel sito della Società Filosofica Italiana: [www.sfi.it](http://www.sfi.it)

<sup>3</sup> S. Studer, *Il mito platonico della Caverna tra cinema e psicoanalisi*, nel sito "Il Giardino dei Pensieri" ([www.ilgiardinodeipensieri.com](http://www.ilgiardinodeipensieri.com)).

Non si tratta in questo contesto di discutere la nozione di *concetto-immagine* nello specifico del cinema così come è stata di recente proposta da Julio Cabrera<sup>4</sup> o di riprendere da Ejzenštejn la nozione di *obraz*, come suggerisce Studer<sup>5</sup>. In questo contesto si tratta per noi piuttosto di utilizzare, per i fini propri della ricerca di un insegnante di Liceo, la connessione che lega l'universale e il particolare nella mente: è dalla tesi di Aristotele che trae giustificazione questa riflessione sull'adolescenza. La poesia dà nomi propri ai suoi personaggi, e lo fa mirando alle leggi della necessità, le stesse leggi cui mira l'analisi filosofica. Che si tratti di tragedia o di commedia, come nel discorso di Aristotele, o di altre forme di poesia, come il romanzo, il racconto o il cinema, non si vedono ragioni per modificare la tesi. Se la accettiamo, dovremo accettarla per ogni forma di poesia, nel senso aristotelico del termine. Quindi anche per il cinema.

### **3. ...e per questa via possiamo forse tentare di comprendere la complessità e unità della vita...**

Il presupposto dal quale muoviamo è quindi la *possibilità* di mirare all'universale passando attraverso un certo tipo di particolare, proprio della poesia. Quale vantaggio speriamo di trarne? Essenzialmente uno, il rispetto della *complessità* e *unità* della vita che l'astrazione filosofica e scientifica è accusata di smarrire quando mira alla sfera pura, essenziale, del pensiero.

Vi sono due modi che la tradizione filosofica e scientifica ci mette dinnanzi per fare discorso – e dunque intendere con la ragione – della complessità e unità della vita. Richiamando Bergson, possiamo esemplificarli in questo modo:

- scomporre il reale in piani, tagli prospettici rigorosamente definiti da angolazioni, punti di vista, metodi: studiare scientificamente e filosoficamente la vita distinguendo i suoi piani, il più possibile seguendo l'indicazione platonica di rispettare le *distinzioni reali* (ma quest'ultima nozione è ovviamente problematica); poi ricomporre l'unità dell'oggetto attraverso un atto di sintesi; è il movimento cartesiano del secondo e terzo principio del metodo;

- oppure intuitivamente far sì che il nostro pensiero parta dall'indistinto e confuso fluire della vita, mediante un atto di intuizione intellettuale. Un'intuizione per la quale, ancora una volta, non è vano il richiamo a Cartesio.

Invece il richiamo a Bergson non può essere portato oltre: il presupposto da cui partiamo non è la tesi bergsoniana che la seconda via sia migliore perché salvaguarderebbe

---

<sup>4</sup> In J. Cabrera, *Da Aristotele a Spielberg*, Milano 2000.

<sup>5</sup> Studer ricorda che Ejzenštejn usava la parola russa *obraz* (che è intraducibile in italiano perché significa al tempo stesso immagine, volto, concetto) per indicare la capacità filosofica e concettuale delle immagini prodotte dalla vera arte. Il saggio di Studer è ancora inedito.

la vera comprensione della realtà della vita che, scomposta e ricomposta, smarrisce ciò che ha di più proprio, la continuità nella durata che tiene insieme identità e differenza. Come insegnanti di Liceo, infatti, non siamo a caccia della via migliore per intendere la vita e la realtà, ma solo a caccia del modo migliore per formare noi stessi, come professori di filosofia, e i nostri giovani come allievi di un corso di filosofia: dunque le vie che la filosofia ci mette a disposizione vanno tutte bene se raggiungono lo scopo. Al modo in cui, durante una gita in barca in un pomeriggio d'estate, per sapere che ore sono e dove siamo, utilizzeremo quel che abbiamo, e considereremo ad occhio la Terra ferma e il Sole in movimento, oppure il contrario, a seconda degli strumenti più o meno sofisticati che la tecnologia ci mette a disposizione.

In altra sede, dunque, il dibattito sulla legittimità teorica del pensiero per immagini in filosofia<sup>6</sup>. In didattica, tutto ciò che è consacrato da lungo tempo dalla tradizione filosofica può essere utilizzato senza che di noi professori si possa parlare come di eclettici. Infatti non miriamo ad una sintesi di posizioni diverse, ma al platonico «*esplorare tutte le vie in ogni direzione*»<sup>7</sup>, perché è un guadagno in termini di formazione ciò cui miriamo.

La nostra tesi è che alcuni temi filosofici sono molto ben esemplificati - nel senso di Aristotele nel passo della *Poetica* prima richiamato - dal modo in cui accade che un adolescente, o più in generale un giovane, guardi alla vita. La purezza del suo sguardo, la essenzialità della sua azione, il suo disincanto e allo stesso tempo la sua disponibilità all'incanto, all'apertura all'ignoto, libera i problemi filosofici fino a ridurli alla loro purezza, come accade nelle pagine dei grandi filosofi. Ma in modo intuitivo. Da qui, da questa riduzione all'essenziale, il richiamo a Calvino e alle sue nozioni, correlate, di *leggerezza* e di *precisione*: «La mia operazione è stata il più delle volte una sottrazione di peso; ho cercato di togliere peso ora alle figure umane, ora ai corpi celesti, ora alle città». «La leggerezza per me si associa con la precisione e la determinazione, non con la vaghezza e l'abbandono al caso» [Calvino, *Lezioni americane*].

Accade ai giovani di chiedersi se al possesso non convenga anteporre la leggerezza, al dominio ed alla stessa bellezza la libertà, scrivendo ad un amico lontano. La domanda su ciò che vale evoca una risposta antica: ciò che vale non è il possesso, neppure della bellezza, neppure dell'amore. Ciò che vale va cercato lontano dal possesso. In questione, per un adolescente, è l'identità di sé. Se abbiamo del potere - poiché abbiamo del potere - la domanda è dove dirigere i nostri passi nel viaggio della vita, territorio le cui mappe o non sono tracciate o non sono sempre aggiornate. È l'attimo in cui non si può dire "io sono...", ma soltanto "io scelgo di essere...". L'adolescente, allora, è figura archetipa della domanda centrale della filosofia.

---

<sup>6</sup> Rimando su questo punto agli studi sul pensiero per immagini in [www.ilgiardinodeipensieri.com](http://www.ilgiardinodeipensieri.com)

<sup>7</sup> Platone, *Parmenide*, 135e.



#### 4. ...lasciandoci guidare dalla dialettica di Eloisa...

Si prendano le figure di Abelardo ed Eloisa. Maestro di dialettica è Abelardo, e le armi della ragione gli sono note come a pochi, e come pochi sa davvero usarle nella contesa. Per quello che sono: armi. Ma è Eloisa, non Abelardo, a fare discorso, con implacabile forza dialettica, della questione filosofica di Dio e del problema agostiniano del male. Dunque di chi siamo di fronte alla vita, come essa è.

Nella metafora richiamata da Palmonari su Siddharta, l'adolescente è guidato da un barcaiolo che, ai suoi estremi, è saggio o ubriaco, in un momento in cui il fiume è calmo o in un giorno di tempesta<sup>8</sup>: paletti estremi, confini che segnano un arco di possi-

---

<sup>8</sup> Vale la pena rileggere il testo completo: «Assumendo una metafora fornita da *Siddharta*, il libro di Hermann Hesse che, a torto o a ragione, è considerato da molti un resoconto prototipico delle vicende adolescenziali, l'età adolescenziale può essere vista come la traversata di un grande fiume impetuoso. C'è, ad un estremo, chi, già sperimentato nella navigazione, può traversarlo in un giorno di quiete, guidato da un barcaiolo saggio che chiede la collaborazione attiva del passeggero, ne apprezza le qualità e trae dalle vicende dell'attraversamento occasione per aiutarlo a scoprire aspetti della vita minuti ma carichi di significato. C'è, all'altro estremo, chi, assolutamente privo di esperienza, deve imbarcarsi nella traversata in un giorno di tempesta, su un battello scricchiolante guidato da un barcaiolo ubriaco, insicuro di sé, disorientato. Non è detto che l'impegno profuso dal passeggero, anche se durissimo e carico di buone intenzioni, possa contribuire a portare a buon fine la traversata. Fra i due estremi, poi, ci sono gli innumerevoli tipi di passaggi che toccano alla gran massa dei viaggiatori: alcuni molto difficili, altri impegnativi ma sicuri, altri relativamente facili seppur faticosi. Le metafore hanno sempre un valore limitato: in realtà anche chi traversa le tempeste adolescenziali senza troppe ambascie non è alla fine del viaggio ma lo deve continuare in un paese nuovo, poco conosciuto, le cui mappe non sono sempre tracciate o aggiornate. Quella da noi scelta, tuttavia, permette di sottolineare due cose. a) In tutte le adolescenze il protagonista deve affrontare una gran mole di problemi: capita ad alcuni che essi siano distribuiti lungo il percorso e possano essere affrontati uno dopo l'altro sì che l'impresa può avere una buona riuscita; capita a molti altri invece che essi si presentino complessi, più o meno aggrovigliati in modo assurdo, tali da rendere assai difficile, a volte quasi impossibile, la risoluzione di essi. Non c'è adolescenza senza problemi anche se nella maggior parte dei casi tali problemi possono essere, con un costo più o meno rilevante, risolti. I problemi, d'altronde, non sono entità fatali e incomprensibili che capitano a caso. Sono sempre in rapporto con il contesto culturale e sociale in cui l'adolescente vive, con le relazioni che egli ha con il suo ambiente più prossimo, con la sua storia personale. b) Nel percorso adolescenziale il protagonista non è mai del tutto solo: egli è sempre in compagnia di altri (genitori, insegnanti, coetanei, altre persone significative) che possono offrirgli una guida sicura e comprensiva, oppure richieste incomprensibili tali da svalORIZZARE il senso del suo impegno, o al limite dargli indicazioni frammentarie e contraddittorie che aggiungono confusione alla mancanza di esperienza. Questo non vuol dire che in molte occasioni l'adolescente non si senta veramente solo e distante da tutti: in quei momenti egli avverte di non potersi fidare di nessuno, di dover dirigere da solo il proprio cammino. Tutti fanno, in momenti più o meno lunghi, questa esperienza: è augurabile che essa non sia quella più importante o, all'estremo, quella che contrassegna tutta l'adolescenza» (*Psicologia dell'adolescenza*, a cura di A. Palmonari, Bologna 1997, pp. 45-48). Su questa solitudine degli adolescenti è il caso di riflettere, per tutte le figure che saranno richiamate in queste pagine, ed anche per una cui non faremo cenno, se non adesso, il figlio di Siddharta nel romanzo di Hesse.

bilità in cui la grande maggioranza delle situazioni si collocherà verso il centro. Ma nel caso di Eloisa è il grande, grandissimo Abelardo – davvero un maestro nella dialettica, uno dei maggiori se non il maggiore del suo secolo – a dovere riconoscere l'impossibilità di comprendere. Si darà un senso a quanto è accaduto, ma non si dirà che Dio è comprensibile. E qui Dio è ciò a cui la loro mente pensa per intendere ciò che è accaduto: la forza semplice e implacabile dell'Eros, elementare e complessa, la catena degli eventi, l'accadere *oggettivo* degli eventi. Il dolore e l'incanto senza tempo della loro storia. La radicalità e l'assolutezza della scelta di Eloisa – esemplificata dall'uso essenziale dei nomi nella celebre chiusa: «Ad Abelardo Eloisa»<sup>9</sup> – è il contraltare dell'impossibilità di comprendere Dio e gli eventi. Enrico Guarneri vi vede, con molte ragioni, una scommessa di Pascal al contrario...<sup>10</sup>

## 5. ...o dalla leggerezza del volo di Jen...

L'adolescenza ha queste assolutezze. E se poi, crescendo, si stemperano in vario modo, perché la saggezza del vivere – il fatto, banale, che la vita continua – costringe l'assolutezza a fare i conti con la frammentarietà dell'esistere, non è meno vero che proprio questo contrasto tra relatività degli eventi e assolutezza delle scelte ci ricorda che l'apertura verso l'assoluto non è follia contro razionalità. Il mistero della vita e del reale non lo hanno inventato i filosofi né è frutto dell'incerta mente di un'età di passaggio. Davvero non ne sappiamo nulla del senso dell'accadere, non è cosa da crisi adolescenziale. La forza della vita che si esprime nell'Eros non è cosa di un'età, ma appartiene – senza tempo – alla vita stessa. È anche ad essa, o contro essa, che l'adolescente chiede: “Chi devo essere...?”

Nei giovani questa assolutezza e semplicità di sguardo, esemplificata dal deserto nei due film di Antonioni e di Ang Lee, si accentra sul dilemma tra ordine sociale ed Eros, in un mondo in cui la via verso Dio, verso l'assoluto, sembra preclusa da un baratro incolmabile, o forse semplicemente da una assenza, peraltro non meno facile da comprendere. La giovanissima Jen è così continuamente posta di fronte alla scelta e sceglie: nel deserto, quando rischia la vita per recuperare un piccolo oggetto, quando il predone che ama le ricorda che, se i suoi genitori la cercano, anche loro due farebbero lo stesso se avessero una figlia; nella casa del padre, quando il giovane che ama la visita; durante il matrimonio, quando lui sfida la morte per negare il suo matrimonio; nella scena fina-

---

<sup>9</sup> Un esempio, probabilmente, della essenzialità che Calvino esalta come *leggerezza* nelle *Lezioni americane*, su cui torneremo più avanti.

<sup>10</sup> Per questa parte su Abelardo ed Eloisa si veda E. Guarneri, *Di un amore senza fine*, Palermo 2001.

le, quando la sfida assume il valore metafisico del mito, richiamando deserto e volo, dai tratti mistici. Se il film fosse occidentale, penseremmo: Dio, se ci sei, risolvi tu la contraddizione. Ma in Oriente tutto è diverso.

Nella vicenda di Jen la contraddizione ha termini chiari: libertà e ordine sociale, Eros e matrimonio, relativo ed assoluto. Come vedremo meglio più avanti, la libertà di cui si fa discorso sembra quella kantiana, lo scontro tra felicità e libertà sembra una esemplificazione della impossibilità della felicità nei celebri passi della *Ragion pura*. In una vicenda descritta con implacabile semplicità.

Per gli adolescenti di una generazione fa, meno intrisi di misticismo ma egualmente stretti tra libertà e ordine sociale, erano le sabbie del deserto californiano a permettere ad Antonioni di narrare la concretissima e lucida scelta di libertà. Come in una delle tragedie su cui si è fermato a riflettere il giovane Hegel, il ragazzo va incontro al destino da lui stesso evocato suscitando pietà e terrore, per il venir meno di una bella essenza<sup>11</sup>. Forse è un segno dei tempi che Antonioni faccia recitare ad un ragazzo la parte dell'eroe tragico, mentre Ang Lee la fa recitare ad una ragazza. Ma entrambi, comunque, nella leggerezza del volo.

## **6. ...ricordandoci che per intendere il mondo delle immagini è sempre possibile utilizzare più chiavi di lettura, come per la vita...**

Come sempre nella lettura delle immagini, diversi schemi filosofici possono essere utilizzati come chiavi di lettura. È questa una delle caratteristiche della trasposizione, in una direzione o nell'altra, tra concetto e immagine. I concetti non possiedono la concretezza unitaria della vita, somigliano al disegno per linee rispetto ad una fotografia. Consentono quindi di isolare un elemento del reale, processo la cui utilità pratica è sotto gli occhi di tutti. Le immagini, al contrario, riflettono per necessità l'unità del reale e sono quindi, per loro natura, policentriche. I concetti sono selezioni per piani, anche molto complessi, anche per *molti* piani, poi incrociati fino a restituire l'unità del reale; ma restano in ogni caso selezioni che nulla dicono di ciò che resta fuori dalla selezione, perché mirano all'universale.

Se con Aristotele la logica stringente della deduzione sillogistica porta a sostenere che *Socrate è mortale*, tramite la nozione di *uomo* come termine medio, questo nulla dice sull'età di Socrate, sulla sua figura, sui suoi vestiti, sulla curva delle sue mani e del suo volto. Se trasponiamo in immagini il sillogismo – e non si vede come non sia utile farlo, essendo la realtà per noi anche immagine – Socrate avrà un'età, una figura, un

---

<sup>11</sup> «... poiché questi sentimenti nascono solo dal destino del necessario venir meno di una bella essenza», scrive Hegel nello *Spirito del Cristianesimo*.

profilo. Questo non significa che l'unità del reale che chiamiamo Socrate sia colta nella sua pienezza – sappiamo che non è così –, significa solo che una indefinita serie di immagini virtuali sono compresenti all'unica reale, perché nell'immagine *virtualmente* è presente l'uomo, mentre nel concetto solo il suo tratto universale, ciò che Socrate ha in comune con tutti gli altri uomini, non ciò che è propriamente suo, la sua singolarità.

Il tema dell'immagine in filosofia è legato quindi al passaggio tra la singolarità e il tutto, tra la vita individuale e l'universale. E dunque nella lettura delle immagini – meglio che per la via dei concetti – è possibile seguire molte vie contemporaneamente presenti, sentieri che non si escludono a vicenda, perché in essi è in mostra, nella singolarità, il Tutto.

### **7. ...e forse lo schema kantiano del rapporto tra libertà e felicità è utile per i nostri esempi...**

Dunque molti schemi filosofici, e non soltanto uno, possono essere utilmente proposti come chiave di lettura delle immagini. Ciascuno seguirà una delle vie virtuali che legano la singolarità al Tutto. Gli schemi filosofici, infatti, anche quando sono proposti per via non concettuale, sono in sé concetti – disegni del reale, non fotografie. E le immagini non si lasciano catturare da un solo disegno, ma hanno in sé infinite (cioè non determinate, perché non reali) virtualità.

Le diverse storie che abbiamo accostato in queste note – Abelardo ed Eloisa, i film di Antonioni e di Ang Lee – sono caratterizzate dalla presenza di figure che compiono scelte radicali, imprimono brusche e molto determinate svolte nell'ordine del mondo. Sono figure disposte a seguire sino in fondo l'opposizione con il reale che la loro scelta determina. La loro libertà può essere intesa al modo di Kant e del giovane Hegel senza, certo, che questo escluda l'uso di altri schemi.

Infatti in tutte le loro vicende, poiché le scelte determinano realtà, non è in gioco uno scontro tra *un* mondo ideale e *il* mondo reale, ma tra due realtà del mondo: l'Eros e la fuga dalla logica della regola sociale incarna la realtà che i protagonisti vivono come propria scelta (Abelardo e il rifiuto della logica del matrimonio per Eloisa; la ragazza e il volo nel deserto per il giovane di *Zabriskie Point*; il predone e la leggerezza potente delle arti marziali e del volo sugli alberi, e in ultimo dal monastero, per Jen). Contro questo reale si erge un altro reale. In un caso questo reale è evocato dallo stesso protagonista (nel film di Antonioni), il che fa sì che la trama del film segua fin nel dettaglio lo schema del *destino dell'anima bella* studiato dal giovane Hegel; negli altri casi il reale è dato, è l'oggettivo corso del mondo, l'accadere nel cui contesto ci si trova a vivere.

Queste immagini, se è corretta la tesi di Aristotele nella *Poetica*, ci parlano di un

universale, prova ne sia che ciascuno di noi potrebbe forse, o potrà in futuro, narrare una storia che incarna uno di questi modelli. Benché sia possibile utilizzarne altri, per le ragioni prima richiamate, uno schema corretto per intendere queste immagini è quello kantiano: tutte le figure infatti (Eloisa, Jen, il predone, i due giovani nel deserto californiano) agiscono come un io indipendente dalla necessità del mondo, perseguendo un fine universale – l'amore, la bellezza, il rifiuto del possesso: un loro *diritto* – ma la loro felicità è resa impossibile secondo la celebre definizione kantiana: «*Felicità* è la condizione di un essere razionale nel mondo, a cui, nell'intera sua esistenza, *tutto va secondo il suo desiderio e volere*. Essa, dunque, consiste nell'accordo della natura con lo scopo totale di quell'essere, nonché con il motivo determinante essenziale della sua volontà»<sup>12</sup>. La ragione di questa impossibilità è con estrema lucidità descritta da Kant in questi termini, che possono costituire una chiave di lettura delle storie di tutti i giovani di cui abbiamo fin qui parlato: «Che la virtù (cioè il meritare di esser felici) sia la *condizione suprema* di tutto ciò che comunque può apparire desiderabile – quindi anche di ogni nostra ricerca di felicità – e, quindi, che sia il *bene supremo*, è stato dimostrato (...). Ma con questo essa non è ancora il bene totale e completo, come oggetto della facoltà di desiderare di esseri razionali finiti; perché, per esser questo, dovrebbe aggiungersi ancora la *felicità*: non solo agli occhi interessati dell'individuo, che fa di sé il proprio scopo, ma anche nel giudizio di una ragione imparziale, che considera la felicità in genere, nel mondo, come uno scopo in sé. Infatti, aver bisogno della felicità, ed esserne oltretutto degni, ma non esserne partecipi, non è cosa compatibile con il volere perfetto di un essere razionale, che avesse, al tempo stesso, potere su ogni cosa. Virtù e felicità insieme costituiscono, in una persona, il possesso del sommo bene. (...) Lo stoico affermava che la virtù è l'*intero sommo bene*, e che la felicità è semplicemente la coscienza del suo possesso, in quanto appartenente allo stato del soggetto. L'epicureo affermava che la felicità è l'*intero sommo bene*, e la virtù solo la forma della massima per procurarsela: cioè, consiste in un uso razionale dei mezzi per ottenerla. (Dal nostro esame), però, risulta chiaro che le massime della virtù e quelle della propria felicità sono, in rapporto al loro supremo principio pratico, di natura del tutto eterogenea, e, lungi dal concordare, pur rientrando in un unico sommo bene per renderlo possibile, si limitano fortemente in uno stesso soggetto, e si danneggiano. Dunque, la questione: *com'è praticamente possibile il sommo bene?*, rimane, nonostante tutti i tentativi eclettici fatti fin qui, un problema insoluto»<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> Kant, *Critica della Ragion Pratica*, Milano 1992, p. 253.

<sup>13</sup> Ivi, p. 231.

## 8. ...esempi che parlano dello stesso mondo di pura bellezza di cui parlano i filosofi, un mondo cui si giunge attraverso la concretissima esperienza del dolore e dell'incanto...

Un problema insoluto. Non per i giovani, ma per tutti. Con le loro scelte e la leggerezza che cercano – con essenzialità e precisione –, questi giovani ricordano a noi adulti, che la leggerezza tendiamo a dimenticare, che non vi è solido fondamento nel rifiuto dell'apertura alla ricerca del senso dell'accadere e del vivere, che vivere significa sempre scegliere – almeno secondo lo schema kantiano – e che il corso del mondo come realtà immutabile è un dato e allo stesso tempo una scusa, perché noi contribuiamo a dare corso al mondo. Ci ricordano che le radicali scelte dei giovani, spesso distruttive, che noi adulti abbiamo il dovere di contrastare, hanno ragioni profonde e non sono solo disagi dell'età, ragioni cui nessuno è in grado di dar soddisfazione. La giovanissima Jen che rifiuta la corte dell'adulto Mu-bai che la insegue tra le cime degli alberi per costringerla a divenire sua allieva ci ricorda che i giovani che rifiutano di divenire allievi hanno dalla loro ragioni profonde, e che il volo dal monte Wudang, come l'ultimo volo del giovane nel film di Antonioni, sono buone ragioni per consigliare prudenza ai giovani, ma non buone ragioni per dimenticare che neppure noi sappiamo comprendere il perché del corso del mondo. Neppure noi sappiamo.

Il lettore non intenda queste parole come irresponsabile fuga nell'irrealtà. Anche se non sappiamo, portiamo egualmente la responsabilità. Siamo educatori. Ma non per questo possiamo ridurre il mondo ad un gigantesco giudizio analitico, perché sembra avere molte ragioni Adorno a scrivere contro Hegel ricordando gli argomenti a favore di una dialettica negativa<sup>14</sup>; né possiamo insegnare ai nostri giovani che il principio di prestazione<sup>15</sup> è l'unica chiave per intendere il mondo, solo perché è – e senza dubbio lo è, ma solo per chi ottiene buone prestazioni – un ottimo modo per inserirsi nel mondo, adattarsi e vivere felici.

Anche l'Eros può essere letto in base al principio di prestazione. Ma la leggerezza del volo, metafora dell'immaterialità della vita, ci ricorda che l'Eros è nel mondo, è parte del suo corso, non è un'invenzione di adolescenti che non sanno governare i loro sentimenti, e può rifiutare il principio di prestazione, può non essere minimamente interessato ad esso e vivere delle sabbie del deserto. Può seguire la bellezza non nel mondo del sogno, ma nella concretissima esperienza del dolore e dell'incanto, nel sublime sentire l'altro come altro, nella leggerezza di un conflitto che non ha termine con un vinci-

---

<sup>14</sup> «Poiché [le filosofie tradizionali] interpretavano perfino l'eterogeneo come se stesse, e in fondo come spirito, gli ridiventava uguale, un identico, in cui si ripetevano come in un gigantesco giudizio analitico, senza spazio per il qualitativamente nuovo» (T.W. Adorno, *Dialettica negativa*, Torino 1970, p. 139).

<sup>15</sup> H. Marcuse, *Eros e civiltà*, Torino 1967, pp. 80 ss.

tore e un vinto, ma con un ricordo e un atto d'amore dietro ogni parola, per comune che sia. Qualcosa che ti ha insegnato che esiste, reale, un mondo di cui nulla sappiamo, se non che è così bello che solo il volo di Jen, le parole di Eloisa, il moltiplicarsi magico dei giovani sulla sabbia del deserto, sanno esprimerlo.

Che il corso del mondo abbia le sue ragioni, e che si debba ricordarlo ogni giorno ai nostri adolescenti, non è una buona ragione per dimenticare che non solo i poeti, ma anche i filosofi – da Platone ai classici del XX secolo – ci hanno parlato di questo mondo di pura bellezza. Che per alcuni ha il volto di Jen, o di una donna la cui libertà le somiglia, o di Eloisa, per altri il volto di Abelardo, per tutti l'impossibilità di far proprio qualsiasi volto e di "scorgere i tuoi pensieri". È di quel mondo il desiderio non di possedere, ma di contemplare e divenire, con esso, cittadini di una dimensione dell'essere dai tratti della bellezza pura. Certo, *una* dimensione. Accanto ad altre.

### **9. ...e in questo gioco di assoluta purezza possiamo forse intendere meglio la leggerezza, la rapidità, la precisione, di cui ci parla Calvino, che intende la letteratura come ricerca di conoscenza**

In alcune delle figure di giovani che ci hanno accompagnato in questa analisi è determinante il conflitto, il combattimento ritualizzato. In altri termini il gioco, nei termini di Huizinga. Fa poca differenza che si combatta con le armi della dialettica o con le arti marziali. Con il gioco è lo spirito dell'uomo ad essere in questione, la più intima radice dell'io, la sua radice kantiana. Sempre «riguardo a un mondo di immagini come determinato da un mero rapporto di forze, il gioco sarebbe una sovrabbondanza nel senso proprio della parola. Solo per l'influenza dello spirito, che abolisce l'assoluta determinatezza, l'esistenza del gioco diventa possibile, immaginabile, comprensibile. L'esistenza del gioco conferma senza tregua, e in senso superiore, il carattere sopralogico della nostra situazione nel cosmo»<sup>16</sup>.

In questo gioco ciascuno tenta di vincere prima se stesso che gli altri, perché leggerezza, rapidità e precisione devono legarsi insieme per vincere, e tutte implicano il controllo di sé e un duro combattere con la materia di cui siamo fatti. Sono già in sé un tentativo di elevarsi rispetto alla necessità della natura e di vivere in un mondo indipendente. Librarsi sugli alberi, scrivere schermaglie dialettiche nelle intestazioni delle lettere, parlare per brevi racconti, o per segni da interpretare, sono leggeri, precisi, rapidi momenti di un serissimo gioco, un conflitto ritualizzato in cui è lo spirito dell'uomo a mostrarsi.

*Leggerezza, rapidità e precisione* sono i titoli delle prime tre *Lezioni americane* di

---

<sup>16</sup> J. Huizinga, *Homo Ludens*, Torino 1973, p. 6.

Calvino, che dichiara di avere sempre inteso la letteratura come ricerca di conoscenza<sup>17</sup>. Ed è Calvino a ricordare l'episodio narrato dal Boccaccio in cui il poeta Cavalcanti viene deriso dai suoi amici sulle grandi arche di marmo intorno a San Giovanni e risponde loro: «Signori, voi mi potete dire a casa vostra ciò che vi piace», e Boccaccio conclude: «E posta la mano sopra una di quelle arche, che grandi erano, sì come colui che leggerissimo era, prese un salto e fusi gittato dall'altra parte, e sviluppatosi da loro se n'andò». Calvino è affascinato da questa leggerezza e scrive: «Ciò che qui ci interessa non è tanto la battuta attribuita a Cavalcanti, (che si può interpretare considerando che il presunto "epicureismo" del poeta era in realtà averroismo, per cui l'anima individuale fa parte dell'intelletto universale: le tombe sono casa vostra e non mia in quanto la morte corporea è vinta da chi s'innalza alla contemplazione universale attraverso la speculazione dell'intelletto). Ciò che colpisce è l'immagine visuale che Boccaccio evoca: Cavalcanti che si libera d'un salto "sì come colui che leggerissimo era". Se volessi scegliere un simbolo augurale per l'affacciarsi al nuovo millennio, sceglierei questo: l'agile salto improvviso del poeta-filosofo che si solleva sulla pesantezza del mondo, dimostrando che la sua gravità contiene il segreto della leggerezza, mentre quella che molti credono essere la vitalità dei tempi, rumorosa, aggressiva, scalpitante e rombante, appartiene al regno della morte, come un cimitero d'automobili»<sup>18</sup>.

Il nuovo millennio si è adesso affacciato. Ed è forse un segno dei tempi che noi si possa prendere a nostra volta come simbolo augurale il volo di una giovane donna realizzato con la computer grafica. Perché la via è sempre la stessa, e ricorda che la morte corporea è vinta da chi s'innalza alla contemplazione universale nel mondo della bellezza pura, che non ha il volto del sogno, ma quello del dolore e dell'incanto. E nulla come l'intensità di Eloisa, di Jen, di un predone nel deserto, di ragazzi che fanno l'amore sulla sabbia del deserto, o nella notte sotto le stelle, e di tutti i loro fratelli e sorelle, può aiutare così bene ad innalzarsi alla contemplazione universale. Nel mondo dei giovani che si affacciano alla vita da adulti può esistere una leggerezza di assoluta purezza. Ad essa l'adulto può guardare come ad una via che gli ricorda una dimensione dell'essere, una virtuale realtà, che teme di smarrire, e forse solo da vecchio tornerà attuale. È difficile dire se troppo tardi. C'è un tempo per ogni cosa. Un breve attimo che subito svanisce. Un attimo che richiede attenzione, perché altrimenti o è già passato, o non ancora venuto. Libertà, leggerezza, precisione.

---

<sup>17</sup> I. Calvino, *Lezioni americane*, Milano 1988, p. 28: «Abituato come sono a considerare la letteratura come ricerca di conoscenza...».

<sup>18</sup> Ivi, p. 13.



## X OLIMPIADE DI FILOSOFIA

### Gara nazionale

La gara nazionale della X Olimpiade di Filosofia si è svolta presso l'Università della Calabria nei giorni 15-16 Aprile 2002. Vi hanno preso parte 16 "campioni" risultati vincitori del turno regionale della selezione. Complessivamente hanno preso parte alla manifestazione 78 istituti scolastici, distribuiti su tutto il territorio nazionale. Le selezioni regionali sono state curate da Commissioni istituite presso le sezioni locali della SFI (vedi elenchi allegati). Per la selezione nazionale, organizzata dalla sezione universitaria calabrese della SFI in collaborazione con l'Università della Calabria, ha operato la Commissione presieduta dal prof. Franco Crispini (Presidente della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'UNICAL e presidente della sezione locale della SFI) e composta da Antonio Cosentino e dai docenti del Dipartimento di Filosofia: Giuliana Mocchi, Annabella D'Atri, Claudia Stancati.

### Gara internazionale

La gara internazionale della X Olimpiade di Filosofia si è svolta nella città di Tokio nei giorni 13-15 Maggio 2002. Vi hanno preso parte le delegazioni di 16 nazioni. La delegazione italiana era composta dagli studenti Silvia Crupano (Liceo "A. Righi" - Roma) e Paolo Strati (Liceo "Leonardo da Vinci" - Reggio Calabria) e dal docente accompagnatore prof. Antonio Cosentino. Silvia Crupano si è classificata al 1° posto, vincendo così la gara, e Paolo Strati si è classificato al 5° posto. Per ulteriori informazioni si rinvia alla sezione dedicata alle Olimpiadi di filosofia nel sito web [www.filosofare.net](http://www.filosofare.net)

*Antonio Cosentino*

### *Olimpiadi di filosofia 2002*

#### STUDENTI VINCITORI DELLE SELEZIONI REGIONALI

Regione	Studente	Scuola di provenienza	Città
ABRUZZO	Ciancetta Antonella	Liceo "Einstein"	Teramo
CALABRIA	Strati Paolo	Liceo "L. da Vinci"	Reggio Calabria
CAMPANIA	Finamore Salvatore	Liceo "Plinio Seniore"	C/Mare di Stabia
EMILIA R.	Goldoni Sara	Liceo "Tassoni"	Modena
FRIULI	Comel Anna	Liceo "Stellini"	Udine
LAZIO	Silvia Crupano	Liceo "A.Righi"	Roma
LIGURIA	Accogli Andrea	Liceo "Don Bosco"	Genova
LOMBARDIA	Di Stefano Gaetano	Liceo "F. Lussana"	Bergamo
MOLISE	Leonardi Monica	Liceo "Romita"	Campobasso
PIEMONTE	Carciuffo Marco	Liceo "M. Curie"	Pinerolo
PUGLIA	Cataleta Alberto	Liceo "G. Marconi"	Foggia
SICILIA	Occhipinti Rosalia	Liceo ling. Provinciale	Palermo
TOSCANA	Vincenzo Pellegrini	Liceo "G.Galilei"	Pisa
UMBRIA	Letizia Cerqueglini	Liceo "A. Mariotti"	Perugia
VALLE D'AOSTA	Perret Nicole	Liceo Scientifico	Pont-Saint-Martin
VENETO	Masaro Gabriele	Liceo "Majorana-Corner"	Mirano (VE)

**X OLIMPIADI DELLA FILOSOFIA**  
**ELENCO ISTITUTI SCOLASTICI PARTECIPANTI**

<b>Istituto</b>	<b>Denominazione</b>	<b>Sede</b>	<b>Referente</b>
01-Liceo scientifico	"Nomentano"	Roma	prof. Massimo Bonciolini
02-Ist. tecn. industriale	"A. Avogadro"	Torino	prof. ssa Giuseppina Rago
03-Liceo scientifico	"A. Avogadro"	Roma	prof. ssa Lucia Gerbino
04-Liceo scientifico	"V. Fardella"	Trapani	prof. ssa Giovanna Bertuglia
05-Liceo scientifico	"Gandhi"	Narni scalo	prof. ssa Arcangela Miceli
06-Liceo scientifico	"G. Ricci Curbastro"	Lugo	prof. Fabio Gambetti
07-Liceo scientifico	"A. Einstein"	Teramo	prof. ssa Giacomina Di Battista
08-Liceo scient. tecn.	"A. Meucci"	Massa	prof. ssa Maria Adele Barberi
09-Liceo classico	"C. Nevio"	S.Maria C/Vetere ( CE)	prof. ssa Luisa Vettone
10-Liceo scientifico	"A. Righi"	Roma	prof. Pietro Leone
11-Liceo Classico	"Zucchi"	Monza (MI)	prof. Ivan Castellani
12-Liceo Scientifico	"Romita"	Campobasso	prof. De Renzis Donato
13-Liceo Classico	"G. da Fiore"	Rende (CS)	prof. ssa Anna De Vincenti
14-Liceo classico	"V.Emanuele II"	Palermo	prof. ssa Daniela Musumeci
15-Liceo Scientifico	"L. da Vinci"	Reggio Calabria	prof. ssa Giuseppina Bresolin
16-Liceo Scientifico		Pont-Saint-Martin (Aosta)	prof.ssa Daria Pulz
17-Liceo Scientifico	"A. Tassoni"	Modena	prof. Alberto Cantini
18-Liceo Classico	"A. Panzini"	Napoli	prof. ssa Milena Indaco
19-Liceo Scientifico	"Da Procida"	Salerno	
20-Liceo Scientifico	"F. Redi"	Arezzo	prof. Sergio Moschini
21-Liceo Scientifico	"Galilei"	Catania	prof. Alfio Bonfiglio
22-Ist. Magisdtrale	"P.E.Imbriani"	Avellino	prof. Modestino Nuzzetti
23-Liceo Scientifico	"M. Morandi"	Finale (MO)	prof. ssa Elena Malaguti
24-Liceo Europeo	"V.Emanuele II"	Napoli	
25-Liceo Scientifico	"P. Giovio"	Como	prof. Andrea Luppi
26-Liceo Classico	"J. Stellini"	Udine	prof.ssa Chiara Fragiaco
27-Liceo Classico	"B. Telesio"	Cosenza	prof.ssa Maria Attanasio
28-Liceo Scientifico	"A. Volta"	Caltanissetta	prof.ssa Assunta Gallo Afflitto
29-Liceo Scientifico	"De Ruggieri"	Massafra (TA)	prof.ssa Carla Gallo
30-Liceo Classico	"G. Galilei"	Pisa	prof.ssa Benedetta Giovetti
31-Liceo Scientifico	"E. Vanoni"	Menaggio (CO)	prof. Alessandro Calzoni
32-Liceo Scientifico	"A. Einstein"	Palermo	prof. S. Riccobono
33-Liceo Classico	"Plinio Seniore"	Napoli	prof. Luigi Di Capua
34-Istituto	"Margherita di Savoia"	Napoli	prof.ssa Assuntamaria Mazzei
35-Liceo Classico	"Machiavelli"	Firenze	prof. Gaspare Polizzi
36-Scuola Militare	"Nunziatella"	Napoli	Prof. Giovanni Turco
37-Ist.Tecn.Comm.le	"B. Pascal"	Giaveno (TO)	prof.ssa Bercetti Massima
38-Liceo Scientifico	"E. Amaldi"	S. Maria Capua Vetere ( CE)	prof. Giampiero Scafoglio
39-Liceo Scientifico	"U. Dini"	Pisa	prof.ssa Roberta Barabotti
40-Istituto Superiore		S. Giovanni a Teduccio (NA)	prof.ssa Raffaella Ariola
41-Liceo Scientifico	"F. Severi"	C/Mare di Stabia (NA)	
42-Liceo classico	"F. Capece"	Maglie (LE)	prof. Mario Ferrara
43-Istituto	"Collegio S. Antonio"	Busnago (MI)	prof.ssa Elisabetta Gaiani
44-Liceo Scientifico	"F. Sbordone"	Napoli	prof.ssa Paola Mancini
45-Liceo Classico	"A. Genovesi"	Napoli	prof.ssa M. Gabriella Rosati
46-Liceo Class/Scient.		Cetraro (CS)	prof. Salvatore Brusca
47-I.T.I.S.	"Faccio"	Vercelli	prof.ssa M. Silvia Dattrino
48-I.T.I.	"Malignani"	Udine	prof. Giorgio Giacometti
49-Liceo Scientifico	"Mazzini"	Napoli	prof. Giovanni De Sio Sesari
50-Liceo Scientifico	"Pitagora"	Rende (CS)	
51-Liceo Scientifico	"A. Volta"	Reggio Calabria	prof.ssa Francesca Crisarà

<b>Istituto</b>	<b>Denominazione</b>	<b>Sede</b>	<b>Referente</b>
52-Liceo Scientifico	"G. Galilei"	Paola (CS)	prof.ssa Annunziata Petracca
53-I.S.I.S.	"C. Anti"	Villafranca di Verona	prof.ssa Nelly Franzoni
54-Liceo Scientifico	"A.Volta"	Francavilla al mare (Chieti)	prof. ssa M. Pia Falcone
55-Liceo Classico	"A. Mariotti"	Perugia	prof. Luigi Bondi
56-Liceo classico	"De Sanctis"	Salerno	prof.ssa Mafalda Continanza
57-Liceo Scientifico	"Spallanzani"	Reggio Emilia	prof.ssa Raffaella Seligardi
58-Liceo Scientifico	"Don Bosco"	Genova-Sampierdarena	prof. Paolo Gava
59-Liceo Scientifico	"Majorana-Corner"	Mirano (VE)	prof. Luigi Coluccia
60-Liceo Scientifico	"G. Alessi"	Perugia	prof.ssa Chiara Chiapperini
61-Liceo Classico	"F. Vivona"	Roma	prof.ssa M. Gabriella Varriale
62-I.S.I.S.	"A. da Imola"	Imola (BO)	prof. Francesco Gaggi
63-Liceo Scientifico	"Democrito"	Roma	prof. Orlando Teodosio
64-Liceo Scientifico	"Lussana"	Bergamo	prof. Cesare Quarenghi
65-Liceo Scientifico	"M. Guerrisi"	Cittanova (RC)	
66-Liceo Classico	"M. Cutelli"	Catania	
67-Liceo Scientifico	"G. Galilei"	Alessandria	prof.ssa Silvia Montobbio
68-Liceo Classico	"D. Alighieri"	Gorizia	prof. Sergio Bressan
69-Liceo Classico	"S. Carlo"	Modena	prof. Alberto Molinari
70-Liceo Scientifico	"M. Curie"	Pinerolo (TO)	
71-Liceo Classico	"B. Russell"	Roma	prof.ssa Simonetta Madussi
72-Liceo Scientifico	"R. Donatelli"	Terni	prof.ssa Rita Bontempi
73-Liceo ling. prov.		Palermo	prof.ssa Marina Palumbo
74-Liceo Classico	"G. La Farina"	Messina	Alessandra Minniti
75-Liceo Scientifico	"G. Marconi"	Foggia	Teresa Antonietta Natale
76-Liceo Europeo		Cosenza	
77-Liceo Scientifico	"N. Copernico"	Udine	Roberto Grison
78-Liceo Scientifico	"G. Bretoni"	Udine	Marco Nardone

**Olimpiadi di filosofia 2002**  
**LE SEDI DELLE SELEZIONI REGIONALI**

<b>Regione</b>	<b>Sede</b>	<b>Coordinatore</b>
<b>CAMPANIA</b>	Napoli - Istituto "Margherita di Savoia" Salita Pontecorvo 72 - Tel. 081 5495919	prof.ssa Franca Sibilio
<b>EMILIA R.</b>	Lugo (RA) – Liceo "Ricci Curbastro" V.le Orsini 6 - Tel. 0545 23635	prof. Fabio Gambetti
<b>FRIUL.-VENETO</b>	Udine - Liceo Scientifico Statale "G. Marinelli" V.le L. da Vinci 4 - Tel. 0432/46938	prof.ssa Annamaria Pertoldi
<b>CALABRIA</b>	Rende (Cosenza) - Liceo classico "Gioacchino da Fiore" Via Cavour - Tel. 0984 465629	prof.ssa Annabella D' Atri
<b>LOMBARDIA</b>	Bergamo – Liceo "Lussana"	prof. Cesare Quarenghi
<b>PIEMONTE</b>	Via A. May/Angolo Foro Boario, 1 - Tel. 035 237502	
<b>LAZIO</b>	Roma – Università di Roma 3/Dip.to di Filosofia-Aula 5 V.le Ostiense	prof.ssa Graziella Morselli
<b>TOSCANA</b>	Poppi (Arezzo) - Liceo "G. Galilei"	prof. Domenico Massaro
<b>UMBRIA</b>	e-mail: galileo@lina.it	
<b>SICILIA</b>	Palermo - Liceo Linguistico Provinciale Via Don Orione 44 - Tel. 091545307-6628478	prof.ssa Marina Palumbo
<b>PUGLIA</b>	Maglie (Lecce) - Liceo classico "F. Capece" P.zza A. Moro- Tel. 0836484301	prof. Vito Papa
<b>ABRUZZO</b>	Francavilla al mare (Chieti) - Liceo Scientifico "A. Volta" - Tel. 085817251	prof. Carlo Tatasciore

# CONVEGNO NAZIONALE SFI

FOGGIA, 17-19 OTTOBRE 2002

Tribunale della Dogana

Palazzo della Provincia (Piazza XX Settembre)

*In collaborazione con:*

Istituto Italiano per gli Studi Filosofici  
Consorzio per l'Università di Capitanata  
Provincia di Foggia

*E con il patrocinio di:*

Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università degli Studi di Foggia

## **Giovedì 17 ottobre**

h. 15,00 – Registrazione dei partecipanti.

h. 16,00 – *Chairman: Luciano Malusa (Univ. di Genova)*

Saluto delle autorità

Interventi di:

Prof. Dr. Antonio Pellegrino (Presidente della Provincia di Foggia)

Prof. Antonio Muscio ( Rettore Università degli Studi di Foggia)

Avv. Paolo Agostinacchio (Sindaco della città di Foggia)

Prof. Paolo Melino (Presidente Consorzio per l'Università di Capitanata)

Presentazione del Presidente nazionale della SFI

h. 16,30 – Roberto Cordeschi (Univ. di Salerno), *Metafore della conoscenza*

h. 17,00 – Massimo Negretti (Univ. di Urbino), *Conoscere per sapere, conoscere per fare*

h. 17,30 – 18,00 *Coffee break*

h. 18,00 – Giovanni Boniolo (Univ. di Padova), *L'abuso della filosofia nella società della conoscenza*

h. 18,30 – Luigi Borzacchini (Univ. di Bari), *Il computer come macchina filosofica*

h. 19,00 – Comunicazioni e dibattito

## **Venerdì 18 ottobre**

h. 9,00 – *Chairman: Pasquale Venditti (Univ. di Urbino)*

h. 9,15 – Mauro Di Giandomenico (Univ. di Bari), *Il dibattito filosofico sull'informatica nell'ultimo ventennio in Italia*

h. 9,45 – Ernesto Burattini (CNR e Univ. Federico II di Napoli), *Conoscenza e sistemi multimediali*

h. 10,15 – 10,30 *Coffee break*

h. 10,30 – Luciano Floridi (Univ. di Oxford), *La filosofia come informatica applicata o l'informatica come filosofia applicata?*

h. 11,00 – Roberto Poli (Univ. di Trento), *Web semantico ed ontologia*

h. 11,30 – Comunicazioni e discussione

h. 15,30 – Sezione didattica

Tavola rotonda – *Chairman: Franca Pinto Minerva (Univ. di Foggia)*

Partecipanti:

Anna Sgherri (MIUR)

Mario De Pasquale (Coordinatore nazionale Commissione didattica SFI)

Fulvio Cesare Manara (Commissione didattica SFI)

h. 17,00 – Workshop di prodotti informatici per la filosofia

h. 19,00 – Assemblea ordinaria dei soci

h. 20,00 – Cena sociale

### **Sabato 19 ottobre**

h. 9,00 – *Chairman: Gregorio Piaia (Univ. di Padova)*

h. 9,15 – Domenico di Iasio (Univ. di Urbino), *Ragione dialettica e ragione informatica*

h. 9,45 – Agata Piromallo Gambardella (Univ. di Salerno), *Comunicazione e conoscenza*

h. 10,15 – h. 10,30 *Coffee break*

h. 10,30 - Silvano Tagliagambe (Univ. di Sassari), *Intelligenze individuali ed intelligenza collettiva nella società della conoscenza*

h. 10,45 – Comunicazioni

h. 11,30 – Dibattito e conclusioni

\* \* \*

**Iscrizioni al Convegno:** La quota di partecipazione al Convegno, di 16 Euro per i Soci e di 26 Euro per i non Soci, dà diritto a ricevere gratuitamente il volume degli Atti. Il versamento va effettuato sul conto corrente postale n. 43445006, intestato a Società Filosofica Italiana, c/o Villa Mirafiori – Via Nomentana 118, 00161 Roma, indicando nella causale “Convegno Nazionale SFI 2002”.

**Esonero:** Il convegno rientra nelle attività di formazione svolte dalla SFI quale Ente qualificato dal Ministero dell’Istruzione per la formazione a livello nazionale (cfr. DM 177/2000, art. 3-c. 5, e in particolare il decreto del 10-01-2002, Dipartimento per lo sviluppo dell’istruzione, Direzione Generale per la formazione e l’aggiornamento del personale della scuola, Ufficio III, prot. n. 2549/E/1/A).

Per informazioni contattare: Prof. Domenico Di Iasio, Via Arpi 26/B, 71043 Manfredonia (FG); indirizzo: [diiasiomf@libero.it](mailto:diiasiomf@libero.it); oppure la Segreteria Nazionale (martedì, ore 16-19) allo 06-8604360.

### **ELENCO HOTEL CONSIGLIATI di FOGGIA:**

1) Hotel Cicolella – 4 stelle (viale XXIV maggio n. 60- appena fuori dalla Stazione ferroviaria e vicino ai luoghi del Convegno - Tel.: 0881-566111; Fax: 0881/778984; Camera singola: 114 euro, Camera doppia: 170 euro)

2) White House Hotel – 4 stelle (via Sabotino n. 24- appena fuori dalla stazione ferroviaria e vicino ai luoghi del Convegno - Tel.: 0881/721644; Fax: 0881/721646; Camera singola: 77,47 euro; Camera doppia: 134,28 euro)

3) Hotel President – 4 stelle (viale degli aviatori 130- a 2 Km. dalla stazione ferroviaria. Per arrivarci: circolari pubbliche nn. 18-19 o taxi con un costo di 7-8 euro - Tel.: 0881/617924; Fax: 0881617930; Camera singola: 60 euro; Camera doppia: 90 euro)

4) Hotel Atleti – 3 stelle (Km. 2.300, v. Bari, a 4 km. dalla stazione ferroviaria. Si arriva solo in taxi con un costo di 8 euro circa - Tel.: 0881/630100; Fax: 0881630102; Camera singola: 47 euro; Camera doppia: 68 euro)

P.S. Per quanto riguarda i ristoranti, saranno date indicazioni al momento, all’inizio dei lavori del convegno.

## CONVEGNI E INFORMAZIONI

### Bellezza e metafisica negli antichi e nei moderni

Si è svolto a Cagliari l'11 e 12 aprile 2002 il quarto dei seminari di Metafisica, programmati e organizzati dalla Cattedra di Storia della filosofia antica, nell'ambito delle attività scientifiche del Dipartimento di Filosofia e Teoria delle Scienze Umane dell'Università di Cagliari (vedi «Bollettino SFI», 168, 1999, pp. 67-8; 169, 2000, p. 95; 171, 2000, p.78).

Il Seminario del 2002 ha avuto per tema: "Bellezza e metafisica negli antichi e nei moderni". Nella prima giornata del convegno sono state svolte le relazioni di Roberto Busa S. J., della Pontificia Facoltà di Filosofia di Gallarate, su *Una microanalisi dei termini pulchrum e pulchritudo in Tommaso d'Aquino e la dottrina dei trascendentali*; di Tito Perlini, dell'Università Ca' Foscari di Venezia, su *La nostalgia dell'antico nei moderni*; di Giuseppe Zigaina, pittore e scrittore di Cervignano del Friuli, su *La trasgressione linguistico-semiologica di Pier Paolo Pasolini*; di Gilbert Narcisse o.p., dell'Università di Friburgo (Svizzera), su *Bellezza medievale di Dio e gloria divina moderna*; di Franco Chierighin, dell'Università di Padova, su *Compiutezza e trascendenza della bellezza nell'attuazione dell'opera d'arte*; di Maria Luisa Frongia, dell'Università di Cagliari, su *Silenzi e ombre: il mondo metafisico del pittore belga Xavier Mellery (1845-1921)*.

Nella seconda giornata si sono tenute le relazioni di Ferdinando L. Marcolungo, dell'Università di Verona, su *La bellezza tra ultimo e penultimo in Dietrich Bonhoeffer*; di Michel Fattal, dell'Università di Grenoble II, su *Bellezza e metafisica in Plotino: il ruolo del logos venuto dagli dèi*; di Roberto Diodato, dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, su *Il nesso tra bellezza e metafisica in Leibniz*; di Daniele Goldoni, dell'Università Ca' Foscari di Venezia, su *Una "finalità senza scopo". Considerazioni sul bello e sull'estetica a partire da Kant*; di Matteo Nucci, dell'Università di Roma "La Sapienza", su *La bellezza delle forme e la Forma del Bello*; di Elisabetta Cattanei e Giancarlo Movia, dell'Università di Cagliari, rispettivamente su *Matematica e bellezza nel pensiero antico* e su *Arte classica, religione e filosofia greca in Hegel*.

Anche questo nuovo incontro cagliaritano ha visto una larga e attiva partecipazione di docenti e studenti, sia universitari sia delle Scuole Medie Superiori della Sardegna. È prevista la pubblicazione degli Atti.

Francesca Biggio

## Filosofia d'annata

La sezione romana della Società Filosofica Italiana ha inaugurato una serie di conferenze sul modello dei “caffé filosofici” già sperimentati da altre sezioni, ma chiamandoli con il titolo di “Filosofia d'annata”, perché si svolgono in enoteche e bottiglierie del centro storico. Occasioni più che mai conviviali, dunque, che in qualche modo ci riportano ai simposi ateniesi, dove discutere di filosofia era un piacere non meno apprezzato che gustare del buon vino.

Per la prima serata, l'11 dicembre dell'anno scorso, è stato invitato a parlare un ospite d'eccezione, Remo Bodei, che, con un argomentare suadente e talvolta ironico, ha ritagliato i confini di un percorso arduo fra *Felicità e politica* prendendo le mosse da una panoramica retrospettiva dei problemi, e risolvendoli in un'attualità concreta ma insieme illuminata da un'escatologica speranza. Il presente, ha esordito Bodei, vede la fine di un percorso bicentenario, iniziato con la rivoluzione francese, lungo il quale si è pensato che la storia avesse una logica interna e che la politica, sintonizzandosi con il corso storico, permettesse di raggiungere degli obiettivi che consentissero agli uomini di conseguire la felicità. Anche il sacrificio presente era considerato accettabile in vista di un futuro più promettente e sicuramente migliore. Tutto è iniziato quando, a partire dagli sviluppi scientifici e tecnologici del '700, l'utopia ha cambiato ruolo: da un luogo geografico lontano e sconosciuto, parallelo alla realtà, ma che non la incontrerà mai, l'utopia è divenuta *ucronia*, luogo lontano nel tempo, possibilità del futuro, raggiungibile con un percorso a tappe e con i sacrifici necessari. La storia non è più guidata dalla Provvidenza ma, “dinamizzata dall'ucronia”, guida essa stessa gli uomini verso un futuro positivo e felice. È l'epoca della felicità collettiva, delle grandi prospettive, delle ideologie che orientano vasti gruppi sociali. La felicità sta avanti e la politica è lo strumento per raggiungerla. Oggi questo sentire è venuto meno; il sacrificio per i posteri è svanito dall'immaginario dei contemporanei, perché, per Bodei, si è persa la fiducia che la storia vada verso un certo *telos*, verso una felicità per tutti. Finché il mondo bipolare proponeva una scelta fra una società più giusta ed una più libera, c'era stato un tentativo di pensare in grande; ora si è sostituita all'utopia l'idea più modesta di una felicità privata, fatta di “paradisi a prezzo stracciato”, di tanti piccoli desideri da soddisfare; ma, se ha ragione Kant quando afferma “date all'uomo tutto ciò che desidera e sentirà che tutto non è niente”, oggi il niente è divenuto attualità diffusa. Oltrepassata la soglia dei desideri nel consumo smodato di tutto, proiettiamo la felicità più verso le cose che verso il compito di migliorare noi stessi. In questo contesto torna in gioco il rapporto fra politica e felicità, poiché la politica oggi, se non è ripensata nel suo ruolo, lascia solo la soddisfazione che può dare l'esercizio del potere. È possibile oggi una felicità che si ricollegli alla dimensione pubblica? È una domanda da porsi, ma, nel frattempo, Bodei suggerisce di chiedere alla politica – in quella sfera ridotta che può essere amministrata dallo Stato – una vita meno carica d'angoscia e di ingiustizia. Il sogno che rimane è quello di immaginare per vie completamente nuove la realizzazione di una politica che promuova una diversa dimensione collettiva, perché «essere felici da soli è come danzare in un lazzaretto o sulla tolda del Titanic».

La sera del 5 marzo scorso si è discusso il rapporto fra Eros ed Etica (*Eros/Ethos in forma di romanzo*) con Sergio Givone, che ultimamente ha dato prova delle sue doti di narratore pubblicando il romanzo *Nel nome di un Dio barbaro*. La presidente della sezione romana, Francesca Brezzi, ha dato il via alla piacevole serata chiedendo quale relazione sussista fra il saggio ed il romanzo. Givone ha risposto di non avere ben chiara una motivazione che risponda al quesito, pur confermando la continuità fra i due scritti e la naturale derivazione dell'uno dall'altro. Eros è dio del disordine, attira l'essere umano nelle sue spire per illuderlo ed incantarlo, ma, subito dopo, lo scuote e lo abbatte, provocando in lui dolore e disperazione. Eros è la vita che vuole essere vissuta con immediatezza, guidata dall'impulso amoroso che non sente ragioni, né cerca giustificazioni, pronta al dissidio ed alle lacerazioni che comporta l'inevitabile scontro con Ethos: la contraddizione tra la felicità ed ogni norma che la limiti. Eros avanza nella vita degli uomini più semplici, rendendoli grandi proprio perché protagonisti di forti sentimenti e vittime di immensi dolori: quando Eros vince, Ethos resta sconfitto, ombra evanescente ove svaniscono i confini fra le norme dettate dalla società e la saggezza privata e parentale. Agave, nelle *Baccanti*, vive l'esito ineluttabile della tragedia quando, vittima dell'influsso di Dioniso, porta a compimento la distruzione del figlio e insieme la sua, ma è preparata: il destino è signora della vita, soprattutto quando lo impersona Eros – Dioniso; ed ella affronta le conseguenze dei suoi impulsi più profondi, perché sa di avere accettato il rischio più vitale, vale a dire l'amore. Givone, a questo punto della sua conversazione, ha ricordato come Aristotele sottolineasse la differenza fra i due significati della parola greca *ethos* che, scritta con la *eta*, significa dimora, tradizioni, valori condivisi, mentre, nella versione con la *epsilon*, indica convinzione personale, determinazione generata dal "daimon", presente in ogni uomo. Affascinato dall'acutezza dello Stagirita, Givone non trae conclusioni, ma sembra lasciarci liberi di pensare che, forse, Eros ed Ethos si confondono nell'uomo che realizza la sua peculiarità senza ipocrisie. La contraddizione, suggerita dai due significati dell'endiadi, equivale a quella fra amore e dovere e rappresenta la costante dell'esistenza umana, che solo la "Lebensphilosophie" riesce a cogliere in tutte le sue implicazioni. La "Filosofia della vita" è la scelta più saggia, ha affermato Givone, richiamando la definizione che del suo romanzo ha dato, nella presentazione allo stesso, Daria Ruggero: "è un romanzo che fa cadere nella vita le domande sulla vita". La vita, non la filosofia, moltiplica le domande e le risposte possibili, e quindi Givone ama scrivere romanzi che rappresentino le molteplici sfaccettature rappresentate dagli esseri umani; egli predilige i più semplici ed i più umili, perché spesso è in essi che si consumano le passioni più forti e spontanee, i dolori e le tragedie più sconfiniate. L'autore li crea e li segue, quasi ad apprendere da essi il seguito di una filosofia che non ha mai fine. La filosofia del tragico si trasforma in una scrittura del tragico: pensiero tragico in forma di romanzo, per esprimere le contraddizioni della vita e raccontare come queste siano possibili e, persino, sopportabili. Platone aveva fatto la scelta opposta: dopo aver scritto due tragedie le ha sacrificate sull'Erma di Dioniso per seguire la filosofia, la scienza del sapere unico, sola *episteme* capace di rassicurare e di guidare il cittadino greco, di fronte alla cui esistenza inerme, in balia di pericolosi contrasti ed esposta al giudizio, spesso implacabile,



dell'*agora* dei suoi concittadini, Platone volle diventare il paladino. Givone, al contrario, in questo momento della sua vita sente di dover seguire il dio barbaro, Dioniso, nel far emergere ciò che i più non vedono: la forza non arginabile della passione, che sempre travolge gli uomini e, proprio quando essi si sentono più al sicuro, li stana, irrompe nei loro animi e li domina fino a perderli. La società contemporanea pensa il contrario, crede di essere riuscita a domare il dio barbaro; usa un linguaggio inadeguato; pronuncia frasi senza senso come "fare sesso" e "fare l'amore", quando, conclude Givone, è "l'amore che fa noi".

Anna Stoppa

### Edgar Morin "filosofo" a Messina

La sezione di Messina della SFI, per iniziativa del Presidente, professore Giuseppe Gembillo, e in collaborazione con la cattedra di Filosofia della Scienza dell'Università di Messina e dell'Istituto per gli studi Filosofici, ha organizzato nell'Aula Magna dell'Ateneo, nei giorni 4-5-6- marzo 2002, le "Lezioni messinesi di Edgar Morin".

Le giornate sono state precedute all'inizio dell'anno da una serie di incontri dedicati all'approfondimento del pensiero di Edgar Morin, curati dalla SFI in sede e in diverse scuole della città e della provincia. In particolare il prof. Giuseppe Gembillo ha tenuto una conferenza sul tema "Il contesto storico teoretico del pensiero di Edgar Morin", la professoressa Giusi Furnari Luvara su "C. Perelman e H. Arendt critici di Cartesio", il prof. Giuseppe Giordano su "L'esperienza di Edgar Morin tra cibernetica e neurofisiologia" e infine la dottoressa Annamaria Anselmo su "Il pensiero complesso di Edgar Morin".

Nelle sue lezioni Morin ha affrontato tre tematiche diverse: ha dedicato la prima giornata a *La conoscenza della conoscenza*, ponendo l'accento sulla non elitarietà di tale tematica. La conoscenza della conoscenza infatti secondo Morin è un problema che non interessa solo il filosofo, ma è un problema collettivo, che riguarda ciascun individuo. L'insegnamento attuale invece produce e distribuisce conoscenza, ma non esamina, ciò che essa significa; non ci permette di comprendere che percepire e quindi conoscere i vari fenomeni non significa rispecchiarli, "cogliere la realtà", ma significa interagire con la realtà stessa e riprodurre una ricostruzione soggettiva, farne per così dire "una traduzione". Promuovere la conoscenza della conoscenza aiuterebbe l'individuo a riconoscere l'illusione, l'errore, ad affrontare l'aleatorio, a sconfiggere ogni tipo di razionalizzazione, di "immunologia ideologica".

La seconda giornata è stata sicuramente la più interessante e la più densa di emozioni. Morin ha fatto prima una lunga introduzione inerente alla sua formazione culturale ed umana, dalla quale sono emerse le tappe più significative della sua evoluzione, dal giovanile interesse per il cinema e per la letteratura alla successiva infatuazione per il Comunismo e alla finale assunzione di consapevolezza critica nei confronti di esso. Nel pomeriggio si è avuto il momento culminante. Morin infatti è stato insignito della lau-

rea *Honoris causa* in Filosofia alla presenza del rettore, Gaetano Silvestri, e di tutto il corpo accademico dell'Università di Messina. La relativa *Laudatio* è stata affidata ai professori Girolamo Cotroneo e Giuseppe Gembillo.

Nella *lectio magistralis* il filosofo francese ha approfondito l'argomento trattato nella lezione precedente, descrivendo appunto *Il suo cammino verso la complessità*. Ha messo in evidenza come l'imprinting familiare, sociale, culturale lo abbia reso sempre "propenso al dubbio e contemporaneamente desideroso di una fede"; ha, per grandi linee, evidenziato le idee-cardine su cui si fonda e da cui è alimentato il suo pensiero: l'idea dell'ironia della storia, del doppio gioco della ragione, del vivere di morte e morire di vita, dell'integrazione del caso, del tetragramma ordine-disordine-organizzazione-interazione. Tutti principi che, ha affermato Morin, "sono stati animati da quattro demoni antagonisti e complementari: il dubbio, la fede, la razionalità e la religione", e che gli hanno permesso di comprendere che "chi non si rigenera degenera", che "chi non è occupato a nascere è occupato a morire", e che "non c'è cammino, il cammino si fa nell'andare".

L'argomento dell'ultima lezione riguardava *il problema dell'insegnamento e dell'educazione*. Per Morin l'insegnamento più che una professione è una vera e propria missione, che deve avere come obiettivo la formazione di intelligenze generali, complesse, che siano in grado di "comprendere la condizione umana", di "comprendere l'identità terrestre", di "affrontare le incertezze" e di "attuare un'etica del genere umano". Morin propone a tal fine l'introduzione, in ogni tipo di insegnamento, e soprattutto in quello universitario, di una "decima epistemologica" che permetta di contestualizzare il sapere, o la disciplina specifica in un orizzonte di senso che consenta di andare oltre la prosaicità della vita e di coglierne quindi la complessità.

Il pubblico, che gremiva l'Aula Magna, era costituito da docenti, ricercatori, studenti, universitari e medi, ma anche da molti non "addetti ai lavori", desiderosi comunque di ascoltare Edgar Morin.

Per il gruppo di ricercatori messinesi del "Centro di Filosofia della complessità *Edgar Morin*", l'esperienza è stata ancora più densa di significato: i tre giorni sono stati infatti vissuti intensamente con il filosofo; gli incontri a pranzo e a cena, le discussioni informali durante le passeggiate e le escursioni in macchina, hanno permesso loro di conoscere l'uomo Edgar Morin e di rilevare dal suo modo di porgersi, dai suoi atteggiamenti, dai suoi racconti, come questo grande pensatore riesca ad attuare e concretizzare nel vivere quotidiano, in ogni gesto e in ogni parola, i dettami del pensiero "complesso".

*Annamaria Anselmo*

## Spinoza. Ricerche e prospettive

L'Istituto di Filosofia dell'Università degli Studi di Urbino promuove, dal 2 al 4 ottobre 2002, delle "Giornate di studio" su Spinoza in ricordo di Emilia Giacotti (1930-1992), a lungo docente presso l'Ateneo urbinato, studiosa del pensiero moderno, nota internazionalmente per le sue ricerche sulla filosofia spinoziana avviate con il celebre *Lexicon* del 1970 (M. Nijhoff, La Haye).

In omaggio ad una tradizione di ricerca inaugurata dalla stessa Emilia Giacotti con i suoi studi su Spinoza in Italia e la storia della sua ricezione, il convegno intende approfondire il rapporto tra Spinoza e la cultura italiana, nell'ottica di una proficua collaborazione tra studiosi italiani e stranieri avviata con i Congressi urbinati del 1982 e del 1988 (rispettivamente su Spinoza e Hobbes). Le "Giornate" verranno articolate in due sezioni: la prima dedicata a *Spinoza e l'Italia. Fonti, interlocutori, assonanze*, la seconda a *Spinoza in Italia. Letture del Novecento*. La Tavola rotonda conclusiva avrà per tema *L'utopia repubblicana tra Machiavelli e Spinoza: una sconfitta o un progetto carico di futuro per l'Europa?*

Le "Giornate" si svolgeranno con il patrocinio dell'Associazione Italiana degli Amici di Spinoza e in collaborazione con la Commissione Europea DG Istruzione e Cultura rete Socrates «Una filosofia per l'Europa». L'iniziativa è riconosciuta dall'IRRE Marche quale attività di aggiornamento per gli insegnanti della Scuola secondaria superiore.

*Per informazioni:* Cristina Santinelli, Daniela Bostrenghi, Augusto Illuminati, Roberto Bordoli, Università degli Studi, Istituto di Filosofia della Facoltà di Lettere, via Saffi 9, 61029 Urbino, tel. 0722 32 05 25 - fax 0722 32 96 45 - e-mail: [philos@uniurb.it](mailto:philos@uniurb.it)

## LE SEZIONI

### Ancona

L'associazione "Amici della Filosofia" di Senigallia, appartenente alla SFI di Ancona, in data 27 febbraio 2002, ha presentato i «Quaderni del Perticari», una pubblicazione di studi filosofici, che vuole essere una sintesi qualitativa delle conferenze svoltesi nell'aula magna del Liceo classico "Giulio Perticari" dal 1988 al 2001. L'iniziativa, resa possibile dalla fattiva collaborazione del preside Giuliano Bovini, si è svolta nell'ambito della ricorrenza dei 140 anni del Liceo "Perticari" di Senigallia, presso l'auditorium "San Rocco", gremito in ogni ordine di posti, alla presenza delle autorità dell'amministrazione provinciale e comunale. Il volume mette in rilievo la storia di un affascinante percorso didattico-culturale, avviato dal professore Vittorio Mencucci, destinato, si spera, a continuare. I «Quaderni» evidenziano, ha ricordato il preside G. Bovini, una elaborazione alta e rigorosa di pensiero, una conoscenza profonda delle nostre radici culturali e, ad un tempo, una «riflessione interiore, disinteressata e silenziosa in un mondo sempre più assordante». Filosofia come senso del passato e proiezione nel futuro, come "speranza del mondo". "Per una filosofia del nuovo millennio", questo il concetto ispiratore dei diversi interventi che costituiscono la rivista. In un mondo di incertezza e disorientamento la filosofia è più che mai formativa per i giovani e restituisce senso alla vita, aiuta gli uomini nelle valutazioni, nelle scelte, nelle risoluzioni. Grazie ai dibattiti filosofici, tenutisi al "Perticari" dalla fine degli anni Ottanta, Senigallia ha costituito e può tuttora costituire un osservatorio critico privilegiato nei riguardi di una filosofia di fine secolo, di fine millennio. Le relazioni, prese in esame dai «Quaderni», sono eterogenee, spaziano su svariati argomenti: pensiero debole, metafisica, religione, politica, diritto, etica, epistemologia, storicismo. Alcune si occupano di filosofia pura, su un piano meramente teoretico; altre di storia della filosofia, che, però, si potrebbe dire in senso gentiliano, è sempre filosofia. Le rilevanze storiografiche non sono mai neutrali, non avvengono a caso, sono indicative di precisi orientamenti di pensiero. Il volume pone domande interessanti e coinvolgenti. Alla fine del ventesimo secolo qual è stato il ruolo della filosofia? Ha essa toccato nel vivo la concretezza, talvolta drammatica dei problemi dell'umanità o si è smarrita nei meandri dell'astruso? Ha avuto il coraggio di prendere posizioni chiare o si è rifugiata in un problematicismo fine a se stesso, comodo e sterile? Quali sono stati i rapporti con la storia? Il pensiero è stato capace di costituirsi in filosofia della prassi, in grado di incidere negli eventi, di influenzarne il percorso, o è rimasto sul piano del puro riflesso, del semplice rispecchiamento e dell'interpretazione, simile alla nottola di Minerva di hegeliana memoria? Il linguaggio talvolta complesso di certi filosofi indica una reale novità di idee, una vera innovazione concettuale, oppure la sua artificiosa difficoltà nasconde la sterilità di proposte, il vuoto, la banale e scontata ripetitività dei luoghi del senso comune? Ad alcune di queste domande i «Quaderni» tentano di rispondere, ma mai in maniera definitiva. Invitano il lettore a dare una sua personale e critica risposta, sollecitandone l'intelligenza. Sul piano didattico, i dibattiti del "Perticari" hanno contribuito non poco a svechiare i programmi liceali di filosofia, che in precedenza erano piuttosto anacronistici ed arretrati. E l'ermeneutica, già chiamata in causa, ha permesso nella stessa serata di passare facilmente, senza soluzione di continuità, alla conferenza del prof. Giovanni Ferretti, docente di filosofia teoretica all'Università di Macerata, sul tema "Le filosofie ermeneutiche nell'epoca del nichilismo". Il prof. Ferretti, con estrema chiarezza e lucidità, ha prima illustrato l'accezione semantica del termine "nichilismo", partendo da Nietzsche e dalla sua celebre proposizione «Dio è morto», simbolo dell'assenza del fondamento valoriale, frantumazione della coesione sociale. Concezione

post-moderna, colta acutamente dalla filosofia di un Heidegger, che vedeva nell'oblio dell'orizzonte dell'essere e nell'affermazione meramente esistenziale degli enti il destino epocale dell'Occidente con tutta la potenza della sua tecnica, scienza dei mezzi e non dei fini, ultima spiaggia del nichilismo. Nel nostro tempo, fatto di fragilità e di frammenti, le filosofie ermeneutiche con il nichilismo condividono il rifiuto delle verità totalizzanti, che storicamente si sono imposte con la violenza. Ma sanno andare oltre il nichilismo, lungo una via di ricerca inesauribile, verso una verità non definitiva, mai totalitaria o violenta, perennemente vivente nel circolo di infinite interpretazioni, come in uno spartito musicale, che è oggettivo, ma si presta a svariate versioni, in grado di toccare le infinite e soggettive corde dell'anima. Non si tratta di arbitrio, bensì della vibrazione dell'umano, che è in noi. Ermeneutica che, nella consapevolezza della finitezza umana, è riappropriazione antropologica. Il prof. Ferretti ha argomentato la sua tesi in maniera magistrale, con riferimenti ad alcuni grandi maestri del Novecento, quali Pareyson, Ricoeur, Gadamer, offrendo un esempio di dibattito filosofico alto, di grande spessore culturale ed ideale, di stimolo intellettuale, apprezzato dall'intera cittadinanza senigalliese.

*Giulio Moraca*

## **Veneta**

Il giorno 20 dicembre 2001 si è svolta a Padova, nell'aula magna della Facoltà di Scienze della formazione, l'assemblea annuale degli iscritti alla Sezione Veneta della SFI. Il presidente uscente, prof. Giuseppe Micheli, ha presentato una relazione sull'attività svolta nel triennio 1998-2001, unitamente a un consuntivo finanziario, che risulta in leggero attivo. Ha preso quindi la parola il decano prof. Enrico Berti, che, dopo aver ringraziato il presidente uscente per l'impegno manifestato in questi anni, ha fatto il punto sulle prospettive per l'insegnamento della filosofia nella scuola secondaria superiore riformata. Nel successivo dibattito il prof. Umberto Curi ha proposto all'assemblea una mozione globalmente critica nei riguardi del progetto di riforma della scuola secondaria superiore presentato dall'attuale governo, rilevando in particolare come tale progetto, distinguendo la "formazione" dall'"istruzione", si traduca in un "fattore di discriminazione classista". Da tale proposta e dalla sottesa valutazione hanno preso le distanze, sia pure con sfumature e motivazioni diverse, i proff. Gregorio Piaia, Giuseppe Micheli, Alessandro Tessari, Enrico Berti. Si è quindi proceduto alla votazione per il rinnovo del Direttivo. Sono risultati eletti i proff. Enrico Berti, Eddy Carli, Maria Grazia Crepaldi, Armando Girotti, Stefano Martini, Giuseppe Micheli, Sara Patuzzo, Gregorio Piaia, Gaetano Rametta, Cristina Rossitto, Aurora Tassan, Alessandro Tessari, Francesco Toniolo.

In una successiva riunione del nuovo Consiglio direttivo, tenutasi il 6 febbraio 2002 presso il Dipartimento di Filosofia, si è proceduto alla nomina del presidente, nella persona del prof. Gregorio Piaia, e dei due vicepresidenti, nella persona dei proff. Armando Girotti e Stefano Martini. Alla funzione di segretario-tesoriere è stata nominata la prof.ssa Eddy Carli. Nella stessa seduta si è deciso di fissare a 6,00 Euro la quota associativa locale, in aggiunta alla quota nazionale di iscrizione, che ammonta a 20,66 Euro. È stato inoltre discusso ed elaborato un programma di massima per il prossimo triennio, che prevede – accanto alla compartecipazione ad iniziative più strettamente scientifiche – alcuni incontri specifici sul tema dell'insegnamento della filosofia, nonché una serie di iniziative decentrate, che si svolgeranno presso il Liceo classico "Tito Livio" di Padova (sul tema "Filosofia come terapia") e presso la "Casa di cultura popolare" di Vicenza (sul tema "Problemi e figure della filosofia contemporanea"). Tali iniziative si prefiggono lo

scopo di rendere più attivamente presente la SFI nel mondo della scuola, favorendo una migliore interazione fra scuola ed università.

L'attuazione del programma sopra delineato ha avuto inizio nel mese di aprile 2002, con due incontri dedicati alla didattica della filosofia. In collaborazione con il Corso di perfezionamento in "Metodologia dell'insegnamento filosofico", il giorno 8 aprile 2002 si è svolta nell'aula magna della Facoltà di Scienze della formazione dell'Università di Padova una tavola rotonda su "La modularità e la problematicità nei manuali di filosofia oggi", presieduta da Giuseppe Micheli ed Armando Girotti e con la partecipazione di Giovanni Boniolo e Paolo Vidali (autori di *Argomentare. Corso di filosofia*) e di Marcello De Bartolomeo e Vincenzo Magni, autori del manuale *I sentieri della ragione*. Due giorni dopo, nella stessa sede, la prof.ssa Anna Sgherri, ispettrice centrale del MIUR e membro del Direttivo nazionale della SFI, ha trattato il tema "Prospettive dell'insegnamento medio della filosofia in Italia e in Europa": un tema di grande attualità, che ha infatti suscitato un vivace dibattito fra i presenti (docenti, studenti, dottorandi, iscritti alla SIS), soprattutto in ordine alla specifica funzione sociale e culturale che compete oggi all'insegnamento filosofico.

Il programma per la primavera 2002 ha compreso infine una Giornata di studi sul tema "La filosofia analitica e i moderni. Un altro modo di fare storia della filosofia", organizzata congiuntamente – con il prezioso apporto del dott. Massimiliano Carrara – dalla sezione Veneta della SFI e dal Dipartimento di Filosofia dell'Università di Padova (seminari di "Logica e Filosofia analitica" e di "Storia della storiografia filosofica"). I lavori della Giornata, che si è tenuta il 27 maggio 2002 nell'aula magna della Facoltà di Scienze della formazione, si sono così articolati: dopo una introduzione al tema da parte di Gregorio Piaia, si sono succedute le relazioni di Richard Davies (Università di Bergamo) su *Il demone e lo scienziato*, di Carlo Marletti (Università di Pisa) su *Kant, Sellars e l'intuizione*, e di Stefano Di Bella (Scuola Normale Superiore di Pisa) su *Mutamento e identità diacronica: modelli leibniziani*. Nel pomeriggio si è svolta una tavola rotonda sul tema "Studiare un moderno: il caso di Kant", coordinata da Gregorio Piaia e con interventi di Ermanno Bencivenga dell'Università di Irvine-CA (autore di *Kant's Copernican Revolution*, Oxford – New York 1987), di Giuseppe Micheli dell'Università di Padova (autore di *Kant storico della filosofia*, Padova 1980) e di Gabriele Tomasi dell'Università di Padova (autore di *Identità razionale e moralità: studio sulla "Fondazione della metafisica dei costumi" di I. Kant*, Trento 1991). È seguita la discussione.

Eddy Carli

## RECENSIONI

A. Moscato, *Metafisica e intelligibilità*, a cura di Francesco Camera, Genova 2000.

Il volume, molto pregevole per rigore critico e ricchezze di documentazione, è anche interessante perché mette in rilievo l'ambiente filosofico genovese, nel quale si è formato e ha svolto la sua attività Alberto Moscato.

Come sottolinea Luciano Malusa nella presentazione, Moscato fu uomo schivo, dedito ad «uno sforzo teoretico che non si è mai piegato a mode passeggere, ma ha mirato ad enucleare le problematiche metafisiche più rilevanti e cruciali». Di famiglia ebrea assimilata scampò alle deportazioni naziste e nell'immediato dopoguerra studiò lettere classiche e filosofia all'Università di Genova, ove, come ci informa Francesco Camera, curatore del volume, si laureò nel 1951. Fondamentale per lui fu l'incontro con Adelchi Baratonò, professore di filosofia teoretica a Genova e sostenitore di una estetica della forma sensibile di impostazione differente rispetto a quella crociana. Tra le altre personalità del mondo accademico ligure che Moscato ebbe modo di frequentare vi furono Raffaele Resta e Alfredo Poggi, studioso di Kant e di Blondel, autore al quale egli dedicò la tesi di laurea sotto la guida di Carlo Mazzantini, professore di storia della filosofia a Genova e a Torino. Pur mantenendo sempre una posizione di autonomia, collaborò anche con il gruppo di Michele Federico Sciacca e con Alberto Caracciolo durante il periodo del suo insegnamento di Estetica e quindi di Filosofia Teoretica presso l'Università di Genova sino al 1996.

Nella sua lucida introduzione *Critica del significare e pensiero semantico. Profilo di Alberto Moscato*, Camera ricorda come il primo saggio di impegno speculativo di Moscato si fosse richiamato al pensiero idealistico, ma in forma critica, probabilmente tenendo presenti le ricerche di teoria della conoscenza dell'amico Ernesto Maggioni. In questo saggio sulle teorie estetiche di Giovanni Gentile Moscato riprende la tesi gentiliana secondo la quale «l'arte è l'immediato del pensiero», «l'essere concreto che non si esaurisce nel pensato» (p. XI), non superandola nella mediazione concettuale, come fa Gentile che risolve nell'atto puro dello spirito ogni alterità, ma utilizzandola per rivendicare il primato dell'immediatezza.

La predilizione per l'estetica e la critica all'idealismo costituiscono due linee costanti della sua ricerca, che si orienta sempre più verso una prospettiva ontologica di tipo realista, nel riconoscimento dell'autonomia dell'essere e del suo primato sul pensare.

In tal modo il confronto critico con la fenomenologia di Husserl, che Moscato intraprese alla fine degli anni '50, si fa strumento per arginare ogni impostazione idealista, evidenziando come l'intenzionalità, in quanto «coscienza di», sia non «attenzione a sé» (p. XIV), ma proiezione fuori di sé, autotrascendimento che intenziona un significato e che non può essere ridotto ad un *cogito*. Moscato si avvicina così all'interpretazione della fenomenologia di Hartmann, per il quale la coscienza è possibile in quanto il significato è indipendente dalla coscienza, e, distanziandosi dall'impostazione delle *Ideen* di Husserl che tentava di fondare l'ontologia sul primato trascendente della coscienza, rivendica l'autonomia semantica dell'essere: «ciò che si pensa – infatti – è l'essere, non l'essere pensato» (p. XIV).

Interessante è anche la posizione che il filosofo genovese viene elaborando nell'ambito dell'interpretazione fenomenologica del primato dell'essere a proposito dei linguaggi formalizzati di tipo logico e matematico. La formalizzazione non va ricavata esclusivamente dalle strutture logiche del pensiero, ma va intesa come «un graduale avvicinamento all'oggetto di tipo intuitivo, che né lo crea né annulla mai la trans-obiettività» (p. XVII). Da ciò deriva che le scienze sono linguaggi formalizzati particolari, che per essere significanti hanno bisogno di un riferimento oggettuale, che fa parte di uno sfondo ontologico generale, un «orizzonte semantico che per ampiezza e inesauribilità significativa ha carattere trascendentale» ed «è la condizione di possibilità di tutte le forme espressive» (p. XIX).

In *Intenzionalità e dialettica* del 1969 le riflessioni di Moscato confluiscono nella distinzione tra semantico e apofantico, per la quale viene presupposto un orizzonte significante dell'essere secondo una molteplicità di forme espressive di tipo intuitivo, comprensive dei linguaggi dell'immediato quali quelle dell'estetica, dell'etica e della sfera delle simbolizzazioni religiose, a cui subentrerebbe una seconda lettura, costituita dal discorso apofantico, che si esprime secondo i modi dell'enunciazione. In quest'opera Camera coglie la concezione della filosofia «come critica dell'umano significare» (p. XXVI), critica che respinge l'illusione di poter afferrare «lo sfondo ontologico del senso» (p. XXVIII) e che insegna che oltre «ogni fenomeno d'essere c'è l'essere stesso» (p. XXVII), come datità immediata e distinta da ogni interpretazione semantica.

Anche gli studi su Pascal degli anni '60 vanno ricondotti all'esigenza di affermare «l'eccedenza dello sfondo semantico dell'essere rispetto ad ogni forma di discorso, nonché la sua immediata datità» (p. XXXIV). La distinzione tra *esprit de geometrie* e *esprit de finesse* e la dottrina pascalina degli ordini confermano la distinzione tra apofantico e semantico, come forme diverse di apertura significante, tra loro contrapposte, ma, in quanto espressioni dell'umano comprendere ed interpretare, tra loro integranti.

L'incontro con il pensiero di Lévinas nella seconda metà degli anni '70 si pone per Moscato nella direzione già indicata della critica della ragione semantica, per la quale il senso come parola di verità non può essere limitato alle elaborazioni del pensiero enunciativo. Come già Pascal, che con l'idea dell'infinito e della trascendenza aveva individuato la scissione tra essere e senso abbandonando la concezione classica dell'essere intelligibile presente da Platone e Aristotele al Medioevo, Lévinas propone la nozione di trascendenza "al di là dell'essere" come "assoluta separatezza", per la quale il «pensiero pensa più di quanto non pensa ovvero è aperto su un'assoluta e irriducibile esteriorità» (p. XXXIX).

Sempre nell'introduzione Camera approfondisce il confronto di Moscato con l'ontologia classica e rileva la crisi che il filosofo ravvisa tra essere e senso, soffermandosi sulla dottrina dei *transcendentalia* e della loro separazione tra *ens*, *verum* e *bonum* che Moscato tratta nei suoi studi su Pascal e Kant, per la quale si sarebbe prodotta «una nuova nozione di senso, caratterizzata da una esteriorità radicale sia rispetto al pensiero che la intenziona, sia rispetto al linguaggio che tenta di esprimerla» (p. L).

In particolare sul tentativo kantiano di fondare una metafisica per via morale la indeducibilità della legge avrebbe sancito il definitivo accantonamento del *verum*, esprimendosi con un imperativo che comunica un senso senza enunciare, provenendo da uno sfondo in cui chi comanda non compare e «che sporge all'infinito e che risulta inesauribile anche per la più perfetta azione morale» (p. L). Sfondo pretematico, che condiziona l'espressione del senso e che configura la filosofia kantiana non come una filosofia del *cogito*, ma come una filosofia dell'essere.

All'esauriente introduzione fanno seguito nel volume saggi di Moscato già pubblicati in riviste o in raccolte miscelanee che Camera definisce «complessivamente rappresentativi dell'itinerario seguito», nei quali è ampiamente presente «il pensiero dominante degli ultimi anni, cioè il confronto con la concezione classica dell'essere» (p. XLV).

Tra questi si vuol qui ricordare l'*Appendice*, che riproduce uno scritto inedito di Moscato, il cui testo incompiuto è stato trascritto per la stampa dalla dott.ssa Chiara Robiano con la supervisione del prof. Antonio Battegazzorre. Si tratta di uno studio su Parmenide, filosofo del quale, come noto, sia Platone sia Aristotele hanno fatto gran conto. Moscato considera le citazioni di Parmenide raccolte da Simplicio, che trattano dell'essere in cui spunterebbe la nozione fondamentale dei Greci, quella cioè dell'apertura di un senso intelligibile ed inesauribile come possibilità «eternamente offerta già prima ch'essa sia offerta a qualcuno, uomo o Dio» (p. 206).

In particolare Moscato si sofferma sul *Proemio* del poema parmenideo per sottolinearne la novità nei confronti della mitologia tradizionale. Egli ravvisa qui una nuova forma di religiosità «che trova espressione proprio nella Filosofia (che per i Greci non è mai separata da un'autentica e profonda esperienza di vita), mentre la Filosofia stessa si afferma in una sorta di contatto con il divino» (p. 211).



Quella di Parmenide, al quale la dea apre la porta del regno di luce, è un'esperienza religiosa, che è innanzi tutto esperienza dell'essere, a cui è intrinseca l'intellegibilità, che ne costituisce il modo di manifestazione. A tale altezza l'intelletto è chiamato ad elevarsi «oltre l'ordine consueto delle discussioni umane» fino a farsi quasi divino (p. 215).

In questo senso il pensiero, il cui compito è di esprimere l'essere per quello che è, nella sua irriducibilità a tutto ciò che può diventare per interpretazione dell'uomo, può essere considerato come espansione della «virtualità inesauribile, se pur in sé compiuta e perfetta, dell'essere stesso» (pp. 218-219) tanto che la verità «prima di indicare un corretto rapporto del pensiero con l'essere, è connotazione intrinseca di questo stesso essere» (p. 219).

Il pensiero originario è qui verità in quanto offerta immediata, che scaturisce dalla pienezza inestinguibile dell'Essere.

Paola Ruminelli

G. Goisis, *Eiréne. Lo spirito europeo e le sorgenti della pace*, S. Pietro in Cariano (Vr) 2000, pp. 378.

In questo volume Giuseppe Goisis, opponendosi sia alle facili semplificazioni che intendono la pace come assenza di guerra sia al pacifismo di tipo emozionale, si propone di indagare il vero contenuto della pace, ciò che essa significa concretamente nel nostro tempo ed in relazione alla nostra storia di Europei che stanno faticosamente tentando di costruire un'unità economica e politica. Per realizzare questo difficile compito l'Autore ha articolato il libro in sei capitoli, ognuno dei quali indaga la tematica da un diverso punto di vista, illuminandone le varie sfaccettature. Lo scopo è mostrare la necessità di superare una concezione ipocrita della pace come intervallo fra due guerre, la quale «non ci impegna a capire che vi è un accumulo di ingiustizie, una sedimentazione di avvenimenti e situazioni polemiche in cui il livello di effervescenza e di ebollizione arriva al punto di esplosione della guerra» (p. 50), oggi come nel passato.

La lunga introduzione colloca la riflessione sulla pace «oltre il tornante del terzo millennio», a partire dalla constatazione che in Occidente sono in via di superamento due presupposti: la romanticità della guerra e la sua ineluttabilità. Tale superamento si rivela però, fin dall'inizio, come un compito più che come un punto di arrivo, ed esso non può essere spiegato in maniera troppo frettolosa con l'avanzare della democrazia. Infatti, quest'ultima rappresenta un compito mai concluso, va costruita giorno per giorno, se non vuole essere soltanto un nome esteriore privo di sostanza. È quindi necessario, innanzitutto, «preservare la pace con un'osservazione rigorosa dei diritti umani; fare avanzare le zone di democrazia in una società» (p. 21), come impegno di tutti, governanti e singoli cittadini. Le indicazioni sia sul piano teorico sia sul piano pratico si rivelano rigorose ed esigenti fin dalle prime pagine, perché nascono dalla meditata consapevolezza che «la pace deve entrare sempre di più nella sfera della nostra responsabilità personale e della responsabilità di ogni cittadino» (p. 23).

Nel primo capitolo, «Fondamenti e volti della pace», scardinando ogni approccio superficiale che rischia di far coincidere la pace con il non fare la guerra guerreggiata, in rapporto «alla necessità di superare una visione ingenua della pace, per arrivare ad una posizione argomentata e ragionata» (p. 47), Goisis ci conduce alle sorgenti della cultura europea e alle spinte contrastanti che l'hanno attraversata nel corso dei secoli. Pur nella consapevolezza delle diverse tradizioni culturali presenti nei vari Paesi, l'Autore individua alcuni valori fondamentali che costituirebbero in qualche modo l'*ethos* comune dell'Europa, lo sfondo che ne ha sostanziato l'identità: l'universalismo etico e religioso, l'umanesimo dell'altro uomo, la concezione sinfonica della cultura, la creatività, la religiosità priva di fondamentalismi. Essi scaturiscono dalle due radici da cui la cultura europea si è sviluppata, Atene e

Gerusalemme: «Gerusalemme rappresenta l'idea di una verità che salva, una *verità soteriologica*; (...). Atene invece rappresenta l'idea di una *verità noetica* cioè il tentativo di conquistare, attraverso la contemplazione, la filosofia, l'intenso studio, una luce di verità; si tratta però di una verità essenzialmente contemplata» (p. 60). Ma fondamentale si rivela anche la piena consapevolezza della coesistenza di un lato oscuro della cultura europea con quello luminoso, dove accanto alla positività della pace è presente anche il fascino della guerra: «il dramma è proprio che queste due zone sono strettamente collegate. Ci si domanda, allora, se sia possibile dissociare queste due tradizioni, venire a capo di questo intreccio e puntare risolutamente sulla componente culturale a favore della nonviolenza, della pace, sacrificando il cosiddetto 'pensiero della guerra'» (p. 33). Infatti, se «l'Europa è stata madre della cultura di ricerca della pace, però è stata anche 'madre delle rivoluzioni e delle guerre'. Il problema è di districare questa complessa matassa, ritrovando un *humus* di creatività con coscienza» (p. 44). Nelle intenzioni dell'Autore il recupero delle nostre radici si rivela, quindi, come il primo passo da compiere per arrivare alla piena consapevolezza anche delle ambiguità che stanno al fondo della storia europea, dato che «la verità, la più profonda e drammatica, è che la storia europea costituisce un intreccio chiaroscurale, determinato da incontri, ma anche da scontri, fin dall'inizio dominato da guerre fratricide, ma anche da slanci di riconciliazione» (p. 117). Mi pare che in questa parte del libro la ricchezza delle analisi e dei rimandi rischi, a volte, di far perdere al lettore il filo dell'argomentazione. Ma per questo aspetto il volume si presenta anche come un vero e proprio cantiere di lavoro, che apre nuove piste alla riflessione e ci provoca a ripensare il nostro passato per leggere in maniera critica il presente e offrirci gli strumenti per costruire il futuro, sia come singoli sia come comunità.

Nel secondo capitolo, «Pace e diritti umani», ad un approfondimento del tema delle radici dell'Europa (in cui accanto all'*episteme*, caratteristica del pensiero greco, fa la sua comparsa l'*epimeleia*, cioè la cura dell'anima, tipica, invece, del mondo romano) si accompagna una riflessione sui diritti dell'uomo come primo passo, a livello politico, per l'instaurarsi di una situazione portatrice di pace vera. Anche in questo caso Goisis non si limita ad un auspicio, ma ci provoca a riflettere sul fatto che «non tutte le immagini dell'uomo sono compatibili con una dichiarazione dei diritti dell'uomo; non certamente una visione storicista, né una visione relativistica, ma invece una visione per cui l'uomo è nel mondo in relazione vitale con gli altri» (p. 81). È l'uomo come persona che va ripensato, e questo compito è proprio anche del cristiano: «la questione decisiva è un nuovo tipo di cristiano, che deve 'umanizzare ed evangelizzare allo stesso tempo' (...) nella certezza che chi evangelizza, anche civilizza» (pp. 82-83). Proprio per questo il capitolo prosegue in due direzioni: mostrare come mai, a partire dalla rivoluzione francese, la tradizione cattolica sia stata critica nei confronti della tematica dei diritti dell'uomo nel corso dell'Ottocento e far emergere in che modo i diritti dell'uomo sono stati trattati dalla Dottrina sociale della Chiesa.

Per realizzare la pace, la consapevolezza della specificità storica e culturale dell'Europa deve farsi anche, contemporaneamente, consapevolezza e rispetto della diversità: è in questa prospettiva che nel terzo capitolo l'Autore si sofferma su «Il dialogo tra le culture: una via per l'affermarsi della pace». L'intento è mostrare, come già nel primo capitolo, il paradosso dell'Europa, la quale «*perviene all'universalismo (che è un'acquisizione preziosa), ma attraverso un itinerario contrassegnato da forti limiti intrinseci, e da pesanti condizionamenti*» (p. 144, corsivo dell'Autore). La storia europea offre infatti esempi della volontà di omologare e sottomettere (dalla colonizzazione dell'America allo «spirito di Auschwitz»), ma anche figure alternative quali Francesco d'Assisi, Gioacchino da Fiore e Raimondo Lullo. «Rivedere i paradigmi culturali esclusivisti» come cammino imprescindibile per la pace: è in questa direzione che si muove la riflessione di Goisis, con l'approdo alla certezza che dobbiamo «*simultaneamente, compiere una presa di coscienza autocritica radicale e rimetterci in cammino, alla ricerca di significati più pieni e persuasivi*» (p. 153). Trasposto sul piano della politica tale problema si traduce in quello dell'assenza, oggi, «di una genuina etica della comunicazione», in cui «senza un riferimento forte al 'bene comune', comunque inteso, la politica rischia di degradarsi a lotta di tutti contro tutti, di tramutarsi in pura sopraffazione» (p. 154). Dalla constatazione della crisi della

democrazia, a causa del predominare dell'affarismo, delle *lobbies*, dei processi di manipolazione dell'opinione pubblica, si deve passare alla partecipazione più ampia dei cittadini alla vita pubblica: «la politica è una cosa troppo seria e troppo influente per essere lasciata ai soli politici di professione: essa deve essere assunta da un'opinione pubblica in via di risveglio e mobilitazione ideale e progettuale» (p. 167).

La piena realizzazione della pace si rivela, dunque, come un difficile compito nello stesso tempo etico e politico, che richiede l'impegno di ognuno nel quotidiano e nelle grandi scelte politiche, sullo sfondo della caduta delle grandi ideologie e delle utopie, e a partire dalla consapevolezza delle nostre radici culturali. Al proposito, due mi sembrano essere le parole chiave che emergono dal discorso di Goisis nel quarto capitolo, "Dalla cultura della violenza al risveglio personalista": educazione e responsabilità, entrambe in riferimento ad una concezione forte della persona, che ha nel personalismo, in particolare di E. Mounier, M. Nédoncelle e L. Stefanini, un importante riferimento filosofico da rendere nuovamente attuale. Per farci capire in profondità la situazione del nostro tempo, suggestivo è il confronto con la crisi del '29 che G. Goisis ci offre, rivelandosi un fine conoscitore della cultura del '900, attento alle sfumature oltre che ai grandi contenuti dei vari movimenti culturali. Educazione e responsabilità vanno pensate insieme perché non può esserci responsabilità senza educazione come progetto, così come parallelamente l'educazione ha un significato soltanto nella prospettiva di un impegno responsabile di ciascuno verso se stesso, gli altri, il mondo. La riflessione sulla pace riguarda dunque il vivere insieme nella sua complessità e la ricerca di un bene comune da ripensare, e l'Autore riesce a disegnare un quadro a tutto tondo in cui, partendo dalla persona, sono presenti sinfonicamente, insieme alla pace stessa, i temi della libertà, della responsabilità, dell'apertura solidale all'altro, del dono. Tali temi nella prospettiva di Goisis sono tenuti insieme dal riferimento ai valori, così come emerge dal quinto capitolo, "I valori e la pace". I valori risultano, a loro volta, ancorati alla verità in senso forte, «Verità come nome dell'Assoluto» (p. 248), che deriva un'opzione di fondo che se da una parte serve ad offrire un significato forte della pace, dall'altra può offrire facilmente il fianco agli attacchi di prospettive in vario modo relativistiche o nichilistiche. In questo senso ci sembra che filosoficamente il vero problema aperto consista proprio nella necessità di dare un fondamento alla pace, argomentando in profondità l'idea che «il senso della verità diffuso può contribuire e contribuisce al sentimento del rispetto nei confronti del volto di ciascun uomo, e nei confronti del volto di ciascun popolo» (p. 249). La riflessione dell'Autore conduce, quindi, in direzione di una proposta forte, in cui la pace è ancorata alla verità, alla giustizia, all'amore e alla libertà, in quanto «senza verità, la critica alla violenza ed al sopruso non ha verità; e sotto i nostri occhi, in maniera impressionante, ogni pattuizione ed ogni convinzione è stata obliterata, se non irrisa» (p. 155).

Prima di arrivare alle "Osservazioni conclusive", il sesto capitolo, "La guerra, la pace e la città di Dio. Alcune osservazioni sul Libro XIX del 'De civitate Dei'", si rivela non come un intermezzo doto, ma come il ritorno ad «un paradigma elevato e convincente per approfondire la pace» (p. 336). Infatti, secondo Agostino «la pace è insieme *arche* e *telos*, principio e fine di una condizione umana che ha bisogno della pace per la sua esistenza quotidiana, per le sue opere più concrete» (p. 337).

Piena consapevolezza del «pacifismo tragico», nel senso di assunzione delle contraddizioni implicate da una scelta di pace: così potremmo riassumere, con un felice ossimoro usato dall'Autore, il primo dovere di ognuno, in cui la coscienza del male e dei limiti dell'esistenza ed il riconoscimento dell'altro sono accompagnati dalla ricerca creativa e mai conclusa della pace da costruire. «Ciascun uomo di buona volontà sente che la pace è un valore; ciò che appare difficile è tradurre la pace-valore in un progetto praticabile, soprattutto in una società che spesso esibisce, strumentalizza e riempie di retorica i valori, privandoli di credibilità» (p. 65).

Maria Pastrello

L. Palumbo, *Eros Phobos Epithymia. Sulla natura dell'emozione in alcuni dialoghi di Platone*, Napoli 2001, pp. 110.

Questo saggio ricostruisce con intelligenza ed acume critico alcuni momenti significativi della riflessione di Platone sulla natura delle emozioni, intrecciando l'interesse teoretico-fenomenologico ad una fine analisi delle tonalità *appassionate* che colorano i discorsi platonici, persino in quei contesti in cui la ragione si erge a strumento *spassionato* di descrizione, definizione e catalogazione di ciò che il sentimento prova. Ma qual è esattamente per Platone la natura di un'emozione? Quali ne sono le componenti? La natura costitutiva dell'esperienza emotiva è per Platone essenzialmente soggettiva. Tuttavia, come L. Palumbo evidenzia, il suo radicamento nell'individualità del vissuto non la sottrae agli sforzi della ragione di definirla, delimitando l'universo informe in cui le passioni abitano, nell'illusione, forse, di rendercele più familiari e di attutirne, in qualche modo, gli effetti destabilizzanti. Ciascuno di noi, infatti, è in grado, o si ritiene perlopiù in grado, di distinguere le emozioni, di descriverle, di trasmetterle empaticamente, di riconoscerle negli altri, e il più delle volte ciascuno sa anche, o crede di sapere, come affrontarle, esprimerle, dissimularle. Eppure, quando cerchiamo di definire teoricamente il *ti esti* di un'emozione ci troviamo immersi in un mare di aporie difficile da attraversare. Lo stesso dovette essere per Platone che, come L. Palumbo fa notare, scompone e ricomponde di continuo, anche all'interno dello stesso contesto dialogico, definizioni e catalogazioni delle passioni, a seconda della prospettiva da cui le mette a fuoco, sicché nessuno degli schemi da lui usati può essere assolutizzato. Con questo l'A. non si riferisce soltanto agli esiti diversi, seppure convergenti, cui conducono l'approccio fenomenologico da un lato, e quello logico-dialettico dall'altro, ma anche al continuo intrecciarsi nel discorso del filosofo di istanze squisitamente teoriche con esigenze etico-politiche, del lessico neutro dell'analisi razionale con quello denigratorio della valutazione morale ed emotiva.

La studiosa circoscrive la propria indagine ad alcune emozioni (desiderio, amore, paura) e ad alcuni dialoghi (*Repubblica*, *Protagora*, *Fedro*, *Leggi*), selezionati non in base a criteri cronologici, ma per affinità o divergenze di contenuti e prospettive. Il punto d'avvio dell'indagine è costituito dalla *Repubblica*, dove l'individuazione di tre istanze psichiche (*logistikon*, *epithymetikon*, *thymoeides*) pone il problema di dove si collochi l'emozione nei confini dell'anima così tracciati e di come lo psichico interagisca con il fisico nel fenomeno emotivo, sulla cui natura psico-fisica Platone non ha dubbi. Certo, le definizioni che egli dà delle emozioni sono quelle, per usare il linguaggio aristotelico, di un "dialettico" e non di un "fisico": di esse ci viene detta la "forma", non la "materia" (si pensi, ad esempio, alla definizione della paura come "attesa del male", *Prot.* 358c-e); ma non mancano certo nei dialoghi descrizioni della fenomenologia delle emozioni, della loro genesi fisiologica, del loro coinvolgere in un unico movimento anima e corpo. Le troviamo soprattutto in quei contesti dove è evidente la volontà del filosofo di indagare la differenza tra emozione e ragione, tra le diverse regioni dell'anima e le pulsioni loro proprie. Ebbene, proprio in questi contesti, chiamati a far luce più sulla distanza che sulla vicinanza tra le diverse istanze psichiche, si intravede un'ineludibile mescolanza: ogni pensiero ha un suo lato di affettività, e viceversa, ogni affettività è pur sempre portatrice di un pensiero. La logica passionale e quella razionale in senso stretto intrattengono, quindi, nella sfera psichica una relazione che non è solo di antagonismo, ma anche di cooperazione.

L'attenzione dell'A. si sofferma sugli elementi costitutivi dell'emozione in quanto tale, che consta sempre di una sensazione (piacevole o dolorosa) e, per l'appunto, di un pensiero; un pensiero "altro", però, da quello elaborato dal *logistikon* nelle sue "normali" attività logiche e teoretiche. Il pensiero insito nell'emozione è esso stesso un pensiero emozionato, un pensiero che non procede in modo inferenziale, che ignora la non contraddizione, ma della contraddizione vive; un pensiero che annulla ogni genere di distanza, spaziale e temporale, che assimila il sé all'altro da sé, che non conosce la misura, ma la cui cifra è l'esagerazione; che ignora, insomma, il principio di realtà, intessuto com'è di associazioni libere e selvagge che possono sconfinare nell'assurdo.

Il pensiero interno all'emozione differisce, pertanto, da quello che, per così dire, dall'esterno la descri-

ve, rivestendola di una razionalità la cui logica è comunque “altra” rispetto a quella dell’affettività. Il pensiero che descrive l’emozione (ad esempio, l’emozione dell’amore o quella della paura su cui L. Palumbo a lungo si sofferma) fa uso di scansioni temporali estranee all’emozione come tale, la quale non ha parti, né si dispiega nel tempo, ma dura, come dice l’A., il non tempo di un istante. Il pensiero descrittivo, inoltre, cerca di rendere comprensibile ciò che spesso la passione sente e non sa spiegarsi, perché il pensiero emozionato non procede per argomentazioni causali, e se le implica, la loro logica non è quella dell’intelletto discorsivo, ma somiglia piuttosto a quella del pensiero *de-lirante*, onirico, fatto di proiezioni, identificazioni, agglutinazioni che, dal punto di vista dell’intelletto raziocinante, non sono che mere fallacie. Chi ama, si legge, ad esempio, nel *Fedro*, non sa cosa sta subendo, né può dirlo, né si accorge che nell’amato vede se stesso come in uno specchio.

L’ermeneutica delle emozioni, quindi, per aiutare a capire, deve talvolta, anzi il più delle volte, percorrere strade diverse da quelle battute dalla ragione discorsiva, addentrandosi negli oscuri sentieri delle logiche emotive. È per questo che, parlando delle emozioni, Platone spesso ricorre al linguaggio polisemico del mito, della similitudine, della metafora, del simbolo, dell’analogia. Lo fa nel potente affresco del *Fedro* sulla passione d’amore e nello straordinario ritratto dell’animo tirannico delineato nel IX libro della *Repubblica*; qui, pur in mancanza dell’ingrediente fantastico, la potenza immaginifica del racconto crea nel lettore una rappresentazione vivida ed indelebile di ciò che accade nell’animo tiranneggiato dalle passioni. Platone ci descrive i contesti di attivazione di *Eros tyrannos*, il suo oggetto intenzionale, il suo contenuto edonico, gli stati disposizionali e la loro genesi, nonché tutte le emozioni che proliferano con e intorno ad esso. Prima fra tutte la paura, di cui il tiranno, uomo tirannico per antonomasia, è sia vittima che artefice: egli ha paura, ma soprattutto incute paura. E la descrizione platonica dei meccanismi escogitati dal tiranno per difendersi da se stesso (perché nei sudditi che teme egli non fa che proiettare la paura per il lato oscuro di sé) riesce, come ben evidenzia L. Palumbo, a comunicare empaticamente al lettore quelle stesse emozioni che il tiranno prova e fa provare; una comunicazione che diventa più efficace di qualsiasi spiegazione razionale, soprattutto quando, come nel caso del IX libro della *Repubblica*, l’intento non è solo teoretico, ma anche, anzi soprattutto, retorico ed etico.

Sul tema delle emozioni l’A. percorre anche altri itinerari: dall’uso platonico del paradigma delle passioni come modello antropologico (il riferimento è alla distinzione tra l’amante della sapienza, o *philosophos*, l’amante del guadagno, o *philokerdēs*, e l’amante degli onori, o *philotimos*), al tema della terapia delle emozioni e con le emozioni. Riguardo al primo punto un dato significativo emerge da questo studio: se il paradigma fisicalistico non è sufficiente per Platone a cogliere la complessa struttura dell’emozione, neanche il paradigma psicologico e quello psico-fisiologico *stricto sensu* sono in grado, da soli, di fornire una prospettiva ad ampio spettro sulle passioni. Le quali non sono meri *obiecta*. L’emozione è tale in quanto c’è una persona che la vive e dalla cui storia personale e dimensione contestuale la sua fisionomia viene *quali-ficata*. Ogni emozione, o passione che dir si voglia, è anche un evento “culturale”, con componenti esistenziali, antropologiche, relazionali, assiologiche, per nulla accessorie, attraverso le quali il soggetto passionale non esprime semplicemente reazioni effimere, ma rivela se stesso, raccontandoci la sua storia personale ed il suo mondo ambiente.

Sul tema della terapie delle emozioni e con le emozioni l’A. si sofferma in particolare sulle *Leggi*, con un’analisi ricca di suggestioni circa la centralità che la paura assume per Platone nella legislazione e nella *paideia*. Non si tratta, evidentemente, di un uso della paura simile a quello che ne fa il tiranno del IX libro della *Repubblica*: uno strumento è buono o cattivo a seconda di chi lo adopera, ovvero a seconda delle finalità con cui lo si utilizza. E il *nomothetes* delle *Leggi* si serve della paura per educare, non per soggiogare. Inoltre, la paura non è solo ciò con cui si educa la *polis*, ma anche ciò a cui questa deve essere educata. Inteso come timore per la propria reputazione, e quindi come pudore, questo sentimento non può né deve mancare nei cittadini, e per inculcarlo il *nomothetes* non conosce altra strada che l’esperienza emotiva stessa: si impara ad avere pudore esercitandosi nel vizio opposto, ossia nell’impudenza, seppure nel tempo e nello spazio ristretto di feste simposiali, dove l’ebbrezza del vino

libera da ogni freno inibitorio. Anche chi legifera, quindi, non può non tener conto della logica interna delle emozioni; se vuole educare al loro “dominio” sa bene che non può servirsi di discorsi razionali, o solo di discorsi razionali. La conoscenza di che cosa siano in astratto le passioni non ci aiuta a dominarle: solo sperendole fino in fondo possiamo imparare ad essere “più forti di noi stessi”, a urbanizzarle, per così dire, riducendo a *kosmos* il *chaos* cui appartengono. L’impero della Norma, dell’apollineo non intende in questo modo soffocare le passioni, ma soltanto canalizzarne le energie, orientandole in vista del meglio, per l’individuo e per la città.

Sono questi i percorsi, tanto vari quanto fecondi, attraverso cui si snoda la ricerca di L. Palumbo, che ha il merito, tra l’altro, di riportare l’attenzione su un tema ricco di spunti inesauribili; e di farlo, in sintonia con l’argomento, in modo *appassionato*.

Serafina Rotondaro

† K. Janáček, *Sexti Empirici Indices*, editio tertia completior, Firenze 2000, pp. X-265.

Fornire un resoconto, seppur breve, di un lavoro così ‘tecnico’, come solo sanno e possono essere gli indici delle occorrenze terminologiche di un autore, rischia di essere impresa difficile. Per non cadere nelle minuzie dello specialismo estremo, pane rafferma dei soli e pochi addetti ai lavori, e nello stesso tempo per raggiungere e interessare anche quella splendida invenzione anglosassone che è il cosiddetto ‘general reader’ – da noi subito mutato, *Italico more*, nella molto più prosaica ‘casalinga di Voghera’ – cercherò quindi di delineare almeno la struttura generale e i sicuri meriti di questi *Indices* al *corpus* degli scritti di Sesto Empirico, opera del compianto Karel Janáček, uno dei sommi interpreti del pensiero sestano.

Il volume, curatissimo nella veste grafica e di consultazione assolutamente agevole, rappresenta senza dubbio l’ultima e più alta fatica di quello che può essere considerato «uno dei più noti filologi del secolo» scorso (come scrive Francesco Adorno nella sua presentazione: cfr. p. V), nativo di Brno, nell’allora Cecoslovacchia, e per anni docente a Olomouc e a Praga. In un’epoca che ormai sembra non poter più fare a meno dell’ausilio degli elaboratori elettronici si impone ancor più forte il valore di questo contributo, realizzato e lungamente rielaborato con l’ausilio del metodo più tradizionale, quello delle schedine cartacee, corrette e ricorrette attraverso una lettura ripetuta del testo sestano, conosciuto da Janáček in ogni sua minima sfumatura: di lessico, di stile, di contesto filosofico. Proprio questa lunghissima frequentazione delle pagine sestane – che sfocia qui nella terza edizione degli *Indici*, portata a termine sulle carte del grande filologo, dopo la sua scomparsa nel 1996, grazie alla cura di due suoi allievi (Růžena Dostálová e Jan Janda) e al disinteressato aiuto di Rosario Pintaudi – dà garanzia di precisione, completezza, affidabilità. E naturalmente aiuta a penetrare meglio non solo la superficie lessicale, ma anche il nocciolo teorico della polemica pirroniana di un autore, Sesto Empirico, degno di essere ricordato sia come testimone privilegiato del pensiero antico sia come grande punto di riferimento della rinascita filosofica, scettica e non, propria dell’età moderna (una centralità di cui offre copiosa prova il recente, utilissimo volume di L. Floridi, *Sextus Empiricus. The Transmission and Recovery of Pyrrhonism*, Oxford 2002), nonché del dibattito epistemologico di ogni tempo, non escluso il nostro. Si deve insomma riconoscere che il paziente lavoro di Janáček, come già era accaduto nel caso della pubblicazione dell’*Indice* di Diogene Laerzio (cfr. Id., *Indice delle Vite dei filosofi di Diogene Laerzio*, Firenze 1992, 380 pp.), mette a disposizione degli studiosi uno strumento indispensabile per l’analisi e l’esatta collocazione di autori che vanno a ragione considerati alla stregua di grandi bacini collettori di notizie e opinioni relative alle più importanti correnti della filosofia antica.

Sul piano della redazione delle singole voci, che copre praticamente l’intero campo lessicale sfruttato da Sesto, si può dire che essa si caratterizza per una fitta rete di rinvii incrociati, così puntuali e corretti che consentono al lettore attento e insieme curioso di ‘inseguire’ un termine

lungo tutto l'arco della produzione sestana e di apprezzare nello stesso tempo quel gusto per la *variatio*, che diventa anche spia di cronologia relativa all'interno del *corpus* sestano. Non va infatti dimenticato che proprio la precisa delineaazione di questa 'rete' di rimandi sorregge e insieme rafforza a ogni passo una conclusione fondamentale, raggiunta da Janáček sin dai primi lavori monografici dedicati al metodo compositivo e allo stile di Sesto Empirico: quella relativa all'ordine cronologico degli scritti di questo autore, una volta di più fissato – con buona pace di alcuni interpreti dell'età nostra (cfr. su tutti R. Bett, ed./tr., *Sextus Empiricus. Against the Ethicists*, Oxford 1997, *passim*) – secondo la sequenza *Lineamenti pirroniani* → *Contro i matematici* VII-XI → *Contro i matematici* I-VI. A ulteriore conferma della completezza e dell'acribia del lavoro di schedatura compiuto da Janáček va ricordato che oltre all'indice dei vocaboli compaiono anche quelli non meno importanti dei nomi propri e delle opere citate nel *corpus* sestano, sussidio prezioso quest'ultimo per chiunque voglia gettare uno sguardo privilegiato e statisticamente fondato sulla presenza e sulla circolazione 'libraria' in ambito scettico in piena età imperiale, fra II e III sec. d.C.

In conclusione, benché possa suonare paradossale e forse addirittura provocatorio, sono convinto che il lavoro degli storici della filosofia antica possa trovare ausilio forte e sicuro in opere apparentemente compilative e 'antiquarie', ma di valore altissimo, come questi *Indices*, molto più – 'forse', *tacha*, direbbe un buon vecchio scettico, seguendo la sua proverbiale cautela – che in tante monografie, pronte sì ad affollare gli scaffali delle nostre biblioteche, senza tuttavia poter vantare – spesso, troppo spesso – solide basi storico-filologiche.

Emidio Spinelli

G. Papuli, *Platonici salentini del tardo Rinascimento*, Nardò 2001, pp. 138.

Nel volume sono raccolti quattro saggi di Giovanni Papuli, dedicati rispettivamente a Cesare Rao, Teofilo Zimara, Matteo Tafuri e Francesco Scarpa, che costituiscono lo sviluppo degli studi che lo stesso autore aveva dedicato al platonismo salentino del sedicesimo secolo con *Platonici salentini del tardo Rinascimento*, in «Annali della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università degli Studi di Bari», XII (1967), pp. 165-249 e con *Altre annotazioni sui pensatori salentini del '500*, in «Bollettino di Storia della filosofia dell'Università degli Studi di Lecce», VI (1978), pp. 253-304. Insieme a vari altri saggi e volumi sull'aristotelismo salentino del Rinascimento, questi contributi tendono a favorire lo sviluppo degli studi storici in Terra d'Otranto e sulla Terra d'Otranto al fine di rivalutare l'immagine di un Cinquecento salentino in cui la riflessione filosofica presenta la stessa ricchezza di temi di quella che si sviluppa nei grandi centri del Nord dell'Italia.

L'opera evidenzia, mediante una ricca bibliografia e un rigoroso rispetto filologico delle fonti, la capacità della cultura salentina di assimilare i grandi dibattiti della filosofia umanistico-rinascimentale e di rielaborare l'intreccio di motivi platonici e astrologici sulla base di un ininterrotto legame con la lingua e con la cultura greca. Il pensiero salentino del Cinquecento offre, così, la sintesi più completa dello sviluppo di una tradizione che attraverso l'orfismo, il pitagorismo, il platonismo, il neoplatonismo, l'ermetismo e il ficinanesimo giunge fino all'età moderna arrecando spesso contributi originali sia sotto il profilo logico-gnoseologico che sotto quello psicologico-religioso.

La figura di Cesare Rao è delineata a partire dalla considerazione dell'asfittica dimensione culturale in cui egli è condannato a vivere e che gli conferisce un'inquietudine che il Rao sublima mediante l'adesione al platonismo: il *Sollazzevol Convito*, che si ispira chiaramente al *Simposio* di Platone senza essere una pedissequa imitazione, è un'attenta riflessione sui temi dell'anima, dell'immortalità e della beatitudine divina rielaborati nell'ottica della teoria ficiniana dell'amore.

Il Rao resta convinto della piena dimostrabilità dell'immortalità dell'anima umana e ciò lo induce a

superare i timori generati dalla riflessione sulla consistenza ontologica del male e gli consente una visione della realtà complessivamente ottimistica.

Piú incisiva appare, invece, la speculazione di Teofilo Zimara che fu medico molto apprezzato e sindaco di Lecce. Egli sostiene la tesi di un fondamentale accordo sussistente fra la psicologia platonica e quella aristotelica: tuttavia lo Zimara, pur ricalcando i motivi dell'eclittismo propri del suo tempo, sembra piuttosto interessato alla ricerca di un solido fondamento teorico della sua teoria psicologica basata su un'approfondita analisi dei contributi dei protagonisti del dibattito filosofico contemporaneo. Egli si impegna, cosí, nel recupero di quello che ritiene essere il pensiero originale di Aristotele al fine di dimostrarne le affinità con la speculazione platonica. In tale prospettiva, lo Zimara deve prendere le distanze dalla tradizione aristotelica e soprattutto dall'averroismo che risulta particolarmente alieno dalle tematiche piú discusse del platonismo: ciò porta Teofilo a contrapporsi al pensiero del padre Marcantonio che, oltre ad essere una delle maggiori figure del Rinascimento salentino, è anche uno degli esponenti di spicco della Scuola di Padova, in seno alla quale rappresenta proprio il tutore dell'ortodossia averroistica.

Teofilo eredita, tuttavia, dalla speculazione paterna la netta distinzione fra l'esperienza religiosa e la ricerca scientifica: mentre la fede conferisce all'uomo la certezza dell'immortalità dell'anima e del raggiungimento delle mete ultraterrene, il metodo scientifico consente allo scienziato di attingere pienamente alla logica aristotelica al fine di soddisfare sia il desiderio di conoscenza che le esigenze della professione medica.

Nel corposo commento al *De Anima*, lo Zimara affronta anche questioni di argomento strettamente attinente alla *physica* come la discussione sull'*impetus*, senza tuttavia distogliere la sua attenzione dalle tematiche propriamente psicologiche, dove il platonismo è spesso connesso con istanze di carattere religioso.

L'opera di Matteo Tafuri, del quale ci sono pervenuti solo un commento agli *Inni Orfici* e un *Pronostico*, viene ricostruita fin dalla prima educazione dell'autore, basata sugli studi classici e sulla tradizione umanistica: il Tafuri rappresenta, infatti, un anello della catena che nel Rinascimento lega fra loro la scienza magica e il sapere naturale. Egli assimila, cosí, le correnti del tardo platonismo rinascimentale, contaminate dall'ermetismo e dall'astrologia, ma anche i nuovi sviluppi del sapere esoterico che cercano di rifondare su nuove basi la magia naturale.

La sua adesione al platonismo assume quindi contorni ben precisi, connessi con il recupero dell'orfismo e con l'approfondimento dell'astrologia giudiziaria. L'orfismo, visto in una prospettiva chiaramente ficiniana, è considerato, da una parte, come il fondamento di una *philosophia perennis* e, dall'altra, come l'espressione del platonismo piú vicina alla religione cristiana. L'astrologia giudiziaria è invece ritenuta un sapere sorretto da una forte carica umanistica, in quanto è volto ad inserire l'uomo nel modo piú proficuo nel suo destino e a proteggerlo dalla malattia e dalla morte.

Il volume si conclude con l'analisi del contributo dato da Francesco Scarpa al platonismo salentino: egli, che si definisce "Pitagora salentino", è autore di un commento al *De Anima* aristotelico che ripropone la connessione fra il pensiero di Platone e quello di Pitagora e su questa base teorizza la possibilità di un accordo tra fede e ragione.

I quattro contributi che compongono il volume rappresentano una compiuta ricognizione delle testimonianze pervenuteci sul platonismo salentino, con l'esclusione soltanto di quella produzione che, per quanto rientri nell'area della letteratura umanistica, resta però priva di pregnanti interessi filosofici, e dell'opera di quegli autori che, pur essendo salentini di nascita, non hanno lasciato alcuna traccia speculativa nella cultura della loro terra.

Ennio De Bellis



Th. Hobbes, *Leviatano*, introduzione, traduzione e note di R. Santi, Milano 2001, pp. LIX-1313.

Ci si deve congratulare con la dottoressa Raffaella Santi non solo perché ha prodotto una nuova traduzione italiana del capolavoro hobbesiano con il testo inglese del 1651 a fronte, ma anche perché ha messo a disposizione, a piè di pagina, la traduzione latina compiuta da Hobbes stesso. Ciò consente per la prima volta di confrontare, nello spazio di un unico volume, il testo originale integrale del *Leviatano* con la versione latina, in parte modificata, che Hobbes aveva pubblicato nel 1668. L'edizione include anche le traduzioni e i testi originali della "Revisione e Conclusione", che Hobbes non aveva mantenuto nella versione latina, e del dialogo latino *Appendix ad Leviathan*, aggiunto nel 1668 per confutare le accuse di eresia. Il testo inglese (quello della 'Head' edition del 1651) si basa sull'edizione di John Gaskin per la collana "Oxford World Classics" (1998, seconda edizione), mentre la traduzione italiana tiene conto delle precedenti versioni di Roberto Giammanco (1955), di Gianni Micheli (1976) e di Arrigo Pacchi (1989). L'introduzione fornisce una breve analisi delle quattro parti del *Leviatano*, che fanno emergere i fondamenti scientifici, giusnaturalistici e teologici della teoria hobbesiana dello Stato. La dottoressa Santi suggerisce infine l'interessante ipotesi secondo cui, nonostante le ovvie differenze nel metodo e nella forma letteraria, la *Repubblica* e le *Leggi* di Platone possano indirettamente essere servite da modelli per il *Leviatano*. (\*)

(\*) Tradotto dall'originale inglese

Patrick Kelly

*Dalla materia alla coscienza. Studi su Schelling in ricordo di Giuseppe Semerari*, a cura di C. Tatasciore, Napoli 2000, pp. 408.

Il volume si inserisce nella collana Schellinghiana dell'Istituto Italiano per gli Studi Filosofici e raccoglie i seguenti saggi: X. Tilliette, *Semerari interprete di Schelling*; F. Moiso, «*Fare la natura*». *La filosofia della natura in Schelling*; R. E. Zimmermann, *L'originarietà della materia. Sulla fondazione dell'organismo in Bruno e in Schelling*; C. Tatasciore, «*Bruno*»: *le ragioni di un dialogo*; H. J. Sandkühler, *Schelling filosofo della storicità*; F. Donadio, *L'eredità luterana nell'interpretazione schellinghiana della storia*; W. G. Jacobs, «*L'orrido ampio baratro*». *Lessing, Kant e Schelling sulla relazione tra ragione e fatto*; F. Viganò, *Filosofema e mito - Dallo «strappo» della ragione alla filosofia della storia*; C. Cesa, «*L'antico, buon paganesimo*» *delle Divinità di Samotracia*; G. Moretti, *Der Gott in kreatürlicher Gestalt. Schelling, W. F. Otto e il «sentiero del mito*»; T. Griffero, *Grund ed Existenz, Classicità e melanconia alla luce della «Teoria dei principi» di Schelling*; G. Boffi, *La natura, il tempo, la morte dell'uomo. Necessità dell'antropologia: Schelling (1809-1821)*; G. Riconda, *Filosofia e storia della filosofia nelle Lezioni di Erlangen*; C. Ciancio, *La libertà di Dio nell'ultimo Schelling*; L. Procesi, *La tentazione di Abramo. Personalità e rivelazione in Schelling*.

Dalla semplice indicazione dei titoli si evince la varietà delle prospettive dalle quali viene esaminato il pensiero schellinghiano. L'intervento di Tilliette è dedicato a Giuseppe Semerari (1922-1996), del quale viene esaminata l'*Interpretazione di Schelling* (1958). In particolare, Tilliette ricorda come Semerari abbia sostenuto la presenza in Schelling di una concezione relazionistica dell'Assoluto e di una filosofia dell'*ambiguità*, cioè «dell'antepredicativo o preriflessivo, e della connessione dell'uomo con il mondo e del mondo con l'uomo - che è ciò che si intende per ambiguità» (p. 20). Interessante è, inoltre, la domanda formulata da Tilliette circa il perché della mancata apparizione dell'annunciata seconda parte dell'analisi semerariana del pensiero di Schelling; Tilliette propone come risposta - che appare condivisibile - il fatto che lo Schelling, «alle soglie delle Età del mondo, non aveva più granché

da offrir[e]» al filosofo militante Semerari, se non «una filosofia oratoria, religiosa» (p. 14) del tutto estranea agli interessi di quest'ultimo.

I saggi di Moiso, di Zimmermann e Tatasciore affrontano il tema della natura nella filosofia di Schelling. Moiso analizza lo *Erster Entwurf Einer System der Naturphilosophie* (1799) e nota che Schelling, in quest'opera, presenta una considerazione filosofica della natura, intesa come originaria «attività incondizionata creatrice d'oggetti, che sta al di sopra di ogni cosa» (p. 27) e che per Schelling, solo all'interno di tale riconoscimento, può trovare un senso e un limite la considerazione matematica ed empirica degli oggetti naturali finiti. Sottolineato questo punto fermo del pensiero schellinghiano sulla natura, Moiso poi offre una dotta e accurata disamina critica dei nessi rintracciabili tra quest'ultimo e la ricerca scientifica coeva; egli ritiene particolarmente interessanti le connessioni con il modello di natura «prefigurato nella teoria del calore di Adair Crawford, nella teoria del condensatore elettrico di Alessandro Volta e nella teoria della stechiometria fisica di Jeremias Benjamin Ritter» (p. 37). Anche Zimmermann parte dal *Primo abbozzo...*, ma spinge la sua analisi fino agli ultimi esiti della filosofia positiva. Soprattutto, viene affrontato il tema dell'emergenza iniziale, nella cui discussione, secondo Zimmermann, «viene per la prima volta incluso esplicitamente anche il concetto di singolarità» (p. 54). In tal modo, Zimmermann pone Schelling in dialogo con la ricerca scientifica attuale, lamentando, tuttavia, la circostanza per la quale «l'emergenza iniziale è come sempre oggetto di un'accesa discussione, anche se più nel campo della fisica teorica e meno nell'ambito del filosofare corrente» (p. 56). Più in generale, Zimmermann vede nella filosofia naturale di Schelling un utile riferimento per recuperare un rapporto fra filosofia e fisica rimuovendo «vecchi equivoci» ed eliminando «paure di contaminazioni» (p. 63).

Oggetto dell'indagine - complessa e molto ricca sul piano della ricostruzione filologica e storiografica - di Tatasciore è invece il *Bruno*. Tatasciore intreccia l'analisi della scelta schellinghiana del dialogo come forma del discorso filosofico con quella dell'importanza del *Bruno* all'interno della filosofia dell'identità. In particolare, è esaminato il «problema centrale del *Bruno*, cioè quello del rapporto tra il finito e l'infinito» (p. 86). Interessante è anche la sottolineatura delle ascendenze platoniche e neoplatoniche presenti nelle pagine del *Bruno*, probabilmente più rilevanti dello stesso pensiero del filosofo nolano, conosciuto da Schelling solo sulla base degli estratti proposti da Jacobi nella seconda edizione (1789) del suo libro *Über die Lehre des Spinoza*.

Al tema della storia è dedicato il saggio di Sandkühler, il quale prende subito le distanze dalla radicata tradizione ermeneutica che vede in Schelling il filosofo dell'idealismo tedesco poco attento alla storia e che, pertanto, non dispone di una vera *filosofia della storia*. Secondo Sandkühler, sicuramente «Schelling non ha la sua patria intellettuale né nella tradizione illuministica della filosofia della storia, ossia nell'ottimismo dell'*infinita perfettibilità del genere umano*, né nell'idea hegeliana che la storia dell'Assoluto sia garante del *progresso nella sua necessità*» (p. 99), ma, nonostante ciò, la sua filosofia è «dagli inizi alla fine, *pensiero storico*» (p. 97). Secondo Sandkühler, in Schelling non è individuabile una filosofia nel senso di una scienza a priori della storia, perché si può dare scienza a priori solo di ciò che è meccanismo e la storia, per Schelling, non è meccanismo ma libertà, è cioè fondata nella libertà dell'uomo. In tale acquisizione è individuato il punto fermo della considerazione schellinghiana della storia e Sandkühler cerca di mostrare come in tutta l'opera di Schelling permanga valida l'intuizione precocemente proposta nella dissertazione magisteriale del nesso fra libertà e peccato e della possibilità della storia come percorso di salvezza e di recupero morale.

Il nesso libertà umana/produzione della storia è tematizzato anche nel saggio di Donadio, il quale, tuttavia, lo guarda dal punto di vista di chi sottolinea l'irriducibile *diversità* dello Schelling della filosofia positiva. Infatti, per Donadio, il tema della storia è sempre presente in Schelling, ma «mentre nella filosofia dell'identità il rapporto tra ragione e storia si presenta come automediazione della ragione, cioè dell'assoluto, come passaggio "immediato", quindi, della ragione alla storia, intesa come processo e realtà della stessa ragione, nella filosofia positiva, invece, la ragione prende atto di dover uscire da sé, di riconoscersi, quindi, nella sua finitezza, per poter raggiungere la storia...» (p. 131). In questo

riconoscimento della finitezza si pone il problema della libertà umana come confliggente con il disegno divino e come fonte dell'irrazionalità. Posta così la questione, Donadio non manca di notare come il problema della storia nella filosofia positiva sia un problema teologico e consista, in definitiva, nel problema del rapporto fra filosofia e rivelazione.

Della relazione tra verità di ragione e verità di fatto si occupa l'intervento di Jacobs. L'analisi muove dall'«orrido baratro» tra ragione e fatto segnalato da Lessing in *Sulla prova dello spirito e della forza* (1777). Jacobs ricorda la soluzione kantiana consistente nell'oltrepassare il problema: «per Kant la verità non si scinde in due classi», ma in verità a-priori e in verità a-posteriori che «si coappartengono» (p. 166). Un effettivo superamento dell'«orrido baratro» sarebbe invece operato da Schelling con il porre in relazione l'autonomia della ragione con la rivelazione: «con la visione dell'autonomia della ragione, resa possibile attraverso il farsi uomo di Dio, ogni pensiero di eteronomia è respinto» (p. 174).

La Viganò presenta un'analisi delle due opere giovanili – la *Antiquissimi de prima malorum...* (1792) e *Sui miti, le leggende storiche e i filosofi del mondo più antico* (1793) – nelle quali viene affrontato il problema del mito e del suo rapporto con la filosofia, più precisamente il problema del mito filosofico come «geroglifico della coscienza umana» (p. 192). La Viganò definisce accuratamente il quadro di riferimento culturale del giovane Schelling, fornendo una ricostruzione del dibattito tardo-settecentesco sulla mitologia e mostra come le tesi di Schelling riprendano gli esiti migliori di quel dibattito. In particolare, la Viganò sottolinea l'apprezzamento schellinghiano del mito filosofico, quale «contrassegno dell'uscita dell'uomo dallo stato di natura e della sua irrevocabile entrata nello stato di ragione» (p. 190) e prima «diserzione dell'uomo dalla natura» (p. 195).

Al tema della mitologia sono anche dedicate le riflessioni di Cesa e di Moretti, ma nella prospettiva della relazione con la tradizione ebraico-cristiana, Cesa invita a una lettura più attenta del testo sulle *Divinità di Samotracia* in quanto in esso Schelling tenta di trovare «una strada più breve tra il regno della natura e quello dello spirito» (p. 204) lungo una direzione successivamente abbandonata: «la peculiarità dello scritto sta (...) nel prendere l'occasione di una divagazione erudita per presentare un'esperienza “religiosa”, senza l'ausilio né del processo generale della redenzione né del motivo del peccato. Il cristianesimo, per Schelling, avviava al “futuro”; non gli sembrava però impossibile suggerirne una “praeparatio” che prescindesse dall'ebraismo» (p. 216). Moretti prende in esame il complesso della ricerca sul mito di Walter F. Otto e rintraccia in essa la presenza di quella schellinghiana. In particolare, il confronto con Schelling avrebbe indotto Otto a mitigare la propria valutazione negativa del trapasso dal paganesimo al cristianesimo.

Griffero affronta la questione della melanconia nell'esistenza e nella riflessione filosofica di Schelling. Naturalmente, Griffero si riferisce agli anni monachesi di Schelling, ma l'intento non è biografico, bensì saldamente teoretico. Infatti, egli mostra come la melanconia dell'uomo Schelling vada inevitabilmente ricondotta alla concezione dell'essere del filosofo Schelling: concezione che riconosce nell'essere una *Basis* di oscurità, di irrazionalità non superabile nella natura e nell'uomo. Particolarmente accurata è l'analisi che Griffero svolge delle *Stuttgarter Privatvorlesungen*, nelle quali si propone una definizione della melanconia come *blocco* della prima delle tre potenze (animo, spirito, anima) dell'uomo. Tale blocco provoca l'arresto a «quanto vi è di più oscuro e perciò di più profondo nella natura umana» (p. 247). L'analisi di Boffi è rivolta a mostrare come l'antropologia schellinghiana sia fondata sulla *relazione* come struttura fondamentale dell'essere umano. Boffi parte dall'esame del *Clara*, del quale considera la relazione di scambio fra la vita e la morte; egli prosegue con la cosiddetta *Freiheitsschrift* del 1809, nella quale «l'uomo è presentato come un fascio di relazioni» (p. 287) e «in luogo dell'*Io* scolpito nel granito dell'Incondizionato e dell'essere in sé troviamo un uomo manchevole e condizionabilissimo» (p. 289); il saggio di Boffi si conclude con la dimostrazione della presenza del carattere relazionale dell'antropologia schellinghiana anche nelle *Conferenze di Erlangen*. Di quest'ultimo testo si occupa Riconda e, in particolare, dei frammenti nei quali Schelling propone abbozzi di storia della filosofia. Riconda è particolarmente interessato a come Schelling si pone di

fronte al problema del sistema filosofico e a quello della propria collocazione nella storia della filosofia. Circa la prima questione, Riconda sostiene che in Schelling è ben presente la *volontà di sistema*, ma ovviamente di un sistema diverso da quello hegeliano, giudicato artificioso, astratto e incapace «di conciliare il punto di vista filosofico con quello comune» (p. 317). Per quanto concerne il secondo problema, Riconda sottolinea come, a differenza di quanto avveniva nei precedenti schemi, Schelling cominci a storicizzare il suo stesso pensiero, attribuendosi il merito di aver superato i limiti della concezione fichtiana della relazione fra l'io e l'Assoluto.

Ciancio presenta una ricchissima analisi della filosofia schellinghiana, assumendo come tema di riferimento la libertà di Dio «quale principale filo conduttore della meditazione dell'ultimo Schelling, oggetto e motivo delle definizioni e delle trasformazioni del rapporto che intercorre fra filosofia negativa e filosofia positiva» (p. 337). È impossibile in sede di recensione dar conto dei vari aspetti della meditazione di Ciancio, la cui conclusione sta comunque nel ritenere che Schelling, anche quando più si avvicina alla meta – nel periodo monachese – non riesce a pensare fino in fondo la libertà divina come libertà assoluta. Infatti, Ciancio nota che in Schelling «l'origine di Dio [resta] sepolta nella necessità e la libertà è appunto una liberazione da quella necessità originaria» (p. 385), ponendo l'inevitabile questione di come possa essere libero un Dio che provenga dalla necessità.

Il volume si chiude con la riflessione della Procesi sul tema della *personalità* nella *Filosofia della rivelazione*, della quale è analizzata la venticinquesima lezione, *Cristo come personalità extradivina*. In particolare, il tema della personalità è affrontato mediante una comparazione fra Abramo e Cristo osservati nella comune esperienza della tentazione e del rischio di possessione, cioè di perdita di autentica personalità.

Martino Sgobba

H. Jonas, *La domanda senza risposta. Alcune riflessioni su scienza, ateismo e la nozione di Dio*, a cura di E. Spinelli, Genova 2001, pp. 75.

Il pensatore tedesco Hans Jonas avvia la propria riflessione su di un terreno teoretico accidentato qual è quello del rapporto tra mondo della scienza e mondo della vita, e lo fa ragionando intorno all'idea di Dio. Essa, ci dice, si è in gran parte affermata, nella storia delle religioni, come ipotesi, ma pur tuttavia non si esaurisce in questa sua forma logica. Anche perché quello che è forse l'aspetto più interessante riguardo all'idea di Dio si ritrova proprio nella sua *relazione con l'uomo*. Passando ad indagare la storia della scienza moderna, Jonas nota che i momenti cruciali di questa sono essenzialmente tre. Se la macchina cosmica assume dei caratteri radicalmente nuovi con Newton, è con Laplace – vero protagonista della scienza del “dopo-Newton” – che il sistema cosmico stesso raggiunge il massimo della “coerenza”, e quindi di stabilità. Ma il punto di approdo di Laplace, da lui conquistato anche grazie ad un certo contributo del pensiero spinoziano, si ritrova a mostrare tutto il proprio “azzardo”, la propria audacia dice l'Autore (cfr. p. 49), quando subentra nel panorama scientifico successivo il terzo, fondamentale momento: quello della termodinamica. In particolare è il secondo principio della termodinamica ad introdurre la conoscenza umana nel mondo dei *processi irreversibili*; fatto che, secondo Jonas, condurrebbe il processo scientifico nella direzione opposta a quella indicata da Laplace. Quest'ultimo, insomma, si sarebbe limitato a muovere i propri passi nel dominio della fisica, non potendo cogliere appieno quanto fosse importante l'apporto della biologia quale campo dell'evoluzione della vita (statuto peraltro favorito proprio dalle conquiste conoscitive laplaceane) nell'economia della comprensione del mondo; o meglio, quanto fosse importante per l'avvicinamento dell'uomo al mistero della vita stessa. La termodinamica, invece, portando con sé il principio di *entropia* e il concetto di *dissipazione energetica*, argomenta Jonas, ci ha indicato che l'universo procede verso una progressiva omogeneizzazione (e, perciò, verso una sua fine) (cfr. pp. 51-53). Da qui il Nostro arriva a

dedurre che, risalendo indietro nella storia dei tempi, si giunge ad uno stato di sempre minore probabilità. Ma questo per lui non conduce altro che a sottolineare la sostanziale permanenza di una domanda priva di risposta: «il mistero, estromesso dal funzionamento esterno delle cose su larga scala, si insinua di nuovo attraverso la testimonianza *interiore* del nostro essere» (p. 71, corsivo mio). Ed anzi, proprio «perché siamo esseri in grado di interrogarsi, l'interrogarsi su Dio è una domanda senza risposta (...)» (*ibid.*). Ci troviamo, dunque, ancora una volta davanti ad un interrogativo aperto (e affascinante in quanto tale), in base al quale scopriamo che la questione che coinvolge l'uomo e la vita, la conoscenza (-curiosità) scientifica ed il senso del mistero e del sempre-sfuggente-alla-comprensione, rimane appunto una questione aperta, di fatto semplicemente e sostanzialmente aperta. D'altra parte non si può che affermare, con l'attenta cura di Emidio Spinelli, che «la filosofia non deve tirarsi indietro di fronte ai grandi temi che, nella tradizione della metafisica occidentale, hanno costituito da sempre oggetto di riflessione, dibattito e ininterrotto approfondimento (...)» (p. 11). Investigando Dio, uomo e mondo – il che ci riporta, direi non a caso, ad una certa speculazione propria di Karl Löwith –, Jonas va in cerca non di un nuovo tentativo di dimostrazione dell'esistenza di Dio (non fornita nemmeno dalla stessa idea di creazione), bensì di una pista filosofica che permetta di trattare dello scientifico senza rinunciare al vitale, per discutere di ciò che, in un certo senso, potremmo dire 'spirituale' senza abbandonare il linguaggio e l'*esigenza conoscitiva* che appartengono alla scienza.

Anche grazie ad un dattiloscritto rimasto finora inedito e proveniente dal *Nachlass* jonasiano dell'Università di Konstanz, possiamo apprezzare delle riflessioni di grande suggestione filosofica, dedicate dal Nostro alla riscoperta di un pensiero, quello religioso in senso lato, che ha subito una forte (e progressiva) marginalizzazione nell'epoca moderna e contemporanea. Una simile riscoperta, dice Jonas, non potrà che renderci *più responsabili* nei confronti del mondo, non può che contribuire a riscattare il mistero dalle gabbie tecnologiche. Seguendo da vicino il processo scientifico che dal deismo ha condotto a Laplace (attraverso Spinoza, Kant e Newton), Jonas prima indica l'ateismo come coincidente con il materialismo – in verità, Feuerbach insegna, non esiste solo il materialismo *tout court* – e poi invita a riconsiderare un peso ontologico e semantico dell'elemento spirituale. Nel far questo, ci chiarisce Spinelli, Jonas vuole «far valere “la voce dell'interiorità”, con le sue implicazioni biologiche o organicistiche, unitamente alla “forza ontologica dei nuovi imperativi”, suscitati dai rischi connessi – per usare una nota immagine tratta da *Il principio responsabilità* – all'eccessivo scatenarsi del Prometeo tecnologico (...)» (p. 24).

Il volume, che tra l'altro prende forma dal materiale di una conferenza del marzo '70, parte dunque da una riflessione sulla laicità di Laplace e, insieme, sui limiti della sua visione del mondo esasperatamente deterministica per poi argomentare proprio che anche la scienza cosmologica a noi più vicina ripropone, in ultima istanza, “un enigma assoluto” (cfr. p. 31). Ma nel riconsegnarcelo così, sotto forma di domanda senza risposta, Jonas nota che il sapere scientifico porta con sé lo *smarrimento* tipico dell'uomo contemporaneo, il quale si ritrova davanti ad un universo immenso e avverte drammaticamente la sproporzione che ne deriva. Ecco allora che incontriamo lo Jonas filosofo del fenomeno (anche propriamente biologico) della vita: per lui l'ambito della biologia, suggerisce il curatore, deve «far spazio alla considerazione della dimensione dell'interesse, della cura, dell'interiorità, in una parola della vita organica all'interno della realtà» (pp. 33-34). Per questo l'Autore sottolinea una certa impotenza (attuale) del sapere scientifico, che non può darci oggi un “verdetto sulla nozione di Dio” (cfr. p. 57), ma allo stesso tempo non dimentica di notare che l'onnipotenza come carattere divino 'si perde' dinanzi all'enormità dell'universo fisico. E Jonas credo sia più interessato ad indagare le implicazioni psicologiche della scoperta di una simile enormità del mondo che è *presente* intorno all'uomo piuttosto che quelle più propriamente logiche. «Lo sbriciolarsi del senso della nostra importanza – segnala infatti il Nostro – e anche di ciò che facciamo, di ciò che sentiamo è vitale, poiché (...) il significato religioso, non quello ipotetico in questo caso, della nozione di Dio viene a frantumarsi. (...) È la ridotta proporzione di vita, mente e persona nel mondo il problema» (p. 61). Come lo è, un problema jonasiano, la “schiacciante maggioranza” della parte non vivente dell'universo, dato di fatto

che finisce per relativizzare fortemente la grandezza della vita (cfr. pp. 61-63). Ma, d'altra parte, l'Autore fa notare che «il fatto che vi siano da qualche parte (...) centri senzienti, ai quali sta a cuore il loro proprio sentire ed essere, rappresenta una differenza decisiva per la rappresentazione delle cose, piccole o grandi, poche o molte» (p. 69). È questo "dato di fatto" che, secondo Jonas, mette in discussione quella concezione che si proponga come strettamente materialistica – da lui letta quale "contro-parte metafisica o filosofica dell'ateismo" (cfr. p. 63) –; è in sostanza la stessa esistenza di una simile teoria (e quindi di un soggetto all'origine di essa) che dovrebbe metterne in luce i limiti intrinseci. Nel suo processo dalla *fede antica* al *mondo tecnologico*, l'uomo si è andato perdendo via via, segnala il filosofo tedesco, il mistero dello spirituale, ma questo, prepotentemente, gli torna a balzare dinanzi in tutta la sua originaria *evidenza antropica*. Allora credo che la questione jonasiana della *responsabilità* si giochi proprio tra questa evidenza antropica e la *sorpresa ontologica*, quella cioè che l'uomo incontra nel vedersi quasi assalire dal mistero della vita, il quale appunto lo penetra come testimonianza intima. Ecco perché l'interesse di cui ci dice Jonas, e che bisognerebbe intendere quale premura per la vita, riguarda non solamente il 'fatto della vita' bensì anche la stessa *modalità del vivere* (il come si vive, che ci rimanda ad una questione di *dignità* della vita).

È inevitabile così tornare al fatto fondamentale che la domanda che più sta cuore all'Autore rimane aperta: aperta, «soprattutto perché – ci chiarisce ancora una volta Spinelli – il Dio cui pensiamo non pare poter essere insieme buono, giusto e onnipotente, come mostra la sua incapacità a impedire le crudeltà inflitte al giusto e le sofferenze che ne derivano» (p. 34). È quindi un Dio, quello cui fa riferimento Jonas – «un Dio che si sforza» (cfr. p. 73) –, che non corrisponde certamente alla divinità tradizionale; un Dio tormentato, vulnerabile ed impotente dinanzi al male: ma sofferente, se lo è Dio, è l'uomo, soprattutto l'uomo del suo rapportarsi con la trascendenza.

*Giuseppe Moscatti*

# *In memoria di Livio Sichirollo*

## Tra filosofia e politica

Giancarlo Galeazzi

Il filosofo Livio Sichirollo è venuto meno all'età di 74 anni, essendo nato il 29 gennaio 1928 a Roma.

Si laureò in filosofia all'Università di Milano, dove ebbe come maestri G. E. Barié e A. Banfi. Di quest'ultimo curerà, tra l'altro, nel 1980 l'inedito *La persona* (Urbino), e poi (con G. M. Bertin) nel 1986 il VI vol. delle *Opere* dedicato a *Pedagogia e filosofia dell'educazione* (Istituto Banfi, Reggio Emilia); nello stesso anno gli dedicherà lo scritto *Attualità di Banfi* (ancora Urbino).

Conseguita la libera docenza in Filosofia teoretica e in Storia della filosofia antica, fu assistente ordinario ad Urbino, dove svolse non solo la sua opera di docente di Storia della filosofia antica e di Storia della filosofia, ma anche il suo impegno di assessore all'urbanistica del Comune, e di consigliere della Regione Marche.

Dal 1972 fu titolare della cattedra di Filosofia morale prima all'Università di Roma poi alla Statale di Milano, e infine in quella urbinata.

Ad Urbino è morto il 4 aprile 2002.

Del suo lavoro di studioso, rigoroso ed appassionato, sono testimonianza soprattutto le sue opere sulla dialettica antica e moderna, e precisamente: *Antropologia e dialettica della filosofia in Platone* (Milano 1957); *Logica e dialettica* (Urbino 1958); *Storicità della dialettica antica* (Venezia 1965); *Dialettica* (Milano 1973, poi Milano 1983); *Dialektik. Von Homer bis Aristoteles* (1970); *La dialettica degli antichi e dei moderni. Studi su Eric Weil* (Bologna 1999).

Ma il suo primo saggio risaliva al 1957 e riguardava la *Dossografia e storiografia in Aristotele*. Vanno poi ricordate opere come: *Aristotelica e Per una storiografia filosofica* (entrambe Urbino, rispettivamente nel 1968 e 1970), *Schiavitù antica e moderna* (Napoli 1979), *Morale e morali* (Roma 1985), *Filosofia, storia e istituzioni* (Milano 1990) e *Obiter dicta* (Urbino 1990), che raccoglie "profili, schede e interventi".

Significativo, poi, l'incarico a Sichirollo di rielaborare, insieme a M. Venturi Ferriolo, il manuale di M. Untersteiner, *Problemi di filologia filosofica* (Milano 1980).

Vanno inoltre ricordati i suoi studi dedicati a Hegel (*Ritratto di Hegel con le testimonianze dei suoi contemporanei*, Roma 1996) e ad Eric Weil (i citati *Studi su Eric Weil*, Bologna 1999, nonché l'edizione italiana di *Logica della filosofia*, *ibid.*).

Nella collana "Acta Philosophica" dell'Istituto italiano di studi filosofici, curò (in collaborazione) i seguenti volumi collettanei: *Gyorgy Lukacs nel centenario della nascita* (1986), *Marx e i suoi critici* (1987), *Metamorfosi del moderno* (1988), *Tramonto dell'Occidente?* (1989) e *Prassi. Come orientarsi nel mondo* (1991).

Non vanno infine dimenticati gli scritti dedicati a problemi politici ed amministrativi e raccolti nel volume *Una realtà separata? Politica, urbanistica, partecipazione* (Firenze 1972, poi Milano 1990).

Diresse le collane "Filosofia e storia delle idee" e "Differenze" e "Quaderni di Differenze".

Per dare un'idea della sua impostazione riteniamo utile presentare alcune sue affermazioni, relative al senso della filosofia e al compito del filosofo, tratte dal volume citato sulla *Dialettica*, pubblicato a Milano nel 1982.

Ebbene, il filo rosso, che attraversa tutta la riflessione di Sichirollo, è da rintracciare nella convinzione che «il filosofo, se è vero filosofo, non inventa mai i propri problemi, ma li trova, li individua nella realtà, nel divenire del mondo umano che egli fa oggetto delle sue riflessioni» (p. 13).

In questa prospettiva, «proprio del filosofo è *porre questioni*, domande, sempre diverse, il capire, non semplicemente spiegare, la risposta è fino a un certo punto accettabile, almeno *per* colui che vive una certa situazione, ma ha in sé il vizio di dare per risolte questioni che la storia della filosofia e la problematica contemporanea hanno lasciato del tutto aperte, e si manifesta da ultimo come l'intervento della coscienza comune, che opera e vive tra i fatti e le contraddizioni che dai fatti si generano, ma non sa nulla di esse» (p. 199).

Si tratta di una impostazione che Sichirollo ha documentato con le sue ricerche, per cui afferma con decisione che «tutta la storia della filosofia in generale, la storia della dialettica nei suoi momenti fondamentali dimostra che la filosofia è l'interrogazione che il filosofo rivolge al suo tempo, ai problemi che la sua epoca gli impone, e conferma d'altra parte che alla filosofia (...) si giunge solo tardi, solo ad un certo punto, quando il ciclo delle esperienze personali e storiche rende possibile una risposta, una *comprensione* concettuale (ripetiamo, non una spiegazione), una interpretazione della realtà non immediata, ma più direttamente condizionata dagli eventi» (p. 199).

In breve si può dire che «alla realtà storica debbono ricondurre le domande e le risposte della filosofia e non ha senso al di là della storia l'operare del filosofo» (p. 203). Da qui – conclude Sichirollo – «la nostra impossibilità di fare a meno della mediazione, di andare al di là della storia e del nostro tempo» (p. 205).

Una impostazione, questa, che egli condivideva con un altro pensatore, maestro (aveva insegnato a Urbino e poi a Pisa) e amico, Arturo Massolo, di cui non a caso Sichirollo ebbe a curare il volume *La storia della filosofia come problema* (Firenze 1973), e proprio nella “notizia introduttiva” a questo libro disse di Massolo qualcosa che ben si adatta anche a se stesso: «la sua ricerca, anche il più modesto degli interventi, percorre sempre e insieme il doppio cammino, dai classici alla problematica contemporanea e dalla problematica contemporanea ai classici, studiando i classici come contemporanei e i contemporanei in vista dei classici – che è poi la grande lezione degli storici e dei filosofi migliori».

Questo apprezzamento lo possiamo ben ripetere anche per Sichirollo.