



www.sfi.it

Comunicazione Filosofica

Rivista telematica di Ricerca e Didattica filosofica della Sfi

Registrazione: ISSN 1128-9082

NUMERO 42 – maggio 2019

REDAZIONE

Direttore responsabile:

Francesca Brezzi

Direttori editoriali:

Mario De Pasquale

Anna Bianchi

mariodepasquale@fastwebnet.it

annabian@tin.it

Valerio Bernardi

Cristina Boracchi

Ferruccio De Natale

Francesco Dipalo

Armando Girotti

Fulvio C. Manara

Fabio Minazzi

Graziella Morselli

Gaspare Polizzi

Emidio Spinelli

Bianca M. Ventura

bernarditroyer@virgilio.it

tondino_baby@libero.it

ferruccio.de.natale@alice.it

francesco.dipalo@istruzione.it (webmaster)

armando.girotti@fastwebnet.it

fabio.minazzi@uninsubria.it

morselli@aliceposta.it

gaspol@libero.it

emidio.spinelli@sfi.it

biancaventura@alice.it

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

MARIO DE PASQUALE, <u>Editoriale</u>	
Formare alla filosofia e con la filosofia	<p>SALVATORE BELVEDERE, <u>Conoscere e pensare attraverso la filosofia</u></p> <p>ANNA BIANCHI, <u>Filosofia ed educazione all'Europa. Per un riorientamento</u></p> <p>GIOVANNI D'ELIA, GABRIELLA DE MITA, GIOVANNI GIORDANO, ALESSANDRA MODUGNO, <u>Didattica e filosofia in dialogo per l'università</u></p> <p>COSTANZA FARAVELLI, <u>Stati generali filosofia bambini 2018. Un itinerario di complessità</u></p>
La filosofia nel nuovo esame di Stato	<p>VALERIO BERNARDI, <u>Sbiadimento della filosofia? Alcune considerazioni sulla filosofia ed il nuovo Esame di Stato</u></p> <p>LUCIA ZIGLIOLI, <u>Il nuovo Esame di Stato e la centralità dell'argomentazione: il compito del docente di filosofia</u></p>
Didattica della filosofia ed esperienze filosofiche nella scuola	<p>MARINA LAZZARI, <u>Per una nuova didattica della filosofia nelle scuole. Le dieci edizioni del Progetto dei Giovani Pensatori 2008-2009/2018-2019</u></p> <p>FRANCESCO DIPALO, <u>Voci di speranza. Ebook di pratica filosofica (edizione: Liceo Scientifico Statale "Ignazio Vian" – a.s. 2018-2019)</u></p> <p><u>L'ebook, nella sua versione integrale, è allegato al presente numero di <i>Comunicazione Filosofica</i></u></p>
Studi e approfondimenti	<p>CARLA ANDREOZZI, <u>Hannah Arendt e la categoria della natalità</u></p> <p>MONICA CRISTINI, <u>La fine dell'io. Transumanesimo e deresponsabilizzazione</u></p> <p>ANTONIETTA D'ALESSANDRO, <u>Paura e politica tra passato e presente</u></p> <p>PAOLO SCOLARI, <u>Nota sulla malattia in Friedrich Nietzsche</u></p>
Filosofia e altri saperi	<p>FABIO BARTOLI, <u>Breve descrizione del <i>Goethezeit</i> e di come questo abbia influito sulla stesura del Faust</u></p> <p>VIVIANA ANDREOTTI, <u>Tempo meccanico e tempo interiore nella prospettiva bergsoniana. Un percorso insolito che parte da Ravel</u></p> <p>GIUSEPPINA DE PASQUALE, <u>Pensieri e immagini della mimesis tra filosofia e arte: la scimmia</u></p> <p>DANIELE SILVESTRI, <u>Distanza ed educazione</u></p>
Recensioni	<p>DAVIDE MICCIONE, <u>Lezioni private di consulenza filosofica, Diogene Multimedia, Bologna 2018 (Augusto Cavadi)</u></p>

EDITORIALE

Mario De Pasquale

In questo numero sono presenti diversi contributi interessanti che approfondiscono alcune tematiche filosofiche e didattiche, aiutano a riscoprire argomenti tanto poco frequentati quanto fecondi per filosofare e insegnare a filosofare. Come potete notare, le sezioni in cui Anna Bianchi e io abbiamo diviso il numero danno anche conto di una più accentuata attenzione verso il dibattito sulle innovazioni in didattica della filosofia e verso le buone pratiche diffuse nelle nostre scuole e nelle nostre città. È evidente anche una consistente apertura verso il dialogo della filosofia con altri ambiti del sapere e della cultura. Indicherò sinteticamente i tratti più interessanti dei contributi compresi nelle varie sezioni, in modo da orientare l'attenzione dei lettori.

Formare alla filosofia e con la filosofia.

Salvatore Belvedere, nel suo contributo *Conoscere e pensare attraverso la filosofia* ci fa riflettere su un aspetto importante dell'insegnamento della filosofia, scosso dalla rivoluzione tecnologica: l'insegnare a conoscere e a pensare attraverso la filosofia. La presenza e l'uso sempre più generalizzato del computer hanno posto fine al concetto wittgensteiniano di filosofia intesa come attività mentale tesa alla chiarificazione logica dei concetti. Secondo l'autore oggi l'uso dell'intelligenza logica è stato trasferito sul computer attraverso la cibernetica e l'informatica. I computer sanno dedurre, applicare modelli, provare, ecc. Il pensiero della macchina dal campo semplicemente deduttivo trapassa anche in quello computazionale, che consente soluzioni originali e innovative in situazioni impreviste. L'autore pone la legittima domanda se, proseguendo su questa scia, lo studio della conoscenza e del pensiero si è sempre più sganciato dalla filosofia, assumendo l'aspetto di una disciplina autonoma e comunque diversa da essa. Da queste premesse Belvedere trae conseguenze molto interessanti sul concetto stesso di competenza e di valutazione della competenza. I cambiamenti sono presenti nella raccomandazione europea del 22.05.2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, nonché per la capacità di scelta e di preferenza secondo una personale visione delle cose. Cosa altro fa la filosofia se non offrire una pluralità di contenuti e modi di conoscere, problematizzare e valutare per attribuire senso e valore alle cose, ai fatti e alle relazioni, in modo da istruire e formare alla scelta consapevole e responsabile?

Anna Bianchi, nel bel saggio *Filosofia ed educazione all'Europa. Per un riorientamento*, si occupa con rigore, profondità e ricchezza di documentazione, del contributo che l'insegnamento della filosofia può dare alla positiva risposta costruttiva alla sfida dell'educazione all'Europa. Il lavoro critica soprattutto una finalizzazione dello studio della filosofia – come di ogni altro sapere – allo sviluppo del sistema economico e la mancanza di ogni spunto critico capace di mettere in discussione questo assunto. L'autrice sviluppa una riflessione articolata e argomentata e rileva come nel documento elaborato dalla commissione ministeriale (orientamento su...) vi sia una ricezione solo parziale delle indicazioni comunitarie per la formazione delle nuove generazioni e propone soluzioni che valorizzino la tradizione culturale e didattica italiana dell'ultimo trentennio a proposito, capace di realizzare pienamente la totalità delle opportunità formative dell'insegnamento della filosofia per l'educazione alla cittadinanza europea e al ruolo di protagonisti di una nuova cultura europea. Alcune Università del nostro paese riscoprono interesse per la didattica della filosofia, come si può dedurre dal contributo di Giovanni D'Elia, Gabriella de Mita, Giovanni Giordano, Alessandra Modugno *Didattica e filosofia in dialogo per l'università*. Gli autori ci informano sui lavori prodotti nel seminario tenuto presso l'Università di Bari il 26

marzo 2019. Esso è stato un momento importante di un progetto di ricerca, *Teaching Philosophy Project*, che coinvolge le università di Bari, Verona e Genova (Centro Interuniversitario di Ricerca Laboratorio di Gruppoanalisi ed Epistemologia – Università di Bari-Genova-Verona) e mira alla riflessione e alla sperimentazione di modi innovativi ed efficaci di insegnamento nell'Università. Le esperienze di insegnamento di filosofia su cui si articola il *Teaching Philosophy Project* sono rivolte a futuri educatori professionali, dunque a futuri professionisti d'aiuto (i medici, gli psicologi, i docenti, gli specialisti delle professioni sanitarie, gli educatori, i formatori, gli operatori sociosanitari, i responsabili del personale, i responsabili della legalità) il cui lavoro si sviluppa nell'aiutare e nel prendersi cura delle persone che domandano direttamente il loro intervento o indirettamente anche tramite le istituzioni cui afferiscono. Il centro di ricerca intende indagare e discutere le questioni più rilevanti, teoriche, epistemologiche, metodologiche, critiche della didattica della filosofia in università. Il contributo husserliano dà spessore all'idea che l'insegnamento della filosofia possa acquistare un nuovo senso che lo renda una "formazione a un atteggiamento", che privilegi la problematizzazione, la domanda come luogo privilegiato della relazione didattica e formativa tra docente e studenti: dalla domanda sulle ragioni dell'essere in un percorso di studi che prepara alla professione dell'educatore, a quella sull'attesa formativa inerente il contesto accademico in cui sono da poco inseriti, per arrivare poi alle questioni oggetto dell'insegnamento – che cosa significa pensare critico, che cos'è la verità – e al perché e come siano inerenti la loro vita e il lavoro che svolgeranno in futuro.

Costanza Faravelli in *Stati generali filosofia bambini 2018. Un itinerario di complessità*, descrive l'andamento della quarta edizione degli stati generali di filosofia, tenutosi a Milano il 18 novembre 2018. Il Convegno ha provato a rispondere alla domanda se il lavoro filosofico con i bambini sia complesso o complicato. La filosofia con i bambini per l'associazione organizzatrice ha come obiettivo di scardinare stereotipi, indagare criticamente ciò che si ritiene scontato, instillare il dubbio laddove tutto è dato per ovvio o creduto banale. L'obiettivo è che da una domanda iniziale possano nascere altre domande, che l'interrogare e l'interrogarsi si trasformino, a lungo andare, in un abito che i bambini possano sempre indossare. Buona parte degli interventi dei relatori hanno cercato di dimostrare che lo stesso pensiero complesso può ambire al contempo alla semplicità, in modo da risultare funzionale e aderente alla realtà.

La filosofia nel nuovo esame di Stato.

Abbiamo voluto distinguere una sezione dedicata alla filosofia nel nuovo esame di Stato, perché costituisce un problema di notevole entità per i nostri colleghi docenti della Secondaria, investiti da una novità in corso d'opera. Si è sviluppato un dibattito interessante che riguarda tanto la nuova forma dell'esame quanto il ruolo della filosofia.

Bernardi nel suo intervento *Sbiadimento della filosofia? Alcune considerazioni sulla filosofia ed il nuovo Esame di Stato* sostiene che il nuovo Esame di Stato abbia sicuramente portato degli svantaggi, ma, allo stesso tempo, può presentare anche dei vantaggi, offrire delle occasioni che potrebbero giocare un ruolo fondamentale anche nel rinnovo della didattica della disciplina. L'abolizione della terza prova non risulta un gran danno dato il modo superficiale in cui le prove di filosofia generalmente in essa erano impostate e svolte. L'autore dopo aver sottolineato anche i limiti della presenza della filosofia nel colloquio orale, propone percorsi che potrebbero valorizzare maggiormente la filosofia nelle prove d'esame, sia scritte che orali. Una delle novità del colloquio di quest'anno è quello che la Commissione dovrà far "estrarre" da una busta un "materiale" che possa essere di spunto per la partenza del colloquio; la preparazione dei materiali, quindi, potrebbe essere un'occasione per il docente di filosofia di proporre dei testi, delle esperienze e degli studi di caso di pertinenza filosofica che possano avere una valenza anche pluridisciplinare. Una parte del colloquio sarà dedicato a quelle che vengono chiamate esperienze di Cittadinanza e Costituzione. Anche in questo caso la filosofia potrebbe giocare un ruolo importante, soprattutto se, nel corso del triennio, si siano portati i ragazzi a percorsi ed esperienze di tipo interdisciplinare ma che possono avere avuto come protagonista il sapere filosofico. L'autore è convinto che il nuovo Esame di Stato, benché abbia tolto delle occasioni alla

disciplina filosofica, non la ha del tutto marginalizzata e, anzi, crea opportunità che devono essere colte anche per attivare una profonda revisione, questo sì, del tradizionale insegnamento, per avvicinarci di più ad un adeguato sviluppo delle competenze e dei profili di uscita dei percorsi liceali.

Lucia Ziglioli, nel suo *Il nuovo Esame di Stato e la centralità dell'argomentazione: il compito del docente di filosofia*, sostiene che sia necessario e urgente promuovere e diffondere nei ragazzi – e nei cittadini tutti – le regole e la pratica di una “buona” argomentazione, cui un contributo essenziale, in particolare, può e deve venire dall'insegnamento della filosofia. La Scuola non può esimersi dall'operare per formare una cultura pubblica critica e dal preparare gli studenti al meglio in vista di una loro libera e consapevole partecipazione alla vita pubblica e lo può – e deve – fare anzitutto attraverso l'esercizio e la promozione delle competenze dialogiche. Questo intento ha ispirato in parte i lavori della commissione che ha elaborato le nuove forme dell'Esame di Stato. Pur nella molteplicità delle concezioni di filosofia che convivono all'interno della disciplina e dei diversissimi stili di scrittura che ne danno voce, il procedere argomentativo volto alla chiarificazione, definizione, problematizzazione di un pensiero o di un concetto caratterizza la filosofia e ne fonda il suo statuto scientifico.

Lo studio della logica e delle fallacie del discorso sono strumenti indispensabili per costruire un argomento formalmente corretto ed evitare i più comuni errori del ragionamento, ma non sono sufficienti a sviluppare un discorso significativo e pregnante in merito ad un qualsiasi tema di discussione. Per questo occorrono una certa conoscenza del tema, almeno nei suoi aspetti fondamentali, e la consapevolezza degli assunti e dei presupposti necessari per comprendere la questione. È necessario che ogni studio serio di un pensiero altrui sia comprensione e appropriazione della struttura logico-argomentativa che sorregge e giustifica quel pensiero. Il docente di filosofia dovrebbe quindi lavorare per promuovere negli studenti la capacità di valutare e riproporre autonomamente il procedere argomentativo proprio della filosofia nell'intreccio di forma e contenuto. L'autore suggerisce un percorso organico per promuovere l'insegnamento dell'argomentazione. Attraverso questo tipo di lavoro il docente di filosofia promuoverà negli studenti non solo la capacità di riconoscere e produrre buoni argomenti, ma anche la consapevolezza che ogni stile argomentativo è condizionato, anzitutto, da un insieme di teorie e assunti filosofici sulla natura del ragionare e della verità, sul rapporto con l'altro e sui valori del vivere in comunità.

Didattica della filosofia ed esperienze filosofiche nella scuola.

Marina Lazzari, nel suo contributo *Per una nuova didattica della filosofia nelle scuole. Le dieci edizioni del Progetto dei Giovani Pensatori 2008-2009/2018-2019*, ci ricorda le radici teoriche del Progetto dei Giovani Pensatori sostenuto dall'Università degli Studi dell'Insubria, tramite la cattedra di filosofia della scienza del prof. Fabio Minazzi, ideatore del Progetto. Il progetto, assolutamente di eccellenza, cui da tempo la rivista dedica una giusta attenzione, si avvale del sostegno e della collaborazione, oltre che dell'Università degli Studi dell'Insubria, anche dell'Ufficio Scolastico Provinciale Varesino, e si sviluppa anche attraverso una rete di Istituti Scolastici di cui il Liceo Scientifico *Galileo Ferraris* di Varese è istituto capofila. L'intendimento generale del Progetto, in tutte le sue edizioni, è stato simbolicamente racchiuso nelle espressioni *filosofia per tutti*, *filosofia come diritto civile*, *casa filosofica comune*, espressioni che intendono sostenere come l'esperienza del pensare filosofico, la sua straordinaria e spontanea capacità interrogante, risulti un patrimonio dal quale nessun giovane deve ritenersi escluso, un'esperienza di pensiero in grado di coinvolgere bambini e giovani di ogni ordine di scuola e di capacità cognitiva. Alla base di questo progetto la convinzione che l'esperienza del pensare filosofico sia capace di offrire la possibilità di accesso ad una *casa filosofica comune*, perché, «prima di essere potenza razionale, la filosofia è accoglienza e corrispondenza di pensiero a ciò che ci interpella, è esperienza di un'apertura di mondo, da cui il pensiero di tutti è sollecitato nella sua trasformazione in interrogazione». Il testo spiega le modalità di organizzazione del Progetto dei *Giovani Pensatori*, le forme della scelta della tematica di approfondimento (i Laboratori, i Progetti speciali, le

Trasmissioni radiofoniche) sino alle annuali conclusioni con le giornate del Festival della Filosofia nell’Aula Magna dell’Università dell’Insubria. Vale la pena ricordare che la partecipazione alle attività risulta come corso certificato per la formazione dei docenti e l’educazione alla cittadinanza.

Cosa dire dell’esperienza che segue, anch’essa di assoluta eccellenza, che ha coinvolto gli studenti in un progetto di riflessione, di ricerca filosofica e di produzione letteraria ed artistica concretizzatosi nell’e-book *Voci di speranza*, coordinato e curato da Francesco Dipalo, presso il Liceo Scientifico Statale “Ignazio Vian” di Bracciano nel corso dell’a.s. 2018-2019.

Per il secondo anno consecutivo, in vista della *Notte Bianca del Liceo Classico* edizione 2019, è stato bandito un concorso filosofico-letterario riservato agli studenti del triennio, sez. X. E si è chiesto ai ragazzi di riflettere sul significato di “speranza” partendo da questa nutrita batteria di domande: Che cosa significa per me “speranza”? Che cosa posso sperare? Cosa vedo nel mio futuro? Esistono “speranze collettive”? Ha senso “sperare da soli”? C’è un oggetto di speranza comune a tutta l’umanità? La speranza comporta necessariamente una prospettiva religiosa? Scopo dell’iniziativa, aperta a tutti i giovani pensatori “di buona volontà”, era la produzione di un testo, possibilmente di contenuto personale, della lunghezza di circa mille parole. Obiettivo educativo di fondo era proporre agli studenti un’esperienza che li coinvolgesse in prima persona e desse loro la possibilità di esprimersi in tutta libertà. [L’e-book che trovate allegato a questo numero di CF](#) ne reca testimonianza, anche se, come tutti i testi scritti, non può rendere piena giustizia all’incommensurabile ricchezza della varia e preziosa umanità che l’ha partorito.

Studi e approfondimenti.

I tempi in cui viviamo sono difficili e pieni di minacce. Non è un caso che in questa sezione sia espressa una preoccupazione prevalente per le trasformazioni antropologiche e sociali in atto, per il diffuso senso di timore e di paura che soffoca la creatività e la partecipazione di donne e uomini ai processi di cambiamento, per la passività e il fatalismo che indebolisce il senso morale e l’impegno politico. La Rivista raccoglie ricerche che riflettono sul tema e propongono paradigmi teorici capaci di orientare l’azione di cambiamento per un futuro diverso.

Nel lavoro di Carla Andreozzi, *Hanna Arendt e la categoria della natalità*, si sviluppa un tema caro ad H. Arendt e a A. Cavarero, che valeva proprio la pena di riprendere e di porre all’attenzione di colleghi e di studenti. Di contro alla dimensione heideggeriana dell’*essere-per-la-morte*, che spinge alla ricerca dell’astrazione e dell’eterno, H. Arendt propone la dimensione della *natalità*, come una categoria centrale dell’ontologia e della politica. Nascere è la singolarità del cominciamento, è il dischiudersi di sé alla condizione umana ed è dunque fatto imprescindibile che ci consegna alla nostra esistenza, contraddistinta dall’unicità nella pluralità. L’agire in pubblico, sociale e politico costituisce una seconda nascita dell’individuo, una sorta di nascita consapevole, un dare inizio insieme, in cui ognuno si mostra unico, diverso, iniziale e, nella relazione con l’Altro, cerca sia la narrazione di sé, sia la costruzione di un tempo futuro, di una speranza. Nell’azione sociale e politica, intesa come “gioco” in cui esprimere la propria individualità e creatività, imprevedibile, non il lavoro e la mera produttività, prende forma il senso profondamente umano della *vita activa*. L’azione comune, consapevolmente e creativamente gestita, rivaluta il senso dell’apparire come autentico prodotto dello sforzo umano di costruire forme di vita migliori e più soddisfacenti per tutti.

Monica Cristini, nel suo contributo *La fine dell’io. Transumanesimo e deresponsabilizzazione*, ci pone un attualissimo problema, che riguarda il processo di ricollocazione dell’io nella travolgente trasformazione tecnica dell’umano. Il fare scientifico, e più precisamente il fare tecnico, ha condotto l’uomo, subordinato alla macchina, a diventare esso stesso macchina. ad essere nient’altro che dato in un sistema di dati. Il datismo, figlio dell’umanesimo, ha commesso un patricidio, ha ucciso l’umano stesso. Gli umani – scrive Yuval Noah Harari – vogliono fondersi in un flusso di dati, e il valere qualcosa consiste non nel vivere esperienze, ma nel trasformare queste esperienze in dati che fluiscono liberamente, condivisi con la rete, ritrovando il senso in una

«immanenza algoritmica». Proprio all'abolizione della finitudine umana, lavora il cosiddetto transumanesimo, sfruttando le incredibili possibilità di potenziamento artificiale delle capacità fisiche e cognitive dell'uomo aperte negli ultimi anni dalla ricerca scientifica, che costituisce un vero e proprio tentativo superomistico di oltrepassamento, per via tecnologica, dei limiti che per definizione connotano la natura umana. Quotidianamente impariamo, ogni giorno di più, a trattare noi stessi come oggetti, o meglio come macchine: da nutrire, da stabilizzare, da mantenere in funzione, dosando sostanze e input, calcolando reazioni e sintomi. In questa ottica la responsabilità individuale è perduta. Il soggetto sorge, potremmo dire, nello spazio delle ragioni, quando cioè si rende ragione di un determinato agire e lo si riferisce a un polo egologico costante. Occorre difendersi da questa minaccia facendo i conti con la propria finitezza e storicità, rinunciando alla promessa transumanista di immortalità per prenderci cura, più modestamente, della nostra esistenza effimera.

Antonietta D'Alessandro, nel suo contributo, *Paura e politica tra passato e presente*, riporta le riflessioni proposte in un incontro di caffè filosofico tenuto sul tema. L'autrice si occupa di un tema oggi molto attuale, quello del rapporto tra politica e paura, che approfondisce in particolare nel pensiero dell'antichità. Ritornare al passato, alle origini della nostra cultura, ci consente di comprendere meglio, fin dal loro nascere, alcune dinamiche e usi della paura, il suo collegamento con la politica e con i poteri dominanti vigenti anche oggi. L'autrice cerca di definire che cosa essa sia e di come si ponga a fondamento di certi rapporti intersoggettivi, a partire da alcuni testi aristotelici quali *l'Etica Nicomachea*, *il Sull'anima*, *la Retorica*. Soprattutto in quest'ultimo trattato Aristotele parla della paura all'interno dell'analisi delle passioni e in relazione ai sentimenti che il discorso oratorio può indurre in chi ascolta. Riferimenti pertinenti a Erodoto e Tuciddide completano un percorso che sottolinea il pericolo di un uso politico della paura. Erodoto e Tuciddide hanno chiaramente messo in luce come la politica e il potere possano attuare strategie fondate sulla paura per ottenere appoggi e consenso. In maniera amplificata e più subdola, e con l'ausilio di strumenti di comunicazione più raffinati e tecnologicamente avanzati, la società moderna, usa la paura come strumento di egemonia politica, culturale e sociale. Attuale è anche l'invito degli antichi a "riflettere" e "ricercare", a fare filosofia per difendersi dalle minacce indotte dalla paura.

Paolo Scolari, in *Nota sulla malattia in Friedrich Nietzsche*, indaga sul rapporto tra filosofia e malattia in Nietzsche, sostenendo la tesi che esse non si possono davvero separare o contrapporre in un rapporto polarizzato. Secondo Jaspers la malattia in Nietzsche è un'espressione creativa dell'essere, una rivelazione immediata di qualcosa che altrimenti sarebbe rimasto inaccessibile. Quindi, anche la malattia «appartiene alla verità e non può essere separata da essa». Il baricentro dell'attenzione è spostato dalla malattia di Nietzsche alla malattia secondo Nietzsche. È proprio Nietzsche per primo a parlare filosoficamente della sua malattia e a rivestirla di un abito ermeneutico. Separare Nietzsche dalla sua malattia vorrebbe dire non capire alcune tra le pagine più belle e più profonde di tutta la sua produzione filosofica. Lou Salomè conferma l'approccio mettendo in luce lo «stretto legame» tra la «sofferenza» di Nietzsche e l'evoluzione del suo «pensiero», sottolineandone il ruolo propulsivo e «l'influsso che gli stati d'animo dell'uomo malato hanno sul pensiero. L'alternanza tra salute e malattia obbligava Nietzsche a continui autoperamenti».

Filosofia e altri saperi.

In questa sezione sono raccolti contributi che valorizzano il dialogo della filosofia con altri saperi su temi di natura pluridimensionale.

Fabio Bartoli, in *Breve descrizione del Goethezeit e di come questo abbia influito sulla stesura del Faust*, fa dialogare la filosofia con plurali aspetti letterari, storici e filosofici, per comprendere temi rilevanti del capolavoro di Goethe. Alcune idee di Herder, che possono essere considerate come la sorgente primaria da cui nacque il movimento letterario dello *Sturm und Drang*, influen-

zaroni Goethe, in particolare la riscoperta della poesia primitiva e della mitologia popolare tedesca in contrapposizione all'ideale di perfezione stilistica degli illuministi. Tra i miti che vennero rispolverati, uno dei più suggestivi è proprio il *Faustbuch*, che fu di conseguenza identificato come il prodotto creativo del *Volk*. L'autore mette in relazione il faustismo con la tendenza alla dinamica tensione vitale all'azione produttiva riveniente dalla rivoluzione industriale, con il deismo illuminista, con gli ideali di libertà e di meritocrazia della Rivoluzione francese, con il pietismo.

Viviana Andreotti, in *Tempo meccanico e tempo interiore nella prospettiva bergsoniana* espone un percorso insolito fatto con una sua classe di ultimo anno. L'occasione è arrivata con lo studio di Bergson e con la volontà di approfondire, in un modo non usuale, il celebre dualismo tra *tempo circolare* e *tempo lineare* (come ulteriori declinazioni del *tempo della scienza* e *tempo della coscienza*). La novità è rappresentata dall'introduzione nella didattica della dimensione musicale in aula con l'ascolto e la lettura di un'opera di Ravel che è anche un racconto di Colette: *L'enfant et les sortilèges*. Il testo dell'opera, in particolare, ha offerto l'occasione per riflettere su alcuni nodi importanti relativi al tema del tempo nella vita, e al tema della mortalità e della finitudine. Il percorso si è realizzato attraverso l'ascolto di alcuni brani tratti dall'opera attraverso l'impiego della Lim, e la riflessione su quella parte del libretto in francese (talvolta con l'intervento della docente di lingua), in cui erano presenti i nodi fondamentali del filosofo d'oltralpe.

La comunicazione musicale permette di scendere fino a quei livelli di lettura profondi che rimarrebbero altrimenti sconosciuti, apre ad indagini più vaste ed ha il compito di accendere curiosità e domande, lasciando la lettura aperta ad ulteriori soluzioni interpretative. L'autrice ha valorizzato i numerosi strumenti creativi utilizzati dagli autori (i ritmi, le parole, l'ambientazione, lo svolgimento della vicenda), che hanno offerto prospettive molteplici alla analisi e consentito di portare a compimento l'esame di un argomento filosofico solo apparentemente assai semplice.

Giuseppina De Pasquale, nel suo saggio, *Pensieri e immagini della mimesis tra filosofia e arte: la scimmia*, sviluppa, con rigore, con maturo controllo critico e con acutezza di analisi, il tema della *mimesis*, valorizzando il rapporto tra filosofia e storia dell'arte. Il concetto di *mimesis*, declinato in una pluralità di significati, è indagato e analizzato attraverso i riferimenti indotti da una delle sue icone più usate, quella della scimmia. La scimmia ha rappresentato in una lunga tradizione l'emblema di una concezione della pittura, in virtù di alcune caratteristiche che le sono proprie, come la capacità di imitare ciò che osserva e di tendere all'inganno, dovuta in parte ad una certa *similitudo hominis* di cui è esteticamente portatrice. L'autrice attraverso una panoramica visione dell'iconografia della scimmia nella storia dell'arte, a partire dal medioevo fino all'età moderna, ne sottolinea l'ambivalenza. Da una parte la scimmia, come metafora di arte mimetica, definisce, per gran parte dei secoli in cui è utilizzata, il simbolo dell'imitazione degenera, ovvero dell'immagine eccessivamente "verosimile" al prototipo, in quanto legata ad esso da un rapporto servile nel meccanismo di riproduzione; dall'altra individua, in un brevissimo arco storico nella metà del Quattrocento, un significato essenzialmente positivo sulla scimmia e sull'arte mimetica. L'autrice esamina il concetto di *mimesis* in Platone e Aristotele. A partire dal *Cratilo*, fino alle tarde *Leggi*, Platone adotta la terminologia della *mimesis* in una grande varietà di contesti che toccano l'etica, la psicologia, le arti poetico-musicali e infine anche quelle visive. Aristotele annovera le arti mimetiche nella classe concettuale della *techné*, che, talvolta, porta a compimento quanto la natura è impossibilitata a fare. Le opere rappresentative non ci offrono pseudo realtà ingannevoli, come Platone aveva sostenuto, bensì ci procurano il significato fittizio di una *realtà possibile* attraverso il medium pittorico, in modo tale che questa realtà possa essere riconosciuta e corrisposta. Lo Stagirita sembra sollecitare una visione metaforica della *mimesis*: essa sarebbe il vero potenziale delle arti mimetiche e la base dell'eticità dell'arte dal momento che quest'illusione offre una reale possibilità di apprendimento. Per Sant'Agostino, l'uomo che crea è inevitabilmente "scimmia" rispetto a Dio e la pittura e la scultura, le più imitative tra le arti, non hanno speranza di competere con la Natura, il capolavoro di Dio per eccellenza. Nelle *Vite* del Vasari il pittore Stefano Fiorentino è definito "scimmia della natura",

come un eccezionale anticipatore della maniera moderna, al pari di un “iniziatore di civiltà”, è come «quei che va di notte e porta il lume facendo dopo sé le persone dotte». Nella storia dell’arte e della cultura la scimmia spesso torna a rappresentare l’imitazione degenera, diventa emblema di una *mimesis* svuotata dei suoi contenuti, in quanto rappresenta la cattiva imitazione, ovvero la copia inetta e servile della vera creazione. Giuseppina De Pasquale sostiene la tesi che questa sia un’interpretazione alquanto riduttiva, che non tiene conto della profondità e complessità della sua valenza metaforica di positiva imitatrice, peraltro attestata nella storia dell’arte tra gli ultimi anni del XIV e almeno la prima metà del XV secolo.

Daniele Silvestri, in *Distanza ed educazione*, critica l’atteggiamento rinunciatario che riduce la filosofia dell’educazione a retorica e che ha come unico risultato quello di abbandonare coloro che nell’educazione si spendono quotidianamente senza alcun punto di riferimento utilizzabile per orientare la propria opera. Occorre battersi per una rinnovata visione dell’educazione come formazione alla capacità critica. L’appiattimento della critica solo sul *critical thinking*, oggi frequente, sembra all’autrice pericoloso perché rischia di limitarsi a verificare la coerenza logica delle affermazioni a partire dai principi di partenza lasciando quegli stessi principi privi di un rapporto con la loro valenza etica più generale. L’educazione non riduce quel faticoso “*lavoro del concetto*” che per Hegel è l’essenziale della filosofia e di ogni percorso educativo, tanto più urgente in un’epoca come la nostra, dove l’immediatezza di cui ci rendono capaci le nuove tecnologie rischia di compromettere le strutture personali e sociali che sostengono l’autonomia del soggetto. Nell’educazione non ci si può limitare alla conferma del noto, soprattutto in considerazione del fatto che questo “noto” è e sarà sempre più il risultato di una produzione, mediata tecnologicamente e mirata al profitto, di una realtà che ora chiamiamo virtuale ma che rischia di diventare, per dirlo con Jean Baudrillard, iperreale.

Recensioni.

Davide Miccione, *Lezioni private di consulenza filosofica* (Diogene Multimedia, Bologna 2018, pp. 106, euro 9,80) a cura di Augusto Cavadi.

Ma, il consulente filosofico è abilitato e dedicato a che, esattamente? Augusto Cavadi recensisce il volume di Davide Miccione, uno dei più stimati consulenti filosofici italiani, *Lezioni private di consulenza filosofica*, il cui essenziale oggetto risponde alla domanda: cosa fa il filosofo consulente? Nella consulenza filosofica si realizza un dialogo filosofico (o più compiutamente una serie di dialoghi filosofici) tra due individui avente come oggetto la vita di uno dei due o questioni ad essa riconducibili. Colui che pone liberamente come occasione di pensiero la propria vita si chiama consultante. L’altro, se è in grado di lavorarvi filosoficamente, consulente. Insomma: nella relazione di consulenza filosofica si fa né più né meno di quanto hanno fatto, da Socrate in poi, i filosofi autentici. La consulenza è un “dialogo filosofico *ad personam*”: un dialogo effettivo, fra due persone in carne e ossa, non un dialogo costruito a tavolino da un genio speculativo come Platone o come Leopardi. Un’attività socratica che trasforma la *filosofia* come patrimonio di pochi privilegiati (da trasmettere a eredi accuratamente selezionati) al *filosofare* come “bene comune” per chiunque ne voglia fruire.

CONOSCERE E PENSARE ATTRAVERSO LA FILOSOFIA

Salvatore Belvedere

Abstract

The widespread diffusion of computers has undermined the function of philosophy, which should teach how to think. Computers offer a logically correct knowledge, making the contribution of philosophy irrelevant. Their use has affected the way of learning and thinking of human beings, leading them toward the adoption of standardized procedures, which create uniformity in communication but reduce the individual contribution of each of us. Nowadays philosophy has to promote the recovery of an individual approach in the way in which people learn, think and live.

Keywords

Competence, Learning, Thinking, Orientation, Choice.

Non c'è dubbio che ogni docente di filosofia nel suo lavoro ha sempre attribuito alla sua disciplina, tra gli altri, il compito di educare al conoscere e al pensare. Se non lo ha fatto esplicitamente attraverso un'aperta riflessione sui corrispondenti contenuti disciplinari, certamente saranno stati gli stessi studenti a ricostruire a posteriori uno svolgimento storico del loro porsi. In ogni caso è proprio la storia della filosofia ad incanalarsi principalmente sulla vita della mente ed a proporre una sua immagine come incentrata su di essa. Pertanto, il lavoro del docente è reso più agevole dalla selezione di argomenti opportunamente rivolti allo scopo, e lo è ancor di più se si pensa che per tanto tempo conoscere e pensare si sono mossi in direzioni abbastanza lineari, rappresentando una costante sia per gli insegnanti sia per gli autori di manuali. Direzioni a volte convergenti, a volte contrastanti, ma sempre sinteticamente ricondotte ad una unità tematica (almeno nella pratica didattica). Così è stato per le tesi di Parmenide e di Eraclito, di Platone e di Aristotele, proseguendo ancora per molto tempo.

La linearità ha costituito un binario ben orientato con cui dare continuità allo studio della filosofia. Questa notoriamente è stata vista anche come la storia della ragione, ed il concetto di storia consentiva di andare a ritroso individuando collegamenti con le vicende del tempo attuale. Il docente rintracciava nel passato molti elementi anticipatori della contemporaneità ed in esso incardinava la ragione per ritornare nel presente, esprimendosi con la facilità del racconto. Linearità tematica e storicità diventavano nella pratica scolastica quasi sinonimi. Lo storicismo, dal punto di vista metodologico, con le sue direzionalità è stata una comoda garanzia per la didattica.

Oggi non è più così. **Due evenienze, assolutamente nuove e non riconducibili al passato, si sono imposte condizionando il modo di conoscere e di pensare, creando serie difficoltà sia alla filosofia nella comprensione dei nuovi bisogni sia al docente nella definizione della corrispondente funzione disciplinare. Si tratta dell'avvento del computer come mezzo di conoscenza e del concetto di competenza nei processi di apprendimento.** Essi rappresentano due situazioni apparentemente distanti, ma non casualmente nate nel medesimo momento storico.

La presenza e l'uso sempre più generalizzato del computer ha posto fine al concetto wittgensteiniano di filosofia intesa come attività mentale. Wittgenstein dice: «Scopo della filosofia è la chiarificazione logica dei concetti. La filosofia non è una dottrina ma un'attività. [...]». Risult

tato della filosofia non sono “proposizioni filosofiche”, ma il chiarirsi delle proposizioni. La filosofia deve chiarire e delimitare nettamente i pensieri che altrimenti, direi, sarebbero torbidi ed indistinti.»¹ Questa sua affermazione, contenuta nel *Tractatus logico-philosophicus*, benché espressa nel XX secolo, ha costituito da sempre un obiettivo formativo affidato alla filosofia. Il docente ha visto nel pensiero di Platone una metodologia (la dialettica) per portare alla luce le verità dell’essere, nel sillogismo aristotelico l’esercizio del ragionamento, nella logica degli stoici l’uso consapevole dei raccordi proposizionali. Passando nell’epoca moderna il pensiero di Cartesio gli ha consentito di individuare le regole per conoscere scientificamente il mondo. In tal modo il docente arriva al formalismo del XX secolo, che trova il suo compimento nel linguaggio come capacità di descrivere i fatti con il rigore della verità. Naturalmente il percorso si è sempre più arricchito di elementi di connotazione e di denotazione che hanno collegato il tema del conoscere e del pensare alle peculiarità storiche del tempo.

Oggi questo percorso si è interrotto. L’uso dell’intelligenza logica è stato trasferito sul computer attraverso la cibernetica e l’informatica. Il sogno cartesiano di un’educazione della mente, capace di prescindere dai rumori del mondo, si è realizzato con l’invenzione della macchina.² Questa ha il dono connaturato del rigore logico e, quindi, della piena affidabilità. È inevitabile che essa prenda il posto dell’uomo nello svolgimento delle varie funzioni mentali: dedurre, consequenziare, applicare modelli, provare, ecc. In definitiva il docente assiste al venir meno di un campo prescelto dalla filosofia: quello della conoscenza e del pensiero. Come dice Varanini, «l’osservazione piena e disponibile di ogni possibile manifestazione dell’essere – che è l’atteggiamento del filosofo – viene messa da parte. La scienza si libera dalla filosofia, ma solo per mettersi nelle mani di una tecnica.»³ E infatti il progresso della tecnica porta la macchina ad avanzare nel campo della conoscenza, misurandosi con ciò che cade oltre i *data base* in suo possesso, proponendo essa stessa problemi e nuove evenienze e portando ordine in ciò che risulta ignoto ma possibile. Il pensiero della macchina dal campo semplicemente deduttivo trapassa in quello computazionale, che consente soluzioni originali e innovative in situazioni impreviste. Non a caso per essa molti studiosi usano il termine agente, volendo ricondurre in un’unica categoria uomo e macchina.⁴

Le conseguenze non si sono avute soltanto nel campo dell’informatica e nell’ingegneria dell’intelligenza artificiale. Come dice H. Gardner, gli studi sulla mente e sui processi di apprendimento sono stati notevolmente influenzati da quelli sull’intelligenza artificiale, i cui meccanismi hanno contribuito a comprendere meglio quelli reali dell’intelligenza umana ed a proporre modelli di conoscenza costruiti su di essa.⁵ Anzi egli auspica una piena collaborazione tra studio dell’intelligenza artificiale e psicologia cognitiva.⁶ Si può addirittura parlare di una competizione tra intelligenza artificiale e intelligenza umana, i cui risultati possono ritornare utili ad entrambi.⁷ In particolare, l’intelligenza artificiale può insegnare tante cose nella gestione dei dati, nella velocità computazionale e nella giustificazione dei risultati.

Proseguendo su questa scia lo studio della conoscenza e del pensiero si è sempre più sganciato dalla filosofia, assumendo l’aspetto di una disciplina autonoma e comunque diversa da essa. Non a caso il MIUR nella revisione degli Orientamenti Nazionali per il primo ciclo tra gli

¹ Wittgenstein, 1984, p. 27.

² Varanini, 2015, p. 67: «Cartesio tenta di sostituire al *lumen* dell’uomo che pensa la *lux* che emana dal libro delle Regole. Tenta di distogliere l’attenzione dalla *res extensa* – la spuria materia, lo stesso corpo umano – per concentrarla sulla *res cogitans* – la pura mente pensante. Il che vuol dire sostituire l’uomo con una macchina, progettata per pensare in modo chiaro e certo.»

³ Ivi, p. 273.

⁴ Bostrom, 2018, p. 176.

⁵ Gardner, 2016, p. 138.

⁶ Ivi, p. 157.

⁷ Bostrom, 2018, p. 104: «Attualmente la capacità computazionale del cervello biologico regge ancora il confronto con quella dei computer digitali, anche se i migliori super computer stanno raggiungendo livelli di prestazioni che rientrano nell’intervallo delle stime plausibili della capacità di elaborazione del cervello. L’hardware tuttavia è in rapido miglioramento e i limiti massimi delle sue prestazioni sono enormemente superiori a quelli dei substrati di calcolo biologici.»

obiettivi formativi ha inserito il pensiero computazionale con un chiaro riferimento alla competenza digitale. In essi si legge che lo sviluppo del pensiero computazionale è un utile sussidio ed un logico presupposto nell'uso del computer, ma nello stesso tempo è un modo di pensare specifico della mente umana per affrontare e gestire le circostanze della vita.

Per quanto attiene alla competenza è necessario soffermarsi sull'evoluzione del suo concetto e sulla sua traduzione nella pratica dell'insegnamento. Essa, nella scuola italiana, nel corso del tempo è passata dal significare la capacità di produrre buone prestazioni all'esplicitazione delle buone prestazioni nei vari campi disciplinari. Forse ciò era inevitabile fin da quando l'Europa con la raccomandazione del 2008 ha tracciato le linee guida nella certificazione dei titoli e delle qualifiche. La certificazione per conoscenze, abilità e competenze, avendo valore in tutta l'Europa, doveva attenersi ai criteri della chiarezza e della comparabilità. Le competenze dovevano essere descritte analiticamente e per singoli settori del sapere e del saper fare. Ciò avrebbe consentito la libera circolazione nei paesi dell'Europa attraverso un linguaggio pienamente convertibile. Era evidente che la globalizzazione con le sue esigenze di univocità comunicativa avrebbe investito anche la competenza.

L'esigenza della certificazione costringeva il docente ad elaborare percorsi disciplinari calibrati sulle richieste degli obiettivi specifici di ogni disciplina. In tal modo egli costruiva procedure mirate alla produzione delle *performance* prestabilite. Per questa via la competenza si riproponeva nelle vesti dell'abilità disciplinare, codificabile in seriazioni di procedimenti, lasciando sfumare la sottile ma sostanziale differenza tra i due termini (esercitabilità nella soluzione dei problemi – individualità e creatività). Ottimizzazione e velocizzazione erano tornate ad esigere tecniche standardizzate e ripetibili, così come avviene nell'istruzione programmata e nella costruzione di abilità professionali. Questo passaggio è ben visibile nelle Indicazioni Nazionali e nelle Linee Guida del MIUR per il primo e il secondo ciclo del sistema nazionale di istruzione, in cui è difficile osservare le giuste distinzioni tra abilità e competenze. Questa logica avrebbe portato i docenti a concentrarsi sulla composizione organizzativa delle prestazioni disciplinari, creandosi opportune metodologie (studio tassonomico degli apprendimenti, consequenzialità deduttive, correlazioni di causa ed effetto, creazione e successione di item, ecc.), piuttosto che riflettere sulle innovazioni del concetto di competenza, cioè sulle precondizioni formative per produrre prestazioni di qualità.

Anche l'Europa si è accorta dell'uso strettamente tecnico del concetto di competenza e del suo scivolamento verso processi di standardizzazione. A tale riflessione non era estranea la convinzione che le tecniche dell'operare sono necessariamente collegate al divenire dei contesti ed ai progressi della scienza. Si riproponeva un relativismo che entrava in conflitto con la formazione per la lunga durata e per il governo dei cambiamenti in divenire. In virtù di queste considerazioni nella raccomandazione del 22.05.2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente si apporta una modifica al concetto di competenza. Si legge: «Ai fini della presente raccomandazione le competenze sono definite come una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti [...]». Poi si legge ancora: «[...] gli atteggiamenti descrivono la disposizione e la mentalità per agire o reagire a idee, persone o situazioni.» Il termine atteggiamento è nuovo rispetto alle precedenti denominazioni di competenza che si accompagnava a quelli di autonomia e responsabilità, termini necessari ma logicamente riflettuti e, quindi, formalizzabili. Esso esprime un ritorno alla primitiva ispirazione del concetto di competenza, cioè all'essere una predisposizione interiore a produrre buone prestazioni nella vita, nel lavoro e nello studio. La competenza nella nuova interpretazione si presenta come una caratteristica in dote alla persona che può essere analizzata solo qualitativamente, non essendo misurabile come i suoi prodotti. Essa è causa che si rende visibile attraverso i suoi effetti. In tal modo si apre una via per riprendere il discorso sulla competenza nella sua originaria valenza e per riproporre il tema della conoscenza oltre la sua dimensione esteriorizzata. Quasi un ritorno al trascendentale, rivisto come l'atteggiamento di fondo che avvia l'attività teoretica connotandola in maniera personale.

Questo ripensamento europeo coincide con le riflessioni sulla competenza di L.M. Spencer e di S.M. Spencer. Essi ravvisano nella competenza cinque componenti: le motivazioni, i tratti,

l'immagine di sé, le conoscenze, le skill.⁸ Conoscenze e skill sono la punta di un iceberg che sorge su ciò che non appare perché riposto nell'interno della persona. Le loro manifestazioni (nel conoscere e nel fare), coincidendo con le prestazioni, possono essere osservate nella loro oggettualità e trattate con opportune tecniche compositive. Non così per le motivazioni, i tratti individuali, l'immagine di sé, che, pur non comparando in superficie agiscono nella determinazione delle performance. Esse, in quanto precedono ed orientano conoscenze e skill, devono essere studiate nella loro inseità e nei rapporti con le prestazioni. Si rende necessaria una didattica che colleghi l'esterno con l'interno, l'effetto con la causa, le prestazioni con i suoi presupposti psicologici e culturali.

La competenza, analiticamente descritta nelle sue peculiarità disciplinari, oggi ha assunto le sembianze di un precipitato culturale dell'intelligenza artificiale e del suo operare per procedimenti predefiniti. Da ciò deriva il rischio di una sua eccessiva formalizzazione e di una trattazione puramente oggettuale che si avvicina sempre più alle tecniche computazionali. Ma il richiamo europeo al concetto di atteggiamento, in quanto connotativo di essa, apre possibilità didattiche costruite su nuovi obiettivi formativi. La filosofia per il docente non è soltanto una teoria della conoscenza e della logica che la sottende, come alcuni vorrebbero intendere⁹ riservando alla macchina il potere di conoscere sempre nuove cose e, quindi, proponendola come sostitutiva della filosofia. Essa è attenta al prima e al dopo della conoscenza logica. L'atteggiamento, come dice l'Europa, mira a creare una disposizione e una mentalità per agire e reagire ad idee, persone o situazioni. Le idee, le persone e le situazioni per il docente costituiscono il corpo della disciplina filosofica, incardinato non solo nel passato ma anche nel presente. Esse non sono una matassa che va sbrogliata,¹⁰ costruendo rapporti spazio-temporali e collegamenti di significato. Reagire nei loro confronti significa presupporre una capacità intuitiva che porta a scelte e a preferenze, con cui si costruisce un modo personale di inserimento nel sociale. L'agire, l'impiego della conoscenza, è conseguente alle scelte e queste sono orientate dalla disposizione interiore. Ogni ragazzo possiede in potenza la capacità intuitiva (lo anticipava il pedagogista Pestalozzi) come caratteristica della propria interiorità psicologica. Lo studio e l'apprendimento possono educarla in direzione di un'apertura e di un'orientamento nella vita, con cui attribuire un significato al conoscere e al fare. Questo compito spetta in modo precipuo alla filosofia, offrendo occasioni di confronto per assicurare la consapevolezza delle scelte, gestire le ambiguità esistenziali, governare le adesioni e le ripulse.

Senza questo passaggio l'apertura al mondo avviene direttamente attraverso i linguaggi formalizzati (conoscenze e skill), didatticamente accettati ed intenzionalmente rivolti ad acquisire una conoscenza logica, senza produrre quella problematizzazione che deriva dalla libertà del pensiero. Ma in tal modo la personalità del giovane viene precocemente canalizzata in direzioni prestabilite e imposte dall'esterno, in cui le strumentalità si confondono con i fini oscurando la volontà individuale. In Italia le Linee guida per istituti tecnici e professionali hanno avvertito questo pericolo ed hanno cercato un rimedio attraverso un rinnovato concetto di competenza, puntando su una complessiva formazione culturale con cui far tendere le attività teorico-pratiche verso finalità consapevolmente accettate. Esse insistono in particolare sul concetto di impiegabilità dei saperi tecnici e sulla loro rilevanza sociale, oltre che sulla responsabile partecipazione soggettiva.

Ma vi è di più. Il pericolo della settorializzazione dei saperi e dell'offuscamento della coscienza oggi viene soprattutto dalla riduzione della conoscenza alla gestione delle app¹¹ e dalla diffusione del populismo digitale.¹² È sempre più evidente il rischio di una ragione applicativa,

⁸ Cortellazzi, Pais, 2001, p. 22 ss.

⁹ Varanini, 2015.

¹⁰ Ivi, «Conoscere e sgarbugliare matasse», p. 293.

¹¹ Gardner, 2014, p. 42: «La formidabile sfida cui siamo di fronte è se sia possibile andare oltre tale stadio e realizzare il nostro pieno potenziale in queste sfere, facendo delle app un uso "attivo", invece di farci passivamente programmare da loro.»

¹² Dal Lago, 2017, p. 145: «L'espressione "populismo digitale", titolo di questo saggio, sintetizza nelle mie intenzioni la dipendenza dalla rete di un movimento politico neo-peronista, gestito in modo autoritario. Credo che per la prima

preconfezionata ed imposta dall'esterno. Allo stesso modo sono evidenti i rischi di una delega del pensare ad un *altro* invisibile. Non si tratta di una coincidenza temporale, ma risulta chiaro il collegamento tra il dominio del digitale e la formazione di un pensiero conseguente. Molti studi sull'intelligenza mirano ad una sua costruzione seguendo regole che cartesianamente prescindono da contaminazioni psico-sociali. Tuttavia, la scuola commetterebbe un grave errore se il suo insegnamento considerasse soltanto la funzionalità alla logica dei sistemi.

Occorre ritornare alle precondizioni della conoscenza: motivazioni, tratti, consapevolezza ed immagine di sé contribuiscono a creare le condizioni per una visione valoriale dell'attività teoretica, riconducendola alle sue cause, ai suoi fini ed ai suoi contesti. Questa idea superiore orienta quelle sottostanti della vita, del lavoro e della società. Platonicamente si può dire che l'idea superiore (bello, buono, giusto) illumina quella inferiore e le sue singole parti, indicandone il significato e il ruolo specifico. Essa giustifica le parzialità del conoscere e del pensare, riportandole all'unità dell'io ed alla sua dimensione propositiva. Per mezzo dell'idea orientante la personalità dello studente si integra nel mondo accogliendo e governando le diverse prospettive esistenziali.¹³ Con il suo aiuto le scelte producono adeguamenti meditati a cose ed a situazioni. I saperi tecnici vengono ricondotti all'intenzionalità del conoscere e considerati in rapporto ad una volontà libera e fondante. Così si ristabilisce il giusto rapporto mezzi-fini e nello stesso tempo si rispetta l'individualità della persona. In definitiva si tratta ancora una volta di recuperare la soggettività dell'uomo di fronte ai nuovi processi di spersonalizzazione.

Il concetto europeo di reagire alle idee, persone e situazioni, in quanto strutturale della competenza, costituisce un'utile indicazione didattica per il docente di filosofia. Ogni oggetto di studio si presenta come occasione di incontro, di confronto e di rimediazione per la formazione di una personale concezione dell'esistenza. Il procedere della storia della filosofia va visto come una progressione, sempre rivisitata e riscritta nel proprio intimo, verso un mondo di idee e di valori a cui si accede rapportando il sapere disciplinare alle situazioni di vita. Le tematiche filosofiche, storicamente ricavate, sono attualizzate nel presente e lasciano un segno che si rivive e si rielabora per decidere del proprio *esserci*. A poco a poco emerge un atteggiamento in cui si ritrovano motivazioni, tratti ed immagine di sé, che nel loro insieme forniscono elementi di contenuto e di formazione filosofica. Il percorso consente allo studente di vivere l'età dello smarrimento con la necessaria consapevolezza, che deriva dal pieno coinvolgimento della sua base culturale nella vita intellettuale. La coscienza dell'altro come proprio limite, accompagnata dal desiderio di superarlo, costituisce la motivazione con cui egli guarderà agli eventi oltre le loro descrizioni teoriche e, nello stesso tempo, accetterà le manifestazioni più astratte e formalizzate della filosofia.

Bibliografia.

- Wittgenstein, 1984: L. Wittgenstein: *Tractatus logico-philosophicus*, Einaudi, Torino 1984.
- Varanini, 2015: Francesco Varanini: *Macchine per pensare. L'informatica come prosecuzione della filosofia con altri mezzi*, Edizioni Angelo Guerini, Milano 2015.
- Gardner 2016: H. Gardner: *La nuova scienza della mente. Storia della rivoluzione cognitiva*, Feltrinelli, Milano 2016.
- Bostrom 2018: Nick Bostrom: *Superintelligenza*, Bollati Boringhieri, Torino 2018.
- Cortellazzi, Pais 2001: Silvia Cortellazzi, Ivana Pais: *Il posto della competenza*, Franco Angeli, Milano 2001.
- Dal Lago 2017: Alessandro Dal Lago: *Populismo digitale*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2017.

volta nella storia politica i circoli locali e i gruppi parlamentari di un partito dipendono dalla volontà di un capo espressa attraverso un blog.»

¹³ Bollas, 2018, p. 133: «Ogni stile di pensiero riduce la complessità mentale preparando il Sé a una migliore integrazione in un mondo che si muove troppo velocemente e spietatamente per riservare del tempo per le profondità del nostro mondo interiore.»

- Bollas 2018: Christopher Bollas: *L'età dello smarrimento*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2018.

FILOSOFIA ED EDUCAZIONE ALL'EUROPA. PER UN RIORIENTAMENTO

Anna Bianchi

Abstract

The European Union is today faced with a variety of challenges, including anti-Europeanism. School education can play an important role in promoting European citizenship. This paper asserts that studying philosophy as a school subject can improve not only the understanding of European identity, but also the sharing of European common values: human dignity, freedom, democracy, equality, rule of law and respect for human rights. Therefore, teaching philosophy in the secondary school will contribute to the future of Europe not only through development of the key competences of lifelong learning, but also through promotion of a European dimension of education. This paper deals with this question also in relation to the «Guidelines to learn philosophy in the knowledge society», written by the Technical-Scientific Committee appointed by the Italian Ministry of Education, University and Research.

Keywords

European education, European dimension of teaching, Teaching philosophy, Learning philosophy.

1. Una sintesi come premessa.

L'educazione all'Europa, dinanzi alla diffusione di tendenze antieuropeistiche, si pone come una sfida da affrontare anche tramite il contributo dei sistemi di istruzione dei Paesi dell'Unione. Lo studio della filosofia come materia scolastica – proprio per la storia stessa del pensiero filosofico – può contribuire alla formazione dei giovani alla cittadinanza europea, dando un apporto significativo alla dimensione europea dell'insegnamento, tema ricorrente nei documenti concernenti l'istruzione adottati dalle istituzioni europee. Oltre a sostenere questa tesi, l'articolo raccoglie l'invito al confronto espresso nel documento *Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza*¹ – elaborato dal Gruppo tecnico-scientifico di Filosofia, istituito dalla Direzione generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione – e rileva in tale documento una ricezione solo parziale delle indicazioni comunitarie per la formazione delle nuove generazioni. Infatti, se ci si pone nella «dimensione dell'internazionalizzazione dell'istruzione»,² richiamata proprio negli *Orientamenti*, appare riduttivo limitare l'apporto che lo studio del pensiero filosofico può dare alla formazione dei giovani europei – quali sono gli studenti italiani – al contributo offerto dall'insegnamento della fi-

¹ *Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza*, a cura del Gruppo tecnico-scientifico di Filosofia, MIUR - Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione, ottobre 2017, <http://www.miur.gov.it/-/documento-orientamenti-per-l-apprendimento-della-filosofia-nella-societa-della-conoscenza>. Non solo nella *Premessa* il Direttore Generale Carmela Palumbo afferma che «il documento aperto e propositivo intende rilanciare il dibattito» (p. 5), ma anche il Gruppo tecnico-scientifico di Filosofia presenta il documento come la base per «un percorso di ascolto e confronto» (p. 40), impostazione ribadita nella *Proposta di un syllabo di filosofia per competenze nella scuola secondaria superiore di secondo grado* affermando: «attendiamo dai nostri colleghi sul territorio stimoli e osservazioni» (Allegato B, p. 13).

² *Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza*, cit., p. 6.

losofia all'acquisizione delle competenze per l'apprendimento permanente individuate dal Parlamento europeo e dal Consiglio dell'Unione.³ Piuttosto si ritiene di poter affermare che il modello di apprendimento della filosofia oggi adottato nella scuola italiana – insieme con i modelli praticati nelle scuole secondarie di altri Stati dell'Unione – potrebbe divenire un punto di riferimento nello scambio di buone pratiche tra i Paesi, auspicato dall'Unione stessa,⁴ e che tale scambio potrebbe promuovere un ripensamento del modo stesso di intendere la dimensione europea dell'insegnamento e un conseguente riorientamento delle politiche comunitarie e nazionali volte a promuoverla.

2. La politica europea nel settore dell'istruzione.

2.1 Avvio e sviluppi dell'azione comunitaria.

Per sviluppare la tesi proposta, occorre soffermarsi sinteticamente sugli interventi delle istituzioni europee nell'ambito dell'istruzione. Uno sguardo complessivo a tali interventi – lungo il percorso che dalla fondazione delle Comunità ha condotto alla nascita dell'Unione europea – permette di cogliere il progressivo definirsi di una linea politica comunitaria in questo settore. È interessante analizzare tale itinerario, lento e complesso, caratterizzato da un difficile avvio e da fasi di stasi e di rilancio che riflettono la storia dell'integrazione europea. Gli studi dedicati a questa analisi⁵ portano a confrontarsi con diverse questioni: con i dibattiti sulla legittimità giuridica di un'azione comunitaria nell'ambito dell'istruzione e con il ruolo giocato dalle diverse istituzioni, innanzitutto dalla Commissione e dal Consiglio dei Ministri; con il graduale ampliarsi degli interventi comunitari dal settore della formazione professionale al settore dell'istruzione, in particolare all'ambito della formazione universitaria; con l'alternativa tra il progetto di armonizzare i sistemi scolastici e universitari dei Paesi membri e la scelta – invece tendenzialmente compiuta – di attribuire alle istituzioni europee la funzione di promuovere la cooperazione tra gli Stati, nel rispetto della specificità dei sistemi nazionali di istruzione, in particolare primaria e secondaria, secondo una logica volta a conciliare unità e diversità.

Con una sintesi efficace Simone Paoli riassume il lungo percorso di formazione di una politica comunitaria nel settore dell'istruzione, fino al decollo dell'Unione europea, affermando che: «Se gli anni sessanta si erano aperti alla sfida di ampliare il tasso di scolarizzazione e gli anni settanta al sogno di democratizzare la società attraverso lo strumento educativo, gli anni novanta accolsero pienamente il testimone politico e ideologico lasciato in eredità dagli anni ottanta. L'obiettivo generale della politica educativa divenne, in questo modo, il contributo "allo sviluppo di

³ Cfr. *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, in «Gazzetta ufficiale dell'Unione europea», n. L 394 del 30.12.2006, pp. 10-18: gli *Orientamenti* affermano che le competenze indicate nella *Raccomandazione* «stanno orientando la stesura di Regolamenti, Indicazioni, Linee guida del nostro sistema scolastico, compreso il presente Documento» (p. 24).

⁴ A titolo di esempio: cfr. *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, cit., p. 12. L'impegno del Gruppo tecnico-scientifico di Filosofia alla «collaborazione con la Commissione Nazionale Italiana per l'UNESCO, la Fédération Internationale des Sociétés de Philosophie e l'Association Internationale des Professeurs de Philosophie» (*Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza*, cit., p. 41) sembra non privilegiare gli spazi di confronto offerti dall'Unione europea.

⁵ Per approfondire tali tematiche si vedano: Anna Bianchi, *La politica della Comunità Europea nel settore dell'istruzione*, in «Cultura e scuola», n. 96 (ottobre-dicembre 1985), pp. 165-175; Giorgio Bocca, *Istruzione, formazione e cultura. Una politica della Comunità Europea per l'educazione*, Vita e Pensiero, Milano 1995; Antonio Varsori (a cura di), *Sfide del mercato e identità europea. Le politiche di educazione e formazione professionale nell'Europa comunitaria*, Franco Angeli, Milano 2006; Simone Paoli, *Il sogno di Erasmo. La questione educativa nel processo di integrazione europea*, Franco Angeli, Milano 2010; Leonilde Maloni, Rosa Seccia (a cura di), *Richiamo all'Europa. Politiche scolastiche, sistemi educativi e professionalità*, Tecnodid, Napoli 2019.

un'istruzione di qualità", intesa come un'istruzione capace di dotare la manodopera delle competenze, della creatività e della duttilità necessarie alle esigenze di competitività delle imprese europee».⁶

2.2 Due tappe fondamentali.

A sostegno della sintesi ora proposta si ricordano due tappe decisive per l'avvio e lo sviluppo della politica comunitaria nel settore dell'istruzione.

La prima tappa si colloca nel 1976, anno di approvazione di due risoluzioni: la *Risoluzione del 9 febbraio 1976 che contempla un programma d'azione in materia di istruzione* e la *Risoluzione del 13 dicembre 1976 concernente provvedimenti volti a migliorare la preparazione dei giovani al lavoro e facilitarne il passaggio dagli studi alla vita attiva*.⁷ La prima risoluzione costituì il decollo della politica comunitaria nell'ambito dell'istruzione, in quanto definì i settori di intervento⁸ e gli obiettivi comuni dei singoli Stati e delle istituzioni europee. Fu un decollo preparato da studi, proposte e iniziative collocate tra la fine degli anni Sessanta e la prima metà degli anni Settanta: un decollo maturato, quindi, in un contesto segnato, da un lato, dalla contestazione studentesca e operaia e dalla recessione economica generata alla crisi petrolifera, dall'altro, dal primo ampliamento della Comunità a nuovi Stati. La seconda risoluzione – dinanzi alle difficoltà occupazionali emergenti – associò l'istruzione generale alla formazione professionale, attribuendo a entrambe il compito di preparare alla vita attiva, e prevede misure per categorie di giovani ritenute deboli. Esplicitò così l'orientamento inizialmente prevalente nella Comunità: concepire la formazione dei giovani collegata alla politica sociale, come uno strumento per garantire a tutti pari opportunità, presupposto per un'effettiva uguaglianza dei cittadini.

Come seconda tappa si indica la svolta costituita dal *Trattato sull'Unione Europea*, firmato a Maastricht il 7 febbraio 1992. Il *Trattato* collocò ufficialmente l'istruzione tra le politiche della nuova Comunità – tramite l'inserimento di uno specifico articolo, il 126, compreso nel Capo 3, dedicato a «Istruzione, formazione professionale e gioventù», inserito nel Titolo VIII – con la finalità dichiarata di promuovere lo «sviluppo di un'istruzione di qualità».⁹ Questa svolta nella politica comunitaria nel settore dell'istruzione era maturata attorno alla metà degli anni Ottanta, dinanzi a una pluralità di sfide: le radicali modifiche nel sistema produttivo, connesse allo sviluppo tecnologico, e la concorrenza economica a livello internazionale; l'aumento della disoccupazione giovanile e l'evoluzione demografica; l'ingresso di nuovi Stati e l'aggravarsi degli squilibri regionali. In questo contesto la revisione dei *Trattati* realizzata con l'*Atto unico europeo* (1987) fornì una cornice per raccordare i diversi interventi comunitari nel settore dell'istruzione; simultaneamente, il riconoscimento della rilevanza economica delle cosiddette politiche della conoscenza portò al «cambiamento di paradigma» nella concezione della politica comunitaria nei settori dell'istruzione e della formazione, trasformatesi «da strumento di inclusione a strumento di mercato».¹⁰

⁶ Simone Paoli, op. cit., pp. 272-273. Per la citazione nel passo riportato: C. Curti Gialdino (a cura di), *Trattato Cee e Trattato di Maastricht sull'Unione europea. Testi coordinati e annotati*, Istituto poligrafico dello Stato, Roma 1993, p. 94.

⁷ Consiglio e Ministri della P.I., riuniti in sede di Consiglio, *Risoluzione del 9 febbraio 1976 che contempla un programma d'azione in materia di istruzione*, in «Gazzetta ufficiale delle Comunità europee», n. C 38 del 19 febbraio 1976, pp. 1-5; Consiglio e Ministri della P.I., riuniti in sede di Consiglio, *Risoluzione del 13 dicembre 1976 concernente provvedimenti volti a migliorare la preparazione dei giovani al lavoro e facilitarne il passaggio dagli studi alla vita attiva*, in «Gazzetta ufficiale delle Comunità europee», n. C 308 del 30 dicembre 1976, pp. 1-3.

⁸ «Migliori possibilità di formazione culturale e professionale per i cittadini degli altri Stati membri e dei paesi non membri, nonché per i loro figli [...]. Miglioramento della corrispondenza tra i sistemi di istruzione in Europa [...]. Raccolta di documentazione e statistiche attuali nel settore dell'istruzione [...]. Cooperazione del settore dell'insegnamento superiore [...]. Insegnamento delle lingue straniere [...]. Realizzazione di un'eguaglianza di possibilità in vista del completo accesso a tutte le forme di insegnamento» (Consiglio e Ministri della P.I., riuniti in sede di Consiglio, *Risoluzione del 9 febbraio 1976*, cit., pp. 2-5).

⁹ *Trattato sull'Unione europea*, in «Gazzetta ufficiale delle Comunità europee», n. C 191 del 29.7.1992, p. 23.

¹⁰ Simone Paoli, op. cit., p. 177, p. 185.

2.3 Dalla strategia di Lisbona a Europa 2020.

Procedendo ancora solo con riferimenti alle tappe essenziali del percorso comunitario, si può affermare che tale cambiamento di paradigma trovò conferma nel successivo sviluppo della politica comunitaria nell'ambito dell'istruzione e della formazione. In questa direzione si mosse, infatti, il Consiglio europeo, svoltosi a Lisbona nel marzo 2000, che – per affrontare la «svolta epocale risultante dalla globalizzazione», anche in vista dell'allargamento a dieci nuovi Paesi – fissò per il 2010 il traguardo di «diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale». ¹¹ Il Consiglio europeo riconobbe il ruolo decisivo delle politiche della conoscenza per conseguire il traguardo fissato, orientando le scelte educative degli Stati membri verso obiettivi comuni, ¹² e affermò la necessità di sistemi di istruzione e formazione adeguati alle esigenze della società dei saperi, attribuendo un ruolo decisivo all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. ¹³

La priorità assegnata all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita – che porta a privilegiare i risultati dell'apprendimento, in termini di competenze acquisite, rispetto ai percorsi formali di istruzione e formazione – e l'ulteriore slancio verso la convergenza tra i sistemi di istruzione e formazione professionale impresso dalla *Dichiarazione di Copenhagen* ¹⁴ hanno trovato espressione in diverse iniziative comunitarie: tra queste l'adozione nel 2006 della raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio dell'Unione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, citata negli *Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società*

¹¹ Consiglio europeo di Lisbona, 23 e 24 marzo 2000, *Conclusioni della Presidenza*, in: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm.

¹² Per realizzare una convergenza tra le politiche degli Stati membri, il Consiglio europeo individuò il metodo di coordinamento aperto, prevedendo l'individuazione di obiettivi comuni di breve, medio e lungo termine e la determinazione di indicatori, sia qualitativi sia quantitativi, per rendere possibile la verifica dei risultati conseguiti e il confronto tra le migliori pratiche. L'emergere di un'azione comunitaria volta a promuovere una maggiore convergenza tra i sistemi di istruzione e formazione venne stimolata anche da iniziative intergovernative che – prescindendo dalla linea del rispetto delle specificità nazionali, scelta dalle istituzioni europee – adottarono la via dell'armonizzazione dei sistemi educativi. Il riferimento è al cosiddetto “processo di Bologna”, volto ad allineare i sistemi di istruzione superiore e avviato nel 1999 (Dichiarazione congiunta dei Ministri Europei dell'Istruzione Superiore, intervenuti al Convegno di Bologna il 19 Giugno 1999: *Lo spazio europeo dell'istruzione superiore*, in: <http://www.miur.gov.it/processo-di-bologna>), in linea con la dichiarazione congiunta dei Ministri competenti di Francia, Germania, Gran Bretagna e Italia del 1998 (Ministri di Francia, Germania, Gran Bretagna e Italia, *Dichiarazione congiunta su: L'armonizzazione dell'architettura dei sistemi di istruzione superiore in Europa*, Parigi, la Sorbona, 25 maggio 1998, in: <http://www.edscuola.it/archivio/norme/varie/sorbona.html>). All'avvio del “processo di Bologna” seguì il “processo di Firenze”, riguardante la cooperazione in materia di istruzione scolastica (Dichiarazione: *Learning in Europe. Working together to face common challenges*, Firenze, 30 settembre 1999) e da un analogo percorso di convergenza in materia di formazione professionale (Dichiarazione dei Ministri europei dell'istruzione e formazione professionale e della Commissione europea, riuniti a Copenhagen il 29 e 30 novembre 2002, su una maggiore cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale, *La Dichiarazione di Copenhagen*, https://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/allegati/copenhagen.pdf).

¹³ Il Consiglio europeo recepì un orientamento già maturato nell'Unione europea: il progetto di affermare un'economia e una società della conoscenza aveva già imposto il modello dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, cui venne perfino dedicato un «Anno europeo» (Parlamento europeo e Consiglio, *Decisione N. 2493/95/CE del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 ottobre 1995 che proclama il 1996 “Anno europeo dell'istruzione e della formazione durante l'intero arco della vita”*, in «Gazzetta ufficiale delle Comunità europee», n. L 256 del 26.10.1995, pp. 45-48).

¹⁴ Vd. nota 12. Si ricorda anche la *Risoluzione del Consiglio dell'Unione europea del 19 dicembre 2002 sulla promozione di una maggior cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale* (in «Gazzetta ufficiale delle Comunità europee», n. C 13 L del 18.1.2003, pp. 2-4) che acquisisce le indicazioni della *Dichiarazione di Copenhagen*.

della conoscenza,¹⁵ e la definizione nel 2008 del *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*,¹⁶ ricordato nella *Proposta di un syllabo di filosofia per competenze*¹⁷ allegata agli *Orientamenti*.

2.4 Da ET 2020 alle Raccomandazioni del 22 maggio 2018.

Anche a seguito della crisi economica, diffusasi nel frattempo, però, gli obiettivi fissati a Lisbona vennero solo parzialmente raggiunti e si impose la necessità di adottare la nuova strategia *Europa 2020*.¹⁸ Con *Europa 2020* – avviata nel 2010 e volta a promuovere una crescita intelligente, sostenibile, inclusiva – il Consiglio dell'Unione europea ha ribadito il ruolo decisivo dell'istruzione e della formazione tramite il programma *Education and Training 2020*.

*ET 2020*¹⁹ sostanzialmente conferma la concezione dell'istruzione come strumento di crescita economica e non pare, dunque, recepire – se non in modo molto parziale – le perplessità gradualmente emerse in diversi Paesi proprio dinanzi a tale visione dell'istruzione: perplessità affiancate dalle critiche rivolte sia ai risultati delle strategie di armonizzazione dei sistemi universitari,²⁰ sia all'enfasi sulla nozione di competenza e ai dibattiti per la sua univoca definizione. Soprattutto, *ET 2020* non sembra considerare il fatto che gli interventi comunitari nel settore dell'istruzione non hanno contribuito a formare un'identità europea, come mostrano i movimenti che oggi riaffermano il valore delle specificità nazionali o regionali contro l'Unione.

Anche i documenti concernenti l'istruzione adottati dalle istituzioni comunitarie negli anni successivi al lancio della strategia *Europa 2020* riflettono le linee del programma *ET 2020*:²¹ progressivamente, però, rivelano la consapevolezza dei problemi ricordati. Ed è quanto si intende mostrare nel quinto paragrafo di quest'articolo soffermandosi sulle due raccomandazioni adottate dal Consiglio dell'Unione europea il 22 maggio 2018: la prima rivede il quadro delle competenze chiave per l'apprendimento permanente definito nel 2006, «in risposta ai cambiamenti intervenuti nella società e nell'economia»²²; la seconda intende promuovere i valori comuni,

¹⁵ Vd. nota 3.

¹⁶ *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*, in «Gazzetta ufficiale dell'Unione europea», n. C 111 del 6.5.2008, pp. 1-17.

¹⁷ *Proposta di un syllabo di filosofia per competenze nella scuola secondaria superiore di secondo grado*, cit., p. 12.

¹⁸ Commissione europea, *Comunicazione della Commissione: Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, Bruxelles, 3.3.2010, COM (2010) 2020 definitivo; Consiglio europeo, *Conclusioni del Consiglio europeo*, Bruxelles, 17.6.2010, EUCO 13/10 - CO EUR 9 - CONCL 2.

¹⁹ *Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione («ET 2020»)*, in «Gazzetta ufficiale dell'Unione europea», n. C 119 del 28.5.2009, pp. 2-10.

²⁰ Da rilevare, invece, il successo del Programma *Erasmus*, adottato per promuovere la cooperazione in materia di mobilità studentesca e avviato il 1° luglio 1987. Cfr. Consiglio e Ministri della P.I., riuniti in sede di Consiglio, *Conclusioni del 2 giugno 1983 concernenti l'aumento della mobilità nel settore dell'istruzione superiore*, in: *Testi relativi alla politica europea in materia di istruzione. 1974-1983*, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle C.E., Lussemburgo 1984; Consiglio, *Decisione del Consiglio che adotta il programma di azione comunitario in materia di mobilità degli studenti (ERASMUS)*, in: «Gazzetta ufficiale delle Comunità europee», n. L 166 del 25.6.1987, pp. 20-24.

²¹ Una conferma è data anche dal documento *Risoluzione del Parlamento europeo del 14 marzo 2019 Relazione strategica annuale sull'attuazione e la realizzazione degli obiettivi di sviluppo sostenibile (2018/2279(INI) – P8_TA-PROV(2019)0220*, in: <http://www.europarl.europa.eu/portal/it>: riferendosi all'Obiettivo 4 della Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale dell'ONU nel 2015 *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, il Parlamento si limita a riconoscere «che l'istruzione di qualità è un aspetto di notevole importanza in molti Stati membri e sottolinea che la formazione tecnica e professionale è essenziale per l'occupabilità dei giovani e per l'accesso a posti di lavoro qualificati». Il richiamo all'*Agenda 2030* consente di ricordare che le iniziative dell'Unione europea nel settore dell'istruzione si affiancano e talora si intrecciano con le azioni promosse da altre organizzazioni internazionali – quali l'ONU, l'OCSE, il Consiglio d'Europa – cui gli Stati dell'Unione aderiscono.

²² *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, in «Gazzetta ufficiale dell'Unione europea», n. C 189, 4.6.2018, p. 2.

un'istruzione inclusiva e la dimensione europea dell'insegnamento, dinanzi alle sfide che costituiscono «una grave minaccia per le fondamenta delle nostre democrazie».²³

3. La politica comunitaria e gli *Orientamenti*.

3.1 *Orientamenti: la filosofia per la società della conoscenza.*

Il documento *Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza* – illustrato nelle sue linee generali durante il «Seminario di presentazione», svoltosi presso il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca nel febbraio 2017 – è stato pubblicato alla fine dello stesso anno.²⁴ Precede, dunque, l'approvazione delle due raccomandazioni del Consiglio del 22 maggio 2018, ma non gli atti che – nell'ambito dell'Unione europea – hanno preparato la redazione delle due raccomandazioni.

Infatti, gli *Orientamenti* citano il documento *Una nuova agenda per le competenze per l'Europa. Lavorare insieme per promuovere il capitale umano, l'occupabilità e la competitività*,²⁵ documento che annuncia l'avvio del processo di revisione delle competenze chiave per l'apprendimento permanente definite nel 2006; non richiamano, invece, il percorso compiuto dalle istituzioni comunitarie per l'approvazione della *Raccomandazione sulla promozione di valori comuni, di un'istruzione inclusiva e della dimensione europea dell'insegnamento*.²⁶

Si noti che già il titolo della *Nuova agenda* – citata negli *Orientamenti* – conferma l'approccio prioritariamente economico alle questioni concernenti l'istruzione e la formazione di *ET 2020*: non per niente il documento europeo riserva una particolare attenzione all'imprenditorialità e alle competenze digitali e cita tra le competenze chiave l'alfabetizzazione finanziaria. Mantiene, quindi, il medesimo approccio, espressione della strategia di Lisbona, che caratterizza la *Raccomandazione* del 2006 relativa alle competenze chiave.

Ora, se è comprensibile che la prospettiva privilegiata nei documenti dell'Unione europea sull'istruzione resti la prospettiva economica e l'attenzione sia rivolta alle competenze che si ritiene possano garantire competitività e occupabilità, appare invece riduttivo che gli *Orientamenti per l'apprendimento della filosofia* assumano questa prospettiva al fine di rivendicare alla filosofia un ruolo nella «società della conoscenza»: l'assenza di ogni spunto critico, infatti, suggerisce una finalizzazione dello studio della filosofia – come di ogni altro sapere – allo sviluppo del sistema economico.

²³ *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 sulla promozione di valori comuni, di un'istruzione inclusiva e della dimensione europea dell'insegnamento*, in «Gazzetta ufficiale dell'Unione europea», n. C 195 del 7.6.2018, p. 1.

²⁴ Il copyright MIUR - Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione - Gruppo tecnico-scientifico di Filosofia è dell'ottobre 2017. La lettera di trasmissione del *Documento* da parte del MIUR è datata 19 dicembre 2017 e il *Documento* risulta pubblicato sul sito del MIUR il 20 dicembre 2017.

²⁵ Commissione europea, *Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni: Una nuova agenda per le competenze per l'Europa. Lavorare insieme per promuovere il capitale umano, l'occupabilità e la competitività*, Bruxelles, 10.6.2016, COM (2016) 381. La numerazione del documento «(2016/381/F2/COM)», riportata negli *Orientamenti* – alla nota 20 di p. 14 – si riferisce alla revisione del testo italiano pubblicata in data 22.9.2016.

²⁶ Si vedano i riferimenti ai documenti precedenti citati in: Commissione europea, *Proposta di Raccomandazione del Consiglio sulla promozione di valori comuni, di un'istruzione inclusiva e della dimensione europea dell'insegnamento* {SWD (2018) 13 final}, Bruxelles, 17.1.2018, COM (2018) 23 final, 2018/0007 (NLE). Si ricordano in particolare: la *Dichiarazione di Parigi: Promuovere attraverso l'educazione la cittadinanza e i valori comuni di libertà, tolleranza e non-discriminazione*, adottata nella riunione informale dei Ministri dell'Educazione dell'Unione europea del 17 marzo 2015 e la *Dichiarazione di Roma* (25 marzo 2017), nella quale i leader dei 27 Stati membri e del Consiglio europeo, del Parlamento europeo e della Commissione europea si impegnano a realizzare «un'Unione che preservi il nostro patrimonio culturale e promuova la diversità culturale» (http://www.governo.it/sites/governo.it/files/documenti/documenti/Approfondimenti/EU60/RomaDichiarazione_it_17.pdf).

3.2 Una visione della scuola e della filosofia a scuola.

Poiché le raccomandazioni dell'Unione europea nel settore dell'istruzione si propongono di indirizzare le politiche dei Paesi membri e di promuovere la cooperazione, ma nel rispetto dei sistemi scolastici nazionali, si può ritenere che l'impostazione degli *Orientamenti* sia una scelta prioritariamente riconducibile a una visione della scuola secondaria e a una concezione del valore formativo della filosofia presenti nel dibattito italiano, e non imposta dai documenti comunitari finora considerati.

Per quanto riguarda la visione della scuola non è, infatti, difficile notare che gli *Orientamenti* rimandano alla *Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei*²⁷ adottata nel 2010, ma mostrano chiaramente l'intenzione di discostarsi²⁸ dall'impostazione delle *Indicazioni nazionali*²⁹ concernenti l'insegnamento della filosofia, connesse a tale *Revisione*; paiono piuttosto essere pensati in rapporto alla *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione*, introdotta dalla Legge 107/2015.³⁰

Per quanto riguarda l'apprendimento della filosofia gli *Orientamenti*, assumendo come «acquisito ormai»³¹ il modello della didattica per competenze, privilegiano le competenze chiave rispetto all'individuazione di competenze specificamente filosofiche, come viene notato in più articoli pubblicati nel n. 40 di «Comunicazione filosofica»;³² il documento sembra, inoltre, restringere la formazione filosofica all'acquisizione di competenze logiche e argomentative, in nome del «valore del *critical thinking* e del *debate* per la formazione dei futuri cittadini».³³

Non stupisce, quindi, il fatto che gli *Orientamenti* formulino le proprie proposte senza neppure ricordare le precedenti esperienze di rinnovamento della didattica della filosofia attuate nella scuola italiana,³⁴ se non le «esperienze di pratica filosofica nel primo ciclo e di inserimento di moduli di filosofia nel biennio del secondo ciclo di istruzione», riconducendo tali esperienze

²⁷ D.P.R. 15 marzo 2010, n. 89: *Regolamento recante «Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito dalla legge 6 agosto 2008, n. 133»*, Allegato A, G.U. n. 137 del 15 giugno 2010, Supplemento Ordinario n. 128/L, pp. 90-122. Si tratta della cosiddetta «Riforma Gelmini».

²⁸ Cfr. *Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza*, cit., paragrafi 1.1, 1.3, pp. 7-10; Allegato B: *Proposta di un syllabo di filosofia per competenze nella scuola secondaria superiore di secondo grado*, paragrafo 3, pp. 4-5.

²⁹ D.M. 7 ottobre 2010, n. 211: *Schema di regolamento recante «Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento»*, G.U. n. 291 del 14 dicembre 2010, Supplemento Ordinario n. 275. L'Allegato A del Decreto Ministeriale contiene i piani di studio previsti per i diversi percorsi liceali. Le indicazioni relative all'insegnamento della Filosofia sono riproposte nei diversi indirizzi del sistema dei licei.

³⁰ Legge 13 luglio 2015, n. 107: *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*, in: G.U. Serie Generale n. 162 del 15 luglio 2015, pp. 1-29.

³¹ *Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza*, cit., p. 15.

³² Vd. in particolare: Mario De Pasquale, *Filosofare senza filosofia? Riflessioni sul documento «Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza»*, in: «Comunicazione filosofica», n. 40 (maggio 2018), pp. 10-28 (<https://www.sfi.it/259/comunicazione-filosofica.html>); Annalisa Caputo, *Gli Orientamenti del MIUR per l'apprendimento della filosofia (2017) e la proposta di un Sillabo delle competenze (Allegato B)*, ivi, pp. 41-60; Alessandra Modugno, *L'apprendimento della filosofia tra rinnovamento metodologico e fedeltà epistemologica*, ivi, pp. 102-110; Sezione SFI di Ancona (a cura di), *Note a margine del documento «Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza»*, ivi, pp. 111-112; Fabio Zanin, *L'insegnamento della filosofia tra razionalità scientifica e pratica. Una domanda inesausta dagli orientamenti del MIUR*, ivi, pp. 113-124.

³³ *Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza*, cit., p. 14. Come il metodo del *debate* non coincide con il dialogo filosofico, così il *critical thinking* non coincide con il pensiero critico. Come nota Alessandra Modugno: «la tendenza ad assimilare la filosofia *tout court* al *critical thinking*» si può ritenere frutto del «prevalere dell'operatività sulla riflessività nella formazione, nel mondo professionale, nella vita quotidiana» (Alessandra Modugno, *Pensare criticamente. Verità e competenze argomentative*, Carocci, Roma 2018, p. 26).

³⁴ Si pensi, per esempio, all'importante esperienza di sperimentazione – realizzata a livello nazionale, a partire dagli anni Novanta – dei Programmi di Filosofia elaborati della Commissione Brocca, incaricata di predisporre il progetto di riforma della scuola secondaria superiore. Vd. *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei trienni*, in: «Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione», n.59/60, Firenze, Le Monnier, 1992, Tomo I, pp. 212-235.

all'«apertura culturale ed educativa» del documento: *Contenuti essenziali per la formazione di base* del 1998.³⁵

3.3 Competenze e conoscenze filosofiche.

Al primato attribuito alle competenze chiave rispetto alle competenze specificamente filosofiche si unisce l'impressione del distacco degli *Orientamenti* dal patrimonio di riflessioni elaborate nel corso della storia del pensiero filosofico, dato che – sostiene il documento – «la curvatura filosofica della personalità può anche essere indipendente dalla preparazione dottrinale e sostanziarsi invece nell'esercizio attivo e ampio del pensiero», «anche in assenza dello specifico insegnamento».³⁶

Tale impressione viene rafforzata dalla Tabella n. 1 della *Proposta di un syllabo di filosofia per competenze*,³⁷ allegata agli *Orientamenti*, che, lasciando non compilata la colonna intitolata «Elementi culturali funzionali» accanto alle colonne «Competenze» e «Abilità», sembra suggerire l'indifferenza delle conoscenze proposte agli studenti.

Questa impostazione spinge a interrogarsi sul riconoscimento da parte del Gruppo tecnico-scientifico di Filosofia, autore degli *Orientamenti*, del valore formativo dello studio della filosofia attualmente praticato nella scuola italiana: un interrogativo che sorge proprio, per limitarsi al tema di questo articolo, considerando – come si è già ricordato – l'intenzione di promuovere l'«internazionalizzazione dell'insegnamento/apprendimento della filosofia»³⁸ espressa nel documento.

Infatti, da un lato, il Gruppo tecnico-scientifico di Filosofia si propone di favorire il rinnovamento metodologico e l'interculturalità tramite la comparazione dell'insegnamento della filosofia nei diversi Paesi; ma, dall'altro, non sembra apprezzare quella «positiva specificità della scuola italiana»³⁹ costituita da un insegnamento della filosofia che, partendo da un impianto storico, si è mostrato capace di rinnovarsi, educando i giovani a un approccio «storico-critico-problematico»⁴⁰ alle questioni, valorizzando la lettura delle opere filosofiche, realizzando esperienze di didattica laboratoriale, formando alla scrittura filosofica. Da qui la domanda: l'attuale «via italiana»⁴¹ all'apprendimento della filosofia non può portare alcun valido contributo al confronto internazionale?

³⁵ *Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza*, cit., p. 13. Il documento: *I contenuti essenziali per la formazione di base* del 20 marzo 1998 venne redatto sulla base della *Sintesi dei lavori* (13 maggio 1997) della Commissione tecnico-scientifica incaricata dal Ministro della Pubblica Istruzione, Luigi Berlinguer, di individuare le conoscenze fondamentali da trasmettere ai giovani nella scuola italiana (in: «Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione», n. 78, Le Monnier, Firenze 1997, pp. 71-88). Entrambi i documenti vanno letti in rapporto al riordino dei cicli promosso dallo stesso Ministro (Legge 10 febbraio 2000, n. 30: *Legge-quadro in materia di riordino dei cicli dell'istruzione*, in: G.U. n. 44 del 23 febbraio 2000, pp. 3-9).

³⁶ *Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza*, cit., p. 16.

³⁷ *Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza*, cit., Allegato B: *Proposta di un syllabo di filosofia per competenze nella scuola secondaria superiore di secondo grado*, pp. 14-17.

³⁸ *Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza*, cit., p. 41.

³⁹ L'espressione, utilizzata da Clotilde Pontecorvo nel suo contributo del 15 marzo 1997 ai lavori della Commissione tecnico-scientifica istituita dal Ministro Luigi Berlinguer (vd. «Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione», cit., p. 260), è stata ripresa sia nella *Sintesi dei lavori* del maggio 1997 sia nel documento *I contenuti essenziali per la formazione di base* (vd. nota 35).

⁴⁰ *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei trienni*, in: «Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione», cit., p. 212.

⁴¹ Nel documento *Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza* l'espressione «via italiana» ricorre nel paragrafo *Philosophy across the curriculum with CLIL* (p. 26), in rapporto al rinnovamento della didattica della filosofia, e nel paragrafo *Filosofia, alternanza scuola lavoro, orientamento* (p. 32), in rapporto alla creazione di un sistema duale che, grazie all'«unicum europeo» costituito dall'estensione dell'alternanza anche ai licei, superi la divisione tra i percorsi di studio basati sulla conoscenza teorica e sull'esperienza pratica.

4. Filosofia e dimensione europea dell'insegnamento.

4.1 La filosofia e l'Europa.

Per rispondere a questa domanda, occorre ampliare la prospettiva e ricordare che nell'ultimo trentennio – dall'anno del crollo del Muro di Berlino al processo di uscita del Regno Unito dall'Unione – diversi filosofi si sono espressi dinanzi ai progressi e alle difficoltà vissute dall'Europa unita, sia per definire l'identità europea e le sue radici, sia per indicare quali strade percorrere per consolidare il progetto europeo, sia per riflettere sul futuro della stessa filosofia.⁴²

Ritornare a pensare il nesso tra filosofia, cultura e politica europea ricorda – a sua volta – che, già nei difficili anni Trenta, Edmund Husserl indicava alle nazioni europee la filosofia come ambito comune, perché, «per quanto le nazioni europee possano essere nemiche, esse hanno una particolare affinità spirituale», «una specie di fratellanza», radicata nella coscienza di appartenere all'«Europa spirituale», originatasi con la nascita della filosofia in Grecia.⁴³

In effetti, è difficile negare che «il linguaggio, i concetti, gli stili argomentativi, i problemi della filosofia costituiscano una tradizione tipicamente europea: dalla Ionia di Talete all'Inghilterra dei filosofi analitici; dall'Atene di Platone e Aristotele alla Prussia di Kant e di Hegel; dalla Roma di Lucrezio e Seneca alle università medioevali; dall'Italia di Bruno e Galileo alla Francia e all'Olanda di Erasmo, Cartesio, Spinoza; dalla Coimbra di Suarez alla Madrid di Ortega e di Unamuno; dai molteplici centri dell'illuminismo alla Parigi dell'esistenzialismo»;⁴⁴ com'è difficile negare che il pensiero filosofico contemporaneo si nutra di tale tradizione.

Allora la risposta alla prima domanda – relativa “via italiana” all'apprendimento della filosofia – dipende dalla risposta a ulteriori interrogativi: i cittadini europei devono possedere gli strumenti culturali per comprendere il dibattito filosofico volto a capire – ed eventualmente a superare – l'attuale crisi dell'Unione? Devono poter riflettere sui progetti per l'Europa di oggi alla luce della storia dell'«Europa spirituale»?

4.2 La filosofia per l'Europa.

Se, come sostiene Zygmunt Bauman, «il futuro dell'Europa politica dipende dalle sorti della cultura europea»,⁴⁵ nelle forme che storicamente questa ha assunto, occorre che i cittadini siano in grado di valutare anche il contributo che i filosofi possono offrire alla realizzazione del progetto europeo e alla sua legittimazione in una prospettiva più ampia rispetto alle dimensioni economica e giuridica.

Ovviamente, la medesima esigenza si impone per la formazione dei giovani, futuri cittadini dell'Unione. E se, per favorire la comprensione tra i popoli europei, Zygmunt Bauman propone di tradurre le diverse letterature,⁴⁶ non si può non rimarcare che la filosofia si propone già da sé come disciplina europea. Allora, il progetto della «filosofia per tutti»⁴⁷ – e, in particolare, il progetto di estendere l'insegnamento della filosofia nei diversi ordini dell'istruzione secondaria – può configurarsi come una “via italiana” all'apprendimento della filosofia, da sostenere nello

⁴² A titolo di esempio, si ricordano: Hans Georg Gadamer, *L'eredità dell'Europa* (1989), Einaudi, Torino 1991; Jacques Derrida, *Oggi l'Europa. L'altro capo, seguito da La democrazia aggiornata*, Garzanti, Milano 1991 (ora in: Jacques Derrida, *L'Europa in capo al mondo. L'altro capo - La democrazia aggiornata, con due saggi di Maurizio Ferraris, Orthotes*, Napoli-Salerno 2018); Massimo Cacciari, *Geo-filosofia dell'Europa*, Adelphi, Milano 1994; Giovanni Reale, *Radici culturali e spirituali dell'Europa*, Cortina, Milano 2003; Jürgen Habermas, *Questa Europa è in crisi* (2011), Laterza, Roma-Bari 2012; Roberto Esposito, *Da fuori. Una filosofia per l'Europa*, Einaudi, Torino 2016.

⁴³ Edmund Husserl, *La crisi dell'umanità europea e la filosofia* (1935), in: Id., *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, il Saggiatore, Milano 1997, pp. 331-334.

⁴⁴ Giorgio Luppi, *La filosofia a scuola, in Europa*, in «Diogene. Filosofare oggi», Anno 1, n. 1 (settembre-ottobre 2005), p. 65.

⁴⁵ Zygmunt Bauman, *L'Europa è un'avventura*, Laterza, Bari 2012, p. 153.

⁴⁶ Cfr. *Ibidem*.

⁴⁷ *Orientamenti*, cit., p. 5.

«scambio di buone prassi»⁴⁸ tra i Paesi dell’Unione: una “via italiana” volta a formare le competenze filosofiche, non solo caratterizzate come uso autonomo delle abilità logiche e argomentative, ma anche nutrite del patrimonio di questioni, idee, dibattiti elaborati dai filosofi nel corso della storia. Per educare i giovani al coraggio di servirsi della propria intelligenza, infatti, occorre fornire loro tutti gli strumenti necessari e, quindi, occorre guidarli alla scoperta degli interrogativi filosofici e delle fondamentali risposte formulate nei diversi ambiti di indagine della filosofia; occorre portarli a sperimentare l’importanza del confronto con tali risposte per elaborare un proprio pensiero; occorre abituarli a contestualizzare le teorie filosofiche per comprendere anche le posizioni assunte dai diversi interlocutori nei dibattiti odierni.

5. Le raccomandazioni del 22 maggio 2018.

5.1 La revisione delle competenze chiave.

L’importanza della formazione filosofica dei giovani europei trova conferma anche in una lettura attenta delle due raccomandazioni adottate dal Consiglio dell’Unione europea il 22 maggio 2018. I due documenti offrono, infatti, una pluralità di spunti di problematizzazione filosofica sui quali occorrerebbe interrogarsi per riaffermare – anche partendo da prospettive teoriche diverse – il senso del progetto di un’unione tra i popoli europei, sottratto ai contraccolpi dell’attualità economica e politica.

Si considerino, innanzi tutto, gli spunti offerti dalla *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente*:⁴⁹ si pensi, per esempio, all’uso del concetto di persona come titolare di diritti, e non tanto come «risorsa»,⁵⁰ ai frequenti rimandi all’etica e ai valori, alle nozioni di identità e diversità, al riferimento alla verità in relazione alla competenza matematica, ai richiami al concetto di democrazia, all’importanza attribuita al pensiero critico.

Si noti, inoltre, che l’attuale *Raccomandazione* invita indirettamente a tornare a riflettere sui sistemi di istruzione come strumenti di inclusione o strumenti di mercato e, quindi, sul fine dei percorsi formativi e sul valore della persona nell’ambito della società di cui è parte. Infatti, la *Raccomandazione* – anche se riprende sostanzialmente il quadro delle competenze formulato nel 2006⁵¹ – sembra voler riaffermare l’importanza della dimensione sociale: contiene, cioè, frequenti richiami all’inclusione, alla salute, allo sviluppo sostenibile e afferma il diritto a ricevere sostegno per la ricerca di un impiego, la formazione e la riqualificazione.

La riflessione sui fini dell’istruzione è sollecitata anche dalle indicazioni relative alle competenze disciplinari. La nuova *Raccomandazione*, pur confermando la maggiore importanza attribuita all’acquisizione di competenze negli ambiti della scienza, della tecnologia, dell’ingegneria e della matematica, nella descrizione degli atteggiamenti costitutivi della «competenza in materia di cittadinanza» accenna all’«interesse» «per le discipline umanistiche» come opportunità

⁴⁸ *Raccomandazione del Consiglio sulla promozione di valori comuni, di un’istruzione inclusiva e della dimensione europea dell’insegnamento*, cit., p. 4.

⁴⁹ Da notare che tali spunti, a volte con una diversa formulazione, sono generalmente presenti anche nella *Raccomandazione* del 2006, ma che oggi acquistano maggior rilevanza se letti considerando anche la seconda raccomandazione del 22 maggio 2018.

⁵⁰ *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l’apprendimento permanente*, cit., p. 10.

⁵¹ Le otto competenze indicate nel 2006: «1) comunicazione nella madrelingua; 2) comunicazione nelle lingue straniere; 3) competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; 4) competenza digitale; 5) imparare a imparare; 6) competenze sociali e civiche; 7) spirito di iniziativa e imprenditorialità; 8) consapevolezza ed espressione culturale» (*Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l’apprendimento permanente*, cit., p. 13) sono sostituite dalle seguenti: 1) competenza alfabetica funzionale; 2) competenza multilinguistica; 3) competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria; 4) competenza digitale; 5) competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare; 6) competenza in materia di cittadinanza; 7) competenza imprenditoriale; 8) competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali (*Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente*, cit., pp. 7-8).

formativa;⁵² e nella definizione della «competenza multilinguistica» ricorda «anche l'acquisizione delle lingue classiche come il greco antico e il latino».⁵³ Richiami interessanti, dinanzi ai quali, però, si avverte l'esigenza di una riflessione sui saperi e sul valore del sapere per l'uomo: una riflessione che superi l'ambiguità della *Raccomandazione* che cita il sapere «libero», cioè non finalizzato all'attività produttiva, ma all'«umanizzazione» dei soggetti in formazione, e simultaneamente privilegia il sapere «utile».⁵⁴

Da notare che una riflessione sui saperi e sulla rilevanza formativa delle discipline di studio sarebbe importante anche per il futuro dell'educazione scolastica, perché consentirebbe di salvaguardarne la specificità. Indirettamente, la *Raccomandazione* suggerisce il rispetto delle caratteristiche dei diversi modi dell'educazione, e quindi anche della scuola, pur nel quadro di un'integrazione tra le diverse agenzie formative in vista dell'apprendimento permanente. La *Raccomandazione*, infatti, definendo la nozione di competenza chiave, afferma che tali competenze si sviluppano «dalla prima infanzia a tutta la vita adulta, mediante l'apprendimento formale, non formale e informale in tutti i contesti, compresi la famiglia, la scuola, il luogo di lavoro, il vicinato e altre comunità»,⁵⁵ e non solo durante il percorso scolastico.

5.2 Valori comuni e dimensione europea dell'insegnamento.

La consapevolezza dell'importanza di una formazione filosofica per i giovani europei si accresce leggendo la *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 sulla promozione di valori comuni, di un'istruzione inclusiva*⁵⁶ e della *dimensione europea dell'insegnamento*, nata dalla convinzione che istruzione e cultura siano i migliori strumenti per rafforzare l'identità europea.

Nella *Raccomandazione* il Consiglio sollecita gli Stati membri a promuovere la condivisione dei valori comuni sanciti dall'Articolo 2 del *Trattato sull'Unione europea* – la dignità umana, la libertà, la democrazia, l'uguaglianza, lo Stato di diritto e i diritti umani – e li presenta come distintivi non solo del «modo di vivere», ma anche dell'«identità» europea.⁵⁷

Poiché anche questa *Raccomandazione* invita a potenziare il pensiero critico, sembrerebbe innanzi tutto opportuno promuovere tra gli studenti un'approfondita riflessione sui valori elencati, per coglierne lo spessore storico e l'effettiva realizzazione nelle società attuali, per indagare sulla possibilità di fondarli razionalmente, per apprezzarne il senso, visto che l'adesione a tali valori «conferisce all'Unione il suo ruolo sulla scena mondiale».⁵⁸ Non solo: il ricordo dei dibattiti che hanno accompagnato la stesura del *Preambolo* della cosiddetta «Costituzione europea»⁵⁹ e la mancata approvazione del relativo *Trattato* nei referendum tenutisi in Francia e nei Paesi Bassi nel 2005 inviterebbero a una riflessione sulla stessa nozione di «valori comuni» distintivi

⁵² *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, cit., p. 11.

⁵³ Ivi, nota (2), p. 8.

⁵⁴ Giuseppe Mari, *Filosofia, educazione e modernità. Una riflessione critica sul passato per orientare nel presente*, in: A. Acerbi, F.F. Labastida, G. Luise (a cura di), *La filosofia come paideia. Contributi sul ruolo educativo degli studi filosofici*, Armando, Roma 2016, p. 175.

⁵⁵ *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, cit., p. 7.

⁵⁶ In questa sede – per contenere la trattazione – non si approfondisce il tema dell'istruzione inclusiva. Si sottolineano, però, due problemi aperti. Innanzitutto, l'istruzione inclusiva – considerata funzionale alla coesione sociale – riguarda anche i migranti, portatori di culture che non sempre riconoscono i valori comuni elencati nella *Raccomandazione*. In secondo luogo, l'inclusione dei soggetti deboli deve essere conciliata con una educazione tesa a formare nei giovani, insieme con atteggiamenti di collaborazione ed empatia, la capacità di «gestire in modo efficace la propria carriera e le proprie interazioni sociali», come afferma la *Raccomandazione* relativa alle competenze chiave (p. 10).

⁵⁷ *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 sulla promozione di valori comuni, di un'istruzione inclusiva e della dimensione europea dell'insegnamento*, cit., p. 1.

⁵⁸ Ibidem.

⁵⁹ *Trattato che adotta una Costituzione per l'Europa*, in: «Gazzetta ufficiale dell'Unione europea», n. C 310 del 16 dicembre 2004. In rapporto al tema qui affrontato si ricorda il dibattito sul riconoscimento delle radici dell'identità europea. Nel *Preambolo* del *Trattato* è rimasto, come unico riferimento, il richiamo alle «eredità culturali, religiose e umanistiche dell'Europa» (p. 3).

dell'identità europea, se – come afferma la *Raccomandazione* – l'adesione a tali valori deve resistere a «sfide quali il populismo, la xenofobia, il nazionalismo divisivo, la discriminazione, il diffondersi di notizie false e disinformazione, la radicalizzazione e l'estremismo violento che ne consegue».⁶⁰

Dinanzi a tali sfide si comprende l'importanza attribuita, per la promozione dei valori comuni, all'«educazione alla cittadinanza attiva e all'etica»⁶¹: un'educazione che può certamente beneficiare del «clima di apertura in classe» e della «partecipazione attiva»⁶² alla vita della scuola, ma che – per acquisire solidità – necessita di pensare a che cosa significhi essere cittadini e agire eticamente, alle ragioni che danno senso a tali finalità educative e alle possibili obiezioni contro di esse.

Per un'educazione alla cittadinanza che sviluppi il senso di appartenenza locale, regionale, nazionale ed europeo – da pensare come positivamente coesistenti – la *Raccomandazione* indica la «promozione di una dimensione europea dell'insegnamento». Il Consiglio raccomanda, pertanto, agli Stati membri di incoraggiare «la comprensione del contesto europeo e del patrimonio e dei valori comuni e la consapevolezza dell'unità e della diversità sociale, culturale e storica dell'Unione e degli Stati membri dell'Unione»⁶³ e li invita a promuovere l'informazione e la sensibilizzazione sull'Unione e a incoraggiare la partecipazione delle scuole ai progetti europei. Anche in questo caso si rileva che una valida integrazione di tali azioni potrebbe venire da un approccio filosofico alla questione dei «valori comuni» costitutivi dell'«identità» europea: appare una scelta debole educare al «rispetto della dignità umana, della libertà, della democrazia, dell'uguaglianza, dello Stato di diritto» e al «rispetto dei diritti umani» proponendo tali principi d'azione come «parole d'ordine» o assumendo solo la logica della mobilitazione dei giovani,⁶⁴ senza approfondire le ragioni che obbligano a tale rispetto.

Pertanto, in conclusione, alla luce delle due raccomandazioni del 22 maggio 2018, si ritiene di poter confermare la tesi inizialmente espressa sul positivo apporto che l'insegnamento della filosofia potrebbe offrire all'educazione all'Europa. In questa prospettiva si ritiene di poter anche ribadire che – nel quadro della collaborazione tra gli Stati dell'Unione mediante lo scambio di buone pratiche e il «sostegno al personale didattico e all'insegnamento» con «scambi e apprendimento tra pari»⁶⁵ – il modello scolastico italiano di apprendimento della filosofia, arricchito dalle innovazioni didattiche sperimentate negli ultimi decenni,⁶⁶ potrebbe concorrere alla definizione di progetti europei per le scuole, da proporre nelle opportune sedi istituzionali e da sperimentare tramite reti e comunità di ricerca europee: progetti volti a promuovere un'effettiva «dimensione europea» nella formazione dei giovani cittadini dell'Unione grazie all'apprendimento delle competenze filosofiche necessarie per comprendere sia le radici e le specificità della civiltà europea sia l'attuale dibattito sul senso del progetto di Europa unita.

⁶⁰ *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 sulla promozione di valori comuni, di un'istruzione inclusiva e della dimensione europea dell'insegnamento*, cit., p. 1.

⁶¹ Ivi, p. 3. Per la promozione dei valori comuni tramite l'educazione alla cittadinanza la *Raccomandazione* rimanda alle competenze per una cultura della democrazia adottate dal Consiglio di Europa, richiamate anche nella *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, cit., p. 3. Si veda la sintesi pubblicata sul sito del Consiglio d'Europa: <https://rm.coe.int/16806ccf13>.

⁶² Ibidem.

⁶³ Ivi, p. 4.

⁶⁴ È datata 22 maggio 2018 anche la *Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle Regioni, Mobilitare, collegare e responsabilizzare i giovani: una nuova strategia dell'UE per la gioventù* (SWD (2018) 168 final – SWD (2018) 169 final).

⁶⁵ *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 sulla promozione di valori comuni, di un'istruzione inclusiva e della dimensione europea dell'insegnamento*, cit., p. 4.

⁶⁶ Per una sintesi si consigliano: Alberto Gaiani, *Il pensiero e la storia. L'insegnamento della filosofia in Italia*, Cleup, Padova 2014, volume che offre anche un'ampia bibliografia, e, con una prevalente attenzione alla didattica, Enzo Ruffaldi, Mario Trombino, *L'officina del pensiero. Insegnare e apprendere filosofia. Filosofia in aula*, LED, Milano 2004.

DIDATTICA E FILOSOFIA IN DIALOGO PER L'UNIVERSITÀ

Giovanni D'Elia, Gabriella de Mita, Giovanni Giordano, Alessandra Modugno

Abstract

The text provides an account of the topics of the Seminar on *Didactic and Philosophy in dialogue for the University*, promoted by the CIRLaGE University Research Center and by DidaSco (services for teacher training and professional development), held on 26 March 2019 at the University of Bari. The objective is to take stock of the Teaching Philosophy Project, a research project of the universities of Bari and Genova on philosophy university teaching. The authors explore some epistemological and methodological questions, to highlight strengths, critical points, common problems and theoretical questions at stake.

Keywords

Educational attitude, Philosophical critique, Relationship, Renovated teaching.

Teaching Philosophy Project: un'esperienza di insegnamento della filosofia all'Università. Alcune questioni epistemologiche

Giovanni Giordano

L'insegnamento della filosofia, soprattutto quello condotto in ambito scolastico, è un tema che, per questioni di ordine prevalentemente metodologico¹ ma anche teoretico,² è all'attenzione della comunità scientifica da ormai diversi anni. Recentemente, l'interesse di ricerca si sta allargando alla didattica della filosofia in ambito accademico,³ impegnando uno spazio di riflessione particolarmente ampio che richiede, pertanto, una delimitazione precisa e allo stesso tempo netta. Il contributo che mi accingo a proporre trova i confini della sua delimitazione nel pensiero di Edmund Husserl che attraverso la proposta della "fenomenologia" consente di connotare la filosofia come "scienza rigorosa" e attraverso il concetto di "intenzionalità" rende possibile costruire nuovi orizzonti di senso. Ciò vale anche per l'insegnamento della filosofia: un'attività che può essere diversamente intenzionata a seconda che si intenda ridurla a una asettica

¹ Gregorio Piaia, *Sull'utilità dell'approccio storico nell'insegnamento della filosofia*, in «Rivista di storia della filosofia», Vol. 53, n. 2, 1998, Franco Angeli, Milano, pp. 337-350; Luciano Malusa, *Uno sguardo sulle tendenze attuali riguardo alla didattica della filosofia*, in «Comunicazione filosofica», (12) 2004; Mario De Pasquale, *Alcuni problemi attuali in didattica della filosofia*, in «Comunicazione filosofica» (13) 2004; Alberto Gaiani, *Insegnare concetti. La filosofia nella scuola di oggi*, Carocci, Roma 2012; Alessandra Modugno, *Filosofia e didattica. Apprendimento e acquisizione di competenze a scuola*, Carocci, Roma 2014.

² Cfr. Dario Antiseri, *Didattica della filosofia. Il mestiere del filosofo*, Armando Editore, Roma 1977; Giovanni Stelli e David Lanari, *Modelli di insegnamento della filosofia. Modello teoretico, modello storico, filosofia al computer*, Armando Editore, Roma 2001; Armando Girotti, *Per una pars construens della didattica della filosofia*, in «Comunicazione filosofica», (12) 2003; Fabio Minazzi, *Dalla didattica alla teoresi e dalla teoresi alla didattica: La didattica della filosofia quale autentico problema filosofico e civile*, in «Comunicazione filosofica», (12) 2003; Fulvio Cesare Manara, *Comunità di ricerca ed iniziazione al filosofare. Appunti per una nuova didattica della filosofia*, Lampi di Stampa, Milano 2004.

³ Cfr. Luca Illetterati, *Insegnare filosofia. Modelli di pensiero e pratiche didattiche*, Utet, Torino 2007; Alessandra Modugno, *Filosofia e didattica universitaria. Un progetto di ricerca per l'acquisizione di competenze*, Carocci, Roma 2017.

trasmissione della storia di un pensiero o del pensare o che si voglia concepirla come un momento di formazione a un atteggiamento esistenziale, che costruisce le possibilità di un pensiero “rigorosamente” critico.

1. Filosofia e fenomenologia.

Quando in *Ideen I* presenta per la prima volta la sua proposta di una fenomenologia trascendentale, Husserl agita il panorama storico e di pensiero del tempo. Il dominio del positivismo naturalistico sembra mortificare il valore della coscienza in nome della scienza. Husserl prende le distanze da queste posizioni e si impegna in prima persona per costruire un impianto prospettico alternativo. Per tale scopo ha necessità di chiarire il compito della filosofia, cui assegna quello di indagare le questioni fondamentali inerenti all’essere e all’essenza della realtà, restituendola al sapere in tutte le sue forme e costituendola quale punto di partenza metodologico e meta regolativa. Contemporaneamente, Husserl indica la strada per poter assolvere tale compito: è la strada della “messa tra parentesi” dei presupposti gnoseologici e metafisici che, accolti implicitamente dalle scienze positive, guidano l’interpretazione del quotidiano. È la strada dell’“epoché fenomenologica”, concetto con il quale Husserl indica l’atteggiamento attraverso con cui «non assumo il mondo che mi è costantemente già dato in quanto essente, come faccio, direttamente, nella vita pratico-naturale [...]; non assumo ciò che [l’esperienza del reale in un senso ingenuo e diretto] mi propone in quanto essente; mi inibisco questo preliminare essere-per-me “del” mondo; gli tolgo quella forza che finora mi proponeva il terreno del mondo dell’esperienza».⁴ È l’atteggiamento che Husserl ritiene sia necessario assumere per poter indagare “rigorosamente” i fenomeni del mondo con una mente libera da ogni pregiudizio.

Il contributo husserliano dà spessore all’idea che l’insegnamento della filosofia possa acquistare un nuovo senso che lo renda una ‘formazione a un atteggiamento’; da questo punto di vista è quasi scontato che le questioni di ordine pratico-metodologico legate all’insegnamento finiscano per cadere sullo sfondo ma ciò non è legittimo in alcun modo che siano lasciate non indagate o del tutto ignorate. Un rischio, questo, che la maggior parte della letteratura scientifica sull’argomento sembra neutralizzare, dal momento che le analisi in essa proposte circoscrivono la didattica della filosofia ai suoi aspetti metodologici. In particolare, si ragiona sul grado di efficacia nell’insegnare la filosofia seguendo l’itinerario storico o quello per problemi; sull’opportunità di utilizzare i manuali o attingere direttamente alle fonti; su come poter introdurre nei corsi di insegnamento il linguaggio filosofico senza perdere la possibilità di essere compresi dagli studenti, etc. A seconda delle prospettive di osservazione di volta in volta adottate, le analisi prodotte restituiscono posizioni che avvalorano l’uno o l’altro versante del quesito. Le diverse intenzionalità da cui l’insegnamento della filosofia può essere alimentato solo raramente sembrano essere motivo di riflessione. Alla luce di tali analisi, la posizione che il presente contributo intende sostenere è che ridurre la didattica della filosofia a questioni esclusivamente di metodo rischia di restringere il campo di osservazione ad aspetti parziali del fenomeno, riducendone la complessità.

Recuperare questa complessità è il senso del monito che Carlo Sini rivolge con parole esplosive e chiarezza sferzante. Scrive:

Se si crede nella insostituibile efficacia dello studio della filosofia, bisogna prendere la filosofia per quello che veramente è, e non surrogarla con meri e perciò fatalmente dogmatici nozionismi sociologici, psicologici, antropologici, economici, con illusorie e presunte “metodologie didattiche”, con scorciatoie “operative” (i famigerati “percorsi” all’insegna del “taglia e cuci” e del “fai da te scopiazzando qua e là”, dell’informazione multimediale che sostituisce il pensare con il gioco dell’oca, e di altri alibi innumerevoli, purché evitino la fatica reale di leggere e di capire, e poi di ripetere e di esprimere in modo corretto ed efficace), infine con testi scolastici indigeribili da parte dei ragazzi e in realtà scritti per il comodo dei docenti,

⁴ Edmund Husserl, *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, Libro I, Einaudi, Torino 1976, p. 66.

sempre più restii o addirittura incapaci di studiare, inventare, sintetizzare, spiegare, cioè di amare e frequentare davvero la filosofia (il che non potrà mai essere stabilito con decreto-legge o monte ore, o suggerito dai cosiddetti corsi di aggiornamento, il cui livello è sovente quanto di più umiliante, vergognoso e cinicamente finto si possa immaginare). La filosofia, dicevo, va presa tutta intera e per quella che veramente è. Essa non è né agevolmente né proficuamente ripetibile in maniera metodologica (come se si trattasse di studiare a parte la mineralogia ecc.). Questo non significa che si debba studiare tutta la filosofia (in pratica nessun filosofo, almeno dopo Hegel, ma anche prima, l'ha fatto). Si tratta di fare bene quello che si fa. Cioè si tratta di varcare la soglia della comprensione autentica, il che, com'è noto, non è indiretta o automatica relazione alla quantità delle nozioni che si apprendono.⁵

Slegare la “comprensione autentica” dalla “quantità delle nozioni” apprese è un cambio di prospettiva che propone significativi sviluppi a chi è quotidianamente chiamato a intenzionare il proprio ruolo di insegnante. Non si tratta più di sottoporre gli studenti all'applicazione di tecniche di inoculamento massivo di astratte informazioni – tecniche che rispondono alla logica della performance;⁶ si tratta piuttosto di farsi carico della dimensione formativa dell'insegnamento, nel corso del quale la mente dello studente non attinge solamente alcuni contenuti ma, per l'appunto, prende anche una nuova forma. Tale forma, insegna la *Gestaltpsychologie*, non è la semplice sommatoria delle nozioni apprese, quanto piuttosto l'insieme di queste e di quanto l'esperienza dell'insegnamento è in grado di far affiorare nello studente. È nella relazione educativa di insegnamento che si alimentano la curiosità o il disinteresse, lo spirito critico o la passività, il piacere o la noia, il desiderio di conoscere o l'indifferenza quali veri e propri atteggiamenti verso l'esistenza. È nella relazione educativa di insegnamento che di volta in volta si costruisce, si condivide, si ricontra, si re-intenziona il senso di ciò che si sta facendo; per cui a seconda di queste possibilità il docente e i suoi allievi possono percepirsi impegnati a discutere sui contenuti di una disciplina oppure a scoprire aspetti del proprio sé che diversamente sarebbero rimasti non percepibili o, ancora, ad assolvere semplicemente le rispettive funzioni, istituzionalmente determinate, di docente che insegna e di discenti che imparano. D'altra parte, se come ammonisce Sini la filosofia “non è ripetibile in maniera metodologica” ciò significa che ogni volta che si è chiamati a insegnarla si è implicitamente impegnati nella costruzione sempre nuova di significati che trovano il loro senso nello spazio e nel tempo di quella relazione educativa e non di altre.

Proprio la caratteristica della “non ripetibilità” sembra sollevare le maggiori resistenze in quei docenti e in quei ricercatori che sono occupati nell'individuazione delle tecniche più efficaci per l'insegnamento della disciplina, spingendo nella direzione di una modellizzazione del momento educativo. L'idea sottostante è quella di ridurre al massimo le spinte soggettive che rischierebbero, in tal modo, di minare la possibilità di un insegnamento che possa dirsi “normato” in quanto la normatività sarebbe garanzia di “uguaglianza” (insegnamento uguale per tutti).

Questa posizione emerge prepotentemente in occasione della “Giornata di Studi sulla Didattica della Filosofia in Università”, organizzata nel giugno del 2017 dalla Consulta Nazionale di Filosofia, dalla Società Filosofica Italiana e dal Dipartimento di Filosofia dell'Università Cattolica di Milano presso la sede dell'Università meneghina. Prendo parte ai lavori assieme alla collega Gabriella de Mita, anch'essa del polo universitario di Bari, entrambi spinti dall'esigenza di verificare lo stato del dibattito a livello nazionale. Obiettivo della Giornata è promuovere il confronto fra i membri delle Istituzioni organizzatrici sulle effettive possibilità di migliorare l'esperienza della didattica della filosofia in Università.

L'intervento che Alessandra Modugno, docente dell'Università degli Studi di Genova, propone all'uditorio a seguito di una relazione, prova a spostare l'asse della discussione dal bisogno

⁵ Stralcio dell'intervento di Carlo Sini nel dibattito suscitato dal Documento di lavoro della Commissione ministeriale preposta allo studio di riforma dei cicli scolastici avanzata dal Ministro Berlinguer, in «Informazione Filosofica», anno VII, (32) 1997, p. 77.

⁶ Cfr. Robert F. Mager, *L'analisi degli obiettivi*, Lisciani e Zampetti, Teramo 1982; Grant Wiggins, *Educative Assessment. Designing assessments to inform and improve student performance*, Jossey Bass, San Francisco 1998.

appena espresso di normatività nella didattica della filosofia in Università alla necessità che i docenti per primi facciano propria l'esigenza di attivare e realizzare con gli studenti una relazione educativa in grado di alimentare la rispettiva motivazione e di suscitare la loro curiosità verso la disciplina della filosofia. Questo intervento preannuncia una particolare sensibilità verso le questioni oggetto di discussione e prelude a occupare una posizione alternativa rispetto a quelle fino ad allora emerse nel dibattito. Con la collega de Mita riconosciamo una immediata convergenza prospettica con quanto sollecitato da Alessandra Modugno. L'incontro che ne scaturisce segna l'avvio di un periodo di confronto all'origine della proposta comune del *Teaching Philosophy Project*.

Theaching Philosophy Project è un progetto di ricerca pensato e condotto dalle Università di Bari e di Genova all'interno del Cirlage (Centro Interuniversitario di Ricerca Laboratorio di Gruppoanalisi ed Epistemologia – Università di Bari-Genova-Verona). Il progetto di ricerca nasce dall'esigenza personale dei docenti proponenti di non soccombere alla logica del cattedraticismo e di dar voce, senza ignorarli, ai segnali del proprio disagio e di quello degli studenti quando questo emerge nel corso dell'insegnamento. Un'esigenza che a sua volta si iscrive in una storia: quella del Cirlage.

Fondato nel 2000 da Maria Giordano, docente di Teoretica all'Università di Bari, il Cirlage ha tra gli obiettivi primari quello di conferire statuto di scientificità alla formazione dei professionisti d'aiuto e all'apprendimento della competenza comunicazionale che considera fattore basilare delle competenze interazionali in ambito lavorativo. Persegue tali obiettivi promuovendo ricerche di base e interdisciplinari nelle quali ampio spazio è riservato alla didattica universitaria. Riconoscere alla didattica universitaria un precipuo interesse di ricerca consente di alimentare il circolo virtuoso fra ricerca e didattica che permette di porre al servizio di quest'ultima le acquisizioni maturate con la ricerca scientifica.

Il *Teaching Philosophy Project* avvia all'interno del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e Formazione delle rispettive università un primo ciclo triennale di esperienze di insegnamento di filosofia, nello specifico di "Filosofia Teoretica e Metodologia della Ricerca" con la Prof.ssa de Mita all'Università di Bari e di "Pensiero critico e argomentazione" con la Prof.ssa Modugno all'Università di Genova. Tali esperienze di insegnamento sono condotte con metodologie didattiche differenti ma all'interno di una cornice di senso condivisa e ratificata dal recente ingresso dell'Unità di Ricerca della Prof.ssa Modugno all'interno del Cirlage.

L'obiettivo del Progetto è triplice: 1. Rilevare i punti di forza e le criticità emerse nelle due esperienze di didattica; 2. Analizzarli alla luce delle diversità contestuali e culturali di riferimento (coorti di studenti, localizzazione sul territorio nazionale dei due Atenei, etc.); 3. Avviare una riflessione che consenta di predisporre un contesto didattico per l'insegnamento della filosofia in università che si avvalga delle analisi condotte per sviluppare i punti di forza e diminuire l'impatto delle criticità. Una rassegna dettagliata delle rispettive esperienze di insegnamento è affidata ai contributi di Gabriella de Mita e Alessandra Modugno pubblicati anch'essi su questo numero della rivista.

L'ultima parte del mio intervento presenta alcune questioni epistemologiche emerse in occasione del *Seminario su Didattica e filosofia in dialogo per l'Università*, svoltosi a Bari nel marzo del corrente anno e durante il quale sono state presentate le prime analisi prodotte all'interno del progetto di ricerca, attualmente nella fase di transizione fra il primo e il secondo anno accademico dei tre individuati per concludere il primo ciclo.

2. Studente – futuro professionista d'aiuto.

Le esperienze di insegnamento di filosofia su cui si articola il *Teaching Philosophy Project* sono rivolte a futuri educatori professionali, dunque a futuri professionisti d'aiuto. Una precisazione sulla definizione di "professionista d'aiuto" è nella presentazione del volume di Alberto Patella *Burnout. Gli schemata nei professionisti d'aiuto*, in cui l'autore include tra i professionisti

d'aiuto «i medici, gli psicologi, i docenti, gli specialisti delle professioni sanitarie, gli educatori, i formatori, gli operatori sociosanitari, i responsabili del personale, i responsabili della legalità [il cui lavoro] si sviluppa nell'aiutare e nel prendersi cura delle persone che domandano direttamente il loro intervento o indirettamente anche tramite le istituzioni» cui afferiscono.⁷

Chiarire nella propria mente che l'insegnamento che si è chiamati a svolgere è diretto a un futuro professionista d'aiuto – e non semplicemente a un indefinito studente universitario – è un passaggio preliminare fondamentale per poter collocare correttamente gli interlocutori della relazione educativa di insegnamento, senza che nessuno di questi sia dato per scontato.

“Dare per scontato” lo studente è uno dei principali fattori che rischiano di inficiare la relazione educativa. Allude al processo mentale che porta il docente a reificare l'immagine standardizzata dello studente, ossia quella veicolata dalle esperienze pregresse e/o dal modo consuetudinario di intenderlo. Il che, come mostra Husserl, apre al rischio di innescare un pregiudizio non solo sullo studente ma anche sul “senso” di essere studente. Quando lo studente è dato per scontato (“lo studente è una persona che se potesse farebbe volentieri a meno di stare a lezione” oppure “lo studente fa di tutto per ostacolare il regolare svolgimento della lezione” o, ancora ma sul versante opposto, “lo studente pende dalle labbra dell'insegnante”) non occorre neanche considerarlo un interlocutore nella relazione educativa di insegnamento: è scontato che lui ci sia così come è da me inteso né può essere diversamente da come lo sto intenzionando. Il *Teaching Philosophy Project* intende disinnescare questo rischio. Cogliere nello studente il futuro professionista d'aiuto consente di mettere meglio a fuoco che costui sarà chiamato a svolgere una professione del “prendersi cura”. Questo non è un dettaglio, ma è un dato che incide profondamente nella mente del docente universitario quando struttura e predispone il percorso di insegnamento con la stesura del programma. Per usare le parole di Maria Giordano, non si tratta di assolvere «la funzione esclusiva del trasmettere informazioni ai giovani ma [l'insegnamento] assume su di sé una duplice finalità operativa: a) risvegliare l'atteggiamento critico rispetto alle abitudini di pensiero e di comportamento; b) Svolgere il compito primario di “prendersi cura”». ⁸

Il “prendersi cura” si declina in una complessità di pratiche che richiedono differenti livelli di apprendimento: dall'apprendimento delle tecniche al fare propria la necessità di un «cambiamento personale del proprio atteggiamento e del proprio relazionarsi agli altri». ⁹

3. Il contesto dell'insegnamento come contesto di apprendimento formativo.

Alla luce di quanto appena detto emerge chiaramente come l'insegnamento che debba tener conto della duplice finalità di cui si rende portavoce Maria Giordano richieda che i protagonisti della relazione educativa condividano un intento ben più articolato rispetto a quanto prevedono solitamente gli ambienti accademici intrisi dal cattedraticismo. Occorre che il docente per primo operi scelte nette rispetto al proprio posizionamento nella relazione educativa. Porsi nella condizione di ascoltare lo studente, di accettare il confronto con lui non solo sul terreno stabilito a priori dal docente – quando l'andamento della lezione è pre-figurato, pre-visto in un tempo in cui lo studente è immaginato e non di-fronte e parte attiva nella relazione educativa – ma su quanto emergerà essere un'esigenza circostanziata al tempo e allo spazio specifici della determinata lezione implica che allo studente sia data voce. Porsi nella condizione di accogliere i segnali del suo disagio e renderli occasione di ulteriore apprendimento richiede che il docente abbia predisposto, nella sua mente prima ancora che nel luogo fisico dell'insegnamento, un contesto adatto per l'apprendimento formativo, «un contesto ad hoc ove apprendere la cultura del

⁷ Alberto Patella, *Burnout. Gli schemata nei professionisti d'aiuto*, Progedit, Bari 2005, p. VII.

⁸ Maria Giordano, *Einführung e processo implicativo. Matrice teoretica per il cambiamento formativo*, Edizioni Giuseppe Laterza, Bari 2000, p. 23.

⁹ Ivi, p. 24.

prenderci cura». ¹⁰ È un impegno che costa fatica: «organizzare un itinerario formativo non può essere risultato di improvvisazione» ¹¹ scrive Maria Giordano.

L'insegnamento della filosofia in Università diventa occasione imperdibile per poter trasformare il contesto dell'insegnamento in un contesto di apprendimento formativo. È proprio della filosofia sollevare domande, aprire scenari di pensiero, lambire territori inesplorati, gettare luce su punti oscuri. Sta al docente debitamente formato alla costruzione e alla gestione di un contesto di apprendimento formativo cogliere la possibilità di rendere i quesiti filosofici delle opportunità di riflessione concreta e l'insegnamento della filosofia un'occasione di formazione a un atteggiamento. Anche in questo caso, occorre operare delle scelte: optare per l'individuazione di un programma che risponda al titolo assegnato all'insegnamento e ambire al suo completo svolgimento oppure concedere – e concedersi – lo spazio all'interesse e alla curiosità dello studente? Sollecitare questa curiosità o sostituirla con la propria nella convinzione che sia rappresentativa di tutte le curiosità possibili? O che sia la curiosità "giusta" e che in quanto tale vada imposta allo studente? Utilizzare l'insegnamento della filosofia per addestrare al ragionamento o renderlo funzionale all'esposizione di contenuti da dover ripetere in fase di valutazione? E se si opta per un percorso di insegnamento effettivamente aperto agli interessi di conoscenza dello studente, quali criteri il docente sarà chiamato a individuare per valutare la preparazione dell'allievo e, contestualmente, il percorso didattico svolto? Allo stesso modo, quando lo studente dovesse mostrare di aver acquisito competenze di ragionamento non supportate dai contenuti trattati a lezione, il docente è disposto a tollerare la propria condizione di disagio nell'operare una simile valutazione? Questi sono solamente alcuni fra i quesiti emersi durante lo svolgimento della ricerca; quesiti che delimitano nuove zone oscure su cui la ricerca *in progress* è chiamata a gettare nuova luce.

Promuovere il cambiamento formativo attraverso il pensiero critico-filosofico. Case Study all'Università di Genova

Alessandra Modugno

1. Storia e caratteri del progetto.

La ricerca e la conseguente attività progettuale condivisa con i colleghi De Mita e Giordano dell'Università di Bari si innesta *in radice* nella mia storia personale e più recentemente in un percorso di ricerca iniziato nel 2013 che ha preso corpo nell'attività didattica degli ultimi anni. ¹² Se da sempre la passione per la teoresi filosofica e per la relazione educativa insita nell'insegnamento sono state tessuto essenziale della mia vita personale e professionale, negli ultimi anni si è fatta sempre più nevralgica e pressante l'esigenza di legittimare ai miei studenti – sia quelli che incontro all'avvio del corso di studi triennale, sia quelli che scelgono di completare il percorso verso la laurea magistrale – il valore e il significato della filosofia, specificamente della filosofia teoretica, in quanto tale e in quanto presente nel percorso formativo di un futuro educatore e pedagogista. Alla radice di tale istanza, emersa con sempre maggior forza dalla difficoltà e talvolta dall'insofferenza che riscontravo nella loro risposta alla mia proposta culturale e comunicativa, erano sottese domande teoretiche ben precise, di cui sentivo l'urgenza di farmi carico in modo inversamente proporzionale all'evidente, lenta ma progressiva emarginazione dello "spazio filosofico" dall'offerta formativa dei corsi di studio attivati in Dipartimento. Quali convinzioni hanno gli studenti intorno al valore formativo della filosofia?

¹⁰ Ivi, p. 25.

¹¹ Ibidem.

¹² Dal 2009 insegno Filosofia teoretica nei corsi di studi, rispettivamente triennale e magistrale, *Scienze dell'educazione e della formazione e Pedagogia, progettazione e ricerca educativa* presso il DISFOR (Dipartimento di Scienze della Formazione) dell'Università di Genova.

Quale percezione e consapevolezza possiedono di che cosa sia la filosofia? Quale concezione della formazione professionale sta proponendo oggi l'università e in concreto il contesto accademico genovese in cui sono inseriti? E pertanto, quale contributo può offrire, oggi, la filosofia al percorso formativo di un giovane che si prepara alla professione, nello specifico a quella educativa? Queste sono alcune delle domande che alimentavano la mia riflessione sul mio lavoro di ricercatrice, docente, formatrice. E scavando dentro queste domande naturalmente riaffioravano le questioni che si ripropongono costantemente al filosofo: che cos'è la filosofia e perché essa è un'esperienza irrinunciabile per ogni essere umano?

La consapevolezza che fare teoresi *in situazione*, con concretezza e responsabilità rispetto al momento presente e agli studenti, significava tematizzare tali questioni, scandagliandone i fattori costitutivi uno dopo l'altro e insieme ponendoli in relazione, ha orientato tempo e risorse significative della mia ricerca sulla questione delle competenze e su quali siano le competenze che propriamente l'esperienza filosofica esige di porre in gioco per potersi dire tale e che, in quanto sapere, promuove e consente di acquisire.¹³ Un passaggio successivo è stato la realizzazione di un progetto di ricerca-azione il cui intento era individuare, ossia sperimentare e verificare, quali possano essere le modalità di comunicare questioni e contenuti teoretici – senza dimenticare i processi che la teoresi richiede – più adeguate e coerenti con lo statuto epistemologico della filosofia, nonché più significative, nella sostanza e nella percezione di studenti inseriti in un percorso formativo di futuri educatori.¹⁴

L'incontro con i colleghi di Bari – come ha ricordato Giovanni Giordano – ha costituito l'opportunità di precisare e inserire in una relazione potenzialmente molto feconda il mio percorso di ricerca, grazie alla condivisione di istanze teoretiche, formative e più radicalmente umane forti e decisive per l'attuale contesto accademico e culturale italiano ed europeo. Sempre più chiara è stata per me l'esigenza di proporre ai giovani che avviano il loro percorso di studi per formarsi come educatori un'esperienza della filosofia in "prima persona", di far sperimentare che cosa essa sia propriamente e profondamente, far cogliere loro l'essenzialità di tale esperienza per strutturare in modo solido la loro professionalità futura e ancor prima la loro umanità. Tale finalità era ed è, per me e nel mio sentire, il senso ultimo del mio occuparmi di filosofia – di ricerca filosofica e di insegnamento della filosofia – pertanto è supportata dalla convinzione del suo insostituibile ruolo nella formazione dell'uomo e di qualsiasi profilo professionale. D'altra parte, la scelta di obiettivi e specifici strumenti metodologici adeguati a perseguirla scaturisce dalla persuasione che, al di là di stili e curvature diverse di viverla, la filosofia possieda un nucleo costitutivo irrinunciabile e direi non negoziabile: filosofare è interrogazione profonda della realtà, capacità di assumerla nella sua interezza e insieme di distanziarvisi per coglierne e approfondirne le questioni, progressiva acquisizione di consapevolezza della loro inesauribilità. Ancora, è capacità dell'uomo di cogliersi come questione sempre emergente nelle questioni che va indagando in ogni dimensione dell'essere – quindi di accogliere che né egli né alcun ente è in grado di autogiustificarsi –, è impegno a ricondurre ogni realtà ai principi che ne rendono ragione. Infine, è anche personale capacità di comprendere i percorsi e processi mediante i quali tali indagini e riflessioni si sviluppano, imparando a governarli e così a conoscere sé stessi come protagonisti dell'esperienza stessa.

Se la filosofia nel suo nucleo costitutivo e radicale è questo, esige a mio avviso di essere

¹³ Cfr. Alessandra Modugno, *Filosofia e didattica. Apprendimento e acquisizione di competenze a scuola*, Carocci, Roma 2014. Questo testo restituisce lo sviluppo di un progetto di ricerca, associato a un tirocinio magistrale: esso ha poi trovato sbocco nella riprogettazione del mio insegnamento nel corso di studi magistrale di *Pedagogia, progettazione e ricerca educativa*, che per motivi di riassetto istituzionale nel 2014 ha modificato denominazione, assumendo quella di *Pensiero filosofico per le competenze educative*.

¹⁴ Cfr. Alessandra Modugno, *Filosofia e didattica universitaria. Un progetto di ricerca per l'acquisizione di competenze*, Carocci, Roma 2017. Il volume documenta la genesi, lo sviluppo e gli esiti del progetto di ricerca-azione realizzato in collaborazione con tre laureandi del corso di studi magistrale e rivolto agli studenti del I anno del corso di studi triennale per l'insegnamento di *Storia della filosofia*. La ricerca è proseguita, pur senza formalizzazione specifica, nel successivo A.A. 2017/18, nell'insegnamento di *Pensiero critico e argomentazione*, sempre rivolto agli studenti del I anno di Scienze dell'educazione e della formazione, che ha sostituito quello di *Storia della filosofia*.

comunicata didatticamente consentendo l'esperienza effettiva di tali elementi essenziali:¹⁵ in vista di tale scopo, ho scelto di esplorarne due questioni – il pensare critico e la verità – attraverso il confronto diretto con i testi di vari autori della storia del pensiero occidentale e di promuovere in modo costante e massiccio il coinvolgimento e la partecipazione attiva degli studenti, impegnandomi fattivamente a delegare loro parte del potere formativo¹⁶ in gioco nella relazione didattica, chiedendo loro di mobilitare¹⁷ competenze proprie del filosofare, quali il saper problematizzare, porre in relazione, prendere posizione, argomentare. Le tecniche utilizzate durante ogni lezione divengono intelligibili solo alla luce della concezione di filosofia di cui ritengo potessero essere espressione e in quanto funzionali a promuoverne l'esperienza personale e attiva: in particolare, avviare ogni lezione con una domanda guida che chiede di definire un concetto o prendere posizione rispetto a una questione e rendere ragione della posizione assunta, confrontarsi direttamente con un testo filosofico, impegnandosi a individuarne le questioni teoretiche, a cogliere la tesi assunta dall'autore e le argomentazioni con cui egli motiva il proprio posizionamento, proporre una tesi personale in rapporto a una questione e offrire argomentazioni a suo supporto. Unitamente e contestualmente allo scandaglio storico-teoretico dei nuclei epistemici – il pensare critico e la verità – il dialogo in aula ha tenuto presente anche l'osservazione dei processi cognitivi che il "lavoro filosofico" esige di porre in atto, nonché le implicazioni volitive ed emotive che di fatto sono sempre in gioco in ogni apprendimento e in particolare nel confronto con temi così delicati e stimolanti come quelli in oggetto.

Ritengo infine opportuno precisare i "fattori cornice" del progetto: alcuni sono vincoli non modificabili, che tuttavia ne determinano in modo incisivo i possibili esiti e sviluppi, altri ineriscono a scelte organizzative connesse ai vincoli e funzionali a stemperarne le criticità, ma senz'altro passibili di ridefinizioni anche sostanziali. I due vincoli più significativi sono le ore assegnate all'insegnamento – 36 da svolgersi preferibilmente in 9 settimane – e il numero degli studenti a cui è rivolto – 226 iscritti al I anno del corso triennale di *Scienze dell'educazione e della formazione*. Di fatto solo una parte degli studenti iscritti frequenta effettivamente e con costanza le lezioni: per valorizzare coloro che intendono investire sulla partecipazione all'attività didattica, propongo un patto formativo agli studenti che si impegnano a frequentare almeno il 65% delle lezioni, garantendo loro uno sviluppo modulare non solo dei contenuti ma anche della valutazione e il monitoraggio del loro apprendimento attraverso brevi attività settimanali da svolgere a casa, sulle quali restituisco un breve *feedback*, un'ulteriore e più personale opportunità di dialogo formativo. Quest'anno gli studenti frequentanti sono stati 163: in modo analogo agli anni precedenti, all'inizio dell'attività didattica ho richiesto loro la compilazione *on line* di una *Scheda profilo personale* mediante la quale hanno trasmesso le loro convinzioni sul significato da loro attribuito all'impegno in un insegnamento di filosofia nel percorso di formazione alla professione di educatore e le loro percezioni sulla preparazione acquisita negli anni della scuola superiore, sulle competenze di base e strategiche inerenti lo studio che ritengono di possedere. L'organizzazione modulare – molto apprezzata dagli studenti perché dà la percezione di un carico di lavoro meglio distribuito nel corso del semestre – ha previsto due prove scritte, svolte una a metà dell'attività didattica e l'altra al termine, e un colloquio orale: la prima prova chiedeva l'analisi di un testo filosofico, la seconda la scrittura di un testo

¹⁵ I contributi alla discussione sulla connessione indissolubile tra natura della filosofia e modalità di comunicarla e insegnarla sono numerosi – peraltro *Comunicazione Filosofica* ne ha sempre ospitato varie testimonianze –; ritengo particolarmente importanti i seguenti: Cfr. Luca Illetterati (a cura di), *Insegnare filosofia. Modelli di pensiero e pratiche didattiche*, UTET, Torino 2007; Salvatore Martini (a cura di), *Per un laboratorio di didattica della filosofia*, 2 voll., Armando Editore, Roma 2004; Mario De Pasquale, *Le sfide della didattica e i destini della filosofia*, in «Comunicazione Filosofica», 35 (2015), pp. 18-25; Rita Miniello, *Insegnare filosofia oggi. Una disciplina al crocevia del destino degli individui*, Anicia, Roma, 2014; Cfr. Salvatore Belvedere, *La comunicazione filosofica nella pratica dell'insegnamento*, Rubettino, Soveria Mannelli, 2008; Dario Antiseri, *Come si ragiona in filosofia e perché e come insegnare storia della filosofia*, La Scuola, Brescia, 2011; Bianca Maria Ventura, *A volte tornano... Note a margine del convegno "Diritto alla filosofia. Quale filosofia per il III millennio?" (Venezia, 19-21 ottobre 2015)*, in «Comunicazione Filosofica», 35 (2015), pp. 6-8.

¹⁶ Cfr. Jane Abercrombie, *Anatomia del giudizio operativo*, Franco Angeli, Milano 2003.

¹⁷ Cfr. Daniela Maccario, *A scuola di competenze. Verso un nuovo modello didattico*, SEI, Torino 2012.

argomentativo, il colloquio la riflessione critica su un classico della storia del pensiero scelto tra un elenco definito. Al termine delle lezioni ho proposto agli studenti la compilazione in forma anonima – quindi opzionale – di un *Questionario di feedback* tramite il quale ho chiesto loro di esprimersi nuovamente rispetto ad alcune questioni inerenti il valore formativo della filosofia, già esplorate nella *Scheda profilo*, e di segnalare i fattori percepiti come efficaci e quelli vissuti come critici nello sviluppo del percorso didattico.

2. Le questioni teoretiche in gioco.

Conclusa l'attività, sulla base delle osservazioni svolte sia *in itinere* sia al compimento del percorso formativo, valutazione compresa, è stato determinante rispondere alla domanda di ricerca che aveva guidato la proposta, intersecando le istanze teoretiche e quelle metodologiche, i fattori protettivi e valorizzanti lo statuto epistemologico della filosofia e la comunicazione didattica a mio avviso a esso coerente. La questione poteva formularsi in questi termini: la didattica universitaria attuata con tale approccio metodologico consente di apprendere a pensare criticamente? Promuove un'acquisizione più profonda, consapevole, argomentata dei contenuti epistemici? Consente di porre in atto la capacità di saperli utilizzare come interpretazione critica della realtà e come possibile chiave di lettura dei suoi fenomeni?

La risposta andava evinta dai dati in mio possesso – dati quantitativi e qualitativi, questi ultimi perlopiù restituiti dalle percezioni degli studenti e delle mie stesse osservazioni e riflessioni durante le lezioni o i momenti di dialogo individuale con alcuni di loro – ma in base a quali criteri di lettura e interpretazione? In sostanza, quale criterio poteva costituire un adeguato indicatore di efficacia e pertanto di scientificità della metodologia utilizzata, strettamente connessa all'essenza stessa del filosofare che ne è fondamento costitutivo?

I fattori su cui ho concentrato primariamente la mia attenzione sono stati quelli che in modo più evidente apparivano costituire condizioni impedienti il raggiungimento dell'esito positivo atteso – dunque la risposta affermativa alle questioni teoretiche in gioco. In primo luogo, fin dalla compilazione della *Scheda profilo personale*, la maggior parte degli studenti ha segnalato di possedere una modesta preparazione filosofica: il dato non è tanto rilevante in sé, ma soprattutto in quanto proviene specificamente da coloro che hanno svolto un percorso di studi liceale – 127 studenti sui 163 frequentanti – e, come è spesso emerso dai colloqui personali, restituisce un rapporto faticoso con la filosofia – vissuta come sapere ostico e poco significativo per la vita e come disciplina difficile da apprendere – e di fatto una relazione non significativa sul piano formativo con il docente di filosofia. Per un numero molto significativo di studenti tale vissuto degli anni liceali determinava una sorta di “impotenza appresa” nei confronti della filosofia, da cui era agevole evincere l'alibi di una presunta inadeguatezza rispetto alla possibilità e alla speranza di poterne imparare contenuti, processi e competenze specifiche, dunque la rinuncia a corrispondere alla mia proposta didattica con iniziativa e assunzione di responsabilità.

Gli altri elementi rilevati con maggior forza e frequenza sono inerenti e coerenti rispetto a questo: gli studenti erano prevalentemente impreparati al confronto diretto con il testo filosofico e con le domande teoretiche che esso propone; in vario modo mi hanno segnalato il notevole divario tra la metodologia di insegnamento sperimentata al liceo e quella adottata da me; la maggioranza di loro si è sottratta alle richieste d'intervento e partecipazione attiva, disattendendo in modo clamoroso le dichiarazioni d'intenti espresse nella *Scheda profilo personale* sull'importanza del coinvolgimento diretto a garanzia dell'efficacia formativa. Evidentemente solo in pochi si sono lasciati sollecitare e stimolare direttamente nella sperimentazione delle competenze, in particolare argomentative, perché ciò comportava la messa in crisi delle personali “sicurezze cognitive” e il rischio di un approccio nuovo, dalla riuscita imprevedibile, benché potenzialmente sorprendente.

Come leggere questi dati? Il confronto con il gruppo di ricerca, ossia con i colleghi De Mita e Giordano, è stato essenziale per assumere un criterio espressione dell'essenziale del filosofare – e pertanto davvero critico – e non meramente quantitativo e superficialmente critico, nel senso

della pura messa in evidenza delle oggettive disfunzionalità del progetto svolto. Mi spiego meglio. Se osservo i risultati mediante l'indicatore numerico¹⁸ il percorso difficilmente può definirsi di esito positivo, in quanto solo un numero contenuto di studenti – mediamente il 30% circa – ha davvero sperimentato un apprendimento di tipo trasformativo,¹⁹ lasciandosi coinvolgere, cogliendo e accogliendo l'opportunità di essere corresponsabile nel processo di "costruzione" delle conoscenze e competenze proposte. Personalmente io stessa ho corso il rischio di cadere in questa fallacia teoretica, presumendo – erroneamente – che la validità della proposta si potesse misurare dal risultato quantitativo conseguito: questa è l'ottica della *performance*, non del valore qualitativo. Ma proprio la *performance* è ciò che molti dei miei studenti avrebbero desiderato io chiedessi loro, per poter rimanere in una *comfort zone* che non imponesse loro di assumersi la responsabilità, e il rischio, di pensare con autonomia e scandagliando fino in fondo le situazioni, senza limitarsi a una lettura superficiale, veloce, semplicemente replicante un pensiero altrui. Se invece focalizzo l'attenzione sul cambiamento – non solo sul piano cognitivo, ma intenzionale e motivazionale – avvenuto in un gruppo pur numericamente non ampio di studenti, ne evinco l'attestazione di un'esperienza di effettiva riflessione sulla loro identità di persone e di studenti come professionisti in formazione, che restituisce la sostanziale validità della proposta e insieme la qualità dell'impegno e del coinvolgimento – cognitivo, volitivo, emotivo – richiesto, che non è scontato e non è da tutti. Se ne può evincere, a mio avviso, che andare alla radice di ogni questione individuandone l'autentico principio fondativo²⁰ è davvero il migliore servizio formativo che la filosofia può rendere a ogni persona e alla società nel suo insieme.

3. Ripensamento critico del progetto.

La riflessione e il ripensamento critico – nel senso di "alla luce dei principio costitutivo" del filosofare e di un adeguato atteggiamento di insegnamento-apprendimento – rinnova e approfondisce la domanda teoretica che sta al cuore della domanda di ricerca: quali elementi possono creare condizioni più favorevoli per suscitare una maggiore comprensione del valore della proposta didattica e dunque favorirne maggiormente la libera adesione da parte degli studenti, possibilmente ampliandone il numero, ma soprattutto rendendone più consapevole e più fondata l'intenzionalità formativa?

Questo nucleo teoretico – le cui sfumature antropologiche ed etiche sono evidenti e importanti – è al momento oggetto di studio in vista del prosieguo della ricerca inerente il *Teaching Philosophy Project* e di conseguenza della mia progettazione didattica per il prossimo anno accademico. Le linee guida della riflessione in corso si concentrano sull'intensificazione e dilatazione della problematizzazione, dunque della domanda come luogo privilegiato della relazione didattica e formativa tra docente e studenti: dalla domanda sulle ragioni dell'essere in un percorso di studi che prepara alla professione dell'educatore, a quella sull'attesa formativa inerente il contesto accademico in cui sono da poco inseriti, per arrivare poi alle questioni oggetto dell'insegnamento – che cosa significa pensare critico, che cos'è la verità – e al perché e come siano inerenti la loro vita e il lavoro che svolgeranno in futuro. Proprio il fatto che oggi è sempre più frequente che gli studenti che pure hanno svolto studi liceali abbiano avuto solo un contatto superficiale con la filosofia e non ne abbiano fatto vera esperienza attesta che quest'ultimo resta un passaggio nevralgico a cui non si può e non si deve rinunciare, se si intende liberare tutto il potenziale formativo che la filosofia possiede.

¹⁸ Va comunque segnalato che 143 studenti su 163 frequentanti ha concluso positivamente il percorso d'esame sostenendo il colloquio orale nella sessione invernale: ciò resta un dato importante, soprattutto se si pensa che fino a cinque anni fa molti studenti rinviavano sistematicamente l'esame di filosofia e lo affrontavano poco prima di discutere la tesi di laurea.

¹⁹ Cfr. Jake Mezirov, *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, Raffaello Cortina, Milano 2016.

²⁰ Mi permetto di segnalare la riflessione che ho svolto sull'essenza teoretica del pensare critico nel volume *Pensare criticamente. Verità e competenze argomentative*, Carocci, Roma 2018.

Ritengo sia importante individuare occasioni e modalità che consentano di valorizzare maggiormente la relazione docente-studenti, senza eludere i vincoli della numerosità e del tempo contenuto in cui si sviluppa l'insegnamento, anzi provando a vederli come opportunità. Una volta dichiarate agli studenti, con ancora maggior forza di provocazione e sollecitazione la cifra formativa del progetto sotteso all'insegnamento e le sue modalità di sviluppo, una strategia interessante potrebbe essere decentrare la dimensione prestazionale, modificando tempi e metodi di valutazione – ad esempio proponendo una sola prova intermedia – ma valorizzando gli aspetti di rielaborazione e progettazione personale da richiedere durante il colloquio orale. Tale scelta da un lato garantisce maggior coerenza tra finalità formative dichiarate e richieste finalizzate a valutare conoscenze e competenze, dall'altro dilata il tempo disponibile per cogliere e accogliere i fattori essenziali del progetto proposto e della relazione educativa. Inoltre, ha notevole importanza dare notizia del progetto ai colleghi docenti del Corso di studi, in particolare a chi incontra gli studenti al primo anno: sono infatti persuasa che la contaminazione ad altri di metodologie che promuovano l'assunzione responsabile del proprio impegno formativo possa essere la migliore promozione della cultura e della professionalità.

Filosofia e teoresi del ri-posizionamento nella relazione formativa: atteggiamento critico-riflessivo vs modello. Case Study all'Università di Bari

Gabriella de Mita

1. Antefatto: storia e ragioni di senso del *Teaching Philosophy Project* all'Università di Bari.

Qual è la posizione che la matrice teoretica occupa e quale ruolo essa può svolgere in risposta alla domanda di formazione che avanzano gli studenti iscritti al Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e Formazione (L19) allorquando scelgono questo itinerario di studi con l'obiettivo di qualificarsi come futuri educatori, formatori e insegnanti?

Questo interrogativo ispira ormai da decenni una delle linee di ricerca condotte all'interno del Centro Interuniversitario di Ricerca "Laboratorio di Gruppoanalisi ed Epistemologia" – CIR-LaGE delle Università di Bari, Verona e Genova, a partire dall'infaticabile dedizione di Maria Giordano²¹ alla didattica universitaria della filosofia e alle sue possibili forme di innovazione all'interno di una Facoltà dedicata quale appunto quella di Scienze della Formazione presso l'Università di Bari.

Tra i diversi itinerari di ricerca scientifica tracciati nel CIRLaGE, la Didattica Universitaria Gruppo-Interattiva (DUGI) diventa la risposta concreta e operativa della Professoressa Giordano all'idea, fortemente legata all'interrogativo di senso che funge da incipit di questo lavoro, che il problema della formazione sia sempre stato strettamente interconnesso con la matrice della problematizzazione teoretica.

L'eredità scientifica della DUGI, raccolta in questi ultimi anni dal gruppo di ricerca della Professoressa Giordano di cui sono parte, ha permesso di continuare a sperimentare e di consolidare, all'interno di Corsi di Laurea che son ben lontani dallo studio accademico-istituzionale della filosofia, il convincimento che «il pensiero teoretico trovi ancora e soprattutto oggi, parte della propria vitalità e forza nel riscoprirsi attraversato da una continua e sempre rinnovata vocazione formativa».²²

²¹ Professore ordinario di Filosofia Teoretica e di Epistemologia delle Scienze psicologiche presso l'Università degli Studi Aldo Moro di Bari. Ha istituito nel 2000 il CIRLaGE, Centro Interuniversitario di Ricerca "Laboratorio di Gruppoanalisi ed Epistemologia" inizialmente costituito dalle Università di Bari, Perugia e Verona.

²² Mario Giordano, *Einführung e processo implicativo. Matrice teoretica per il cambiamento formativo*, Laterza editore, Bari 2000, p. 43.

L'insegnamento di *Filosofia teoretica e metodologia della ricerca*, affidatomi a partire dal 2014 all'interno del Corso di Laurea Triennale in Scienze dell'Educazione e della Formazione presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione (ForPsiCom) dell'Università di Bari cui afferisco, è stato e continua a essere occasione preziosa per offrire agli studenti la possibilità di cogliere nella fecondità del pensiero teoretico una chiave di lettura critica privilegiata del presente, oltre che fattore insostituibile di inerenza e di integrazione delle conoscenze acquisite con la complessità della realtà professionale che si preparano ad affrontare.

La preoccupazione degli studenti che hanno intrapreso un percorso di studi che li abilita a diventare esperti di processi educativi e formativi è quella di cogliere il senso della necessaria presenza di un insegnamento di Filosofia Teoretica all'interno del proprio *curriculum studiorum*. Farsi carico di questa istanza e trasformarla in occasione formativa di cambiamento nell'apprendimento²³ ha significato, nel corso dei miei anni di insegnamento:

- affinare e monitorare costantemente i tratti innovativi del paradigma metodologico che sostanzia la DUGI e al quale dedico un approfondimento sostanziale nel paragrafo 2. *Caratteri del progetto: Case Study all'Università di Bari* di questo lavoro;
- creare le condizioni di apprendimento utili a fornire agli studenti la possibilità di non fermarsi all'idea popperiana condivisibile ma obsoleta che lo statuto specifico del pensiero teoretico risieda fondamentalmente nel trovare risposte più o meno esaustive ai problemi;
- partire dalle situazioni relazionali nelle quali docente e studenti sono inevitabilmente implicati nel contesto didattico e dalle istanze formative palesi e non di cui si fanno espressione, per cogliere che la tensione e l'intenzionalità che animano la riflessione teoretica «sono primariamente ed irrinunciabilmente protese a comprendere lo *status quo* del presente, a riconsiderarlo, ad analizzarlo al fine di proporre ipotesi di cambiamento e forme differenziate del “prendersi cura”». ²⁴

In altri termini, i tratti innovativi della didattica sono tali nella misura in cui la preoccupazione del docente non risiede soltanto nel “cosa” e nel “come” insegnare ma soprattutto “a chi” è rivolto l'insegnamento.

Tali ragioni di senso sono fonte da tratti connotativi di una difficoltà e di un'esigenza di risposte di cambiamento didattico comuni tra la mia personale esperienza di insegnamento e quella della collega Alessandra Modugno dell'Università di Genova. Bari e Genova. Due realtà accademiche così geograficamente distanti eppure così prossime per ragioni teoretiche, epistemologiche, metodologiche e didattiche.

2. Caratteri del progetto: Case Study all'Università di Bari.

Prima di descrivere e portare a conoscenza il lettore delle questioni di carattere epistemologico che hanno fatto da cornice al primo anno di ricerca condotto nel contesto universitario dell'Ateneo barese e, nello specifico, nel Corso di Studi di *Filosofia teoretica e metodologia della ricerca* a me affidato dal Dipartimento ForPsiCom nell'Anno Accademico 2018-2019 appena trascorso, mi preme delineare la matrice fenomenologica del paradigma metodologico “Abercrombie-Giordano” che sostanzia la DUGI e la rende una vera e propria rivoluzione copernicana nel campo della metodologia didattica universitaria. Sono privilegiate le linee teoretiche che configurano l'atteggiamento fenomenologico di osservazione all'interno della Didattica Universitaria Gruppo-Interattiva proposta agli studenti del Corso di Studi da me coordinato. L'atteggiamento osservativo fenomenologico riguarda sia coloro cui è demandata la responsabilità della didattica formativa (il docente) sia gli studenti che avvertono come necessaria una didattica in grado di produrre cambiamento nel proprio percorso di apprendimento.

²³ Cfr. Jane Abercrombie, *Anatomia del giudizio operativo*, Franco Angeli, Milano 2013.

²⁴ Maria Giordano, *Einführung e processo implicativo*. op. cit., p. 43.

La componente innovativa è data proprio dall'introduzione dell'atteggiamento osservativo fenomenologico nei percorsi formativi accademici dedicati allo studio della Filosofia.²⁵ Il paradigma metodologico "Abercrombie-Giordano" della DUGI nasce nel 1992 dall'impegno accademico della professoressa Maria Giordano all'Università degli Studi di Bari con la finalità di avviare un itinerario metodologico che fosse innovativo rispetto alla didattica dichiaratoria e frontale del contesto accademico. Attraverso la DUGI, l'atteggiamento fenomenologico osservativo e conoscitivo si traduce in stile di pensiero e modalità intenzionale di esplorazione e ricerca.²⁶ Per essere tale, necessita di un livello di acquisizione dei nuclei tematici propri della fenomenologia husserliana e della presa in carico da parte del docente dei modi e dei tempi attraverso cui gli studenti possono cogliere il proprio cambiamento in termini di ri-significazione della domanda filosofica relativa a una consapevolezza nuova del senso e del valore critico-teoretico, epistemologico, formativo e culturale della prassi conoscitiva e di apprendimento.²⁷

Sulla base di queste premesse di carattere epistemologico e metodologico, il Corso di *Filosofia Teoretica e metodologia della ricerca* ha visto coinvolti 25 studenti iscritti al II Anno del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e Formazione dell'Università di Bari. Ritengo indispensabile chiarire i caratteri della Coorte 2018-2019 al fine di giustificare il numero di studenti che hanno frequentato le lezioni dell'insegnamento da me coordinato, rispetto al numero ufficiale di 250 studenti iscritti alla Laurea triennale.

L'insegnamento di base di *Filosofia Teoretica e metodologia della ricerca* si è svolto al I semestre del II Anno di studi. È in alternativa con l'insegnamento di *Filosofia Teoretica* coordinato da un altro collega della stessa disciplina. La scelta di frequentare l'insegnamento a me affidato da parte dei 25 studenti rappresenta, senza ombra di dubbio, un primo livello di mobilitazione delle proprie risorse interne finalizzate alla scelta di essere parte attiva di un processo di cambiamento in termini di apprendimento e formazione piuttosto che restare nella condizione di ricettori passivi di informazioni inoculate.

Le ore d'aula previste e svolte sono state 60 (9 CFU). Gli obiettivi del Corso hanno riguardato nello specifico:

- a. la possibilità di porre lo studente nelle condizioni di iniziare a riconoscere la funzione critica del pensiero e del linguaggio teoretico-filosofico all'interno dei contesti lavorativi preposti alla formazione e alla valutazione dell'utente;
- b. la capacità di "apprendere a disapprendere"²⁸ gli schematismi concettuali della dimensione comunicativo-relazionale, integrando l'acquisizione del metodo di indagine fenomenologica con l'esperienza dell'interazione grupppale di matrice gruppoanalitica (paradigma metodologico Abercrombie-Giordano della DUGI).

L'organizzazione didattica è stata articolata in una parte teorica e una parte laboratoriale. La parte teorica, svolta attraverso lezioni secondo la metodologia della didattica interattiva DUGI, si è sviluppata attorno all'analisi dei nuclei teoretici del pensiero di René Descartes e di Edmund Husserl al fine di delineare le questioni di carattere epistemologico che ruotano attorno al problema del "metodo di fare metodo" al fine di iniziare a riconoscere i rischi di una applicazione standard dei modelli pre-definiti di progettazione, valutazione, educazione e formazione.

La parte laboratoriale è stata suddivisa in *Laboratori di trascrizione* delle lezioni teoriche e in *Laboratori di rilievo fenomenologico* dei dati assertivi e percettivi. Preme chiarire in questa sede che con la definizione "assertivi" si intendono i "dati di realtà" propri del pensiero fenomenologico di matrice husserliana. Attraverso il contributo filosofico fenomenologico, è stato possibile

²⁵ Cfr. *Ibid.*

²⁶ Cfr. Gabriella de Mita, *Training to the phenomenological attitude. Experience and innovation of the "University Group-interactive didactics" D.U.G.I. at the University of Bari*, in AA.VV., *Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo*, 2016, Edita: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC) Granada 2016.

²⁷ Cfr. Gabriella de Mita, *The Laboratory of Phenomenology of communicative relationship at the University of Bari "Aldo Moro" and the DUGI (Group-interactive University Didactics)*, in AA.VV., *Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo*, 2017, Edita: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC), Granada 201

²⁸ Cfr. Jane Abercrombie, *Anatomia del giudizio operativo*, op. cit.

offrire agli studenti l'opportunità di iniziare a riconoscere le proprie potenzialità di osservazione critica della realtà e di coglierne il di-fronte così come realmente esso è dato alla coscienza, oltre che tutti i correlati percettivi che intervengono in una relazione interpersonale. Pre-condizione necessaria, questa, per riconoscere di volta in volta i parametri teoretici che intervengono nella costruzione del contesto relazionale professionale educativo, formativo o valutativo.

È stata prevista una fase intermedia di monitoraggio dell'apprendimento. Si è svolta a metà corso (quindicesima lezione) attraverso un confronto interattivo tra studenti e tra studenti e staff-docente, con la finalità di operare una prima fase di riepilogo dei contenuti proposti fino a quel momento e rilevare il livello di conoscenza teorica e la capacità di utilizzo del linguaggio critico-filosofico acquisito. Il corso si è concluso con il colloquio orale finalizzato alla verifica degli obiettivi condivisi in fase di avvio con gli studenti, a partire dall'elaborato prodotto all'interno del Laboratorio Fenomenologico di rilievo dei dati assertivi e percettivi.

3. Teoresi del ri-posizionamento nella relazione formativa: alcune questioni teoretiche.

A partire dall'analisi fin qui proposta circa il lavoro svolto in questo primo anno della ricerca su *Teaching Philosophy Project*, un primo livello di riflessione che desidero condividere riguarda la certezza di poter affermare che la matrice teoretica funge da cardine che lega e tiene insieme teoria e pratica, aspetti visibili e condizioni inespressi e invisibili presenti in tutti i fenomeni che afferiscono al processo di apprendimento e del cambiamento formativo. In particolare, l'assimilazione e la ri-attualizzazione della riflessione husserliana comporta l'assunzione procedurale dell'atteggiamento fenomenologico: fattore dell'intenzionalità ad operare, tensione intenzionale di valenze propulsive ed innovative di cambiamento, progetto di "ri-orientamento" e di ricentramento sulla relazione inter-personale.²⁹ La metodologia fenomenologica, infatti, interessa non solo il pensiero razionale (attiva e potenzia l'istanza critica) bensì anche gli atti di intenzionamento. Contribuisce ad avviare quella «modificazione intenzionale»³⁰ che sostanzia le modalità del relazionarsi a- e dell'interagire con-. Determina altresì la scelta della prospettiva attraverso cui collocarsi nello spazio relazionale, senza perdere di vista – come afferma Husserl – le possibili «linee di orientamento» che la sostanziano e che si traducono in un sempre nuovo atteggiamento».³¹

La prospettiva non solo delimita e circonda un contesto quale campo di osservazione e di azione, bensì indica sia il punto di vista (esser fuori) dell'osservatore (piano logico-formale ed epistemologico della conoscenza) sia la posizione (esser dentro) che questi occupa o intende occupare nello spazio relazionale della situazione data (piano della implicazione emotivo-affettiva della conoscenza). Di una situazione o spazio relazionale è possibile cogliere sia la struttura naturale – vale a dire quella che essa possiede in un dato momento – sia il suo essere trama di relazioni, significati e motivazioni. Precisare la propria prospettiva richiede quindi un'attenzione fluttuante e intensamente mobile: sollecita a passare continuamente dall'osservatore al contesto, dal singolo al gruppo, dalla posizione puntiforme di sé o dell'altro alla rete che li tiene uniti nella situazione relazionale, dal piano strettamente intellettuale a quello simbolico, culturale e fantasmatico.

La scelta di una prospettiva suggerisce quindi «linee di orientamento»: orienta, tra l'altro, la nostra attenzione e implica il nostro essere in relazione. Nel caso specifico, allorché affermiamo di porci in prospettiva fenomenologica, spostiamo la nostra attenzione sia sugli attori e sul ruolo di quanti agiscono in uno spazio relazionale sia sullo spazio relazionale nel quale questi attori operano e ricoprono il proprio ruolo. Nel caso specifico dell'esperienza del corso di insegnamento, il ruolo che gli attori (staff-docente e studenti) hanno avuto modo di svolgere nel contesto didattico, ha avuto la possibilità di manifestarsi grazie alla rete complessa della *domanda* e

²⁹ Cfr. Edmund Husserl (1935-36), *La Crisi delle scienze Europee e la fenomenologia trascendentale*, Il Saggiatore, Milano 1961.

³⁰ Cfr. Edmund Husserl (1929), *Meditazioni cartesiane*, Bompiani, Milano 1968.

³¹ Cfr. Edmund Husserl (1935-36), *La Crisi delle scienze Europee*, op.cit.

della *risposta*. Tale rete tiene legata la domanda di informazione/formazione degli studenti e la possibile risposta ad essa da parte del docente e conferisce una specifica configurazione (interna ed esterna) allo spazio relazionale della didattica in virtù del «senso di appartenenza» a una comune cultura.

In questa condizione, il docente agisce come colui al quale è stato assegnato il ruolo e il compito istituzionale di sviluppare e trasmettere informazioni e metodologie. Al tempo stesso, egli agisce come soggetto *implicato* nella relazione che viene a stabilirsi e come conduttore di essa. Gli studenti, invece, agiscono come coloro che coprono il ruolo e il compito istituzionale di mantenere questa relazione mediante l'attivazione della domanda di informazione/formazione. Lo spazio relazionale è configurato dallo spazio-tempo (interno ed esterno); è vivificato dalla intenzionalità; è attraversato dai significati trasmessi e attivati attraverso il gioco della domanda e della risposta ed è intessuto da motivazioni.

4. Questioni aperte.

Il primo anno della ricerca in oggetto ha permesso di rilevare alcuni elementi di criticità che costituiscono la base propulsiva per il ri-pensamento, in termini teorici e metodologici, della proposta di insegnamento della Filosofia Teoretica attraverso la DUGI nel contesto universitario dell'Ateneo barese. Nello specifico è risultato di prioritaria importanza focalizzare l'attenzione su un triplice itinerario: critico, osservativo, pragmatico-operativo. Cosa si intende? Anzitutto porre l'attenzione sul fare chiarezza sui termini che possono apparire ambigui o carichi di altre valenze semantiche (*itinerario critico*); *in secondo luogo creare le condizioni di apprendimento teorico indispensabili* a sollevare domande che propongano un itinerario di osservazione che sia poi applicabile nei diversi contesti nei quali ci si colloca e si opera (*itinerario osservativo*). *Infine*, individuare delle categorie basilari che si offrano come indicatori di comportamento e criteri di professionalità (*itinerario pragmatico-operativo*). In ultima istanza, sarà necessario interrogarsi su come il pensiero teoretico reagisca o fronteggi l'attuale scissione tra la parcellizzazione del sapere, conseguente alla specializzazione delle varie scienze, e l'urgenza, avvertita sul piano dell'intervento professionale, di un'identità professionale che si formi a partire dalla capacità di far dialogare i vari segmenti del sapere sì da trasformarli in fattori di cambiamento formativo.

Il contributo del pensiero critico-filosofico nell'agire formativo. L'esperienza della Filosofia nel Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e Formazione

Giovanni D'Elia

La riflessione trae origine dall'esperienza vissuta concretamente nel corso di studi in Scienze dell'Educazione e della Formazione³² (L-19) e tenta di restituire il contributo che la riflessione teoretica è capace di apportare ai processi formativi. La "legge lori" del 2017 normalizza la figura dell'educatore professionale socio-pedagogico (oltre che del pedagogista) definendolo come «un professionista che svolge funzioni intellettuali con propria autonomia scientifica e responsabilità deontologica, con l'uso di strumenti conoscitivi specifici di tipo teorico e metodologico, per la progettazione, programmazione, intervento e valutazione degli esiti degli interventi educativi e supervisione, indirizzati alla persona e ai gruppi, in vari contesti educativi e formativi, per tutto il corso della vita, nonché con attività didattica di ricerca e di sperimentazione».³³

³² Esperienza vissuta come studente del corso. Laureato in Scienze dell'Educazione e della Formazione con una tesi in Filosofia teoretica e Metodologia della ricerca, afferisco all'unità di ricerca in Fenomenologia della Relazione comunicativa (responsabile scientifico prof.ssa Gabriella de Mita) del Centro interuniversitario di ricerca "Laboratorio di Gruppoanalisi ed Epistemologia" – Università degli studi di Bari, Genova e Verona.

³³ Si fa riferimento alla Legge 205, comma 594 – 601, Gazzetta ufficiale n.302 del 29.12.2017 in vigore dal 1.1.2018

Ci si riferisce, dunque, alla capacità intellettuale dell'educatore professionale di saper coniugare il sapere teorico con l'aspetto metodologico attraverso la costruzione di un sapere pratico-progettuale come fondativo delle scienze dell'educazione. Ne consegue una competenza metodologica capace di leggere *l'hic et nunc* del processo formativo e che sia in grado di validarlo al di là di ogni standardizzazione e di ogni didatticismo. È in questa zona critica, ad alto tasso di possibilità, che si può intercettare il contributo critico-filosofico nella sfera pedagogica sia come atteggiamento conoscitivo capace di andare oltre ogni datità della relazione, sia come esercizio che permette di *ritornare alle cose stesse* mettendo al centro il soggetto e rileggendo l'esperienza formativa in senso eidetico.

1. Ri-pensare i processi formativi: una prospettiva fenomenologica.

Pensare al contributo della filosofia nell'agire formativo significa dare vigore all'humus culturale cui attinge la pratica educativa fondando una prassi che, nel suo rigore scientifico, tenga conto dell'umano insito in ogni persona e che sia capace, volta per volta, di fissare i fini, gli obiettivi e i valori di ogni processo educativo. La scientificità pedagogica passa dall'esigenza di senso, ovvero dalla capacità di andare oltre la spiegazione tecnica dei processi formativi per attribuire ad essi un senso ed un significato. La lettura fenomenologica, pertanto, va oltre la comprensione logico-razionale dei fatti educativi e cerca di giungere alla concretizzazione di un senso che derivi direttamente dall'esperienza vissuta cercando di guardare la realtà libera da pre-giudizi. Si tratta di far proprio quell'atteggiamento di sospensione del giudizio che attiene all'esercizio dell'*Epochè* fenomenologica di matrice husserliana. «Noi avremo, nell'atteggiamento fenomenologicamente modificato, una scissione dell'io: al di sopra dell'io ingenuamente interessato al mondo si stabilirà un io fenomenologico come spettatore disinteressato».³⁴

È tale impostazione che permette di ripensare in chiave fenomenologica i processi formativi: guardare alla persona non soltanto come un fenomeno frutto di una percezione individuale, ma nel suo esserci negli *Erlebnisse* che attengono al *Mondo-della-vita*. Il pensiero teoretico consente, pertanto, di allenare lo sguardo pedagogico ad un movimento "dentro-fuori" che permette di accogliere le istanze dell'altro evitando di fungere da cointeressati e di proiettare il proprio mondo su quello dell'altro. «Noi produciamo in noi, appunto, un orientamento particolare e abituale agli interessi, adottiamo un certo atteggiamento professionale che implica un certo tempo professionale»: ³⁵ il tempo in cui si è capaci di stare nella relazione guardandola continuamente da prospettive diverse, rimettendo in discussione i risultati raggiunti e ri-fondandoli alla luce dell'intenzionalità del soggetto e dei contesti.

2. Intenzionalità e contesti formativi.

Parlare di intenzionalità nei contesti formativi significa dare origine ad un percorso che sia capace di rilevare le istanze educative collocandole nella specificità di un contesto in cui si realizzano le relazioni.³⁶ «L'intenzionalità nella sua forma originaria è un attuale mirare-a, un conseguire e, nel conseguimento, avere un avere».³⁷ È una modalità con la quale la coscienza del soggetto stabilisce una relazione con l'oggetto cui si sta riferendo: trascende sé stessa e coglie la realtà fenomenologicamente costituita. Il fine della fenomenologia è quello di dare voce all'uomo, ai suoi vissuti e ai suoi obiettivi di vita trascendendo qualsivoglia dogmatismo o logica precostituita. Ogni processo formativo che tenga conto del soggetto è capace di porre in atto una progettazione che si concretizza in un'esperienza orientata verso il soggetto stesso. Si tratta

³⁴ Edmund Husserl, *Meditazioni Cartesiane*, tr. it. F. Costa, Bompiani, Milano 1970, p. 42.

³⁵ Edmund Husserl, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, tr. it. E. Filippini, il Saggiatore, Milano 1961, p. 164.

³⁶ Cfr. Gabriella de Mita, *Fenomenologia della Relazione comunicativa*, Milella, Lecce 2007 p. 34: «La relazione non si pone come valore aggiunto o tema aggiuntivo [...], ma come elemento fondante la necessaria possibilità di veicolare il riconoscimento dell'io e dell'altro-da-me nella dimensione intersoggettiva e interpersonale».

³⁷ Edmund Husserl, *La crisi delle scienze europee*, cit. p. 495.

di muoversi all'interno di un *telos* condiviso che sappia valorizzare le prospettive riconoscendo dignità piena al soggetto coinvolto nel processo formativo. L'intenzionalità non è un processo a senso unico, bensì uno spazio di convergenza fra punti di vista distinti ma non distanti che, sulla base di un'attenta conoscenza e comprensione della realtà, conduce alla formazione di obiettivi chiari, gradualmente e verificabili. L'esercizio è quello di superare la sterilità di modelli precostituiti e di riuscire a cogliere le intenzionalità dei soggetti coinvolti nel processo educativo che si concretizzano nella relazione professionista-utente, docente-studente all'interno di un contesto definito.

Ogni processo formativo teoreticamente fondato è il frutto del rilevamento delle intenzionalità degli Io che si relazionano (utente e educatore, docente e studente) e che si concretizzano in una relazione fondata su obiettivi condivisi all'intero di un contesto capace di accogliere finalità e traiettorie che mirino al riconoscimento del soggetto, all'accoglimento delle sue istanze e alla realizzazione di un progetto che valorizzi esperienze e vissuti. Il rilevamento delle intenzionalità degli Io implicati nel processo passa dalla necessità di saper guardare alla relazione, ovvero di riuscire a cogliere la presenza dell'altro come *Rivelazione*³⁸ del suo essere originario. Seguendo l'intuizione di Emmanuel Lèvinas, si evidenzia come la relazione si identifichi come asimmetrica ovvero come quello spazio-tempo in cui il soggetto, presentatosi come fenomeno, attende di essere riconosciuto e accolto dall'altro. La relazione non si costituisce *ipso facto*, non è un manifestarsi ed un esistere meccanico ed incondizionato, è bensì frutto di un processo in cui il soggetto coglie la presenza dell'altro perché si sente interpellato³⁹ dalla sua richiesta.

3. Abitare la relazione: partire dal soggetto stesso.

L'atteggiamento fenomenologicamente fondato è un esercizio alla "sottrazione", all'eliminazione di tutte quelle distorsioni che non consentono di cogliere e riconoscere l'umanità; è un esercizio che evita e allontana da quei riduzionismi che rischiano di oggettivare l'uomo. Abitare la relazione significa avere le capacità e le competenze di aiutare l'altro a intercettare gli orizzonti di senso utili alla costruzione di un progetto di vita intenzionalmente fondato. È necessario che il professionista faccia proprio quell'atteggiamento di sospensione del giudizio che attiene al *tempo professionale* in cui tutti gli interessi particolari vengono messi da parte accogliendo l'unicità, le istanze, il mondo dell'altro. È un esercizio continuo che si rinnova e si risignifica nel tempo e nello spazio della relazione e si declina nella specificità della forma del contesto. È un processo che richiama alla necessità di formazione continua del formatore stesso e che lo alleni a riconoscere, separare e distinguere il piano interpretativo personale evitando la sovrapposizione dei propri desiderata su quelli dell'utente.

Lasciandosi sollecitare da Lèvinas, il *Volto* diviene manifestazione concreta e corporea della presenza di qualcuno che è altro da me; così spiccatamente tangibile che restituisce nell'immediatezza l'impossibilità sensibile di poter sovrapporre il mio essere a quello dell'altro. «Noi chiamiamo volto il modo in cui si presenta l'Altro, che supera l'idea dell'Altro in me. Questo modo non consiste nell'assumere, di fronte al mio sguardo, la figura di un tema, nel mostrarsi come un insieme di qualità che formano un'immagine. Il volto d'Altri distrugge a ogni istante, e oltrepassa l'immagine plastica che mi lascia, l'idea a mia misura e a misura del suo *ideatum* – l'idea adeguata. Non si manifesta in base a queste qualità, ma *kath'auto*. Si esprime».⁴⁰ Abitare la relazione significa ripartire dal soggetto stesso nella costruzione di un progetto di vita condiviso che, sullo sfondo della storia di ciascun individuo, guardi al futuro valorizzando le esperienze vissute nel presente. La scoperta dell'altro diviene fenomeno stesso della realizzazione della relazione e si configura come possibilità reale di creare e costruire progetti che valorizzino la profonda ricchezza dell'umanità.

³⁸ Cfr. Emmanuel Lèvinas, *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*, tr. it. A. Dell'Asta, Jaka Book, Milano 1982, p. 64: «L'esperienza assoluta non è svelamento ma rivelazione».

³⁹ Cfr. *ivi*, p. 41.

⁴⁰ *Ivi*, p. 48.

STATI GENERALI FILOSOFIA BAMBINI 2018

UN ITINERARIO NELLA COMPLESSITÀ

Costanza Faravelli

Abstract

This article gives an overview of the workshop “Complesso o complicato? Porsi domande e non temere la complessità”, organised by Ludosofici at the Museum Gallerie d’Italia in Milan on November 18th 2018. The workshop presented a variety of approaches, views and conceptual tools with the aim of shedding light on how to develop a complex thought for a complex world.

Keywords

Philosophy for Children, Complexity, Education, Complex Thought.

Il 18 novembre 2018 si è tenuta la quarta edizione degli Stati Generali Filosofia Bambini. Inserito nella suggestiva cornice della sede milanese delle Gallerie d’Italia, l’evento, organizzato come ogni anno dall’associazione Ludosofici, ha visto l’avvicinarsi di interventi tra loro apparentemente molto diversi: i relatori, che non provenivano tutti da una formazione o professione prettamente filosofica, parevano accomunati quasi esclusivamente dal compito per nulla semplice di provare a rispondere alla domanda che faceva anche da titolo al convegno: “Complesso o complicato?”.

Dopo il saluto dell’assessore alla cultura del Comune di Milano Filippo del Corno e del coordinatore del museo Giovanni Morale, sono intervenuti nove relatori: Pierpaolo Casarin e Silvia Bevilacqua, fondatori, insieme a Michela Volfi, della società “Propositi di Filosofia”; Paola Muller, docente di Storia della Filosofia Medievale e responsabile scientifico del progetto “Filosofare con i Bambini” presso l’Università Cattolica di Milano; Giulia Mirandola, formatrice e curatrice di progetti dedicati alla cultura visiva; Pietro Corraini, *graphic designer* e a capo del Pietro Corraini Studio; Paolo Ciuccarelli, responsabile del progetto di ricerca “DensityDesign Lab” presso il Politecnico di Milano; Martina Recchiuti della rivista Internazionale; Ilaria Rodella e Francesco Mapelli in qualità di Ludosofici. Moderatrice era Monica Guerra, ricercatrice presso il dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” dell’Università degli Studi Milano Bicocca.

Ad ascoltare questa densa pluralità di voci un pubblico numeroso e attento, composto da insegnanti, educatori, bibliotecari e da tutti coloro che fossero stati incuriositi o sollecitati dalla proposta di riflessione e confronto formulata dai Ludosofici. Un pubblico che ha confermato il proprio interesse anche durante lo svolgimento dei lavori, pur non potendo nascondere un forte spaesamento per quello che si è rivelato essere un convegno fuori dell’ordinario. Non era facile, per riprendere un’osservazione fatta da un’uditrice quasi al termine del pomeriggio, intravedere il filo rosso comune a tutti gli interventi e, di conseguenza, stabilire che cosa concretamente ci si sarebbe potuti portare a casa a seguito di quella giornata.

Un simile commento potrebbe sembrare indice di insuccesso. E lo sarebbe, se l’intenzione degli organizzatori dell’evento fosse stata quella di fornire, a partire dalla domanda iniziale, un pacchetto di molteplici risposte e soluzioni pronte per l’uso o per la consultazione. Ma non era questo il caso.

«Quando incontriamo i bambini, la prima cosa che diciamo loro è che se, alla fine del nostro laboratorio, tutto risulta limpido e chiaro, allora di sicuro qualcosa non ha funzionato» ha spiegato Ilaria Rodella, fondatrice, insieme a Francesco Mapelli, dell'associazione Ludosofici. L'obiettivo che i Ludosofici si pongono nel proporre ai bambini le loro attività non è quello di trovare una risposta alla domanda che di volta in volta ispira il singolo laboratorio, quanto quello di scardinare stereotipi, indagare criticamente ciò che si ritiene scontato, instillare il dubbio laddove tutto è dato per ovvio o creduto banale. L'obiettivo è che da una domanda iniziale possano nascere altre domande, che l'interrogare e l'interrogarsi si trasformino, a lungo andare, in un abito che i bambini possano sempre indossare. Ogni laboratorio consiste in una sorta di terremoto, in cui tutto viene sconvolto e ribaltato e da cui è inevitabile uscire un po' scombussolati, ma in cui il gioco svolge un ruolo tanto fondamentale da rendere qualunque spaesamento divertente, se non addirittura piacevole.¹

Gli Stati Generali Filosofia Bambini 2018 sembrano essere stati animati dalla stessa idea che sottostà a tutti i laboratori proposti dai Ludosofici. Con la domanda "Complesso o complicato?" si era chiamati innanzitutto a interrogarsi sui possibili significati dei termini che la compongono, a provare non tanto a immaginare delle risposte, quanto a ragionare sulla portata stessa della domanda e, nel caso particolare dei relatori, ad applicarla alle proprie esperienze concrete, quasi tutte molto diverse tra loro, per poter fornire quelle che al pubblico non potevano che arrivare come suggestioni a partire dalle quali continuare a pensare. Che cosa portarsi a casa, dunque, da una simile occasione? "Spunti di riflessione" è probabilmente la risposta più adatta.

Diversi spunti di riflessione sono qualcosa di più di una molteplicità di punti di vista su una questione dai confini sfuggitivi, poiché, se la seconda è troppo vaga e disarmonica, sui primi si può lavorare concretamente. È necessario, però, che siano chiari: perché possano fruttare al meglio ed essere rielaborati e approfonditi, gli spunti di riflessione che si possono ricavare dal convegno dello scorso 18 novembre devono essere posti sotto la giusta luce, evidenziati e resi espliciti.

Questo è quanto mi propongo di fare nelle prossime righe. Ripercorrendo gli interventi dei relatori, le domande e le osservazioni fatte, cercherò di rintracciare per il pomeriggio degli Stati Generali Filosofia Bambini non tanto un unico filo rosso, quanto, per riprendere un'immagine usata da Wittgenstein, le diverse fibre che lo costituiscono e che, intrecciandosi e sovrapponendosi, ne garantiscono la robustezza.²

"Complesso o complicato?"

Il titolo del convegno vedeva i termini "complesso" e "complicato" uniti per mezzo di una disgiunzione. Ciò lasciava intendere che chi poneva la domanda invitasse a scegliere tra due concetti alternativi e, di conseguenza, a riflettere sul significato profondo di due termini spesso e volentieri confusi e considerati sinonimi del più generico "difficile".

Il sottotitolo scelto dai Ludosofici per il convegno dava già una direzione alle possibili risposte. La frase "Porsi domande e non temere la complessità", infatti, dà l'idea che, se da un lato è vero che sia ciò che è complesso sia ciò che è complicato spaventa, dall'altro non può essere il medesimo l'atteggiamento con cui affrontare complessità e complicazione: il complesso non va temuto, ma al contrario deve essere incontrato e indagato; il complicato, per contro, dovrà essere allontanato e fuggito.

¹ Due dei laboratori dei Ludosofici hanno anche assunto la forma di un libro. Cfr. Ludosofici 2014 e Ludosofici 2019.

² Cfr. Wittgenstein 1967, § 67, p. 47: «Ed estendiamo il nostro concetto di numero così come, nel tessere un filo, intrecciamo fibra con fibra. E la robustezza del filo non è data dal fatto che una fibra corre per tutta la sua lunghezza, ma dal sovrapporsi di molte fibre una all'altra. Se però qualcuno dicesse: «Dunque c'è qualcosa di comune a tutte queste formazioni, – vale a dire la disgiunzione di tutte queste comunanze», io risponderai: qui ti limiti a giocare con una parola. Allo stesso modo si potrebbe dire: un qualcosa percorre tutto il filo, – cioè l'ininterrotto sovrapporsi di queste fibre».

Ma per quale motivo questa differenza? Che cosa determina questo diverso modo di agire? Che cos'è questa complessità che dobbiamo abbracciare e in che cosa consiste, invece, questa complicazione che dobbiamo temere?

Tutti i relatori presenti al convegno sembravano d'accordo nel definire complesso il mondo in cui viviamo. La nostra realtà, che va ben oltre ciò che abbiamo direttamente sotto gli occhi e si estende da un punto di vista tanto geografico quanto culturale, cambia continuamente, diventando il risultato sempre mutevole di eventi che via via si sovrappongono e si intrecciano. Viene da sé che avere a che fare con una simile realtà non può essere impresa semplice. Tuttavia, non è un compito al quale possiamo sottrarci, poiché è in questo reale che ciascuno e tutti noi siamo chiamati ad agire, a decidere, a vivere. In tal senso la complessità, il nostro mondo, non vanno temuti, ma è anzi necessario trovare il modo di comprenderli o, perlomeno, di pensarli.

Occorrerà vedere se esiste una modalità di pensiero o un metodo capace di raccogliere la sfida della complessità. Non dovremo riprendere l'ambizione del pensiero semplice, che era quella di controllare e dominare il reale, dobbiamo esercitarci a un pensiero capace di operare con il reale, di dialogare con il reale, di negoziare con lui.³

Queste parole scritte da Edgar Morin, filosofo francese tra i maggiori esponenti dell'epistemologia della complessità e il cui pensiero è alla base delle ragioni che hanno dato vita al convegno dello scorso 18 novembre, rivelano l'urgenza di ricercare modi che ci permettano di affrontare, rispettandola, la complessità tipica del reale. Studiare la realtà scomponendola in parti, imporle confini e demarcazioni laddove non ci sono e trasformare in netti contrasti distinzioni per nulla evidenti è l'errore di un soggetto che crede di potersi impossessare del reale e che non si accorge che, così facendo, l'oggetto che pretende di conoscere gli sfugge dalle mani o, peggio ancora, viene frainteso. Pensare la realtà, una volta che se ne riconosce la complessità, non può voler dire ridurla e semplificarla a beneficio di chi la vuole conoscere. Piuttosto, si dovranno elaborare strumenti, pratiche e modalità che siano in grado di restituire il complesso insito nel reale, per quanto questo significhi necessariamente rinunciare alla possibilità di conoscere la realtà nel suo complesso: «uno degli assiomi della complessità è l'impossibilità, anche teorica, dell'onniscienza».⁴

Un pensiero che rispetta e rispecchia la realtà complessa è un pensiero a sua volta complesso. Un pensiero che non divide dove riconosce la relazione; che non pretende l'ordine dove a regnare è il caos; che osserva lasciandosi guidare da molteplici prospettive anziché sceglierne una soltanto; che non banalizza, non riduce e non semplifica. Eppure, proprio perché si propone di restituire la realtà, il pensiero complesso dev'essere in grado di raccontarla: deve, in qualche modo, renderla accessibile a tutti coloro che ci vivono, siano questi adulti o bambini. In una parola, deve provare a essere semplice. Ma può lo stesso pensiero ambire al contempo alla complessità e alla semplicità?

Morin sembra ritenere di sì, quando scrive:

Bisogna dissipare due illusioni [...]. La prima consiste nel credere che la complessità conduca all'eliminazione della semplicità. [...] Mentre il pensiero semplificante disintegra la complessità del reale, il pensiero complesso assimila il più possibile i modi semplificanti di pensare, ma rifiuta le conseguenze mutilanti, riduttive, unidimensionalizzanti e alla fine accecati di una semplificazione che si considera il riflesso di quanto c'è nella realtà.⁵

³ Morin 1993, p. 2.

⁴ Ivi, p. 3.

⁵ Ivi, p. 2.

Potremmo interpretare queste parole affermando che un pensiero complesso non deve per forza rassegnarsi a essere complicato, se con questo termine, seguendo quanto suggerito da Casarin nel corso del suo intervento, intendiamo un sinonimo di “oscuro”. Un pensiero complicato non racconta la realtà, ma vi getta sopra delle ombre, poiché si sviluppa secondo modalità e un linguaggio che non solo impediscono alla complessità del reale di rivelarsi, ma anzi la nascondono ulteriormente. Un pensiero complicato, nel complicare la complessità, spaventa e rischia di allontanare chi cerca di avvicinarsi. E questo è il motivo per cui, nel momento in cui si vuole incontrare la complessità, è il caso di evitare la complicazione.

La semplicità che può trovarsi nel pensiero complesso risiede nel modo in cui questo si spiega: la complessità, nel momento in cui viene alla luce, può essere parzialmente districata, affrontata con strumenti a lei affini, vista attraverso le sue molteplici prospettive, espressa con un linguaggio chiaro e comprensibile, ma senza mai illudersi che in questo modo sia stata affermata nella sua totalità. La semplicità cui un pensiero complesso aspira non semplifica, non riduce, non banalizza e non pretende di eliminare la confusione, l’incertezza, e l’imprevedibilità che contraddistinguono il reale, ma vuole restituire la complessità della realtà nel modo più fedele possibile cercando, al tempo stesso, di renderla accessibile: non aggiunge e non toglie niente, lascia che il reale emerga da sé e prova a raccontarlo con modalità e linguaggi adatti a renderlo avvicinabile. Solo così il pensiero complesso può realizzare il suo obiettivo di essere attraente, funzionale e aderente alla realtà.

Quali sono, però, queste modalità attraverso le quali il pensiero complesso può dispiegarsi? Come si può raccontare il reale? Che cosa significa fornire gli strumenti per farlo? Rispondere a queste domande impone una prima applicazione del pensiero complesso all’affermazione da cui siamo partiti, ovvero che porre la disgiunzione “o” tra i due termini della domanda “Complesso o complicato?” significasse chiedere di sceglierne uno a esclusione dell’altro. Perché se è vero che quando implica oscurità e cavillosità la complicazione va evitata, d’altro canto assumere un modo di pensare complesso e provare a diffonderlo e a educare a praticarlo è senza ombra di dubbio, come ha sostenuto Casarin, un complicarsi la vita. Considerare diverse prospettive e non preferirne una soltanto, come ha sottolineato Bevilacqua, o accettare che la realtà si riveli nella sua autenticità, che implica mutamento, disordine e incertezza, è faticoso. Ed è complicato. Ma è, in questo caso, un tipo di complicazione che non va rifiutata: è un impegno di cui vale la pena farsi carico.

La complessità richiede coraggio, vuole che ci si metta in gioco. Vuole che si elaborino modalità di pensiero e pratiche che possano rendere giustizia alla realtà in cui viviamo. E tutti i relatori presenti al convegno dello scorso 18 novembre hanno accettato la sfida.

Come aiutare a pensare la complessità?

Gli interventi svolti nel corso del convegno hanno mostrato come tutti i relatori non si siano limitati a elaborare un pensiero complesso: per quanto di formazione diversa e protagonisti di esperienze concrete talvolta molto lontane tra loro, ad accomunarli era anche il desiderio di coinvolgere altri attori nel tentativo di pensare la complessità, fossero questi bambini, lettori, adulti.

Le proposte di Pierpaolo Casarin e Silvia Bevilacqua, di Paola Muller e degli stessi Ludosofici sono tutte di matrice filosofica e hanno il medesimo pubblico di riferimento, ovvero i bambini (anche se questo termine è da intendere in senso lato, dal momento che tutte queste esperienze coinvolgono, con i dovuti aggiustamenti, tanto la prima infanzia quanto gli adolescenti). Le proposte hanno uno spiccato intento educativo e vedono nella scuola un interlocutore privilegiato. Tuttavia, se il laboratorio “Filosofare con i Bambini” dell’Università Cattolica ha nella scuola, e più in particolare nella classe, il suo esclusivo luogo di svolgimento (ad eccezione di un momento conclusivo in cui i bambini sono invitati in Università), le attività legate non solo alla *Philosophy for Children*, ma anche alla *Philosophy for Community* di Casarin e Bevilacqua si estendono anche

a contesti extra-scolastici, come comunità di accoglienza di minori, organizzazioni lavorative, librerie. I Ludosofici, infine, pur lavorando principalmente con classi di scuole di diverso ordine e grado, vedono nei musei, nei teatri, nelle sale da concerto, nelle biblioteche, nei giardini cittadini e in molte altre realtà i luoghi prediletti per lo svolgimento dei loro laboratori.

Ad accomunare queste proposte è l'idea che la filosofia, intesa non come una disciplina di cui trasmettere i contenuti, ma come atteggiamento e strumento d'indagine, sia un'adeguata via d'accesso alla complessità della realtà.

Il filosofare cui Paola Muller invita i bambini nel corso del laboratorio "Filosofare con i Bambini", e che vede nell'opera di Ekkehard Martens il principale riferimento teorico, consiste nell'interrogare la realtà che ci circonda attraverso una riflessione critica e razionale a partire dal linguaggio. I bambini, nel provare a rispondere alla domanda che di volta in volta pone loro il docente facilitatore, sono chiamati a ragionare e a dialogare filosoficamente, ossia a non limitarsi a uno sterile scambio di opinioni, ma a fondare, a giustificare e a spiegare la propria idea in accordo o in disaccordo con quella degli altri.

La forma dialogica è fortemente presente anche nella proposta di Casarin e Bevilacqua, che ha però nella *Philosophy for Children* di Matthew Lipman il suo punto di partenza. Un'origine che, accogliendo la sfida lanciata dallo stesso Lipman e troppo spesso ignorata, i fondatori di Propositi di Filosofia desiderano ripensare e aggiornare continuamente, lasciandosi contaminare dalle più diverse influenze e facendo sì che a essere complessa, ossia a beneficiare di prospettive differenti e a rimanere aperta ai più svariati suggerimenti, sia la stessa identità del loro modello di indagine.⁶ Perché l'atteggiamento filosofico, sostiene Bevilacqua, è quello che non si sottrae mai all'invito ad assumere un nuovo punto di vista, per quanto ciò sia faticoso, come potrebbe esserlo sforzarsi di pensare all'Italia come una porzione di mare anziché come a una striscia di terra.⁷

Per i Ludosofici la filosofia è l'abito da acquisire nei confronti del mondo, osservato di volta in volta attraverso i contesti che fanno da sfondo ai laboratori: il porre domande, lo smontare luoghi comuni, il trovare molteplici sfaccettature all'interno di un'idea o di un concetto sono passi necessari se si vuole provare a comprendere la realtà.

Come lo strumento filosofico, anche un libro può essere funzionale a misurarsi con la complessità del reale. Se, come suggerisce Giulia Mirandola, il mondo è narrazione così come lo è il contenuto di un libro, sarà importante imparare a leggerlo secondo modalità differenti, senza illudersi che ne esistano di preferibili. Che si possa leggere e comprendere un libro solo mediante le parole e la voce è un'illusione tutta adulta: i bambini sanno confrontarsi con un racconto a partire dalle sue sole figure e talvolta, soprattutto i piccolissimi, interagiscono con un libro attraverso tutto il corpo. In questo senso i laboratori di Giulia Mirandola, rivolti a bambini di età diverse e volti a sviluppare e ad allenare la capacità di leggere le immagini, contribuiscono a legittimare anche presso gli adulti l'idea che siano diversi i modi con cui si può guardare alla realtà. Il libro, visto questa volta da un punto di vista grafico, è anche alla base del lavoro di Pietro Corraini, che si pone sempre l'obiettivo di far sì che la narrazione, l'idea che si vuole presentare al lettore, venga alla luce spontaneamente, senza complicazioni: "togliere" è l'imperativo che si dà costantemente per elaborare modi semplici ed efficaci di offrire il contenuto di un libro a chi legge.

Semplice, ma non semplificatorio, è anche il linguaggio scelto da Internazionale per realizzare il suo numero speciale di "Internazionale KIDS" dove, come spiega Martina Recchiuti, ci si propone di raccontare ai bambini l'esempio forse più evidente e concreto di complessità del reale: l'attualità. Articoli tratti dalla stampa estera destinata ai bambini e selezionati insieme a

⁶ Casarin e Bevilacqua danno vita, per questo, all'*Insieme di Pratiche Filosoficamente Autonome*, che vuole offrire la possibilità di confrontarsi al mondo delle pratiche filosofiche.

⁷ Cfr. Amodio, Del Vecchio, 2018. Alcune pagine dell'albo sono state mostrate da Silvia Bevilacqua nel corso del suo intervento.

Ilaria Rodella e Pietro Corraini sono stati raccolti in una rivista che offre ai giovani lettori contenuti seri e semiseri, ma mai banali, e la possibilità di confrontarsi con una pluralità di voci provenienti da tutto il mondo.

Infine, Paolo Ciuccarelli suggerisce la possibilità di avvicinare la complessità del reale tramite differenti modalità di visualizzare dati che permettono di osservare un fenomeno nelle sue diverse dimensioni. Ciò, tuttavia, non consente una lettura esaustiva del fenomeno: comprenderlo, in virtù della sua complessità, richiede una tale molteplicità di visualizzazioni da rendere consapevoli circa l'impossibilità della sua piena conoscenza.

Un nuovo ruolo per l'adulto.

Quale dev'essere il ruolo di un adulto che si pone l'obiettivo di educare un bambino a non temere la complessità? Questa domanda può sorgere spontanea, dal momento che delle sette esperienze raccontate dai relatori nel corso del convegno ben cinque si rivolgono a un pubblico di bambini e lasciano immaginare un adulto che entri in relazione con loro.

Tanto nel progetto "Filosofare con i Bambini" quanto nei laboratori realizzati da Pierpaolo Casarin e Silvia Bevilacqua l'adulto che ha il compito di accompagnare i bambini nel loro primo incontro con la complessità è chiamato in un modo preciso: facilitatore. Un nome simile può far sorridere, dal momento che il complesso, come si è detto, non dev'essere semplificato o reso più facile a beneficio di chi deve provare a comprenderlo. E se Casarin sottolinea la necessità di ripensare la parola, suggerendo al suo posto il binomio "facilitatore-complicatore", Paola Muller invita a darle il significato di "chiarificatore": l'adulto che, seduto nel cerchio assieme ai bambini, vede il dubbio e l'incertezza nascere sui loro volti non deve dare soluzioni, ma può permettersi di rendere loro più chiaro quanto si sta indagando con una scelta accurata di parole e di strumenti. Comunque lo si chiami, però, l'adulto che si serve della filosofia come strumento per aiutare i bambini a indagare la complessità della realtà pone domande, solleva questioni, stimola ragionamenti, ma non dà alcuna risposta. Al contrario, si augura che dal dialogo e dalle riflessioni dei bambini possano nascere ulteriori domande, così da sviluppare un atteggiamento critico nei confronti del mondo.

L'adulto che interagisce con i bambini durante i laboratori di Giulia Mirandola è, se così si può dire, ancora meno ingombrante. È un adulto che deve esercitarsi ad arrettrare, a non esagerare nella sua ansia di sostituire a ogni incertezza una certezza. I bambini, se lasciati liberi di esplorare, non hanno bisogno di parole che spieghino in modo inequivocabile il significato di un libro o, più in generale, di un'esperienza. L'incontro con l'incerto o con l'impossibile non spaventa un bambino, che dell'adulto richiede la presenza, ma non l'invadenza. Quello che emerge dal lavoro di Giulia Mirandola è allora un adulto che non solo cerca di fare numerosi passi indietro, ma che si impegna a re-imparare qualcosa dal bambino con cui si relaziona, poiché tutti, un tempo, siamo stati in grado di rapportarci alla realtà senza temere la sua complessità.

Interessante è anche il ruolo dell'adulto che emerge dal racconto dell'esperienza personale di Martina Recchiuti, che, nel corso del suo intervento, ha fatto più di un accenno alla lettura di "Internazionale KIDS" fatta insieme a sua figlia. Molti degli articoli, proprio perché non vogliono semplificare le questioni trattate, risulterebbero di difficile comprensione per una bambina o un bambino che li leggessero da soli. E proprio per questo possono costituire l'occasione di un confronto tra il bambino e l'adulto su temi altrimenti difficilmente affrontati. In questa esperienza di lettura condivisa, spiega Recchiuti, l'adulto si ritrova a discutere con il bambino che ha di fronte in una forma che, più che di un semplice botta e risposta, assume le sembianze di un dialogo in cui lo stesso adulto è chiamato a mettersi in gioco.

Un nuovo atteggiamento nei confronti del mondo (e non solo).

Come porsi allora nei confronti di un mondo di cui si riconosce la complessità?

Se una delle conseguenze di questa presa di consapevolezza è il doversi arrendere di fronte al fatto che non possiamo conoscere pienamente la realtà, che dobbiamo accettare l'incertezza, la confusione e persino l'impossibilità che costituisce il reale, come possiamo non essere intimoriti? A conti fatti, di un mondo complesso, in cui dobbiamo vivere, che cosa possiamo fare?

Morin, in uno dei passi sopracitati, dà una risposta chiara a questo quesito: «[...] dobbiamo esercitarci a un pensiero capace di operare con il reale, dialogare con il reale, negoziare con lui».⁸ Il pensiero complesso, di cui i relatori del convegno, raccontando le loro esperienze, ci hanno dato degli esempi concreti, è una pratica, un'attitudine in cui tutti, nessuno escluso, dobbiamo esercitarci. La realtà riguarda ciascuno di noi, il mondo è lo stesso a prescindere dal ruolo che vi occupiamo ed è nostra responsabilità avvicinarlo nel modo che più lo rispetta.

Tuttavia, questo concretamente che cosa significa?

Significa evitare di imbrigliare il reale in giudizi e preconcetti che, per nostra comodità, siamo portati a formulare. Vuol dire non fuggire di fronte a ciò che di primo acchito non ci è chiaro, ma al contrario indagarlo e approfondirlo. Significa non fermarsi all'apparenza, ma guardare oltre ciò che ci si presenta immediatamente davanti agli occhi. Vuol dire accettare l'idea che il mondo abbia qualcosa da dirci e lasciarlo parlare. Significa, insomma, mantenere nei confronti della realtà un atteggiamento di apertura, che non è una vertigine di fronte all'ignoto, ma la capacità di meravigliarsi di fronte a ciò che non ci si spiega. E, a quel punto, dialogare con il mondo.

Entrare in dialogo con la realtà vuol dire interrogarla, porle domande, lasciare che si riveli. Paola Muller, ai bambini che vengono in Università per l'incontro conclusivo al termine del laboratorio, presenta un brano tratto dai *Discorsi* di Sant'Agostino, dove il filosofo invita a interrogare gli elementi del creato e la loro bellezza: «Interrogali! Tutti ti risponderanno: guardaci, siamo belli! La loro bellezza li fa conoscere».⁹ E Pietro Corraini, nel corso del suo intervento, ha richiamato il pensiero di Michelangelo, che sosteneva che per far venire alla luce la scultura che già contiene da un pezzo di marmo non bisogna far altro che togliere.

Eppure, per poter dialogare con il mondo è fondamentale in primo luogo porsi domande, interrogare se stessi. È il dubitare, il non dare nulla per scontato, il mettersi in discussione che pone le basi per affrontare in modo adeguato la complessità del reale. Dobbiamo accettare il non sapere che ci contraddistingue non per rassegnarci all'impossibilità di agire, ma, al contrario, per diventare più responsabili. L'incertezza, una volta riconosciuta, non deve paralizzare, ma essere motivo di ulteriore indagine, di ricerca critica. In questo senso, forse, il sottotitolo scelto dai Ludosofici per il convegno potrebbe a buon diritto trasformarsi in "Porsi domande *per* non temere la complessità", poiché, se esiste un modo di far fronte a una simile realtà, è proprio quello di mettere alla prova le proprie convinzioni e soffermarsi a pensare.

Una questione politica.

Pensare la complessità è una responsabilità politica, perché, come si è detto, significa rendere giustizia a quel reale nel quale viviamo e con il quale dobbiamo avere a che fare. Paolo Ciuccarelli, nel presentare il suo progetto di ricerca, sottolinea come la scelta di servirsi di un linguaggio visuale rifletta il desiderio di mostrare la complessità dei fenomeni a chi è chiamato a prendere delle decisioni. Allo stesso tempo, educare i bambini al pensiero complesso significa considerarli nella loro qualità di cittadini, parti integranti della società che, come sostiene Ilaria Rodella, possono sin d'ora portare un contributo.

Tuttavia, pensare la complessità è di per sé un fatto politico. E non solo perché chiede di soffermarsi sul mondo in modo critico e serio. Ma anche perché, riconoscendo la molteplicità di prospettive da cui il reale può essere considerato, la quantità di sfaccettature di cui un'idea è composta, la non linearità, la mutevolezza e l'incertezza che contraddistinguono il mondo e le

⁸ E. Morin 1993, p. 2.

⁹ S. Agostino, *Discorsi*, 241, 2.

nostre convinzioni su di esso, non possiamo che pensare la complessità insieme ad altri soggetti. L'apertura al reale è parimenti apertura all'altro, di cui si può e si deve riconoscere il valore.

Dialogare con la realtà non può non implicare un dialogo anche tra chi vuole pensarne la complessità. E quanto la forma dialogica ci insegna nel momento stesso in cui è praticata è che, che si tratti di un adulto nei confronti di un bambino o di un bambino nei confronti di un coetaneo o di un adulto nei confronti di un adulto, pensare significa aprirsi ed interessarsi a ciò che l'altro ha da dire. Pensare la complessità vuole che ci importi dell'altro e della sua opinione. E sembra dunque il caso di concludere con le parole di C. S. Peirce, filosofo che dell'impossibilità di fare a meno degli altri nel ricercare la realtà ha scritto moltissimo:

[...] Kant dice che l'“Io Penso” deve accompagnare tutte le sue idee, “altrimenti esse non mi apparterebbero davvero”. Per quel che mi riguarda, non ritengo le mie idee mia proprietà privata; [...]. Ciò che sempre accompagna virtualmente un argomento non è l'“Io Penso”, ma è “non pensi?”.¹⁰

Bibliografia

- S. Agostino, *Discorsi*, 241, 2.
- Amodio, Del Vecchio 2018: Marino Amodio, Vincenzo del Vecchio, *Terraneo*, Roma, Gallucci, 2018.
- Casarin, Bevilacqua 2016: Pierpaolo Casarin, Silvia Bevilacqua, *Philosophy for Children in gioco. Esperienze di filosofia a scuola. I bambini e le bambine (ci) pensano*, Milano, Mimesis, 2016.
- Fabbrichesi 2017: Rossella Fabbrichesi, *Cosa si fa quando si fa filosofia?*, Milano, Cortina, 2017.
- Internazionale KIDS 2018: «Internazionale Extra», n.5, 2018.
- Lipman 2005: Matthew Lipman, *Educare al pensiero*, Milano, Vita & Pensiero, 2005.
- Lipman 2018: Matthew Lipman, *L'impegno di una vita: insegnare a pensare*, Milano, Mimesis, 2018.
- Ludosofici 2015: I Ludosofici, Ilaria Rodella, Alberto Rebori, *Tu chi sei?*, Mantova, Corraini, 2014.
- Ludosofici 2019: I Ludosofici, Ilaria Rodella, Noemi Vola, *Questa non è una rosa*, Mantova, Corraini, 2019.
- Martens 1997: Ekkehard Martens, *Filosofare con i bambini. Un'introduzione alla filosofia*, Torino, Bollati Boringhieri, 2007.
- Morin 1993: Edgar Morin, *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*, Milano, Sperling & Kupfer, 1993.
- Wittgenstein 1967: L. Wittgenstein, *Ricerche Filosofiche*, a cura di M. Trinchero, Torino, Einaudi, 1974.

Sitografia

- Density Design Lab: <https://densitydesign.org>
- Giulia Mirandola: <http://www.giuliamirandola.it>
- Internazionale: <https://www.internazionale.it>
- Ludosofici: <https://www.ludosofici.com>
- Pietro Corraini Studio: <https://www.pietrocorraini.com>
- Propositi di Filosofia: <https://www.philosophyforchildreningioco.it/propositidifilosofia/>

¹⁰ C. S. Peirce, 1909, MS 636: 24-26, citato da Fabbrichesi 2017, p. 35.

LO SBIADIMENTO DELLA FILOSOFIA ED IL NUOVO ESAME DI STATO

Valerio Bernardi

Abstract

The A. speaks about the changing the new final examination of the high school in Italy. For some scholars, the philosophy as a subject risks to disappear, because of the changes that the Ministry of Education made. The A. supports the idea that the changes could be an occasion for changing the way of teaching philosophy and opens some new options for the philosophy. The essay lingers over some examples of the written essay proposed and also on the oral examination and his new aspects.

Keywords

State Exam, Argumentative text, Citizenship and Constitution.

Il cambiamento degli Esami di Stato della scuola secondaria di I grado e di II grado, ha portato un'ampia discussione ed anche una certa impreparazione da parte dei docenti che si sono, come spesso accade, in corso d'opera, dovuti aggiornare su quelli che dovevano essere i cambiamenti nella valutazione e nella configurazione dell'Esame stesso.¹ Come si sa, questo cambiamento era all'interno della legge 107 ed è stato, comunque, portato avanti dall'attuale Governo. La riconfigurazione dell'Esame senza dubbio coinvolge le discipline filosofiche, in quanto, una prima lettura delle disposizioni potrebbe far pensare ad un ridimensionamento degli spazi che ha la filosofia all'interno della valutazione finale.² Non a caso tra le varie petizioni che richiedono e la salvezza delle discipline nella scuola secondaria di II grado, ne circola una anche dedicata alla filosofia, in cui, oltre che l'istituzione della materia anche nell'istruzione tecnica si chiede anche di salvarla dall'estinzione e di rivalutarne il ruolo nella valutazione.³

Non tenendo conto di quanto avviene da un punto di vista pubblico e mediatico, questo contributo cercherà di comprendere cosa succede per quanto concerne l'Esame di Stato e quanto siano chiusi o aperti gli spazi per un ruolo centrale della disciplina filosofica come veicolo di mediazione delle competenze in uscita dell'istruzione liceale (che la tipologia di scuola che si distingue anche per l'insegnamento della filosofia).

¹ Chi voglia consultare i testi legislativi, le circolari e le note concernenti il Nuovo Esame di Stato della scuola secondaria di II grado, lo può fare consultando la sezione che ha dedicato il MIUR a questo argomento al link http://www.istruzione.it/esame_di_stato/index.shtml (consultato l'8 maggio 2019).

² Di questo avviso è Giancarlo Terravecchia che circa un mese fa ha pubblicato sulla "Ricerca" della Loescher un allarmante articolo intitolato *La marginalizzazione della filosofia ed il nuovo Esame di Stato* consultabile al link <http://www.laricerca.loescher.it/filosofia/1871-la-marginalizzazione-della-filosofia-e-il-nuovo-esame-di-stato.html> (consultato l'8 maggio 2019). Come si constaterà il sottoscritto condivide solo in parte le giuste preoccupazioni di Terravecchia, ritenendo, invece, che vi sono nuovi spazi per la filosofia.

³ Lo stesso Terravecchia ha formulato, con la collaborazione di alcuni docenti universitari un *Manifesto per la filosofia* in forma di petizione. Riteniamo l'iniziativa interessante ed abbiamo anche firmato la petizione che è consultabile al link https://www.change.org/p/miursocial-manifesto-per-la-filosofia?recruiter=950997535&utm_source=share_petition&utm_medium=copylink&utm_campaign=share_petition&fbclid=IwAR1bGo3ZuKHwxoaoC_TRKYYs4xEUWk8iiBGrcpsMA6LEVIKC3XbZzO7NRIM&use_react=false, ma riteniamo che talvolta gli allarmismi siano eccessivi. Sul moltiplicarsi di tali iniziative (la più importante è quella sulla storia voluta dal sen. Liliana Segre) si veda anche A. Brusa, *Dopo le discussioni sulla prova di storia. In attesa della tempesta perfetta?* Consultabile al link <http://www.historialudens.it/didattica-della-storia/328-dopo-le-discussioni-sulla-prova-di-storia-in-attesa-della-tempesta-perfetta.html>.

Dal nostro punto di vista infatti il Nuovo Esame di Stato ha sicuramente portato degli svantaggi, ma, allo stesso tempo, vi sono anche dei vantaggi che, ad una lettura attenta degli istruenti decreti ed ordinanze, dovrebbero portare sicuramente delle occasioni che potrebbero giocare un ruolo fondamentale anche nel rinnovo della didattica della disciplina, forse negli ultimi anni sin troppo ferma e che, a parere di alcuni, ha portato anche ad un peggioramento generale delle conoscenze di base della filosofia da parte degli studenti.⁴

Partiamo dagli svantaggi che appaiono subito e che hanno fatto pensare a molti alla possibilità di un arretramento della disciplina.

Le scomparse ed i ridimensionamenti: III prova e percorso del colloquio orale.

I nuovi Esami di Stato hanno abolito la terza prova scritta, oramai nota come “quizzone” e che veniva elaborata dalla Commissione interna. Nata originariamente come una prova in cui il candidato si sarebbe dovuto cimentare nel rispondere a dei quesiti che sarebbero dovuti essere collegati tra di loro, si era, nella realtà degli anni, risolta in un mero esercizio di controllo di alcune conoscenze delle discipline, talvolta scollegate tra di loro e che sembravano servire piuttosto come una prova di resistenza da parte degli alunni nel dover saltare di palo in frasca un po’ come si fa già in una giornata scolastica. Il fallimento di questa prova che non è mai stata realmente pluridisciplinare e monotematica, sia perché era estremamente diversificata nella sua stesura, ha portato il MIUR ad abolirla. Questo porta sicuramente uno svantaggio per la filosofia: infatti, quasi sempre, nelle terze prove dell’istruzione liceale era presente tra le discipline affrontate dai quesiti. Sarebbe interessante comprendere come veniva affrontata la filosofia all’interno di questa prova, che tipo di competenze (oltre quella della semplice sintesi del pensiero di un autore) venivano richieste. Personalmente, quelle rare volte in cui mi sono cimentato come commissario esterno per gli Esami di Stato conclusivi,⁵ ho avuto difficoltà a riuscire a formulare un quesito che andasse al di là del semplice sunto di quanto appreso sul pensiero di un filosofo. I programmi difficilmente facevano riferimento alla lettura diretta dei testi (ho constatato più volte che questa “buona pratica” è difficilmente in uso nelle nostre scuole) o attività che potessero andare al di là delle competenze di base della tassonomia di Bloom.⁶ Pertanto se l’abolizione della terza prova può portare anche ad una riconsiderazione della maniera di fare filosofia, ben venga l’abolizione di una prova che poco aveva a che fare con ciò che la disciplina dovrebbe fare.

L’altra scomparsa e mutazione che sembra marginalizzare la filosofia è quello del cosiddetto percorso del colloquio orale. Anche in questo caso il colloquio orale era divenuto veicolo di una doppia identità: da una parte si facevano una serie di domande grosso modo casuali sulle discipline e che spesso erano anche nozionistiche, dall’altro il candidato “preparava” un percorso interdisciplinare su una particolare tematica. Il percorso in sé sarebbe potuto essere un’occasione innovativa, ma la ristrettezza delle interpretazioni dello stesso (l’idea che gli argomenti affrontati dovessero essere solo quelli presenti nei programmi proposti), la scarsa originalità dei docenti e degli alunni, hanno fatto sì che questi ultimi divenissero una “fiera delle banalità” e che, anzi, molti alunni, per la loro preparazione (ma anche i docenti che li aiutavano) usassero griglie preconfezionate. Sono stati rari i casi in cui si poteva sentire proporre qualcosa di veramente personalizzato o di veramente innovativo sia nell’ambito dei contenuti che in quello delle

⁴ Polemicamente Massimo Mugnai, in un articolo del “Foglio” dell’8 aprile scorso proponeva l’abolizione della filosofia perché inutile come insegnata. Cfr. M. Mugnai, *Che disastro con l’inutile fritto misto di filosofia* dove la polemica ha sicuramente degli spunti interessanti che, però, non tengono pienamente conto della realtà scolastica.

⁵ Non bisogna dimenticare che, negli ultimi cinque anni, compreso il presente, la filosofia non è stata “sorteggiata” come materia di pertinenza di un commissario esterno. Riteniamo questa “dimenticanza” molto più sostanziale per la marginalizzazione della disciplina. Il non voler verificare la preparazione dei candidati in filosofia, se non “continuando” il lavoro già fatto in classe, denota uno scarso interesse a comprendere il livello di preparazione degli studenti nella nostra materia.

⁶ Non si tratta in realtà di un problema nuovo nelle nostre scuole. Oltre a rimandare al già citato articolo di Mugnai cfr. Quanto diceva Giovanni Gentile già più di un secolo fa. Cfr. G. Gentile, *Difesa della filosofia*, Trabant, Firenze, 2015.

abilità e competenze mostrate. Proprio per questo motivo erano diversi i Presidenti di Commissione che cercavano di ridimensionare questa parte del colloquio e che “trasformavano” lo stesso in una serie di verifiche di nozioni più o meno distaccate tra di loro. Il ruolo che la filosofia avrebbe potuto giocare nella personalizzazione del colloquio da parte dell’alunno era notevole, ma la scarsa attenzione data alla stessa disciplina, ha fatto sì che essa diveniva una parte che doveva essere recitata per qualche minuto collegando, ad esempio, all’“Amore” il pensiero di Schopenhauer o al superuomo quello di Nietzsche, irrimediabilmente “collegato” poi con Hitler ed il nazismo. Anche in questo caso, quindi, la fine dei percorsi (a meno che non ritornino “ri-proposti” in altra maniera) deve essere accolta da tutti noi con una certa benevolenza, nella speranza che questo porti ad una riconsiderazione di come il filone si fosse esaurito.

Una promessa mancata: il saggio argomentativo di contenuto filosofico.

Ad apparentemente aggravare la situazione vi è stata anche la mancata attuazione di una promessa nella struttura del Nuovo Esame di Stato. Infatti, gli *Orientamenti*⁷ del MIUR sull’insegnamento della filosofia, sembravano parlare di un’apertura alla filosofia della prima prova scritta con una traccia argomentativa a tematica filosofica. L’idea era sorta anche sulla base del “successo” delle Olimpiadi di Filosofia (che propongono una modalità simile) ed alla loro estensione anche all’istruzione tecnica.⁸ La proposta finale fatta dalla Commissione, però, ha ridotto il numero dei modelli di testo argomentativo a tre esempi e, di fatto, a parte il commento (di cui parleremo) ad un testo di Umberto Eco, sembra non si siano proposti altri testi di tipo prettamente filosofico. La proposta ministeriale pertanto sembra essere quasi del tutto scomparsa. Sicuramente questa mancanza, insieme a quella della terza prova, rischia di marginalizzare la filosofia, soprattutto dal novero delle discipline scritte, anche se, non dobbiamo mai dimenticarci che la precedente struttura degli esami non aveva mai cambiato lo statuto della filosofia come materia che aveva solo il voto orale.

A questo punto, appare chiaro che i docenti di filosofia, oltre che lamentarsi di queste che sono sicuramente delle perdite deve guardare con attenzione a quello che viene richiesto per ricercare gli opportuni spazi di riflessione ed anche di approfondimento che potrebbe proporre nella nuova composita formula dell’Esame.

La nostra proposta è quello di esaminare quattro aspetti del nuovo Esame di Stato e vedere quali spazi ci possono essere per la filosofia. Il nostro scopo è quello di mostrare che, ove si intenda l’insegnamento filosofico non come meramente disciplinare e/o appartenente ad una particolare tradizione (come pur deve, in parte, rimanere),⁹ ma anche come un approfondimento di tipo trasversale ed una disciplina che ha come sua propria vocazione una forte interdisciplinarietà, allora abbiamo la possibilità di poter proficuamente interagire con alcuni aspetti delle prove proposte per l’esame finale.

La prima prova scritta.

Dopo la mancata proposta di un tema ad argomento propriamente filosofico, non mancano gli spazi (almeno per quanto concerne i modelli e le prove proposte) per poter usare concetti filosofici o rendere i contenuti filosofici uno degli assi in cui può essere svolta la prova dagli studenti. Se esaminiamo le proposte di prima prova, possiamo affermare che la filosofia potrebbe essere utilizzata in tutti e tre gli ambiti, ove ci sia un’attenta lettura dei testi proposti ed uno

⁷ *Orientamenti per l’apprendimento della filosofia nella società della conoscenza*. Al capitolo 8 dedicato agli Esami di Stato si parlava esplicitamente di una traccia argomentativa di argomento filosofico. Si può consultare il documento al link <http://www.philolympia.org/pdf/2018/documento-orientamenti.pdf> (visto l’8 maggio 2019).

⁸ Sebbene le Olimpiadi siano state estese anche alle scuole tecniche, l’elenco delle scuole partecipanti dimostra che esse siano però ancora appannaggio dell’istruzione liceale dove la disciplina è curricolare.

⁹ Non entriamo qui nel merito del chi deve insegnare filosofia. Siamo fundamentalmente convinti che il laureato in filosofia con un’opportuna preparazione nella didattica disciplinare, rimanga il più adatto ad insegnare la disciplina anche in una maniera rinnovata.

svolgimento delle tracce che permetta allo studente di usare adeguatamente le proprie competenze e conoscenze.

Prendiamo in esame la tipologia A, quella concernente le tracce di analisi del testo. I testi poetici proposti per la prova sia nel mese di febbraio che a marzo offrono interessanti spunti per la filosofia e per quelle che vengono chiamate le letture “personali” degli alunni. La poesia di Pascoli dedicata alla patria permette, allo studente, nelle battute finali di poter approfondire sia il tema politico che quello più propriamente filosofico dello sradicamento. Il non sentirsi a casa è uno dei *Leitmotiv* della filosofia di inizio Novecento e, pertanto, molti potrebbero essere le connessioni, a partire da Freud e Heidegger, per arrivare all’attuale discussione sui forestieri e sui senza patria portata avanti ad esempio da Donatella Di Cesare. È chiaro che, per poter affrontare una tematica del genere, si sarebbe anche dovuta applicare una didattica attenta ai concetti o ai temi.

La seconda poesia proposta *Scirocco* di Eugenio Montale può avere anch’essa nella fase di interpretazione uno spazio per la riflessione filosofica, soprattutto connessa all’esistenza umana ed al rapporto con la natura, in una chiave chiaramente esistenzialistica e/o ermeneutica. L’immobilità dell’Essere umano di fronte alla Natura pesantemente presente ha dei chiari paralleli, ad esempio, con l’Essere in sé e l’Essere per sé di sartriana memoria.

Le due poesie alludono anche chiaramente ad un altro aspetto dell’insegnamento filosofico nelle scuole: se si deve avere una programmazione efficace (che si connetta anche alle competenze richieste in uscita agli alunni) diventa centrale che si vada cronologicamente a trattare con efficacia il pensiero del XX secolo, molto spesso ancora marginalizzato da molti docenti o fatto in maniera frettolosa e superficiale.¹⁰

Passando alla seconda tipologia entriamo in quella che ha più attinenza con la filosofia. Intanto un testo argomentativo deve sostenere chiaramente una tesi in maniera persuasiva e uno dei compiti della filosofia è stato, nella sua storia, proprio quello di sostenere una tesi. Si è a lungo discusso se un tale modello filosofico che oggi è largamente proposto anche in Italia non sia troppo vicino a quello analitico, ma non dobbiamo dimenticarci che l’argomentazione è presente nella tradizione filosofica sin dai tempi dei sofisti e che anche in Europa ha avuto dei suoi autorevoli esponenti soprattutto nel campo della filosofia politica e del diritto. Imparare ad argomentare ed a sostenere una tesi, sia in forma scritta che orale, è una competenza che nella filosofia ha una sua specificità.¹¹

Accanto a questo aspetto, non va dimenticato quello più propriamente contenutistico. Le proposte date nel mese di febbraio, potevano tutte e tre avere degli spunti filosofici. Il brano di Claudio Pavone sulla storia contemporanea aveva chiari spunti di filosofia della storia. Pur nella sua difficoltà, se si fossero trattati problemi trattati allo storicismo (e, ad esempio, alla problematicità della storia contemporanea secondo Benedetto Croce) gli studenti avrebbero potuto usare gli spunti per lo svolgimento. La questione dei diritti umani proposta attraverso un brano di Cassese aveva anch’essa degli spunti filosofici interessanti e potrebbe essere anche uno degli snodi su cui lavorare per implementare le capacità di Cittadinanza e Costituzione. I dibattiti sulla filosofia politica del XX secolo hanno sempre avuto molto a che fare con la questione dei diritti umani e non dobbiamo dimenticare come anche la legislazione contemporanea (a partire dalle costituzioni americane e francesi del XVIII secolo) hanno sempre avuto delle ispirazioni di tipo filosofico. Il brano di Rubbia, poi, si riallaccia alla questione della comunità scientifica come comunità di verità o controllata dal potere. I dibattiti post-popperiani sarebbero interessanti per

¹⁰ Abbiamo deciso di non guardare ad i testi in prosa, non perché non potessero essere oggetto di approfondimento di tipo filosofico, ma perché i testi poetici, in questo caso ci sono apparsi molto più collegati alla disciplina. Per consultare le tracce proposte si rimanda sempre sito del MIUR citato nella nota 1 di questo testo.

¹¹ Il riferimento è al testo di C. Perelman-L. Olbrecht Tyteca, *Trattato sull’argomentazione. La nuova retorica*, Einaudi, Torino, 2001. Di scrittura filosofica si parla ormai da quasi trent’anni e questa rivista è stata sempre attenta ad esse. Tra i vari testi dedicati a didattica della filosofia e scrittura filosofica cfr. F. De Natale (a cura di), *Forme della scrittura filosofica. Elementi di teoria e didattica*, F. Angeli, Milano 2001.

poter ampliare le riflessioni sul problema, ma anche l'approccio husserliano alla scienza ed ai suoi pericoli per la cultura europea non andrebbero dimenticati.

Più difficili sembrano essere gli spazi nelle simulazioni proposte per marzo. Il brano di Rumiz è tipicamente legato a fatti storici e, in questo caso, sarebbe meglio che lo studente si attenga strettamente al suo bagaglio storiografico concernente il primo conflitto mondiale. Per quanto riguarda la questione del marketing, se in un istituto tecnico economico appare chiaro che debba essere un argomento conosciuto, gli studenti liceali avrebbero problemi ad affrontarlo. Va detto, però, che le riflessioni francofortesi sulla creazione dell'industria culturale sarebbero utili in questo contesto. La tematica più filosofica ha a che fare con il brano dedicato alla domotica. Il tema della vulnerabilità dell'essere umano nei confronti della tecnica e le molteplici riflessioni che si sono avute nel pensiero del XX secolo su di essa offrono un ampio orizzonte di pensiero da poter utilizzare.

L'esempio più filosofico tra le tracce argomentative che era stato proposto risale agli esempi pubblicati dal MIUR a dicembre 2018. Si tratta del brano di Umberto Eco tratto da *Apocalittici e integrati* e che tratta della umanizzazione della musica di massa. Il brano non è di facilissima interpretazione e potrebbe naturalmente portare gli studenti a voler affrontare l'argomento sulla base del proprio livello esperienziale (la domanda finale depone a favore di questa pista), ma non dobbiamo dimenticare che si tratta della riflessione di un pensatore che ha letto con attenzione le estetiche del Novecento, che ha ben chiaro il senso dell'industria culturale e che coniuga ad esso il tentativo di umanizzazione. Se lo studente avesse delle nozioni di base anche di estetica e se l'approccio della filosofia avesse avuto in classe anche momenti in cui si fosse discusso della cultura di massa, le conoscenze che si hanno genererebbero le giuste competenze per affrontare questo tema.¹²

Qualche parola va spesa anche per la traccia C. Nelle proposte ministeriali anche qui vi sarebbero spazi per la filosofia. In particolare, la citazione dello *Zibaldone* di Leopardi, oltre ad avere chiare reminiscenze letterarie, ne ha sicuramente anche di filosofiche, i riferimenti che si potrebbero fare sul tema della felicità sono diversi anche se non bisogna dimenticare che si tratta, come sottolineato, di "attualità". Il testo di Borgna con un'esplicita citazione delle *Confessioni* di Agostino sulla nostalgia è anch'esso occasione di poter fare riferimento alle proprie conoscenze filosofiche, acquisite durante i propri studi.

È chiaro, concludendo la breve rassegna su questa prova che gli spazi per la filosofia in questo caso non sono diminuiti e risultano essere gli stessi di quelli che vi erano precedentemente nella proposizione della prima prova, con la differenza che, mentre il cosiddetto saggio breve era un "artificio letterario" in cui l'essenza della struttura poteva anche prevedere di fare un elaborato non necessariamente argomentativo (anche se così era proposto e svolto dalla maggior parte dei docenti), in questo caso il docente di filosofia potrebbe essere di reale ausilio nell'impianto e nella strutturazione del testo, in un corpo di docenti dove vi sia una effettiva collaborazione e non si pensi che la prima prova sia di pertinenza esclusiva del docente di lettere.¹³

Lo "spazio" filosofico nel colloquio orale.

Venendo a mancare una prova scritta, appare chiaro che la filosofia, come le altre discipline orali, dovrebbe essere centrale nel colloquio orale. La nota della Direzione Generale di qualche

¹² In una programmazione che fosse attenta a questo taglio è chiaro che andrebbe meglio una programmazione per concetti come quella proposta qualche anno fa da Alberto Gaiani. Cfr. A. Gaiani, *Insegnare concetti, La filosofia nella scuola di oggi*, Carocci, Roma 2012.

¹³ Non ci soffermiamo in questo articolo sulle seconde prove scritte, ma anche in esse potremmo trovare degli spazi per la filosofia. Le tracce proposte per il liceo classico soprattutto nella correlazione letteraria tra Seneca ed i Greci ha dei chiari addentellati con la filosofia. Un discorso a parte meriterebbero poi le tracce dei licei delle scienze sociali in cui la correlazione con i contenuti filosofici appare essere piuttosto chiara e forte. Anche in questo caso non si comprende come la seconda prova non potesse essere maggiormente agganciata alla filosofia, viste le caratteristiche dell'indirizzo.

giorno fa, ribadisce la centralità del colloquio ed anche la scansione come è stata proposta più volte nei testi del MIUR sul nuovo Esame di Stato. Per questo motivo vorremmo fare una proposta che propone spazi nelle diverse fasi dello stesso.

1. La proposta di partenza.

Una delle novità del colloquio di quest'anno è quello che la Commissione dovrà far "estrarre" da una busta un "materiale" che possa essere di spunto per la partenza del colloquio. Nella nota a firma del Direttore Generale Palumbo, pubblicata il 7 maggio, si dice esplicitamente che tra i materiali che possono essere contemplati vi sono testi, documenti, problemi ed esperienze e progetti. Nelle esemplificazioni fatte si parla esplicitamente di testi letterari in italiano ed in lingua straniera, di articoli di giornali e riviste, di spunti ripresi dal Documento di classe, di studi di caso. Manca effettivamente qualsiasi riferimento al testo filosofico, o ai problemi posti dalla filosofia. È chiaro che i redattori del documento sono convinti, ancora oggi, che la filosofia non possa essere oggetto di analisi testuale, forse perché la prassi didattica in uso per la maggior parte dei casi è ancora ancorata alla ripetizione del manuale. Appare chiaro, invece, che diversi potrebbero essere i materiali proposti, dai semplici testi filosofici, ai testi giornalistico-divulgativi dei filosofi odierni, agli studi di problemi di tipo filosofico, poco usati dalla nostra didattica, ma sicuramente utili se adeguatamente inseriti. Viene fatto esplicitamente riferimento al Documento del Consiglio di classe ed anche all'andamento pluridisciplinare ed integrato del colloquio che non dovrà, pertanto, in questa prima parte essere nozionistico e vedere, come spesso è accaduto, una commissione separata nell'ascoltare il candidato nelle proprie discipline. La preparazione dei materiali, quindi, potrebbe essere un'occasione per il docente di filosofia di proporre dei testi, delle esperienze e degli studi di caso di pertinenza filosofica che possano avere una valenza anche pluridisciplinare.

2. Cittadinanza e Costituzione.

Una parte del colloquio sarà dedicato a quelle che vengono chiamate esperienze di Cittadinanza e Costituzione. Anche in questo caso la filosofia potrebbe giocare un ruolo importante, soprattutto se, nel corso del triennio si sia portati i ragazzi a percorsi ed esperienze di tipo interdisciplinare ma che possono avere avuto come protagonista il sapere filosofico. Non sappiamo come questa parte dell'esame rimarrà dopo l'approvazione della legge concernente l'educazione civica e che rilevanza avranno discipline come la storia e il diritto e/o l'economia.¹⁴ Sicuramente le competenze di cittadinanza si formano anche con la filosofia ed i docenti liceali che insegnano anche storia dovrebbero giocare un ruolo fondamentale in questa parte del colloquio che, per ora, è forse la vera novità, ma è anche la parte su cui si sta parlando di meno, perché attratti dall'assenza del percorso e da come dovranno essere preparati i materiali di partenza. La proposta è quella di collegare maggiormente la tradizione filosofica a queste competenze. Non dobbiamo dimenticare che tra i fattori per cui la filosofia nasce vi è anche quello del cittadino che deve vivere nella collettività. Bisogna chiedersi quindi se, nel corso degli anni, non si dovranno costruire percorsi maggiormente centrati su questi argomenti e favorire anche la partecipazione degli studenti. Esperimenti come quelli che facciano vedere le radici filosofiche delle attuali legislazioni fondamentali sia nazionali che internazionali, la partecipazione a lavori ed a gare dove si dibattano temi di rilevanza sociale e politica e dove la filosofia sia il doveroso fondamento potrebbero portare questo spazio a divenire di estremo interesse e stimolare una programmazione che sia ancora più vicino alla formazione del cittadino globale ed anche al profilo in uscita dello studente.¹⁵

¹⁴ Come molti riteniamo che il termine educazione civica rispetto a quello di competenze di cittadinanza e costituzione rappresenti un passo indietro che dimostra anche una certa "tradizionalità" dell'attuale Parlamento nel considerare i problemi curriculari della scuola.

¹⁵ Partecipazione a simulazioni di dibattiti parlamentari, ai numerosi Debate che oggi vengono proposti, anche a gare come il Forum di Filosofia, potrebbero entrare a far parte del portfolio di Cittadinanza e Costituzione, oltre i percorsi

3. Due parole sui percorsi di alternanza scuola lavoro.

Sono pochi i docenti che pensano che i percorsi di alternanza scuola lavoro, anch'essi oggetto di "verifica" del colloquio. Sembrerebbe che qui la filosofia non entri molto e, in parte, è vero. Non vanno però dimenticate quelle esperienze di orientamento di scuole dove vi sono state esperienze di filosofia che sono state considerate percorsi di alternanza e che hanno permesso agli studenti di approfondire le problematiche in maniera diversa dalla solita didattica scoprendo un aspetto più "pratico" o attuale del sapere filosofico. Anche in questo settore la progettazione dovrebbe andare avanti e portare a frutti positivi. Pertanto, non va esclusa neanche questa come un'occasione in cui la disciplina ed il sapere filosofico possano divenire protagonisti.¹⁶

A bilancio di queste riflessioni, quindi, possiamo dire di essere convinti che i nuovi esami di Stato, benché abbiano tolto delle occasioni alla disciplina filosofica non lo hanno del tutto marginalizzata e, anzi, creano opportunità che devono essere colte e che dovrebbero portarci anche ad una profonda revisione, questo sì, del tradizionale insegnamento per avvicinarci di più ad un adeguato sviluppo delle competenze e, come dicono i documenti ministeriali, dei profili di uscita dei percorsi liceali, dove la filosofia continua a giocare un ruolo fondamentale.

più tradizionali. Tutto questo ovviamente dovrà entrare anche nelle attività del curriculum senza per forza di cose dover essere un qualcosa di extracurricolari, come sta accadendo in alcuni Istituti dove per una adeguata preparazione si sono istituiti corsi pomeridiani.

¹⁶ Il nostro riferimento è in questo caso a partecipazioni di scuole a Festival della Filosofia o la preparazione alle gare filosofiche che, in alcuni casi, è stato contemplato come esperienza di Alternanza Scuola Lavoro.

IL NUOVO ESAME DI STATO E LA CENTRALITÀ DELL'ARGOMENTAZIONE: IL COMPITO DEL DOCENTE DI FILOSOFIA

Lucia Ziglioli

Abstract

In 2018/2019 the Italian State Exam for High School students has been subject to an important reform. Among the significant changes, the new focus on argumentation competences of candidates are particularly relevant. In order to educate citizens, who are able to evaluate information and to participate in democratic structures, schools are called to improve their abilities to understand and produce a sound argument. This is an ambitious educational goal, which demands the collaborative work of all teachers.

This paper highlights the specific contribution of a teacher of philosophy within this educational task. I argue that in order to make students *competent* readers and speakers it is not sufficient to introduce them to some formal procedure or rhetoric techniques. Instead, we need to make them aware of the potentialities, and also of the limits, of argumentation. It is essential to scrutinize our (epistemologically but also ethically and culturally) determined understanding of the notion of a *sound* argument. It is this latter issue, which is by its very nature a philosophical one.

This essay firstly discusses some of the arguments in defence of the necessity for schools to focus on the theory and practice of argumentation. Secondly, it addresses some meta-philosophical issues about the relationship between the teaching of philosophy and the learning of argumentation and concludes with providing some key didactical suggestions for any teacher of philosophy.

Keywords

Teaching philosophy, Argumentation, Italian State Exam 2019, Citizenship Competences.

L'esame di Maturità 2018/2019 vedrà alcune novità importanti. Fra queste vi sono quelle che riguardano le tipologie della prima prova scritta, la prova di italiano, che non cambiava dal 1999 (riforma Berlinguer) e che da quattro diventano tre. Resta la prima tipologia di elaborato, "Analisi e interpretazione di un testo letterario italiano" (tipologia A), mentre vengono meno, non senza polemiche, il saggio breve, la traccia storica e il tema di ordine generale, sostituite da "Analisi e produzione di un testo argomentativo" (tipologia B) e da "Riflessione critica di carattere espositivo-argomentativo su tematiche di attualità" (tipologia C).¹

Già solo dai titoli delle modalità di prova si evince come la riforma dell'Esame di Stato sia caratterizzata da una nuova attenzione per l'esposizione argomentativa, richiesta in almeno due delle tre tipologie di prova.² La centralità assunta dall'argomentazione nella nuova formulazione

¹ Per maggiori dettagli si veda il documento elaborato dalla Commissione presieduta dal prof. L. Seriani: *Documento di lavoro per la preparazione delle tracce della prima prova scritta dell'Esame di Stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione (elaborato dal gruppo di lavoro nominato con DM n. 499/2017)*, URL = <http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/documento+di+lavoro.pdf/051e56ce-1e57-471d-8c9f-9175e43b8c0c>.

² La nuova rilevanza assunta dall'argomentazione con la riforma è stata segnalata da più parti; si veda ad esempio l'articolo di Gabriele Cingolani, *La riforma della prima prova dell'Esame di Stato /2: la scrittura alla (prima) prova*, 15 Ottobre 2018, in URL= https://www.laletteraturaenoi.it/index.php/scuola_e_noi/845-esame-di-stato-2019-la-scrittura-alla-prima-prova.html. Il sito www.laletteraturaenoi.it ha pubblicato numerosi interventi di commento e analisi della riforma dell'Esame di Stato.

della prima prova dell'Esame di Stato è stata del resto esplicitamente riconosciuta da Luca Serianni, il linguista che ha guidato la commissione del Miur, che in più occasioni ha ribadito che uno degli obiettivi dichiarati della riforma è proprio quello di far fronte alle difficoltà crescenti nella comprensione ed elaborazione di un testo complesso:

Il deficit principale non è l'ortografia, come si ritiene comunemente al di fuori dalla scuola. Il problema nei ragazzi è la violazione della coerenza testuale, l'incapacità di argomentare e di capire cosa si legge. Il nostro è un tentativo di porvi rimedio. L'idea di fondo è insistere su una prova che valorizzi la capacità di istituire un ragionamento, di dedurre conseguenze da premesse. E soprattutto di aumentare la competenza nella comprensione di un testo, dunque della realtà.³

La riforma dell'esame di maturità non fa che aggiungersi così ai diversi richiami che da più parti, e ormai da qualche tempo, vanno moltiplicandosi circa la necessità e l'urgenza di promuovere e diffondere nei ragazzi – e nei cittadini tutti – le regole e la pratica di una "buona" argomentazione. Le ragioni per farlo sono moltissime e le vedremo tra poco. Difficilmente si potrà sostenere che questo non debba essere uno degli obiettivi formativi imprescindibili e prioritari della scuola; la questione semmai è come raggiungere questo obiettivo.

Anzitutto, occorre prendere coscienza che un simile compito formativo non può spettare unicamente al docente di lettere, ma per la sua natura interdisciplinare andrebbe condiviso tra tutti i docenti. Un contributo essenziale, in particolare, può e deve venire dall'insegnamento della filosofia, quando presente.

In quanto segue verranno illustrate alcune delle ragioni (a prescindere dalle nuove indicazioni ministeriali per l'Esame di Stato 2019) per le quali insegnare ad argomentare deve essere un essenziale obiettivo formativo della Scuola e dell'educazione di ogni cittadino. Si entrerà quindi nel merito del compito del docente di filosofia, discutendo alcune questioni meta-filosofiche sul rapporto tra la disciplina filosofia e la teoria e pratica dell'argomentazione. Infine, verranno dati alcuni semplici suggerimenti di lavoro.

1. Insegnare ad argomentare: buone ragioni per farlo.

Vi sono numerose ottime ragioni per introdurre gli studenti alla teoria e pratica argomentativa. Prima di considerarle, dovremmo chiederci però "che cosa significa argomentare?". Una possibile risposta a questa domanda è la seguente: argomentare significa addurre ragioni a sostegno di una tesi. Si dovrebbe quindi chiarire che cosa sia una "ragione" e poi ancora discriminare le "buone" dalle "cattive" ragioni che sostengono una tesi.

È evidente che una qualsiasi teoria e pratica dell'argomentazione si basa su una teoria e pratica del ragionamento: saper argomentare presuppone anzitutto il saper ragionare – discuteremo più avanti se vi sia uno o più modelli di ragionamento ai quali affidarci. Ma il discorso si può complicare ulteriormente provando ad individuare quali argomenti in un dato contesto siano più *persuasivi* e quindi *efficaci* allo scopo di chi argomenta, e provando a rintracciare quegli elementi (di carattere psicologico, culturale, comunicativo o anche tecnologico) che possono influire sul processo argomentativo e sulla sua riuscita. Esercitare gli studenti nella pratica argomentativa significa quindi far acquisire loro una certa consapevolezza rispetto a tutti questi elementi in gioco nel discorso dialogico.

Difficilmente si potrà sopravvalutare l'importanza di un simile obiettivo didattico. La mancata formazione di adeguate capacità di ragionamento e logico-argomentative nei giovani e nei cittadini tutti si ripercuote gravemente su moltissimi aspetti del vivere comune. Persone che non

³ "Nuova maturità più ragionamento e meno nozioni". Intervista a Luca Serianni, 06/10/2018, *la Repubblica*, URL=<https://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2018/10/06/nuova-maturita-piu-ragionamento-e-meno-nozioni20.html?ref=search>.

sanno comprendere adeguatamente un argomento (e quindi nemmeno valutarlo criticamente) sono maggiormente influenzabili e facile preda della voce più grossa o suadente o delle pressioni del gruppo; difficilmente sapranno formarsi un'opinione in autonomia. La mancanza di ragionamento e attitudine critica, inoltre, ostacola ulteriormente il già difficile compito di distinguere una buona da una cattiva informazione, rendendoci tutti più vulnerabili all'esposizione di fake-news e propaganda. In altri termini, viene minacciato l'esercizio da parte del singolo individuo della sua autonomia di scelta e di azione, con ovvie ricadute sulla formazione delle sue credenze personali e sulla sua partecipazione alla vita pubblica come cittadino ed elettore.

Il tutto a conferma del legame imprescindibile che c'è tra democrazia e le capacità critico-argomentative dei suoi cittadini: è requisito fondamentale di questa particolare forma di governo che i suoi membri partecipino alla discussione e alla decisione pubblica attraverso la scelta ragionata delle diverse opzioni. Del resto, la nascita della democrazia avviene in Grecia proprio quando all'uso della forza, o del denaro o del censo si sostituisce, almeno parzialmente, quello della persuasione: l'abilità retorica e di pensiero del portare ragioni.⁴

Recentemente fra le voci che più si sono alzate in difesa dell'importanza di un dibattito pubblico ragionato per la sopravvivenza stessa della democrazia vi è quella di Martha Nussbaum. Nel suo celebre libro, *Non per profitto*, Nussbaum fornisce diversi argomenti a sostegno della necessità pedagogico-formativa e, soprattutto, etico-politica di insegnare agli studenti a pensare, interpretare, e quindi argomentare razionalmente ed autonomamente. Secondo la filosofa, l'esame critico delle varie posizioni è anzitutto un antidoto all'autoritarismo: «Lo status dell'oratore non conta, conta solo la qualità del ragionamento».⁵ Inoltre, chi non è abituato a considerare razionalmente le tesi dell'avversario, a ponderarne gli elementi condivisibili pur nelle differenze di posizione, e a riconoscere un terreno comune di presupposti, assunti, conoscenze dal quale partire per discutere costruttivamente, sarà meno incline a rispettare l'altro. Il tutto a discapito della dialettica politica, che è sì fatta di scontro e contrapposizione, ma anche di compromesso e costruzione. La mancanza di rispetto dell'altro e delle posizioni diverse dalla propria aumenta la polarizzazione del foro pubblico allontanando la possibilità di risolvere pacificamente i conflitti. Nussbaum aggiunge poi che incoraggiare nelle persone una maggiore responsabilità rispetto alle proprie opinioni e ai propri pensieri, le renderà più responsabili anche circa le proprie azioni.

La Scuola non può esimersi dall'operare per preparare gli studenti al meglio in vista di una loro libera e consapevole partecipazione alla vita pubblica e lo può – e deve – fare anzitutto attraverso l'esercizio e la promozione delle competenze dialogiche. È proprio il riconoscimento dello stretto legame tra cittadinanza attiva e partecipata e capacità critico-argomentative ciò che ci sembra abbia guidato il lavoro della commissione Miur per la riforma dell'Esame di Stato: «Esprimersi e capire quello che si legge mette al riparo dalle fake-news e dall'incapacità di distinguere tra propaganda e buona informazione. La lingua ha a che fare con i diritti di cittadinanza».⁶

⁴ N. Urbinati, *Democrazia sfigurata. Il popolo fra opinione e verità*, Università Bocconi Editore, 2014, p. 62.

⁵ M. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, il Mulino, 2011, p. 68. Anche Bertrand Russell già nel 1938 aveva difeso l'importanza di insegnare ai ragazzi la capacità di rendersi immuni dalle trappole della retorica imparando a riconoscere buoni da cattivi argomenti per la sopravvivenza della democrazia: «To acquire immunity to eloquence is of the utmost importance to the citizens of a democracy. Modern propagandists have learnt from advertisers, who led the way in the technique of producing irrational belief. Education should be designed to counteract the natural credulity and the natural incredulity of the uneducated: the habit of believing an emphatic statement without reasons, and of disbelieving an unemphatic statement even when accompanied by the best of reasons» (B. Russell, *Power: A New Social Analysis* (1938), Ch. 18: *The Taming of Power*, cit. in *The Basic Writings of Bertrand Russell*, ed. By R.E. Egner, L.E. Dennon, Routledge, 2009, p. 662).

⁶ Intervista a Luca Serriani per *Lo speciale maturità di Repubblica* (12 giugno 2018): https://www.repubblica.it/scuola/2018/06/12/news/per_la_maturita_non_fate_il_tototema_e_leggete_i_giornali_-198786467/.

Il fatto che oggi questo importante obiettivo formativo venga finalmente esplicitato dalle nuove modalità della prima prova dell'Esame di Stato non può che aggiungersi quindi alle considerazioni di cui sopra nel porre lo sviluppo di abilità argomentative una meta obbligata per la scuola tutta, di qualsiasi ordine e grado, e nel richiamare ogni docente, quantomeno coloro che ancora non l'avessero fatto, a ripensare la propria didattica in funzione di essa.

2. Un compito condiviso e il contributo del docente di filosofia.

Apprendere ad argomentare *correttamente ed efficacemente* è un obiettivo formativo molto complesso e ambizioso, che probabilmente non può mai considerarsi definitivamente raggiunto. Nonostante ciò, è un obiettivo che la Scuola deve perseguire, e lo è, lo si è visto, per molte importanti ragioni che hanno a che fare con la formazione della nostra persona e con il vivere in comunità.

Proprio per la sua importanza e complessità, il compito di preparare gli studenti ad un corretto uso dell'argomentazione non può essere demandato ad un singolo docente, ma deve essere obiettivo formativo comune di tutte le discipline. Anzitutto, l'argomentazione – nelle sue diverse modalità e finalità – è centrale in tutti gli ambiti del discorso (non solo quello umanistico). In secondo luogo, la teoria dell'argomentazione, l'ambito di studio specificatamente volto alle problematiche del discorso argomentativo, ha una natura intrinsecamente interdisciplinare e include lo studio di principi e pratiche di diverse discipline (quali la logica, retorica, linguistica, filosofia, psicologia, sociologia, estetica, politica, teoria della comunicazione), senza essere prerogativa esclusiva di una di queste fra le altre.

Lo studio teorico e pratico dell'argomentazione non può pertanto ridursi all'apprendimento di alcuni principi e regole formali della logica e della linguistica (che pur determinano aspetti fondamentali dell'argomentare), ma necessita inevitabilmente di uno sguardo più ampio. Mentre, infatti, la logica studia il singolo ragionamento isolato, preso nella sua astrazione, la teoria dell'argomentazione guarda alla concatenazione e allo scontro tra ragionamenti in una dimensione dialogica.⁷ Un'argomentazione è efficace se oltre ad essere *vera* e formalmente *valida* è anche *persuasiva* per l'ascoltatore (e come i retori e i sofisti sapevano bene, il criterio di persuasività non coincide necessariamente con quello di verità). Sono fattori importanti anche il contesto della discussione, gli assunti impliciti o espliciti dei dialoganti, le loro conoscenze pregresse e, non da ultimo, gli scopi più o meno dichiarati del loro argomentare. Il successo di un'argomentazione dipende quindi anche da considerazioni di natura psicologica, storico-culturale, morale e persino estetica; soprattutto, ed è questo l'aspetto che ci preme sottolineare in questa sede, dipende da questioni di natura filosofica.

Affinché un argomento funzioni e venga accettato come formalmente valido e contestualmente efficace, occorre anzitutto che ci sia un qualche accordo sulla natura della razionalità: occorre, ossia, individuare i criteri secondo i quali un argomento può essere accettato o meno da una comunità di parlanti. Una teoria dell'argomentazione presuppone pertanto sempre una teoria della razionalità. In letteratura ci si riferisce a questo intreccio di questioni come al *network problem*,⁸ ossia alla difficoltà di definire le nozioni di "argomento" o di "ragionamento" in maniera indipendente l'una dall'altra e da tutta una rete di concetti ad essi connessi, come quelli di "conoscenza", "pensiero", "intelligenza", "razionalità", "inferenza", "implicazione".

Comprendere, inoltre, quando un argomento, oltre ad essere formalmente valido, è anche ritenuto *vero* significa presupporre una qualche teoria della verità, e preoccuparsi di ricostruire le conoscenze sulla questione che i partecipanti alla discussione condividono. Ecco allora che l'analisi di un argomento non è mai isolabile da questioni epistemiche di fondo (teoria della razionalità e della verità in primis), dall'analisi del suo contenuto, ossia dall'oggetto del quale si sta discutendo, e dal sapere che si ha di quell'oggetto al momento della discussione.

⁷ F. D'Agostini, *Verità avvelenata. Buoni e cattivi argomenti nel dibattito pubblico*, Bollati Boringhieri, Torino 2010.

⁸ R.H. Johnson, *Reasoning, Argument and The Network Problem*, «Protosociology», Vol. 13, 1999, pp. 14-28.

Porsi domande del tipo “le premesse di questo argomento sono vere?”, “sono giustificate?”, “l’argomento risponde ai criteri di razionalità della comunità di riferimento?”, ecc. è evidentemente un esercizio filosofico, che chiama in causa alcune delle questioni fondamentali della filosofia. È soprattutto un esercizio che, nell’esame di diverse forme di argomentazione, mette in discussione differenti modelli di razionalità, a conferma del fatto che per insegnare ad argomentare bene occorre in primo luogo chiarire che cosa sia un “buon” argomento e quindi riflettere sulle nostre concezioni di razionalità, conoscenza, pensiero e altro ancora.⁹ Ed è proprio in ragione di tutte queste considerazioni sulla natura dell’argomentare che un ruolo fondamentale ci sembra spetti al docente di filosofia.

La filosofia può e deve contribuire all’apprendimento di teorie e pratiche dell’argomentazione non solo in ragione della sua naturale vocazione a interrogarsi su questioni fondamentali inerenti al pensiero, al linguaggio e alla conoscenza, bensì in virtù anche del suo stesso *modus operandi*. La filosofia fa dell’argomentazione rigorosa, della “scrittura non creativa” (per riprendere qui il titolo di un bel libro di Santambrogio),¹⁰ se non l’unico mezzo, certamente uno dei mezzi privilegiati del proprio operare. Pur nella molteplicità delle concezioni di filosofia che convivono all’interno della disciplina e dei diversissimi stili di scrittura che ne danno voce, è infatti proprio il procedere argomentativo volto alla chiarificazione, definizione, problematizzazione di un pensiero o di un concetto ciò che caratterizza la disciplina e ne fonda il suo statuto scientifico.

Affermando ciò non si vuole sostenere che la filosofia sia riducibile ad una teoria e pratica dell’argomentare – questa non è né l’origine del bisogno della filosofia, né il fine che orienta il suo lavoro –, quanto riconoscere l’importanza che il procedere argomentativo, nella sua specificità per ogni autore e contesto, svolge nel definire e sorreggere il discorso filosofico. Apprendere a filosofare implica, tra le altre cose, imparare a comprendere, prima, e a produrre, poi, un giudizio *ragionato* su una questione: il che significa acquisire una certa consapevolezza delle principali regole che reggono un discorso, ma anche dei molti possibili fattori che possono determinare l’accettabilità o meno di una tesi (pregiudizi, assunzioni implicite o esplicite, teorie di riferimento, conoscenze, ecc.).

La capacità di saper discriminare, valutare, ed opportunamente impiegare nella loro diversità tutti questi elementi che costruiscono un discorso viene tradizionalmente definita con la formula, spesso abusata e poche volte chiarita, di *pensiero critico*.¹¹ Ora è proprio questa “criticità” di pensiero quanto ci si aspetta che la Scuola formi accanto alle specifiche competenze disciplinari. Si veda al riguardo un altro passaggio del *Documento di lavoro per la preparazione delle tracce della prima prova* elaborato dalla Commissione del Miur per la riforma dell’Esame di Stato:

Quanto alla produzione dell’elaborato scritto, saranno oggetto di valutazione gli *aspetti formali ed espressivi* e la *capacità di sviluppare un discorso critico*. I primi si riferiscono in particolar modo all’organizzazione testuale (quindi alla coerenza e coesione, all’articolazione e alla pianificazione degli argomenti), alla correttezza ortografica, morfosintattica e al corretto uso della punteggiatura, oltre che alla ricchezza e padronanza lessicale. Per quanto riguarda il contenuto vanno considerate la componente ideativa e interpretativa, l’utilizzo di conoscenze relative all’argomento affrontato, la pertinenza delle argomentazioni e la capacità di esprimere e motivare giudizi critici e valutazioni personali» (corsivo mio).¹²

⁹ Sul legame tra teoria dell’argomentazione e teoria della razionalità e sulla funzione anche critica esercitata dalla prima rispetto alle possibili forme di razionalità adottabili hanno insistito Paola Cantù e Italo Testa in *Teorie dell’argomentazione. Un’introduzione alle logiche del dialogo*, Mondadori, Milano 2006, pp. XVII-XVIII.

¹⁰ M. Santambrogio, *Manuale di scrittura non creativa*, Laterza 2006.

¹¹ Per una ricostruzione della storia del termine ‘Critical Thinking’ e delle diverse implicazioni filosofiche dei suoi vari significati si veda: D. Hitchcock, “Critical Thinking”, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2018 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <https://plato.stanford.edu/archives/fall2018/entries/critical-thinking/>.

¹² Miur, *Documento di lavoro*, cit., URL = <http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/documento+di+lavoro.pdf/051e56ce-1e57-471d-8c9f-9175e43b8c0c>.

In queste poche righe viene ribadita l'impossibilità di ridurre la competenza argomentativa al rispetto di aspetti tecnici e formali del discorso. Per apprendere a leggere, ascoltare, pensare e argomentare *criticamente* serve sì una buona padronanza lessicale e competenza ortografica e grammaticale, ma a tutto ciò si deve aggiungere la conoscenza delle principali regole logiche e delle strutture argomentative, il possesso di alcune pratiche retoriche che regolano la persuasività e l'efficacia di un discorso, e la capacità di saper valutare la pertinenza e l'appropriatezza degli argomenti incontrati. Aspetti, questi, per i quali il contributo del docente di filosofia è fondamentale e si pone ad integrazione, non in competizione, con quello del docente di lettere.¹³

Se si accetta e magari auspica che lo studio e la pratica dell'argomentazione abbia come obiettivo formativo non solo la capacità di produrre un discorso linguisticamente e logicamente corretto, ma anche di saperlo comprendere e valutare criticamente, allora la filosofia è direttamente chiamata in causa a collaborare al raggiungimento di questo importante obiettivo. Si tratta ora di capire come possa il docente di filosofia nello svolgimento della sua attività didattica – laddove presente¹⁴ – contribuire alla formazione di queste competenze.

3. Questioni meta-filosofiche.

Prima di entrare nel merito della didattica e fornire qualche suggerimento di lavoro, è opportuno affrontare alcune questioni meta-filosofiche che si presentano al docente di filosofia nel momento in cui si pone l'obiettivo di insegnare ai propri studenti ad argomentare:

- 1) Lo studio e l'esercizio della pratica dell'argomentazione può essere oggetto di apprendimento a sé, eventualmente propedeutico alla disciplina, o è parte integrante del fare filosofia?
- 2) Lo studio della filosofia è di per sé *sufficiente* a formare abilità di ragionamento e argomentative?

Entrambe queste domande implicano questioni molto complesse sulla natura del far filosofia e della didattica della filosofia, sulle quali non c'è l'accordo della comunità filosofica. Le possibili risposte possono essere molto diverse tra loro a seconda della concezione di filosofia che si assume e da quali si ritengono essere gli obiettivi prioritari del suo insegnamento. È tuttavia essenziale che il docente se le ponga e chiarisca la propria posizione in merito, qualunque essa sia, affinché possa progettare consapevolmente la propria attività didattica. In nessun caso l'obiettivo formativo di promuovere competenze argomentative verrà meno, ma potrà cambiare, anche notevolmente, la modalità con cui si imposta il lavoro.

Vediamo ora le questioni più da vicino.

- 1) Lo studio e l'esercizio della pratica dell'argomentazione può essere oggetto di apprendimento a sé, eventualmente propedeutico alla disciplina, o è parte integrante del fare filosofia?

La domanda nasconde in sé almeno due grandi questioni: la prima è se vi sia un aspetto "tecnico" del procedere argomentativo proprio della filosofia che sia isolabile dal singolo contesto d'uso e dal suo contenuto e analizzabile di per sé; la seconda è se lo studio delle regole del ragionamento corretto possa (o debba) servire da propedeutica allo studio della filosofia.

Non si tratta naturalmente di questioni di poco conto o facilmente accantonabili. Il rischio evidente nel voler individuare un insieme di tecniche apprendibili in astratto, addirittura prima di entrare nel vivo delle questioni, è quello di ridurre la disciplina alla mera applicazione di procedure e quindi snaturare la complessità del lavoro filosofico. Questa è la critica spesso rivolta a

¹³ Per un confronto tra due esempi di analisi dello stesso testo, una linguistica e l'altra logico-argomentativa o prettamente filosofica, e delle loro diverse finalità formative si veda lo studio di Pietro Alotto, *Analisi linguistica o Analisi logico-argomentativa. Ancora sulla traccia B della prima prova dell'Esame di stato*, 29 ottobre 2018, URL = https://medium.com/@pietro.alotto/analisi-linguistica-o-analisi-logico-argomentativa-798213ed0a3f?fbclid=IwAR3-V-DNCUIk06PYjGEWQ4xvjZ9CZ_-5_abcwTfMh660RpP2We3bnsxaxrQ.

¹⁴ Si aprirebbe qui l'annosa questione del perché in Italia solo alcuni studenti abbiano il privilegio di studiare filosofia e non tutti, posto che lo sviluppo di un pensiero critico e di capacità argomentative sia obiettivo formativo della Scuola tutta e condizione imprescindibile di una cittadinanza consapevole e partecipata.

tutti coloro che, richiamandosi a Kant e al suo celebre monito che non si possa insegnare *la filosofia* ma solo a *filosofare*, insistono sulla necessità di riflettere e lavorare con gli studenti sull'esercizio filosofico, sui suoi metodi e sulle sue procedure, più che sui singoli contenuti. In realtà, sottolineare l'importanza di far apprendere un *modus operandi* piuttosto che un insieme di teorie non dovrebbe venir inteso a discapito o in conflitto con l'insegnamento dei contenuti della disciplina. Del resto, non lo era nemmeno per Kant che, pur riconoscendo un lato tecnico della ragione, un insieme di capacità prerequisite essenziale al ragionare filosofico, non intendeva affatto ridurre la filosofia ad applicazione tecnicistica di procedure, rischio in cui a suo avviso cadeva invece la filosofia scolastica.¹⁵ La filosofia in quanto scienza deve orientare le proprie abilità e tecniche, quindi l'aspetto metodologico, alla realizzazione del suo fine ultimo, che è quello di esercitare una ragione libera e autonoma nella chiarificazione e definizione delle proprie conoscenze. In questo senso, la filosofia si muove sempre nell'intreccio di forma e contenuto, impiegando e finalizzando la rigosità metodologica e discorsiva alla ricerca del vero intorno a un concetto. Porsi come obbiettivo didattico, fra gli altri, quello di esplicitare caratteristiche, potenzialità e limiti degli strumenti e delle metodologie argomentative proprie della filosofia non significa quindi dimenticare che non è possibile apprendere a filosofare prima di fare filosofia; significa semmai riconoscere e apprezzare appieno la specificità del procedere filosofico e farne oggetto dichiarato di studio e riflessione.

Ma che cosa definisce il procedere argomentativo della filosofia e quali aspetti possono eventualmente venir astratti dal contenuto? Vi è sicuramente un aspetto formale dell'argomentare che riguarda la validità delle inferenze del ragionamento. Di essa si occupa la logica, che nata in seno alla filosofia se ne è progressivamente distaccata sino a divenire una vera e propria disciplina a sé stante. Allo stesso modo, oggetto di studio a sé stante può essere il ragionamento scorretto: le fallacie logiche vengono esaminate, classificate, e studiate a prescindere dallo specifico contesto d'uso.¹⁶ Avere alcune nozioni basilari di logica, delle regole del discorso e delle principali fallacie logiche è sicuramente un prerequisite importante per avvicinarsi all'esame di questioni complesse, non solo filosofiche. Generalmente si dà per scontato che l'alunno giunto al suo terzo anno di scuola – quando incontrerà filosofia se frequenta un liceo – abbia già maturato un bagaglio minimo di questi prerequisite. Se così non fosse, lavorare alla costruzione di questo bagaglio per il docente di filosofia sarebbe indispensabile.

Occorre tuttavia riconoscere che, quand'anche raggiunta, la padronanza delle regole formali del ragionamento corretto non garantisce di per sé la capacità di sapere argomentare efficacemente e appropriatamente, né di saper riconoscere un "buon" argomento da uno "cattivo" riguardo ad una questione specifica.

Quando ci si impegna nell'argomentazione di una tesi si ambisce a qualcosa in più della correttezza logico-formale del ragionamento. Nel momento in cui un filosofo produce un argomento, generalmente lo fa con l'ambizione di avvicinarsi alla *verità* su quella questione e, possibilmente, di persuadere colui che ascolta o legge a seguirlo in questo cammino di ricerca e scoperta. Lo studio della logica e delle fallacie del discorso sono strumenti indispensabili per costruire un argomento formalmente corretto ed evitare i più comuni errori del ragionamento, ma non sono sufficienti a sviluppare un discorso significativo e pregnante in merito ad un qualsiasi tema di discussione. Per questo occorre una certa conoscenza del tema, almeno nei suoi aspetti fondamentali, e la consapevolezza degli assunti e dei presupposti necessari per comprendere la questione.

Non si può argomentare *filosoficamente*, ad esempio, a favore o contro la pena di morte senza aver chiarito il concetto di "pena" nelle sue varie dimensioni (giuridica, morale, storico-culturale, ecc.), quali fini si propone di raggiungere la pena e sulla base di quale nozione di uomo

¹⁵ Sulla complessità dell'impostazione kantiana spesso travisata da chi si rifà alla sua distinzione tra *filosofia* e *filosofare*, ha richiamato l'attenzione L. Illetterati nell'*Introduzione* al volume a sua cura *Insegnare filosofia*, Utet, 2007, pp. IX-XXVII. Si veda anche, nello stesso volume, il contributo di G. Micheli, *L'insegnamento della filosofia secondo Kant*, in *Insegnare filosofia*, cit., pp. 136-159.

¹⁶ Vedremo poi come questa decontestualizzazione andrebbe quantomeno problematizzata.

e di società. Senza un adeguato chiarimento di tutti questi e probabilmente altri aspetti della questione, l'argomentazione si abbasserebbe a semplice esternazione di preferenze immotivate e non pienamente comprensibili.

Tornando quindi alla domanda se sia possibile fare della teoria dell'argomentazione un oggetto di studio a sé, magari propedeutico alla filosofia, la mia risposta è: solo in parte. Lo è per le caratteristiche formali che definiscono la correttezza o meno di un'inferenza (esame delle leggi logiche e delle principali fallacie argomentative); non lo è e non lo può essere per quanto riguarda la verità o plausibilità delle tesi sostenute, l'esame dei presupposti più o meno impliciti e delle implicazioni, e la valutazione della persuasività dell'argomento all'interno del dibattito sulla questione. Per tutti questi aspetti, l'esame e l'esercitazione dell'argomentazione filosofica non può ridursi all'apprendimento di qualche tecnica o procedura formale isolata dallo studio della disciplina, ma si presenta come un momento costitutivo del fare filosofia.

2) Lo studio della filosofia è di per sé *sufficiente* a formare abilità di ragionamento e argomentative?

Non necessariamente. Dipende, evidentemente, da come la filosofia viene insegnata e appresa. Non si tratta dell'annosa questione "storia della filosofia vs. filosofia per problemi", quanto piuttosto se la filosofia venga insegnata bene o male. Occorre guardare, ossia, a se l'insegnamento della filosofia sia fatto in funzione della promozione negli studenti di un *pensare autonomo e razionale*: di un pensare il quanto più possibile libero da condizionamenti (di carattere storico, culturale, linguistico, psicologico, ecc.) irriflessi e non tematizzati, e rigoroso nel suo procedere e inferire. Si potrebbe obiettare che un insegnamento che non ambisca a promuovere un processo di pensiero autonomo e razionale non sia in realtà propriamente nemmeno un insegnamento filosofico; certamente sarebbe quantomeno un cattivo modo di fare filosofia. Non è sufficiente apprendere cosa hanno detto "i filosofi" riguardo ad una certa questione per poter dire di aver appreso a filosofare, né tantomeno per poter dire di aver compreso la specificità del discorso filosofico rispetto ad altre tipologie di discorso.

Se l'insegnamento della filosofia viene fatto al meglio, qualsiasi sia la scelta dei contenuti affrontati e delle specifiche metodologie didattiche adottate, il docente non si limiterà a trasmettere qualche nozione o formula astratta a proposito del pensiero di Platone o di Cartesio o del dibattito meta-etico o epistemologico, ma lavorerà affinché lo studente si impadronisca di quelle tesi cogliendone la complessità e le criticità, riflettendo sui loro presupposti e le loro implicazioni e giunga a saper riformulare con parole proprie quel pensiero, magari esprimendone uno proprio in merito. Il pensare filosofico esige che si proceda scientificamente, con rigore e metodo, che si apportino ragioni a favore o contro una tesi e che si sappiano individuare, laddove presenti, debolezze nelle tesi avversarie; esige che si definiscano i concetti usati, che si sottoponga a critica e discussione qualsiasi argomento, anche i propri; e richiede, soprattutto, che tutto ciò venga fatto non per amore di dibattito, ma con l'obiettivo di migliorare la nostra conoscenza e comprensione di una data questione.

Per apprendere un contenuto filosofico, spiegava ad esempio Hegel, è necessario *ripensare* quel contenuto: saper cogliere quanto in esso vi è di vero e di universale e quanto in esso vi è di contingente, soggettivamente o storicamente determinato. Per fare ciò non si può prescindere da certe competenze proprie del filosofare, da una sua specifica professionalità.¹⁷ Di questa professionalità del lavoro filosofico fanno senz'altro parte anche tutta la serie di abilità e competenze argomentative menzionate sopra.

Per rispondere quindi alla seconda domanda, lo studio della filosofia – se fatto adeguatamente – può e deve costituire un momento di formazione, promozione, ed esercitazione, tra le altre cose, dell'argomentazione. Ogni studio serio di un pensiero altrui è comprensione e appropriazione della struttura logico-argomentativa che sorregge e giustifica quel pensiero. Il docente

¹⁷ G.W.F. Hegel, *Sämtliche Werke*, Bd. 21, *Nürnberger Schriften*, a cura di J. Hoffmeister, Meiner, Lipsia 1938; trad. it. parziale in *La scuola e l'educazione. Discorsi e relazioni (Norimberga 1808-1816)*, a cura di L. Sichirollo e A. Burgio, Franco Angeli, Milano 1985.

di filosofia dovrebbe quindi lavorare per promuovere negli studenti la capacità di valutare e riproporre autonomamente il procedere argomentativo proprio della filosofia: quello svolgimento del discorso che tenta – non senza possibili inciampi e fallimenti – di sviluppare un ragionamento in maniera rigorosa, logicamente salda e senza dare nulla per scontato, ma chiarendo eventuali presupposti impliciti e possibili implicazioni di ogni tesi. Presupposti che non sempre il singolo autore rispetta – com'è noto a chi si occupa di teoria dell'argomentazione, le ragioni della persuasione non coincidono esattamente con quelle di un corretto argomentare –, ma che lo studioso (e lo studente) deve conoscere se vuole poter anzitutto comprendere e poi giudicare le argomentazioni incontrate in un testo, e ancor di più se vuole partecipare alla discussione esprimendo il proprio pensiero in questione.

Naturalmente il docente di filosofia potrà scegliere di lavorare sull'argomentazione in maniera implicita, lasciando che lo studente maturi queste competenze attraverso lo studio della disciplina; oppure potrà decidere di rendere esplicito questo obiettivo formativo facendo della teoria dell'argomentazione e delle sue principali regole un oggetto di studio e riflessione. L'opinione personale di chi scrive è che quest'ultima opzione risulti particolarmente proficua a rendere gli alunni consapevoli dei diversi elementi in gioco quando si decide di avanzare un argomento o di valutarne uno altrui. Si pone però allora la questione di come realizzare questo obiettivo formativo.

4. Suggestioni didattici.

Posto che la filosofia fa del procedere argomentativo (non di quello deduttivo, come la matematica, e nemmeno di quello sperimentale come le scienze naturali) la base del proprio statuto scientifico e disciplinare, al docente di filosofia non resta che chiedersi in che modo operare affinché studiando la disciplina gli studenti acquisiscano anche padronanza e consapevolezza delle proprie abilità e strategie argomentative.

A mio parere non c'è esercizio o attività filosofica che non sia – anche – un lavoro sull'arte dell'argomentazione e del ragionamento rivolta all'indagine del vero. Il che, lo si è visto, non significa ridurre il filosofare ad un insieme di tecniche e procedure formali: proprio perché finalizzato alla conoscenza del vero, l'argomentare filosofico è sempre apprezzabile solo nell'intreccio di forma e contenuto. La questione, però, è come rendere questo lavoro esplicito agli studenti, affinché possano prendere consapevolezza delle regole che strutturano un discorso corretto e degli ostacoli più frequenti da evitare. Per il docente non si tratta di stravolgere la sua didattica, così come liberamente sceglie di svolgerla, ma di ripensarla prestando attenzione a far emergere la struttura, oltre che la sostanza, del discorso di volta in volta preso in esame.

Questo lavoro può essere svolto in moltissimi modi e procedendo per gradi. Di seguito si propone un'ipotesi generale di lavoro, mentre si rinvia alla letteratura secondaria in nota per indicazioni più dettagliate ed esempi specifici di esercizi e attività didattiche. Tutte le attività qui proposte – ma ve ne sono molte altre possibili – si inseriscono perfettamente nella normale routine didattica; gran parte di esse sicuramente lo è già, a conferma del fatto che la promozione e l'esercizio di una corretta argomentazione orale o scritta non dovrebbe essere vissuta come un momento specifico della didattica che toglie spazio ad altro, quanto una prassi costante e caratterizzante la lezione di filosofia.

4.1 Studio degli aspetti formali che regolano l'argomentazione.

Si può partire dallo studio degli aspetti formali che regolano il discorso, illustrando alcuni principi e leggi della logica e le principali fallacie argomentative. Questo è un lavoro che, come anticipato sopra, può essere svolto anche dal docente di lettere o in sua collaborazione. È un oggetto di studio, inoltre, che per il suo carattere formale può anticipare o aprire il percorso curricolare di filosofia.

La letteratura sul tema offre numerosi esempi di attività didattiche ed esercizi volti a familiarizzare gli studenti con queste regole e a riconoscere le principali deviazioni da esse, gli errori più comuni in cui si può cadere.¹⁸ Gli studenti si abitueranno a riconoscere scorrettezze formali o eventuali fallacie nelle argomentazioni incontrate e apprenderanno ad evitare a loro volta simili errori nel loro pensare e comunicare. Un esercizio piuttosto semplice ma molto utile a questo riguardo è chiedere loro di individuare possibili fallacie in articoli di giornale o dichiarazioni di personaggi pubblici. Ci si potrà inizialmente forse sorprendere di quanto ne siano pieni!

Il filosofo dovrebbe però andare oltre la sola presentazione delle regole formali e fallacie del discorso, dovrebbe invitare gli studenti a riflettere sul concetto stesso di correttezza argomentativa e, per contro, di fallacia. Anzitutto occorre stabilire che cosa sia un argomento per poter individuare l'argomentazione fallace; in secondo luogo occorre contestualizzare alcuni dei criteri generalmente usati per definire un ragionamento fallace.

Guardiamo ad esempio al criterio di rilevanza che definisce alcune delle più comuni fallacie: stabilire quando un enunciato è rilevante o meno per la tesi da sostenere non è decidibile a priori, ma dipende ovviamente dal contesto. Consideriamo la strategia retorica dell'attacco personale. Essa è ritenuta una fallacia di rilevanza, la fallacia *ad hominem*, quando anziché ribattere alle tesi di A lo si attacca personalmente, discutendo alcuni aspetti della sua vita privata non pertinenti alla questione. La stessa strategia retorica può però divenire rilevante e quindi pienamente legittima se si sta giudicando dell'attendibilità o meno della fonte di un'informazione.

Prestare dunque attenzione solo al rispetto delle regole formali, senza guardare al contesto argomentativo e alle strategie adottate dai parlanti ai fini di raggiungere i loro obiettivi dialettici potrebbe essere a sua volta un errore: la "fallacia delle fallacie" l'ha definita Jeakko Hintikka.¹⁹

Lo studio delle principali regole logiche e delle più comuni fallacie argomentative è importante, perché il rispetto delle regole basilari del discorso è il requisito minimo di una buona argomentazione; occorre però non dare la falsa impressione che il rispetto di queste regole sia di per sé garanzia sufficiente di una buona pratica di ragionamento. Ben altri fattori (storicamente, culturalmente, politicamente e anche psicologicamente determinati) concorrono alla definizione di un "buon" argomento.²⁰

4.2 Analisi e comprensione di un argomento.

Una volta introdotti e discussi i principali aspetti formali che regolano il discorso, si potrà procedere con l'analisi di un argomento. È un lavoro sul testo volto anzitutto alla comprensione della struttura e delle strategie argomentative altrui, ma essenziale per potere poi a propria volta produrre *consapevolmente* un'argomentazione. Non è un caso che per lo svolgimento della traccia B del nuovo Esame di Stato venga richiesto dapprima di analizzare e comprendere un testo dato, e solo in secondo luogo di produrre un'argomentazione propria sul tema in questione.

Occorre anzitutto individuare in un brano o discorso la tesi principale, le premesse, e le conclusioni intermedie. È un esercizio più difficile di quanto possa sembrare: un autore può presentare la tesi che vuole sostenere immediatamente all'inizio del brano, o alla fine, oppure ancora nel mezzo. La tesi principale può a volte venir facilmente confusa con conclusioni intermedie,

¹⁸ Oltre al già citato volume di D'Agostini, si veda: F. F. Calemi, M. Paolini Paoletti, *Cattive argomentazioni: come riconoscerle*, Carocci Editore, 2014; A. Iacona, *L'argomentazione*, Einaudi, 2010. Anche le risorse in rete con elenchi ed esempi di fallacie sono molto numerose; ne segnaliamo qui due: <http://www.linux.it/~della/fallacies/index.html>; <http://www.fallacyfiles.org/>.

¹⁹ J. Hintikka, *The fallacy of fallacies*, in «Argumentation», I, n° 3, pp. 211-238; si veda anche J. Hintikka, *Interrogative Logic as a General Theory of Reasoning*, in *Studies in Logic and Practical Reasoning* 1, pp. 47-90, January 1999.

²⁰ Per una problematizzazione del concetto stesso di fallacia si veda: M. Benzi, *Il problema logico delle fallacie*, in G. Mucciarelli e G. Celani (a cura di), *Quando il pensiero sbaglia. La fallacia tra psicologia e scienza*, UTET-Libreria, Torino 2002, pp. 62 - 95.

che servono ad avvalorarla o ad aggiungere argomenti a suo sostegno ma sono distinte da essa. Le premesse, inoltre, non sempre vengono illustrate in apertura del testo, possono anche seguire la tesi o alternarsi alle conclusioni intermedie.

Utile, al fine di riconoscere facilmente la struttura di un argomento, è l'esercizio su gli incipit di un paragrafo o i principali connettivi e le loro funzioni testuali nell'economia dell'argomentazione (è vero che, infatti, pertanto, in conclusione, nonostante ciò, ecc.).²¹

Più ostica può essere invece l'individuazione di eventuali assunti impliciti nel discorso, che sebbene non compaiano esplicitamente nel testo sono fondamentali alla sua comprensione e valutazione. Dal momento che dalla loro fondatezza e legittimità dipende la validità dell'intera struttura argomentativa, è bene che lo studente sia abituato ad interrogarsi su quali siano i presupposti impliciti in un testo incontrato, per poi poterli esplicitare e analizzare criticamente. Naturalmente la loro individuazione sarà tanto più facile quanto più il lettore conosce il dibattito in questione, il contesto di riferimento dell'autore e i suoi riferimenti culturali.²²

4.3 Esercizio dell'argomentazione orale.

Meta di tutto il lavoro sull'argomentazione è la produzione da parte degli studenti di argomentazioni proprie, scritte o orali.

L'arte di difendere una tesi oralmente può venir appresa ed esercitata attraverso le prove o gare di dibattito o *debate*, che sono esplicitamente rivolte alla pratica dell'argomentazione corretta ed efficace. Da tempo diffuse in tutto il mondo, specialmente nel mondo anglofono, le gare di *debate* si stanno diffondendo anche in Italia, anche grazie al favore che incontrano tra gli studenti.²³ Il *debate* è un tipo di dibattito regolamentato, che si differenzia quindi dalla semplice discussione libera in classe perché definito da un insieme di regole o protocollo che stabilisce modalità e procedure del dibattito: dal numero minimo e massimo di partecipanti, alla durata e tipologia degli interventi, ai criteri di valutazione.

Ci sono molte tipologie di *debate*, strutturate diversamente a seconda degli obiettivi formativi che si vogliono perseguire.²⁴ Forse da prediligere sono quelle che prevedono anche un momento di contro-argomentazione, in cui si deve ribattere alle tesi avanzate dagli avversari. In questo modo si invitano gli studenti, in primo luogo, ad esercitare un ascolto *attivo*, che sappia cioè comprendere il discorso altrui e individuarne i punti cruciali. In secondo luogo, dovendo i partecipanti elaborare sul momento repliche puntuali e pertinenti, si limita il ricorso ad argomenti preconfezionati o presi altrove.

Generalmente chi fa esperienza di queste esercitazioni riporta di aver maturato un diverso atteggiamento nella discussione fra pari o con autorità: la foga della polemica e del discutere

²¹ Negli esempi forniti dal Miur a dicembre 2018 sulle tracce della prima prova dell'Esame di Stato, per lo svolgimento della seconda traccia, il testo argomentativo, viene esplicitamente chiesto di analizzare alcuni elementi del testo di soffermarsi «sugli incipit di paragrafo (Oggi..., Di fronte a..., Si può quindi concludere...) e sui connettivi (È Vero... / ma...; Infatti...), spiegandone la specifica funzione testuale» (punto 1.5): <http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Esempio1+Tipologia+-+B.pdf/48b4310e-94ce-43e5-b0bb-f660bfd0ae>.

²² Vi sono diverse tipologie di esercizi di analisi, scomposizione e ricomposizione di un testo che possono essere utili ad esercitare tutte queste abilità. Un'utile guida al riguardo, corredata con esempi di esercizi sul testo al termine di ogni capitolo, è sicuramente il già citato volume di Marco Santambrogio, *Manuale di scrittura non creativa*, Laterza 2006. Si veda anche A. Iacona, *L'argomentazione*, Einaudi, 2010, Cap. 1.

²³ Fra le esperienze di *debate* in Italia con più lunga tradizione e maggiormente accreditate vi sono: "Palestra di botta e risposta", Università di Padova, <https://www.educazione.unipd.it/bottaerisposta/>; "A suon di parole", IPRASE Trento, https://www.iprase.tn.it/progetti-dettaglio/-/asset_publisher/9rs54GqG9Kpx/content/a-suon-di-parole-il-gioco-del-contraddittorio?inheritRedirect=false. Dal 2017 sono state inoltre istituite da *Debate Italia* le olimpiadi nazionali di *debate*: <https://www.debateitalia.it/>. Il sito offre anche alla voce 'documentazione' una ricca bibliografia e sitografia sul tema.

²⁴ Per una rassegna dei principali protocolli di *debate* e dei diversi assunti pedagogici di ognuno si veda: M. De Conti, *Dibattere a scuola: scegliere il proprio percorso educativo*, in «Studi sulla formazione», 2013 (XVI): <http://fupress.net/index.php/sf/article/download/13488/12623>; e M. De Conti, M. Giangrande, *Debate. Pratica, teoria e pedagogia*, Pearson 2018.

per aver ragione viene smussata dalla necessità di ascoltare l'altro e comprenderne correttamente la posizione (anche ai fini della controreplica e possibilmente della sua confutazione). Ci si abitua a ricercare nel discorso dell'altro una sua razionalità e logicità e, soprattutto, a maturare un nuovo rispetto per l'opponente.²⁵

Naturalmente l'attività didattica del *debate* in classe richiede tempo ed esercizio; non tutti i docenti potrebbero essere interessati a proporla. Organizzare gare di dibattito non è del resto l'unico modo con cui far lavorare gli studenti sulla argomentazione orale: anche la tradizionale lezione dialogata con momenti di libera discussione guidata in classe può servire al medesimo scopo. Importante però è che il docente conduca sempre la discussione, frenando divagazioni dal tema, individuando eventuali fallacie e scorrettezze argomentative, portando alla luce tecniche ed espedienti retorici, ed invitando gli studenti a giustificare sempre le proprie affermazioni e ad esplicitarne eventuali presupposti impliciti. L'obiettivo, in generale, è quello di abituare gradualmente lo studente all'analisi di un argomento (proprio o altrui) e alla autonoma valutazione della sua consistenza ed efficacia.²⁶

4.4 Esercizio dell'argomentazione scritta.

Veniamo quindi all'obiettivo didattico dal quale si era partiti sollecitato dalla riforma dell'Esame di Maturità: la promozione delle capacità di produrre elaborati argomentativi. Naturalmente ognuna delle attività didattiche sin qui proposte contribuisce a questa finalità, ma ve ne sono altre specificatamente volte all'esercitazione della produzione scritta. I manuali e i siti di risorse didattiche offrono moltissimi esempi di attività pensate a questo fine. Qui mi limito solo ad alcune brevi considerazioni su come potrebbe lavorare il docente di filosofia.

Il fine è quello di preparare al meglio gli studenti alla produzione di un elaborato argomentativo, di un vero e proprio saggio filosofico. Ogni testo, autore, tematica affrontata nel curriculum può diventare l'occasione per lavorare su aspetti specifici del discorso.²⁷ Le possibilità didattiche sono moltissime: sarà il singolo docente a scegliere di volta in volta su quali aspetti del discorso è più opportuno lavorare.

Naturalmente, per poter argomentare in favore o contro una qualsiasi tesi, è necessario che si conosca la questione in esame, almeno nei suoi aspetti principali. Prima di chiedere agli alunni di produrre un elaborato è opportuno presentare la questione in classe, magari analizzando alcune delle prese di posizione al riguardo offerte dalla storia del pensiero o dal dibattito contemporaneo. Questo non perché lo studente debba necessariamente rifarsi ad una qualche posizione autorevole – l'auspicio è che provi ad elaborarne una propria se ci riesce – ma per far apprezzare la complessità della questione in esame e la varietà di punti di vista e di ragioni che si possono chiamare a sostegno di una tesi e di quella contraria. Lungi dal venir messo da parte,

²⁵ Si veda ad esempio quanto riporta Martha Nussbaum a proposito dell'esperienza di Billy Tucker, uno studente diciannovenne di un *business college* del Massachusetts che aveva frequentato un corso di filosofia: «Tucker fu sorpreso di sentirsi chiedere di esprimere un parere argomentato contro la pena di morte, nonostante egli fosse favorevole a essa. Egli non avrebbe mai detto, così ammise, che si potesse argomentare una tesi favorevole a qualcosa a cui si era contrari. Mi raccontò che questa esperienza gli insegnò un nuovo modo di porsi nella discussione politica: adesso si sentiva più incline a rispettare la posizione contraria e a cercare di capire gli argomenti di entrambe le parti, e cosa esse potessero avere in comune, anziché vedere la discussione come un semplice modo di affermare punti di vista in maniera arrogante e perentoria. Possiamo constatare come con ciò si umanizzi l'«altro» politico, consentendo di vedere la persona che si ha di fronte come un essere razionale che può anche condividere alcune posizioni di un altro gruppo» (M. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, il Mulino 2011, pp. 69-70).

²⁶ Per una guida generale all'arte della disputa e alle diverse modalità, tecniche e strategie del dibattere, rimandiamo a: A. Cattani, *Botta e risposta. L'arte della replica*, il Mulino 2001.

²⁷ Si veda, ad esempio, il percorso di esercizi sull'argomentazione a partire dallo studio della logica di Aristotele proposto da D. Cavallin, *Logica aristotelica. Un percorso di esercizi*, 2007: http://www.aisum.it/sito/webfm_send/private/filosofia/aristotele-esercizi-di-logica.pdf.

quindi, lo studio dei contenuti delle discipline è parte integrante del lavoro sull'argomentazione.²⁸

Può essere anche utile invitare gli studenti a trovare esempi, nella storia o nella loro esperienza quotidiana, che possano servire a sostegno della loro posizione. Così se lo studente sta difendendo, contro Kant, la tesi che a volte sia lecito mentire, potrà fare riferimento a casi di bugie dette a fin di bene tratti dallo studio del passato o dal proprio quotidiano. L'esempio concreto non aggiunge necessariamente qualcosa all'argomentazione astratta, ma aiuta certamente lo studente a comprendere la questione e a valutarne le implicazioni.

Infine, una parte importante nello sviluppo di un argomento è costituita dalla contro-argomentazione, ossia l'anticipazione di possibili obiezioni alla propria tesi e quindi la replica ad esse. Questo è forse la parte più complessa dell'esercizio argomentativo: richiede una certa abilità retorica ma soprattutto un'adeguata conoscenza della problematica e delle diverse possibili posizioni al riguardo. È tuttavia di grande utilità: come nel caso del dibattito orale, anche per quello scritto il doversi mettere nei panni dell'avversario invita gli studenti a prendere seriamente le tesi opposte e a tentare di respingerle non sulla base di espedienti retorici o comunicativi, ma scegliendo di entrarvi nel merito.

4.5 Critica dell'argomentazione.

Vi è un ultimo, ma fondamentale, aspetto sul quale il docente di filosofia dovrebbe insistere. Tutto il lavoro qui descritto deve essere accompagnato da una costante riflessione critica su che cosa significhi argomentare: che idea di ragione implica un certo stile argomentativo rispetto ad un altro, quali sono le potenzialità ma anche i limiti di ogni tipologia retorica, e, non da ultimo, qual è il significato etico-politico (non solo epistemico) assunto dalle diverse pratiche argomentative. È tenendo conto di tutti questi aspetti che la teoria dell'argomentazione diventa a pieno diritto oggetto filosofico.

Si tratta di riflettere criticamente sulla pratica argomentativa, sapendone valutare di volta in volta gli aspetti in gioco e i criteri (non solo formali, ma anche storico-culturali) che rendono accettabile un argomento. Comprendere che la teoria e pratica dell'argomentazione non è una scienza esatta, avulsa dal contesto, dalla specifica questione in esame e dai protagonisti della discussione è essenziale per progettare a seconda della situazione la propria strategia argomentativa, ma anche per poter comprendere e apprezzare i testi, antichi e recenti, dei filosofi. Ragionare sulle principali caratteristiche che contraddistinguono lo stile argomentativo di Platone da quello di Hegel o di Wittgenstein implica che si rifletta sull'idea di ragione ad essi sottesa e sulle motivazioni strettamente filosofiche che li giustificano: che cosa significa ragionare; come si conosce e si dimostra il "vero"; come funziona il nostro pensiero; ecc.²⁹

La questione non si esaurisce solo con considerazioni di natura epistemologica: ogni teoria e pratica dell'argomentazione sottende anche ragioni etico-politiche. Come si è posto in evidenza precedentemente, l'argomentare assume inevitabilmente valenza etica, poiché ne va del rispetto degli altri, e politica, in quanto in gioco vi è la persuasione razionale dell'altro nel riconoscimento della sua autonomia di pensiero piuttosto che l'imposizione di una tesi.

²⁸ La storia della filosofia offre moltissimi esempi di dibattiti, anche a distanza, su questioni specifiche. Giusto per citarne un paio, si può proporre agli studenti la lettura delle pagine platoniche della *Repubblica* dedicate al mito dell'anello di Gige, in cui Glaucone sostiene, contro Socrate, che l'uomo sceglie la giustizia solo per costrizione sociale o timore delle conseguenze. Oppure, si possono leggere in classe alcune pagine del dibattito tra Benjamin Constant e Immanuel Kant sulla questione se sia lecito, in alcune circostanze particolari, mentire o meno.

²⁹ Un ottimo esempio di un percorso didattico di storia della filosofia attento alla dimensione argomentativa del suo sviluppo e ai diversi elementi di volta in volta in gioco è offerto dal manuale a cura di G. Boniolo, P. Vidali, *Argomentare. Corso di Filosofia*, in voll. 5, Paravia - Bruno Mondadori, Milano 2002-2003. Si veda anche il sito www.argomentare.it a cura di Paolo Vidali, ricco di proposte didattiche, materiali ed esercizi sulla pratica dell'argomentare.

Attraverso questo tipo di lavoro il docente di filosofia promuoverà negli studenti non solo la capacità di riconoscere e produrre buoni argomenti, ma anche la consapevolezza che ogni stile argomentativo è condizionato, anzitutto, da un insieme di teorie e assunti filosofici sulla natura del ragionare e della verità, sul rapporto con l'altro e sui valori del vivere in comunità. Significa inoltre far comprendere agli studenti la buona riuscita di un argomento dipende dal contesto storico-culturale, oltre che etico-politico, della discussione, da elementi psicologici che condizionano i protagonisti della discussione, e dalla finalità che ciascuno dei partecipanti si propone di raggiungere.

Lungi pertanto dall'incorrere nel pericolo di ridurre la filosofia a *tecnica* argomentativa o insieme di procedure formali del ragionamento, l'esame dell'argomentazione assume a tutti gli effetti una molteplicità di dimensioni (storico-culturale, epistemologica ed etico-politica), che è compito del filosofo far emergere.

5. Un auspicio.

Saper argomentare in modo corretto, formalmente valido e convincente è una competenza che matura col tempo e la pratica, ed è un esercizio che certamente non si esaurisce negli anni della scuola. A scuola però si possono e devono dare stimoli e strumenti per farlo al meglio. Lo si deve fare, lo si è visto, per diverse ragioni pedagogiche ed epistemiche, ma soprattutto anche per ragioni di natura etico-politica. La recente riforma dell'Esame di Stato 2019, e la nuova centralità assunta dalle competenze argomentative nella valutazione finale del curriculum scolastico dei nostri studenti, ha fornito l'occasione per tornare a riflettere sull'importanza di questo obiettivo formativo e sulle modalità più opportune per raggiungerlo.

In queste pagine si è voluta richiamare la dimensione multidisciplinare dell'insegnamento dell'argomentazione, sottolineando, più nel dettaglio, lo specifico contributo che il docente di filosofia può e dovrebbe dare alla causa. Ho sostenuto che per il docente di filosofia che decide di lavorare sulla teoria dell'argomentazione non si tratterebbe di fare "altro" dalla filosofia, né tantomeno di rubare spazio alla propria programmazione curriculare (motivo di comprensibile preoccupazione per molti insegnanti), quanto piuttosto di rendere esplicite le strutture e le regole argomentative che reggono il discorso, in particolare quello filosofico. Indipendentemente dall'approccio formativo e didattico liberamente scelto dal singolo docente di filosofia, dal fatto che insegni la disciplina attraverso lo studio della sua storia o l'esame di alcune delle problematiche da essa affrontate, che prediliga far leggere i testi degli autori o alcune ricostruzioni delle loro argomentazioni, che si concentri sui "classici" del pensiero o che dia spazio alla filosofia del nostro tempo, egli è inevitabilmente e da sempre chiamato a lavorare *anche* sull'argomentazione.

È soprattutto nel merito di alcune questioni inerenti alla teoria e pratica dell'argomentare che l'interrogazione filosofica diventa essenziale. Si è visto, infatti, che ci sono più dimensioni dell'argomentare. Alcune di queste, come lo studio della logica, dei diversi stili retorici o delle fallacie discorsive, hanno carattere interdisciplinare, essendo prerequisito di qualsiasi disciplina lavori col discorso. Tali questioni possono (forse sarebbe anzi auspicabile) venir affrontate da più docenti, magari in collaborazione fra loro. Altri aspetti, invece – come la riflessione su cosa significa ragionare, o quali nozioni di verità e giustificazione stanno alla base di un argomento, o ancora quali elementi storico-culturali agiscono nella definizione di un "buon" argomento, ecc. – richiedono una problematizzazione e un esame specificatamente filosofico. Solo così la pratica dell'argomentazione può venir adeguatamente sottoposta a critica e compresa nelle sue molteplici implicazioni: è essenziale che gli studenti (e i cittadini in generale) comprendano che l'arte di argomentare non si riduce all'applicazione corretta di alcune procedure formali, ma presuppone, quantomeno, un'idea di ragione, di uomo, e di comunità politica. La teoria e pratica dell'argomentazione non è mai neutrale rispetto a questi temi, è sempre metafisicamente, epistemologicamente, e politicamente orientata. È infine questo che il docente di filosofia dovrebbe saper mostrare agli studenti. L'auspicio è che lo faccia.

**PER UNA NUOVA DIDATTICA DELLA FILOSOFIA NELLE SCUOLE.
LE DIECI EDIZIONI DEL PROGETTO DEI GIOVANI PENSATORI
2008-2009/2018-2019**

Marina Lazzari

Abstract

The *Progetto dei Giovani Pensatori*, now in its tenth edition, is a philosophical teaching project supported by the University of Insubria and open to every school order. The project believes that the philosophical questioning, its questions and the attempt to solve them are a common heritage of all young people and, therefore, not exclusive to university students or belonging to the traditional high schools where the teaching of philosophy is inserted through the curricular structure.

Keywords

Philosophy for all, Philosophy as civil law, Common philosophical house.

Le radici teoriche del Progetto dei *Giovani Pensatori*.

Il Progetto dei *Giovani Pensatori*, giunto alla sua decima edizione, è un progetto di didattica filosofica sostenuto dall'Università degli Studi dell'Insubria, tramite la cattedra di filosofia della scienza del prof. Fabio Minazzi, ideatore del Progetto. Il progetto, che si avvale del sostegno e della collaborazione, oltre che dell'Università degli Studi dell'Insubria, anche dell'Ufficio Scolastico Provinciale Varesino, ha formalizzato, il 21 aprile 2017, la collaborazione tra l'Università degli Studi dell'Insubria e gli Istituti Scolastici facenti parte il Progetto, attraverso la creazione di una Rete scolastica titolata "Rete delle Scuole per il *PROGETTO DEI GIOVANI PENSATORI TRA UNIVERSITÀ E MONDO DELLE SCUOLE*" di cui il Liceo Scientifico *Galileo Ferraris* di Varese è Istituto capofila.

La stretta sinergia collaborativa che la Rete ha istituito, in nome della filosofia, tra Università dell'Insubria ed Istituti Scolastici varesini, di diversa connotazione e grado, rappresenta una delle radici teoriche del Progetto.

Sin dai suoi esordi, infatti, il Progetto dei *Giovani Pensatori* ha espresso come intenzionalità primaria quella di ritenere l'interrogazione filosofica, le sue domande e la ricerca corale alla loro risoluzione, un patrimonio comune e, dunque, non esclusivo degli studenti universitari o facenti capo ai cosiddetti Licei tradizionali dove l'insegnamento della filosofia è inserito tramite l'assetto curriculare. L'intendimento generale del Progetto, in tutte le sue edizioni, è stato simbolicamente racchiuso nelle espressioni *filosofia per tutti*, *filosofia come diritto civile*, *casa filosofica comune*, espressioni che intendono sostenere come l'esperienza del pensare filosofico, la sua straordinaria e spontanea capacità interrogante, risulti un patrimonio dal quale nessun giovane deve ritenersi escluso, un'esperienza di pensiero in grado di coinvolgere bambini e giovani di ogni ordine di scuola e di capacità cognitiva. Sulla base di questo intendimento, il Progetto dei *Giovani Pensatori* ha previsto la stretta ed inusuale connessione tra mondo accademico, istituti secondari superiori di ogni indirizzo, scuole medie inferiori e scuole primarie (dove dei "giovannissimi pensatori" seguono una programmazione didattica rivolta alla "filosofia per bambini"). Presupposizione teorica di questa scelta è stata, dunque, la convinzione che l'avvio al filosofare sia d'importanza cruciale per la formazione di *tutti* i giovani, in *ogni* istituzione d'impronta educativa dove la diffusione ed il consolidamento del patrimonio culturale specifico deve affiancarsi

al dialogo filosofico, che concorre, proprio come i vari indirizzi curriculari d'indirizzo, alla maturazione culturale-etico-civile e scientifica degli studenti.

Alla base di questo progetto si trova, dunque, un intendimento teoretico preciso: quello che intende l'esperienza del pensare filosofico capace di offrire la possibilità di accesso ad una *casa filosofica comune*. La proposta della costituzione di una casa filosofica, di una condivisione dell'esperienza del filosofare e quindi della inclusione, della condivisione, appare, di primo acchito, spontaneamente e umanamente condivisibile, e, tuttavia, necessita, proprio perché inserita all'interno di un progetto filosofico, di una consapevolezza teoretica specifica.

Cosa infatti può significare l'affermazione "costruire la casa filosofica comune? E a quale forma di capacità fa capo questa esperienza?

Se dovessimo rispondere a queste domande attraverso l'alveo della tradizione, dovremmo ricordare che la filosofia, la sua *capacità* (utilizzando il termine *capacità* nel suo etimo platonico, la sua *potenza d'essere*, la sua *essenzialità*) viene generalmente assimilata al raziocinio, alla padronanza razionale. La filosofia rappresenta il momento più alto della attività razionale, un'attività che, soltanto attraverso la filosofia, sa delineare, insieme alla descrizione del suo cosmo razionale, i suoi stessi principi e limiti costitutivi.

Ma se ci atteniamo a questa definizione del filosofare, quale esperienza comune può esser rinvenuta tra bimbi, giovani di diversa esperienza cognitiva, di diverso indirizzo curriculare nei confronti di una disciplina, la filosofia, che celebra la potenza del raziocinio nella sua espressione più compiuta? Non è forse un controsenso o peggio una mistificazione sostenere la possibile comunanza dell'esperienza filosofica se ciò che connota il filosofare, in quanto espressione razionale, si presenta, al contrario, con tratti di specificità che sembrano escludere a priori chi non si uniforma almeno alla medietà della sua rappresentazione cognitiva? O forse, per sostenere questo progetto è stato necessario l'abbandono della *ratio*, approdando ad una considerazione del filosofare permeata da esiti emotivi, se non irrazionalistici?

Il Progetto ha provato a rispondere, in forma via via progressiva, a queste domande, valutando se la sola assimilazione della filosofia alla potenza del raziocinio potesse effettivamente rappresentare un elemento decostruente la finalità stessa del Progetto diretto anche a bambini e giovani di non uniforme capacità cognitiva. Nell'alveo di queste riflessioni critiche è stato, allora, ricordato come la "cosa" *filosofia* possieda una caratteristica di unicità, oltre a quella di affidamento alla *ratio*: *prima* di essere potenza di espressione e di applicazione razionale, la filosofia è una forma di corrispondenza a una chiamata, un'esperienza di pensiero verso ciò che sollecita, che chiama, consentendo di *far vedere* il luogo in cui già, da sempre e tutti insieme, ci troviamo. Il primo mattone della *casa filosofica comune* è stato, dunque, individuato, perché comune è il luogo verso cui il pensiero filosofico stesso è chiamato, ovvero quel luogo in cui da sempre l'intera condizione umana si trova e dalla quale sorgono le stesse domande di *pensiero*.

È, allora, questo orizzonte che mostra il *luogo*, il *mondo comune* dal quale nasce l'intenzione del pensiero, il secondo elemento di unitarietà teorica che sostiene il Progetto dei *giovani pensatori*. Se il Progetto dei *Giovani Pensatori* ritiene che la filosofia, in quanto pensiero appartenga a tutti è perché, *prima* di essere potenza razionale, la filosofia è accoglienza e corrispondenza di pensiero a ciò che ci interpella, è esperienza di un'apertura di mondo, da cui il pensiero di tutti è sollecitato nella sua trasformazione in interrogazione. Come gli studenti immediatamente riconoscono, il filosofare affonda le sue radici in una dimensione pre-teoretica, immersa radicalmente nel flusso dell'esistere ma in questo flusso, all'interno del quale le domande spontaneamente prendono forma, non vengono espresse soltanto inquietudini psicologiche di singole esperienze vissute ma, in pari tempo, si mostra l'apertura di uno sfondo, di un "mondo" (l'edizione 2013-2014 del Progetto dei *Giovani Pensatori* è intitolata *Di terra, acqua e fuoco. Mondo e filosofia*) all'interno del quale le domande stesse si danno. Così, se il filosofare può essere inteso, anche didatticamente, come svolgimento di una vita che vuole auto-comprendersi attra-

verso l'interrogazione filosofica, questa stessa autocomprensione si modula nell'esperienza pensante di un'apertura, di uno sfondo, non solo soggettivo, ma *comune*, uno sfondo cui la vocazione di criticità del pensiero filosofico intende rispondere.

In questo senso, è l'accompagnamento a questa esperienza di apertura, il senso ultimo di questo progetto, un accompagnamento cui *tutti* possono affiancarsi, ciascuno con la propria impronta d'esistenza, perché ciò a cui il filosofare apre, chiamandoci, è, per tutti quanti insieme, la stessa cosa o come direbbero magistralmente i greci, la "cosa stessa" da pensare.

Ecco perché il Progetto dei *Giovani Pensatori* ritiene che la filosofia, in quanto pensiero filosofante, appartenga a tutti: perché in essa c'è un "sempre" e un "di tutti" che l'accompagna e questo "sempre" e questo "di tutti" è l'esperienza non solo di ciascuna individualità soggettiva irripetibile ma insieme anche quella di un'apertura di mondo, da cui il pensiero è sollecitato nella sua trasformazione in interrogazione critica.

Le modalità di organizzazione del Progetto dei *Giovani Pensatori*.

a. La scelta della tematica di approfondimento.

Per seguire l'idealità di tale percorso, sono stati individuati alcuni elementi teorico-didattici che, pur non intendendo presentarsi come un "metodo" rigidamente prefissato, hanno rappresentato, sin dalla prima edizione del Progetto, una sorta di sua intelaiatura teorico-pratica. Intendendo riprendere e valorizzare, in sede scolastica, il volto originario della libera discussione teoretica della tradizione filosofica, una tradizione che ha animato ed anima il dialogo pensante che corre sino alla contemporaneità, il Progetto dei *Giovani Pensatori* ha ritenuto essenziale presentare agli studenti, di qualunque età, ordine di scuola, capacità cognitiva, l'originarietà di questa particolare esperienza il cui esemplare luogo elettivo risiede nei testi classici. Sulla scia della tradizione classica, che è insieme sempre fonte di un filosofare vissuto e non semplicemente appreso, gli studenti e i docenti partecipanti al Progetto hanno individuato, anno per anno, una questione filosofica fondamentale che è divenuta la "titolazione" generale del Progetto annuale stesso.

Le titolazioni annuali possiedono, infatti, come finalità generale quella di indicare l'ambito di ampio respiro di una domanda filosofica, declinata e affrontata con ottica prismatica nel corso dell'anno scolastico, secondo modalità che docenti e studenti scelgono liberamente.

Al di là del risultato "informativo" immediato, il progetto ha inteso consentire agli studenti una sosta meditata, riflessiva, in merito alla questione filosofica scelta, esibendo di quella stessa questione una pluralità di voci interpretative. Come ha scritto il prof. Minazzi: «lo stile filosofico del confronto e della discussione critica costituisce un modello culturale di riferimento e un'acquisizione fondamentale della stessa civiltà occidentale, la quale non può non costruirsi che entro una *società aperta* in cui le differenti posizioni devono sempre potersi confrontare e misurare».

La scelta della tematica di approfondimento annuale rappresenta, dunque, il primo passo dello "stile filosofico del confronto" nell'organizzazione del Progetto dei *Giovani Pensatori*. Sul piano prettamente organizzativo, docenti partecipanti al Progetto si riuniscono nella sede universitaria del *Centro Internazionale Insubrico* dell'Università degli Studi dell'Insubria, ed insieme, alla luce delle richieste provenienti dalle classi, individuano la titolazione generale del Progetto che diviene la linea guida del coinvolgimento didattico di tutti i partecipanti. Come esempio di titolazione generale, si può ricordare l'edizione 2010-2011 quando, a conclusione di una serie di riunioni generali, i docenti hanno convenuto di poter individuare come elementi concettuali, trasversalmente significativi per tutte le classi, i temi della *libertà*, *verità* e *comunicazione*. Tali temi coagulavano l'esigenza, espressa dagli allievi, di approfondire gli elementi fondamentali

della propria esperienza soggettiva in un arco di relazione fra teoresi filosofica, riflessione scientifica, declinazione etica. È da sottolineare come tutte le titolazioni generali del Progetto dei *Giovani Pensatori* rappresentino l'avvio e l'articolazione di un esercizio del pensiero che viene lentamente dipanandosi nel corso dell'andamento didattico e che non intendono "chiudere il caso" o risolvere in maniera definitiva il problema, ma, al contrario, hanno inteso lasciare che la domanda iniziale fosse continuamente animata attraverso il proseguimento della ricerca. In questo senso, la titolazione generale annuale del Progetto è risultata essere centro dell'elemento meditativo annuale, ma anche, metaforicamente, punto concentrico da cui far dipartire raggi a valenza teorica estremamente differenziata.

b. La formalizzazione del Progetto.

La titolazione annuale del Progetto scelta dai docenti a seguito di riunioni collegiali viene formalizzata, all'inizio dell'anno scolastico, nella programmazione disciplinare individuale del docente partecipante al Progetto. I docenti di filosofia che aderiscono al Progetto possono liberamente scegliere se approfondire la tematica individuata, con l'approfondimento di autori cronologicamente attinenti alla classe in corso (in questo caso le variazioni dal programma tradizionale risultano minime, trattandosi soltanto di focalizzare con più efficacia la tematica generale nel novero degli Autori già programmati, selezionandone i testi specifici), oppure scegliere di articolare l'approfondimento su di un arco temporale più ampio di quello limitato dal programma curricolare in corso. In ogni caso, la scelta del docente è libera. Nel caso di docente o gruppi di docenti di altri indirizzi curricolari, è sufficiente accludere alla propria programmazione disciplinare, l'adesione al Progetto del *Giovani Pensatori* con un prospetto generale delle proprie tematiche di approfondimento. In ogni caso l'individuazione e l'approfondimento delle tematiche di approfondimento del progetto dei *Giovani Pensatori*, va inserita nella programmazione disciplinare individuale d'inizio anno non come un'aggiunta sostitutiva alla programmazione curricolare regolare, ma come sua integrazione.

c. Presentazione dell'adesione al Progetto nel corso del primo Consiglio di classe.

Con l'individuazione della titolazione annuale e del suo inserimento nella programmazione individuale, si dà avvio alla seconda fase della programmazione del Progetto. La presentazione dell'adesione del singolo docente (o del gruppo docenti) al Progetto dev'essere infatti presentata in sede di primo Consiglio di Classe. Questo è necessario per la programmazione, concordata con i colleghi del Consiglio di Classe, della partecipazione della classe agli incontri di approfondimento organizzati dal Progetto dei *Giovani Pensatori* nelle sedi universitarie, in particolare nell'*Aula Magna* dell'Università. La partecipazione dei docenti e di ogni studente della classe ai singoli momenti di approfondimento (convegni, giornate studio, seminari, relazioni) è sempre certificata da attestati rilasciati dall'Università dell'Insubria a docenti e studenti, certificati che concorrono all'attribuzione di crediti come da normativa o all'integrazione del *curriculum* personale dei singoli docenti.

d. Il lavoro in classe: la filosofia come filosofare.

Come spunto di avvio dal quale il docente può articolare l'approfondimento tematico del Progetto, si suggerisce l'introduzione alla lettura, al commento, all'interpretazione collegiale dei testi dei classici inerenti alla titolazione prescelta. La chiarificazione dei diversi contenuti concettuali presente nei suddetti testi, insieme alla collegialità discorsiva che ne segue, ha dimostrato come gli allievi, in via progressiva, si siano mostrati in grado di pervenire ad una comprensione non estrinseca dei contenuti trattati ma aperta all'interpretazione e al commento dei testi, come autentico avvio dell'acquisizione di una mentalità critico-meditativa. Tali testi consentono un approccio diretto al lessico specifico della tradizione filosofica, lessico nel quale è contenuto, in via implicita, l'intera dimensione concettuale del filosofare. La capacità di assunzione di una

specificità discorsiva filosofica è stata infatti intesa più che come utilizzazione lessicale di termini tecnici o come interpretazione di ordine logico di nuovi nessi concettuali, come possibilità per il giovane di avviarsi su un fronte riflessivo che darà i suoi frutti nel corso della sua intera maturazione culturale. Le letture individuate dal docente sono aperte ad interpellare, in prima persona, le categorie del pensare soggettivo degli allievi e liberamente affiancate da testi o materiale di approfondimento scelto dalla classe. Dalle esperienze didattiche maturate, si è infatti evidenziato come l'aspetto partecipativo degli studenti in merito alle tematiche individuate, alla metodologia adottata, agli strumenti di approfondimento oltre che a suggerimenti vari, risultino fondamentali per la buona riuscita del *Progetto*, così come è stato dimostrato dai lavori didattici prodotti e dalla suggestiva creatività degli studenti nei momenti conclusivi del progetto, ovvero nelle giornate del *Festival della filosofia*. Gli obiettivi generali della progettazione sono stati e vanno così riferiti non solo all'acquisizione della dimensione concettuale della discorsività filosofica, quanto all'acquisizione di una sua concezione critico-meditativa, aperta ad inflessioni di ordine etico oltre che gnoseologico.

e. Il lavoro fuori dalla classe: il rapporto tra le Scuole e l'Università degli Studi dell'Insubria.

Mentre i docenti danno luogo al proprio intervento didattico, individuandolo ed articolandolo nella propria programmazione di classe, i docenti organizzatori del Progetto danno avvio ad una serie di relazioni con docenti universitari e altre figure professionali preposte per l'approfondimento di tali temi. Una delle caratteristiche del Progetto dei *Giovani Pensatori* consiste nel mettere in relazione feconda gli studenti e i docenti degli Istituti Scolastici provinciali con l'Università degli Studi dell'Insubria. Le tematiche di approfondimento individuate dalle classi, non sono infatti prese in esame soltanto attraverso l'andamento della lezione curricolare in classe, ma vengono proseguite attraverso l'intervento di docenti universitari ed esperti che apportano ulteriori elementi di riflessione. Le sedi delle aule universitarie, in particolare dell'*Aula Magna*, diventano così luoghi di ritrovo culturale dove classi congiunte di istituti a vario indirizzo, possono seguire gli approfondimenti programmati. In tal modo si crea una circolarità dialogica, non soltanto all'interno del singolo gruppo-classe o nell'insieme delle classi di uno stesso indirizzo curricolare, ma tra "piccoli e giovani pensatori" facenti capo ad ogni istituzione preposta all'orientamento culturale ed educativo, questo al fine di diminuire le distanze che attualmente separano i vari ordini di scuole. Nel corso delle due ultime edizioni (2011-2012 e 2012-2013) il tentativo di creare la "mobilità" originaria della *casa filosofica* si è realizzata non solo nel senso che le scuole di ogni ordine e grado si avvicinassero all'università e ai loro docenti andando a seguire interventi, giornate studio, convegni nelle aule universitarie ma anche in direzione opposta ovvero che docenti deputati agli approfondimenti, fossero direttamente invitati nelle singole scuole, per interventi destinati anche ad un'unica classe. Questa apertura delle scuole al mondo universitario e del mondo universitario alle scuole è risultato un elemento di grande positività, per l'idealità stessa del Progetto, progetto che intende superare la rigidità dei confini istituzionali, qualunque forma di assetto manifestino. Anche l'inserimento di dirigenti scolastici, di docenti liceali in qualità di relatori è risultato un elemento di positività dialogica: gli studenti hanno potuto conoscere i propri professori e i propri presidi in veste di specialisti di un settore culturale specifico e con loro dialogare riflessivamente di esso. I moduli di approfondimento quali le relazioni o i seminari sono organizzati sia al mattino che al pomeriggio, mentre le giornate studio e i convegni riguardano normalmente la giornata intera o più giornate. Tutti gli interventi di approfondimento svoltisi nella sede dell'*Aula Magna* vengono registrati dai tecnici dell'Università e possono essere richiesti come approfondimenti successivi. Del tutto in sintonia con questa finalità generale, appare la relazione tra il Progetto dei *Giovani Pensatori* ad altre iniziative filosofico-culturali organizzate nella provincia di Varese, quale ad es. la sezione varesina della *Società Filosofica Italiana*, *Filosofarti* (Gallarate), UNI3 Varese, il *Premio Chiara*, la sezione varesina del FAI, l'associazione culturale *Varesevive*, l'*Associazione Amici di Lalla Romano* di Brera (Milano).

f. Le giornate dei Festival della Filosofia.

Le edizioni annuali del Progetto dei *Giovani pensatori* si concludono con le giornate del *Festival della Filosofia* nell'*Aula Magna* dell'Università dell'Insubria. Queste giornate conclusive prevedono la presenza simultanea di tutti i partecipanti coinvolti nel Progetto, vale a dire gli studenti di ogni età, i docenti che li hanno seguiti, i docenti universitari e gli esperti a vario titolo impegnati o coinvolti nel Progetto, nonché osservatori, invitati, etc. Si tratta di festose giornate conclusive in cui sono gli studenti ad esser protagonisti: giovani adolescenti si affiancano a piccoli filosofi nella presentazione originale e differenziata dei loro percorsi riflessivi che hanno visto impegnata la fitta rete di scuole interessate insieme al generoso gruppo di docenti che hanno seguito i propri studenti. Nel corso di queste giornate di maggio, alla presenza del Rettore, del Dirigente dell'Ufficio Scolastico Provinciale, dei Dirigenti Scolastici delle scuole, dei docenti che hanno seguito le classi, la filosofia prende corpo nelle sole voci dei bambini e dei giovani. Gli studenti, infatti, dai giovanissimi pensatori sino ai liceali (ma anche insieme tra loro come nel caso della scuola primaria di Rescalda e del Liceo scientifico di Gavirate che hanno lavorato "epistolamente" insieme nell'anno scolastico 2012-2013) espongono in forma originale i risultati delle loro ricerche. Il pubblico assiste così a rendiconti laboratoriali, esempi di recitazione, filmografia, esposizione singola o di gruppo, uso di *power-point*, dialoghi, esecuzione di brani musicali e *musical*, dimostrando che il filosofare, anche fuori dalle aule canoniche, si piega, vivificando, ogni forma di espressione culturale.

l. Laboratori, i Progetti speciali, le Trasmissioni radiofoniche.

l giovanissimi pensatori. Il Progetto di filosofia con i bambini.

Nella direzione d'intendimento di accesso e costruzione di una "casa filosofica comune" sono sorte all'interno del Progetto, delle specifiche orientazioni didattiche volte ad ampliare la tradizionale offerta formativa della filosofia. La sezione *Giovanissimi Pensatori* dedicata alla didattica della filosofia con i bambini è stata istituita nel 2012 ed è tuttora curata dalla docente incaricata dal *Centro Internazionale Insubrico*, la prof.ssa Veronica Ponzellini. Il primo progetto, realizzato in collaborazione con la docente della Scuola primaria di Rescalda, la prof.ssa Francesca Sgambelluri, ha visto la genesi di una sinergia filosofica fra i bambini della classe quinta e gli studenti della classe 3A del Liceo Scientifico facente parte dell'ISIS Edith Stein di Gavirate (Varese). Uno scambio epistolare consentì la realizzazione di un dialogo filosofico a distanza, improntato alla maieutica socratica sui temi cardine del pensiero platonico. Da questa prima esperienza, negli anni successivi, numerose scuole hanno aderito al progetto che conta, attualmente, la partecipazione di cinque plessi di altrettanti Istituti Comprensivi di Varese e provincia, per un totale di più di trecento bambini. I Giovanissimi Pensatori, impegnati attivamente dalla prima all'ultima classe del percorso di scuola primaria, lavorano assiduamente lungo tutto l'arco dell'anno scolastico sotto la guida dei loro docenti e della coordinatrice del progetto. A fine anno scolastico, nel mese di maggio, viene dato appuntamento alla giornata del *Festival della filosofia dei Giovanissimi Pensatori* interamente dedicata ai più piccolini. La finalità generale del progetto è consentire, sin dalla più giovane età, la presa di coscienza di quelle capacità logiche e critiche che sono insite nella natura razionale dell'uomo così da avviare un percorso di formazione completa della persona, nel rispetto della *paideia* greca. Attraverso giochi, canzoni, poesie, disegni e soprattutto discussioni guidate, si offre la possibilità ai bambini di divenire individui responsabili, che sappiano contribuire allo sviluppo del grado di civiltà del nostro mondo attuale. Dall'anno scolastico 2018-2019, il progetto è stato ulteriormente arricchito grazie all'avvio di un *Corso di Alta Formazione per i docenti di scuola primaria e secondaria di primo grado* presso l'Ateneo insubrico, realizzato dalla prof.ssa Veronica Ponzellini e dal prof. Minazzi e anche attraverso l'intervento attivo di una classe di Liceo Linguistico dell'ISIS Edith Stein di Gavirate per il percorso di Alternanza Scuola-lavoro. Tutto ciò permette, a chi fosse interessato ad approfondire la specificità di questo progetto, di toccare con mano la sinergia fra i quattro livelli che lo

costituiscono: i bambini, nucleo centrale dell'attività filosofica; i docenti delle classi, attivamente impegnati nella realizzazione dei percorsi di approfondimento filosofico; la docente coordinatrice e formatrice che guida e le attività; gli studenti liceali che mettono in pratica le proprie competenze filosofiche nell'insegnamento ai bambini. Si può quindi affermare che si tratta di una vera *polis filosofica*!

Il Progetto *Legalità come prassi*.

Legalità come prassi, il laboratorio di *civic engagement* sviluppato all'interno del progetto dei *Giovani Pensatori* e ideato dalla prof.ssa Stefania Barile, si fa carico di una *mission* dai contorni netti e dalla forza propulsiva di indubbia efficacia progettuale. Tale contesto rappresenta due straordinarie opportunità per gli studenti della scuola secondaria a cui direttamente si rivolge: la prima consiste nella progettazione di percorsi formativi di educazione alla legalità, di *civic engagement-lab* da sviluppare nell'ambito delle attività di alternanza scuola-lavoro; la seconda nell'offrire nuovi stimoli di vita che «cerca le sue forme per essere sempre più vita, più intensa, più aperta, più felice, più umana fuor di confuse contaminazioni ideologiche» (Antonio Banfi, 1939). Se la prima finalità favorisce la formazione di una coscienza civica concreta e autenticamente inserita nella rete di relazioni sociali nella dimensione collettiva a cui sente di appartenere; la seconda consente di educare a vedere, ad ascoltare e a comunicare, attraverso prassi innovative, il valore del patrimonio culturale, materiale e immateriale, radicato nel terreno tanto fecondo e geniale quanto fragile e precario dell'arte. *Legalità come prassi* delinea la *mission* nel proprio progetto formativo che consiste nell'ideare e pianificare percorsi per educare gli studenti della scuola secondaria a vedere, o per ritornare a vedere con razionalità, lungimiranza e umanità il nostro futuro sociale, di cui ciascuno è chiamato a farsi carico per tutelare, promuovere e valorizzare il patrimonio culturale del proprio Paese, rappresenta la meta. *Legalità come prassi* educa le giovani generazioni alla conoscenza del patrimonio artistico che le circonda e a quel linguaggio che contiene in sé, nella parola stessa, la sintesi più importante tra l'idea e l'esperienza, e sull'impegno che ha costituito l'avvio ufficiale di una missione volta al recupero della propria voce, quella di una coscienza che grazie all'azione maieutica di Socrate riaffiora gorgogliando faticosamente i primi vagiti. Con *Legalità come prassi* si celebra, dunque, una nuova nascita per questa coscienza, quella di una riapertura consapevole dello sguardo su un mondo inteso come un'opportunità e una risorsa e non come un limite ai propri progetti di vita. Si tratta di fare chiarezza di sé a se stessi, della propria umanità per ricostruirla sempre di nuovo nel discorso con sé e con gli altri, per porsi al centro della vita etica, come moralità, «come un ricondurre alla sua vivente realtà ed esperienza tutti i valori e i concetti etici, e un riviverli in una propria universalità concreta», che è razionalità pratica nella sfera della vita personale. La Commissione Legalità del Centro Internazionale Insubrico, istituita da Stefania Barile (ideatrice del progetto *Legalità come prassi*) il 16 marzo 2016 nell'ambito del Centro speciale di ricerca filosofica diretto dal prof. Fabio Minazzi, è un gruppo di lavoro composto da Dirigenti Scolastici, docenti, studenti universitari, artisti, esperti di diritto, di storia e critica d'arte, di comunicazione e diffusione culturale attraverso i *new media*. Si occupa della ideazione, progettazione, pianificazione e realizzazione di progetti interdisciplinari di educazione civica e della formazione dei docenti in un contesto di ricerca-azione con una modalità laboratoriale in linea con le finalità del progetto *Legalità come prassi*, coniugando le necessità del territorio alle competenze dei più giovani, promuovendo il sentimento di appartenenza volto alla cura del patrimonio storico-artistico e culturale del proprio territorio e stringendo un sodalizio straordinario tra l'educazione alla legalità e l'educazione estetica. La finalità della sua operazione culturale consiste nel creare le condizioni per formare un giovane impegnato civilmente. La scuola capofila del progetto *Legalità come prassi* è il Liceo "Vittorio Sereni" di Luino. Alcune attività di *Legalità come prassi* sono visionabili sul sito www.c4legality.altervista.org.

Il progetto *Giovani pensatori diversamente abili*.

Nell'ottica di accoglimento e di consolidamento della valorizzazione di una "casa filosofica comune", dall'edizione 2012-2013, sono state individuate le linee d'intervento didattico per integrare il Progetto dei *Giovani Pensatori* al Progetto rivolto ai "bambini e giovani pensatori diversamente abili", un'integrazione che è stata avviata con la partecipazione di alcuni giovani diversamente abili alla giornata del *Festival della filosofia* 2013, svoltasi nell'Aula Magna dell'Università degli Studi dell'Insubria. Dall'edizione successiva, sono state organizzate riunioni di approfondimento teorico presiedute dalla dott.ssa Rita Bartolini, pedagogista clinica, al fine di consolidare l'inclusione dei bambini e dei giovani diversamente abili anche in questo progetto didattico, obiettivo per la cui realizzazione è risultata fondamentale la meritevole collaborazione delle docenti di sostegno, coordinate dalla prof.ssa Monica Stramaccia. Sempre sul fronte della docenza e della presenza di esperti, sono stati realizzati annuali seminari di approfondimento tematico che hanno visto la presenza di giovani diversamente abili, giuristi, pedagogisti, educatori, rappresentanti delle famiglie e delle associazioni. Al di là di questi momenti dedicati ai formatori, compresa la *presentazione* della Mostra fotografica "*La Persona Down. Progettiamo un futuro adulto*" e la *presentazione* dei video, *Il lavoro piace*, *Friendly* organizzata dalla dott.ssa Giovanna Brebbia, il progetto ha avuto visibilità e plauso grazie alla partecipazione, in prima persona, dei bambini e dei giovani all'attività didattica programmata, una partecipazione che è stata calorosamente applaudita nelle festose giornate dei *Festival della filosofia*.

Il Laboratorio artistico-filosofico.

Il Laboratorio, coordinato dalla prof.ssa Stefania Barile (CII), giunto alla terza edizione, ha coinvolto l'intero Consiglio di Terza della Scuola Secondaria di Primo Grado "A. T. Maroni" di Varese insieme ad uno degli artisti varesini contemporanei più noti, Giorgio Vicentini. Questo laboratorio ha presentato nelle giornate del *Festival della filosofia* 2017 una sintesi del lavoro svolto ed una *mostra Libri Liberi*, realizzata dagli studenti e curata da Stefania Barile, Benedetta Perlasca, con la collaborazione di Giorgio Vicentini.

Il Laboratorio di studio dell'Archivio storico del territorio dei laghi varesini.

Il Laboratorio, coordinato dal prof. Amerigo Giorgetti e guidato dalla prof.ssa Antonella Frecentese, conduce, dal 2013, gli studenti dell'ISIS *Casula Daverio* di Varese ad approfondimenti storici e culturali sul territorio dei laghi varesini, grazie alla consultazione diretta di inediti documenti storici dell'Archivio storico del territorio dei laghi varesini. I risultati delle ricerche sono stati presentati dai gruppi di giovani archivisti, nel corso delle giornate dei *Festival della filosofia* agli altri studenti partecipanti il Progetto.

Filosofia per tutti, Progetto radiofonico in collaborazione con *Radio Missione Francese*.

Da settembre a giugno, a partire dall'edizione 2013-14, la trasmissione radiofonica *Filosofia per tutti* propone letture e commenti di testi classici oltre che incontri a più voci, interviste (scaricabili anche dalla homepage del sito di RMF) con i protagonisti degli eventi organizzati dal Progetto dei *Giovani pensatori* del *Centro Internazionale Insubrico*. La curatela di *Filosofia per tutti* è della prof.ssa Stefania Barile con la collaborazione (per il commento dei testi classici) del prof. Paolo Giannitrapani.

Il progetto dei *Giovani Pensatori* costituisce, infine, un *corso certificato per la formazione dei docenti e l'educazione alla cittadinanza*. Ogni docente interessato può liberamente individuare,

entro il programma annuale indicato dal pieghevole, un numero di ore pari al 70% del complessivo orario del progetto, inscrevendosi alle quali verrà certificata la formazione in oggetto.

**“VOCI DI SPERANZA”
E-BOOK DI PRATICA FILOSOFICA**

Francesco Dipalo

Abstract

The e-book attached to the number 42 of *Comunicazione Filosofica* was created by the students of the Liceo “Ignazio Vian” of Bracciano (Rome). The students were confronted with the philosophical theme of hope basing on their personal vision of the world and on their autobiographies. The book collects prose and poetry texts, short stories, dialogues. The picture that emerges is truthful and suggestive at the same time.

Keywords

E-book, Philosophical practice, Hope, Future, Youth world.

E si consideri che il futuro non si decide mai a essere presente del tutto senza prima fare una prova e questa prova è la speranza. Benedetta tu sia, speranza, memoria dell'avvenire, profumino del domani, asta di Dio!
(Jorge Luis Borges, *La misura della mia speranza*)

Per il secondo anno consecutivo, in vista della *Notte Bianca del Liceo Classico* edizione 2019, abbiamo bandito un concorso filosofico-letterario riservato agli studenti del triennio, sez. X del Liceo “Ignazio Vian” di Bracciano.

Si è chiesto ai ragazzi di riflettere sul significato di “speranza” partendo da questa nutrita batteria di domande: Che cosa significa per me “speranza”? Che cosa posso sperare? Cosa vedo nel mio futuro? Esistono “speranze collettive”? Ha senso “sperare da soli”? C'è un oggetto di speranza comune a tutta l'umanità? La speranza comporta necessariamente una prospettiva religiosa?

Scopo dell'iniziativa, aperta a tutti i giovani pensatori “di buona volontà”, era la produzione di un testo, possibilmente di contenuto personale, della lunghezza di circa mille parole. Nessun limite si poneva alla loro fantasia e libera iniziativa. Si poteva scegliere il genere letterario più adatto alla propria inclinazione espressiva: riflessione personale, narrazione di carattere autobiografico, racconto, lettera, poesia, breve dialogo a più voci, ecc. Unico criterio da seguire, insomma, era quello di concedersi d'esser veritieri, spontanei e di “divertirsi a scrivere”.

Sentirsi liberi, per davvero, di esprimere quel che sente, tracciando sulla tela del foglio bianco linee di idee, visioni prospettiche, concatenazioni di argomenti: ecco, questo offre la pratica filosofica della scrittura autobiografica. Una pratica complessa, che in principio pare tutta in salita. Perché alla domanda filosofica non c'è risposta data a priori. Nessun automatismo, nessun “nozionismo”. Nessun motore di ricerca che si possa interpellare via internet. Non funziona così. Bisogna rifare, ogni volta, tutto il cammino, partendo da se stessi, muovendosi verso l'impegnativo regno dell'universale per poi tornare a se stessi nel qui ed ora. E all'inizio del cammino ci si sente sempre soli. Dannatamente soli. Perché chiedersi che cosa sia “speranza” significa, in ultima istanza, chiedersi “io, per davvero, che cosa spero?”.

Già. Io, proprio “io”. Per un po' di tempo posso negarmi agli altri. Posso far finta di niente, nascondendomi nelle pieghe della mia sensibilità più o meno autoreferenziale. Ma la domanda, una volta accolta, si insinua, liquida, per ogni dove. Non c'è modo di sfuggirle. Mi si erge dinanzi

in tutta la sua possanza: questo suggerisce l'etimo di "pròblema" (dalla voce verbale greca "proballo", "ciò che mi si getta dinanzi", che dunque debbo affrontare, superare per poter procedere oltre). Mi costringe a fare i conti con me stesso. E per farlo, occorre coraggio per affrontare il dubbio, pazienza per digerirlo, animo per spiccare il volo. Il colpo d'ala dell'intelligenza al servizio della vita. Ecco perché fare filosofia è impegnativo. Non perché richieda il possesso di chissà quali astruse nozioni, o arzigogolate capacità logico-deduttive. Ma si sa, solo le attività che in principio ci appaiono ardue, alla fine, possono dischiuderci inediti orizzonti di bellezza. Come nelle storie d'amore.

Provare ad essere liberi: prove tecniche di libertà. È quello che cerchiamo di fare ogni giorno in classe insieme ai nostri studenti. La nostra proposta di scrittura filosofica, dunque, va in questa direzione, non fa altro che offrire un ulteriore "via di fuga", spunto o pretesto all'esercizio del libero pensiero. Questo libro ne reca testimonianza, anche se, come tutti i testi scritti, non può rendere piena giustizia all'incommensurabile ricchezza della varia e preziosa umanità che l'ha partorito. A me evoca sguardi brillanti, silenzi gravidi di parole, emozioni che dal profondo avvampano repentini sul viso, mani alzate in alto e più in alto per farsi pensiero discorsivo, voglia vibrante di ascoltare e di prendersi cura. Ma anche battibecchi, pause, noia, stanchezza, battute, bambinate, cose della vita di tutti i giorni, dettagli che impreziosiscono la nostra esperienza e che trasformano un volto in una persona, consegnandola alla memoria. Trama evanescente, ma feconda della vita di ognuno.

Da filosofo praticante ho avuto modo di trattare il tema della "speranza" durante le *Vacanze filosofiche... per non filosofi* svoltesi a Lovere (BG) nell'agosto 2018. Titolo della manifestazione era: "Lo spazio della speranza nell'epoca della disperazione". Si assumeva, in maniera forse un po' arbitraria, che la nostra fosse un'epoca in cui la speranza faticasse a trovar quartiere. Sperare "in senso forte" è diventata un'espressione anacronistica? Venute meno dal sentire comune le speranze metafisiche del passato, collegate alla religione e agli spazi ultraterreni; tramontate le grandi ideologie otto-novecentesche, sconfitte da quella stessa storia in cui avrebbero dovuto radicarsi, realizzando le diverse utopie positiviste, socialiste, marxiste, liberali, ecc.; ebbene, che spazio rimane alla speranza intesa come prospettiva comune e, al contempo, personale di attesa attiva e cospirativa di un bene futuro? In quale grande narrazione si potrebbe utilizzare oggi in maniera significativa il termine "speranza"?

Le domande così poste, in effetti, rendono ancor più problematico ragionare di speranza in una prospettiva sociale e comunitaria. La tendenza che si è riscontrata nei con-dialoganti adulti è stata quella di un progressivo ritirarsi, in buon ordine, ciascuno nel proprio spazio individuale, a volte illuminato da speranze giovanili che l'esperienza di vita ha per l'uno smussato, per l'altro sublimato e rafforzato, o reso vieppiù evanescenti. Salvo, naturalmente, sperare "in piccolo", umile saggezza del quotidiano.

D'accordo: la speranza appartiene al futuro e noi, più o meno avanti con gli anni, di futuro su cui fare affidamento non ne abbiamo poi molto. Salvo scoprire che il futuro produce speranza soltanto quando lo si riesce a render attivo e presente, nel qui ed ora. E che, forse, dopotutto, il tramonto delle antiche certezze e delle ideologie passate, spesso malintese e grondanti di sangue, foriere piuttosto di disperazione che di speranza, potrebbe rappresentare un vantaggio in vista dell'apertura di nuovi, futuribili, scenari. Non a caso, più di un secolo fa, Friedrich Nietzsche, filosofo del nichilismo, dopo aver annunciato la "morte di Dio" e il "crepuscolo degli idoli" a partire dai quali l'Occidente aveva per secoli costruito la propria concezione del mondo, consegnò all'umanità futura, alla presente generazione (?), il compito di "trasvalutare tutti i valori" per crearne di nuovi, più vitali, più potenti, più autenticamente umani e terrestri. Ecco un esempio di "grande speranza". Un grande compito, ma anche una responsabilità schiacciante, orfani come siamo di Dio...

Per un/a giovane le cose – a pensarla di primo acchito – potrebbero e dovrebbero essere diverse: per lei/lui il futuro è tutto! Energie fresche, senso di onnipotenza con tutta la vita davanti! Se questa fosse davvero l'epoca della grande speranza in senso nietzschiano, e non della disperazione, ebbene, i ragazzi, ne sarebbero i testimoni più entusiasti. E, invece, dalla società

tutta e dal mondo giovanile in particolare ci giungono segnali contrastanti. Parafrasando il titolo di un fortunato saggio del 2003 di Miguel Benasayag e Gérard Schmit, filosofo e psicanalista argentino il primo, psicoterapeuta francese l'altro, entrambi operanti nel campo dell'infanzia e dell'adolescenza, la nostra sarebbe "l'epoca delle passioni tristi". E i nostri studenti sarebbero i più esposti a tali passioni tristi: che le si chiami "melanconia", "nevrosi depressiva" o "disturbo della personalità". Anche a voler lasciar da parte il famigerato DSM (*Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*), utilizzato dagli psichiatri in relazione ai singoli casi patologici, la questione di fondo permane e riguarda tutti noi, perché essa è eminentemente culturale e politica.

Il futuro non si presenterebbe loro come una "promessa", che, è vero, può essere o meno mantenuta, ma vale sempre la pena accogliere a mo' di sfida. Bensì, piuttosto, nei termini d'una "minaccia" incombente, per far fronte alla quale non ci si sente mai sufficientemente preparati. Come conferma la psicologa statunitense Jean M. Twenge, autrice di *Iperconnessi* un voluminoso studio sulla cosiddetta *i-Generation* (o Generazione Z: i nati a partire dall'anno 2000), edito in Italia da Einaudi nel 2018, «i ragazzi oggi crescono meno ribelli, più tolleranti, meno felici e del tutto impreparati a diventare adulti». Un fenomeno sociologico assai complesso, i cui effetti sul medio e lungo periodo sono ancora tutti da verificare ed interpretare. Internet, lo smartphone e le nuove tecnologie come modalità tendenzialmente imperanti di apprendimento, intrattenimento, socializzazione, sarebbero fattori indubbiamente rilevanti, ma non fondanti tale processo, in atto da almeno un paio di decenni.

Le cause più profonde di tale disagio, che è transgenerazionale ma colpisce soprattutto bambini ed adolescenti, sarebbero da rintracciarsi nella dominante struttura socio-economica neoliberista, che, nell'ultimo quarto di secolo, si è imposta a livello globale. Questa la tesi sostenuta, tra gli altri, dal filosofo sudcoreano Byung-Chul Han. Il quale nelle sue opere (ricordiamo, per esempio, *Psicopolitica*, *La società della stanchezza*, *Eros in agonia*, tutte pubblicate in Italia dall'editore Nottetempo) sviluppa argomentazioni filosofiche e sociologiche che, prendendo le mosse dal pensiero di Marx e di Foucault, mostrano come il capitalismo odierno si sia vieppiù evoluto verso la produzione e la distribuzione di prodotti immateriali, ricavati dalla progressiva mercificazione della dimensione psichica ed emozionale umana. Mentre il capitalismo industriale novecentesco si basava ancora sul controllo e sullo sfruttamento del corpo e della fisicità dell'operaio, nonché sul soddisfacimento delle sue esigenze materiali con la progressiva trasformazione, nel cosiddetto "Primo Mondo", delle classi subalterne da mere produttrici a consumatrici di beni autoprodotti; la linea di sviluppo del capitalismo post-industriale e ipertecnologico ai tempi di internet, invece, mira alla formazione di un nuovo tipo di consumatore che deve illusoriamente trovare nel mercato la risposta a bisogni sempre più profondi: relazione, affettività, autostima, autorealizzazione. Ripiegato su se stesso, individualizzato in sommo grado, il neoconsumatore del XXI secolo quanto più è "connesso" alla rete, tanto più soffre di solitudine, quanti più amici virtuali può vantare sui social, tanto più diventa incompetente nella gestione delle relazioni con l'Altro in carne, ossa e "volto". Tutto deve potersi tradurre in bitcoin, vendere e comprare: simpatia, bellezza, piacere, eros, successo. Senza rendersene conto si diventa venditori e consumatori al medesimo tempo, controllati e controllori di se stessi. Come afferma Han: «Il potere furbo, dall'aspetto liberale, benevolo, che invoglia e seduce, è più efficace di quel potere che ordina, minaccia e prescrive. L'opzione-like è il suo segno: mentre si consuma e si comunica, ci si sottomette al rapporto di dominio. Il neoliberismo è il capitalismo del mi-piace.»

In questa progressiva "virtualizzazione del reale", la capacità di sentire – l'Altro e dunque se stessi – e di progettare il futuro in termini valoriali e comunitari finiscono con l'atrofizzarsi. La percezione del tempo personale e sociale in chiave storica, che rappresenta la cartina di tornasole della propria dimensione interiore, si appiattisce in una sorta di eterno, frettoloso, affannoso presente che non arriva e non si esaurisce mai, perché, soddisfatto un bisogno, ecco presentarsene un altro, e un altro ancora. Manca il "fine", perché manca tempo per la sua elaborazione. Una forma di "cattiva infinità", per usare la celebre locuzione hegeliana, che finisce col trasformare i mezzi in fini: l'intero orizzonte valoriale allora si contrae declinandosi in termini di performance personale, denaro e consumi da esibire.

Da qui l'estrema difficoltà a confrontarsi col concetto di speranza. Se le fonti valoriali e progettuali da cui dipende la nozione di futuro si seccano, ebbene, sperare diventa anacronistico. Beninteso: la speranza serve ad illuminare il momento presente. Il futuro rappresenta lo "spessore creativo dell'anima". Ed è proprio questo ad essere entrato in crisi. Almeno così parrebbe. E la responsabilità di ciò non si può certo attribuire ai ragazzi della *i-Generation*. Come pure, paradossalmente, noi adulti tendiamo spesso volte a fare, scaricando sui nostri figli la responsabilità di un fallimento generazionale, il nostro, che ci brucia doppiamente, per un senso d'impotenza rispetto al presente che ci viene da un passato disimpegnato e nichilista. Non sarà così per tutti, ma sarebbe cosa buona e giusta che ciascuno ci rifletta un po' sopra.

Se accettiamo queste premesse, sia pure a scopo meramente euristico, alcune caratteristiche generali dell'esperienza letterario-filosofica delle nostre giovani autrici ed autori trovano spiegazione. Innanzitutto, la grande difficoltà con cui, trascorso il primo momento di, più o meno, entusiastica adesione al progetto, si sono dovuti misurare un po' tutti. Interrogarsi sul significato della speranza, evitando di cadere nella banalità del luogo comune o dell'esercizio retorico-scolastico fine a se stesso – pena la violazione dell'unica regola che ci si era dati, quella dell'autenticità – è, già di per sé, oggettivamente difficile per un adolescente. Tanto più, in una società che gli ha chimerizzato il futuro, il valore dell'impegno e dello sforzo a lungo termine, in vista di un fine ulteriore, sostituendolo con quello del consumo bulimico di merci astratte o della paranoia super-performante di chi sa che dovrà battersi con le unghie e i denti per mantenere lo stesso potere d'acquisto dei genitori. Potere "d'acquisto", appunto, non necessariamente d'altro.

Ma poi, siccome la gioventù getta il cuore oltre l'ostacolo – la biologia ci viene ancora in soccorso per fortuna – e alla fine, non lo dico per piaggeria, i nostri studenti sono persone abbastanza in gamba, ad insistere, qualche fiore nel deserto è pur spuntato. Che genere di fiori? Avrete modo di assaporarne appieno la fragranza leggendo. L'aroma comune, ad ogni buon conto, mi sembra di poter dire sia quello dell'introspezione e dell'analisi sentimentale o, in versi, la libera, complicata, ma infine feroce e gioiosa espressione della voglia di vivere, dunque di sperare, costi quel che costi.

Mancano, per lo più, ideali di riferimento collettivi, meta-racconti di tipo religioso, politico o intellettuale. A quali ideali forti dovrebbero richiamarsi, del resto? Cos'altro abbiamo lasciato loro a parte le rovine fumanti delle grandi narrazioni del passato? Dubbi a palate e scetticismo a gogò.

Ciò non significa che la speranza sia vissuta in maniera autoreferenziale. Il Volto dell'Altro, sia pure in maniera problematica, fa quasi sempre capolino tra le pieghe dei testi. Non si può sperare da soli e non si rimane mai soli nella speranza: questo è un insegnamento davvero importante. Che si tratti di chi ci siede accanto sul treno, del primo grande amore della nostra vita o del ragazzino migrante che le onde del Mediterraneo non sono riuscite ad inghiottire, dell'amica del cuore o della sorella, poco cambia: sperare significa anche e soprattutto prendersi cura di sé nell'Altro.

Al sentimento della speranza sono giustamente attribuite virtù di tipo gnoseologico: sperare, per davvero, vuol dire coltivare la capacità di esplorare in maniera personale gli orizzonti di senso e significato che la classicità continua, nonostante tutto, a tramandarci. Ma anche nutrire fiducia nella ricerca scientifica e nella possibilità di far fronte alle sfide inedite che l'umanità si trova dinanzi in questa difficile temperie geopolitica, a cominciare dai problemi creati a causa dei cambiamenti climatici in atto e della limitatezza delle risorse planetarie. Nuovi modelli di vita si impongono su scala globale se vogliamo che l'umanità saluti con gioia l'alba del XXII secolo. Sperare significa credere nelle straordinarie virtù del dubbio creativo e nell'incommensurabile valore della ricerca, quando essa sia subordinata al bene dell'umanità. Virtù eminentemente socratiche... Chissà che, alla fine, superando luoghi comuni cristallizzati nel tempo e funzionali ad un modello di sapere super-specialistico non si impari, una buona volta, la lezione dei Greci: la base della conoscenza umana è una sola, ampia, aperta, dialogante. Le scatole chiuse producono solo paraocchi.

Speranza evoca anche capacità artistico-creative: perché la linea di demarcazione tra vita e sopravvivenza è rappresentata dalla capacità di concepire e di godere nella bellezza. Bellezza che mantiene le sue peculiarità ravvivanti e creative solo se può esprimersi liberamente, se è inutile, perfettamente inutile e, in quanto tale, non subordinata ad alcuna logica di mercato. È assolutamente legittimo, anzi è doveroso, “aspirare” ad un buon posto di lavoro, ad una retribuzione più che dignitosa. Ma “sperare”, per un giovane, dovrebbe implicare uno scenario di significatività diverso, più arioso ed elevato.

Uno scenario che, come mettono in luce altri testi, ha a che vedere con l’interiorità, con la ricerca di un centro di gravità spirituale, dal quale provare a guardare con occhi diversi la trama della propria esistenza. Perché, in ultima istanza, la speranza non la si può davvero praticare se non in dialogo con quelle domande auto-fondanti con cui, volenti o nolenti, ci misuriamo da sempre, una generazione dopo l’altra: Perché il dolore? Come posso trovare la pace? Chi sono? Qual è la mia origine, quale il mio destino? Cosa rimarrà di me dopo la morte? Questioni che richiedono uno sforzo di consapevolezza ed autenticità che, come l’amore, non si può surrogare con l’acquisto di merci, né agevolare con qualche decina di like.

In ultimo, una ragazza rileva come speranza sia la gemella di disperazione: solo chi ha vissuto, in un modo o nell’altro, gli abissi della disperazione, apprezza veramente la luminosa qualità dello sperare. Nell’esperienza umana, quel che il pensiero astratto separa in base al principio di contraddizione, si manifesta in tutta la sua travolgente, meravigliosa contraddittorietà. Bisogna accettarlo. Solo dalla sofferenza, tuttavia, si può imparare davvero cosa significhi speranza. E questa, tutto sommato, è una buona notizia.

Io, personalmente, mi ritengo un uomo fortunato. Perché con i miei studenti, grazie a loro, ho avuto forse modo di sperimentare in prima persona quel che dice Platone nella *Lettera VII*, ovvero che «la conoscenza della verità non è affatto comunicabile come le altre conoscenze, ma, dopo molte discussioni fatte su questi temi, e dopo una comunanza di vita, improvvisamente, come luce che si accende dallo scoccare di una scintilla, essa nasce dall’anima e da se stessa si alimenta». Dunque, in loro spero, loro che sono l’indicibile manifestazione di questa vivente verità.

Nota editoriale

Attingendo ai contenuti di questo libro due autori particolarmente versatili hanno prodotto un video pubblicato su youtube dal titolo *I giovani e la speranza*. In occasione della *Notte Bianca del Liceo Classico* è stato mostrato nell’aula magna del nostro liceo. Le illustrazioni che accompagnano i testi sono state realizzate da alcune giovani promesse dalla mano – e dallo sguardo interiore – particolarmente felice. Insomma, si è provato a dar voce alla speranza in tutte le maniere possibili. Ringrazio di cuore tutte le ragazze ed i ragazzi che hanno dato disinteressatamente ed appassionatamente il loro contributo a questo lavoro collettivo. Possa essere di utilità ed ispirazione a tutti noi, giovani e meno giovani, e, soprattutto, alle future generazioni di studenti del Liceo “Ignazio Vian”. Da cuore a cuore. Da mente a mente.

L’ebook è pubblicato in allegato al numero 42 di *Comunicazione Filosofica* ed è liberamente scaricabile dalla URL https://www.sfi.it/files/download/Comunicazione%20Filosofica/cf42_allegato_Voci%20di%20speranza_ebook.pdf.

HANNAH ARENDT E LA CATEGORIA DELLA NATALITÀ

Carla Andreozzi

Abstract

A reflection on a few aspects of Hannah Arendt's thought, a "political thinker", as she loved to consider herself. In details, this is an attempt to draw a small draft on the subject of natality, which is surprisingly addressed very little by philosophical studies. On this matter, Arendt proceeds by subverting the previous tradition which turned death into the main focus of human condition and philosophy into a preparation to death, and therefore a liberation from a world of appearances. But "appearance and reality match" and appearance is the fundament of human condition, the origin without partition, in which we open to alterity, planning, choice. This is the way politics, in the original and most noble sense of the term, must be.

Keywords

Natality, Indivisibility of the plurality, Politics as "second birth", Appearance, Alterity, Political record of the action.

1. Hannah Arendt nella riflessione del Novecento. Dalla diffidenza ideologica e politica alla lettura degli ultimi decenni.

Hannah Arendt (Hannover, 1906 – New York 1975) è stata una delle voci più autorevoli della filosofia del Novecento.

Definitasi ella stessa un'apolide del pensiero, spesso il suo nome è rimasto legato a polemiche ideologiche e storiografiche e i suoi scritti hanno sicuramente costituito "un caso", se non addirittura uno scandalo, da molteplici punti di vista.

Non è appartenuta a nessuna scuola e non si dichiarava filosofa, pur avendo studiato con le figure imprescindibili del panorama filosofico tedesco del Novecento (da Jaspers a Husserl ad Heidegger), figure che le avevano trasmesso la *passione* del pensare intesa come sete di significato, di senso, che non si soddisfa delle risposte parcellizzate e di settore, e che indirizza al mondo quale dimora della pluralità umana.

A diciotto anni – lei di origine ebraica – si innamora, ricambiata, di un Heidegger trentacinquenne con il quale manterrà poi un rapporto di amicizia e di stima fino alla morte, nonostante il famoso discorso di Rettorato che il filosofo pronuncia nel 1933 a Friburgo e che sancisce sostanzialmente la sua adesione al nazismo. Sposata poi ad un ex spartachista, aveva fatto sua la battaglia contro il comunismo staliniano, battaglia che, affermava, "prosegue quella contro il nazismo"; eppure, nel contesto americano delle purghe del maccartismo, scriveva anche che non si poteva stare dalla stessa parte di chi, ai comunisti, negava ogni libertà di pensiero. Giocando in anticipo di circa un ventennio, aveva preso altresì le distanze dalle rivoluzioni europee a cominciare da quella francese (particolarmente importante per la storiografia, specie di sinistra) poiché, sosteneva, la Rivoluzione francese si sarebbe poi posta al servizio dello stato (come sfera domestica allargata) e delle sue funzioni riproduttive. Profuga dalla Germania nazista (prima in Francia e poi, in seguito all'occupazione della Francia, negli Stati Uniti), con *La banalità del male* (1963) obbligava gli studiosi e gli stessi ambienti ebraici a rivedere l'intera storiografia del nazismo mentre tornava a sottolineare (dopo *Le origini del totalitarismo*, 1951) il legame inscindibile tra totalitarismo e società di massa, tra ideologia e burocrazia: il campo di sterminio diventa l'istituzione suprema dei regimi totalitari, i cui i servitori appaiono piccoli, grigi, incapaci

di pensare liberamente. Il male dunque, ella sosteneva, si radica ove si chiude lo spazio della coscienza critica personale, poiché esso alligna in tale vuoto e non ha nessuna profondità. Ciò, lungi dall'attenuare le responsabilità del nazismo, rendeva la sua interpretazione meno manichea e più inquietante e le costava l'isolamento dalla stessa comunità ebraica, anche perché non aveva taciuto alcune ambiguità e debolezze degli Judenrat. A lei dunque spettava, tra l'altro, la maternità della stessa definizione di totalitarismo, entrata ormai in via definitiva nel nostro lessico politico.

Estranea a qualsiasi cliché femminista, scrisse almeno un paio di saggi su figure femminili quali Rosa Luxemburg e Rahel Varnhagen (in questa seconda opera, il tema della nascita è non a caso ricorrente: nascere donna e ebrea imprime un segno indelebile a tutta l'esistenza di Rahel, come del resto a quella di Hannah). Soprattutto, alcuni dei suoi leitmotiv continuano ancora ad essere fondanti per il pensiero femminista, come sostiene, ad esempio, Adriana Cavarero: il tema della nascita, in quanto categoria centrale dell'ontologia e della politica, e quello della narrazione, che restituisce il senso profondo del *chi è*, ne sono degli esempi significativi. Analizziamo dunque brevemente ciò che dice Cavarero, autorevole esponente degli studi arendtiani.

La natalità, sottolinea la filosofa italiana, è secondo Arendt l'evento fondante della condizione umana ed è ciò che demarca il pensiero politico (considerato "la seconda nascita") dalla metafisica, centrata invece millenariamente sull'essere-per-la-morte (da Platone ad Heidegger). Occorre dunque ripensare l'umano attraverso tale categoria, di cui tuttavia nella storia del pensiero occidentale si trovano scarse tracce.

Vero è che il primo filosofo per antonomasia, Socrate, ci dice che aveva imparato la tecnica maieutica da sua madre, un'ostetrica. Sua madre aiutava le donne a partorire figli, egli aiutava gli uomini a partorire la verità. Vero altrettanto è che Platone nel Simposio parla per bocca di una donna, Diotima, maestra di Socrate. Sembra non esserci misoginia alle origini del pensiero occidentale (come del resto nel fatto che si continuo gli anni della nostra era a partire dalla *nascita* di Cristo e che la salvezza verrebbe perciò da ciò). Ma a ben guardare, secondo Cavarero, si tratterebbe di "una volontà *mimetica* dell'esperienza femminile". La filosofia è l'autentica maternità ed è maschile. Tale esperienza snatura e depotenzia (sino a negarla) quell'esperienza legata invece alla corporeità e all'unicità che non può che essere femminile. Quella delle donne giunge quindi a non essere vera esperienza partoriente, in quanto dalle donne si genererebbe solo carne per la morte. Un'espropriazione dunque, quella di Platone, che viene inscenata per voce femminile in un momento in cui l'eco del Matricidio, in seguito al consolidamento del modello patriarcale, risuona ancora. Dal filosofo maschio invece e dall'amore omosessuale tra maschi si generano figli immortali, idee eterne ed immutabili che trascendono l'esperienza sensibile, il corpo e la sua caducità (il padre della metafisica occidentale, Parmenide, affermava del resto già prima di Platone che il divenire è solo un'illusione dei sensi poiché il Vero, l'Ente, è eterno ed immutabile). Pensiamo all'inquietante mito della caverna platonica, la pagina più celebre dell'intera storia del pensiero filosofico: un venire alla luce del Vero che nega l'apparire – ciò che si manifesta – in quanto ombra.

Accennando poi al tema della narrazione, per Arendt (sempre nell'interpretazione di Cavarero), non contava il "*cosa sei*", tipico delle filosofie e delle scienze, ma il "*chi sei*", dato da ciò che l'azione esibisce. Non l'ontologia ma la fenomenologia nel senso etimologico. Tuttavia, l'azione è nell'attimo e l'attimo è precario, è fragile: essa mostra ma non conserva e dunque non risponde davvero al "*chi sei*". Ciò che vi risponde è la narrazione, la "biografia". I grandi eroi sono tali perché agiscono, ma noi ne abbiamo memoria perché qualcuno ha narrato le loro gesta.

Dunque, oltre all'azione, ciascuno può acquisire una qualche durata mondana attraverso la narrazione: ma è solo qualcun altro che può raccontarmi, o almeno è questo che interessava ad Hannah, che forse avrà amato i versi di Pablo Neruda

Ognuno
ha una favola dentro

che non riesce a leggere da solo.
Ha bisogno di qualcuno che,
con la meraviglia
e l'incanto negli occhi,
la legga e gliela racconti.

Le donne sono da sempre grandi narratrici. Da sempre hanno raccontato scampoli di storia, hanno cercato il senso del sé e lo hanno offerto all'altro per tramandare saghe familiari, per addormentare bambini, per insegnare, per dare significato alle proprie storie d'amore. Arendt ammirava molto Karen Blixen, ad esempio, e come lei credeva che il racconto raggrumasse il significato profondo di un'identità personale. Ne *La vita della mente* (1978) citava Ulisse alla corte dei Feaci: Ulisse piange e non aveva mai pianto. Ma ora, sentendola raccontare dall'aedo, capisce il significato della sua storia. Ha scoperto il "chi è" e ha scoperto che esso può essere tramandabile. Le donne da sempre tramandano e traducono in storie la luce dell'azione, dell'unicità legata all'azione che si cristallizza e permane nella narrazione. La lingua femminile è voce e canto, non arido concetto.

2. Il sovvertimento della tradizione: da Platone ad Hegel ai "filosofi del sospetto" e alla metafisica delle cosiddette "antropologie scientifiche".

Per meglio comprendere quanto detto, ripercorriamo brevemente il contesto storico-filosofico in cui Arendt si muoveva.

In *Vita activa* (il cui titolo originale è *The Human condition*, 1958) demoliva il nucleo stesso di credenze condivise e di miti comuni a diverse ideologie contemporanee e sovvertiva di fatto la millenaria tradizione metafisico-filosofica ma anche, per così dire, i suoi presunti sovvertitori, cioè i "maestri del sospetto", secondo la celebre definizione di Ricoeur. Come afferma Alessandro Dal Lago nell'introduzione italiana all'opera arendtiana sopra citata, se, da Parmenide a Platone e da Cartesio ad Hegel, l'immagine antropologica era strettamente dipendente dal pensiero, dalla coscienza/conoscenza/razionalità, anche Marx, Nietzsche e Freud hanno in qualche modo ricondotto a strutture di pensiero soggiacenti la varietà dell'esperibile di superficie, in nome di una pretesa scientificità che sconfinava in metafore e metonimie non lontane da quelle dei più antichi "sospettati".

Arendt invece non era interessata al primato scientifico o cognitivo o a quello del pensiero. Era interessata ad una diversa definizione della condizione umana - dell'identità umana, del "chi è" - e la trovava nella rivalutazione dell'agire come essere-nel-mondo e nella teoria della "seconda nascita": è l'agire politico la suprema attività umana (e in ciò individuava tra l'altro il prezioso antidoto contro gli *idola* della moderna società di massa in cui, più o meno oscuramente, si annida lo spettro del totalitarismo). Era interessata al recupero di tale dimensione e di una delle sue premesse fondanti: la pluralità, poiché la condizione umana in effetti è plurale in molti sensi: plurali sono le dimensioni della vita oltre l'agire (dimensioni che ella non trascura affatto), plurali nella loro unicità sono gli esseri che abitano il mondo, plurali sono i generi.

Ma il "peccato originale" della filosofia le appariva forse legato anche ad un altro occultamento: l'evento fondamentale attraverso il quale ogni essere entra nel mondo le sembrava rimosso e la filosofia stessa poteva essere letta come un lungo cammino nell'essere-per-la-morte. La philo-sophia, e cioè l'amore per il sapere e dunque la ricerca di un principio originario che spiegasse e interpretasse il mondo, paradossalmente, aveva omesso la nascita, il dare inizio al nuovo. Contemporaneamente, essa operava nella direzione di una profonda svalutazione della vita terrena e del mondo sensibile, di ciò che è corpo, fragilità, caducità, transeunte, finito, materia (su tale svalutazione, del resto, molto aveva riflettuto già Nietzsche con "la morte di Dio"). Dunque, diverse opposizioni serpeggiano e si intrecciano nell'intera storia del pensiero occidentale: la scissione tra spirito e corporeità, quella tra eterno e finitudine, quella tra morte e nascita,

quella tra essere e apparire, con relativa ipervalutazione del primo membro degli opposti e la svalutazione ontologica ed antropologica del secondo membro.

Affidiamoci ancora ad Adriana Cavarero che, in un testo della comunità filosofica Diotima dal titolo emblematico *Mettere al mondo il mondo* (1990), analizzando il tema della nascita in Arendt, mostra come la filosofia occidentale sia arrivata a fare della morte il suo orizzonte proprio.

Se la filosofia è sempre stata fatta da uomini, direbbe monsieur La Palice, gli uomini sono però esclusi dall'esperienza del mettere al mondo. Soprattutto, gli uomini nascono da donna e quindi il loro radicamento originario è nell'altro sesso, attraverso una genealogia femminile che risale indietro indefinitamente. Dunque, ci potrebbe essere questo all'origine dell'occultamento e della decisione di volgere lo sguardo altrove: non alla nascita ma alla morte, non laddove ogni cosa comincia ma laddove ogni cosa finisce. E ciò appare quanto mai singolare se consideriamo, come ogni buon manuale della storia della filosofia insegna, che quest'ultima nasce appunto con la ricerca dell'*archè*. Ma se il focus è la morte, allora lo sguardo si carica d'angoscia e l'ossessione diventa la ricerca di ciò che permane, dell'eternità, delle "cose che sempre sono". Dunque, non il corpo, ma l'ente parmenideo, le idee platoniche, il cogito ergo sum cartesiano, lo spirito hegeliano. La morte diventa il suo contrario - e cioè superamento della finitudine - e l'essenza umana coincide con il pensare che resta. Si tratta ovviamente di un pensiero de-corporeizzato (Schopenhauer definiva non a caso il filosofo: "una testa d'angelo alata senza corpo") e dunque di un pensiero che sembra prescindere anche dalla differenza di genere. Tuttavia, il termine *uomo* tradisce ("Ogni parola è una picciola storia", diceva Giovan Battista Vico): *uomo* è solo apparentemente un termine neutro universale. È implicito nel suo uso e nel gioco linguistico che gli appartiene che la donna diventi una sottospecie dell'umano, come ci confermano la maggior parte dei vocabolari e delle pagine degli autori, da Aristotele ai Padri della Chiesa allo stesso Nietzsche ("Vai dalle donne? Non dimenticare la frusta" in *Così parlò Zarathustra*, 1883). E nell'implicito si nasconde l'asimmetria che viene respirata e metabolizzata da ognuna/o di noi.

Scrive Cavarero nel testo sopra citato (p.114-115):

la morte diventa il luogo del distacco dal sensibile e assume perciò una valenza positiva tale da fondare la stessa esistenza umana: il filosofo vivendo di solo pensiero anticipa la morte e quando arriva l'accoglie come liberazione dal mondo ingannevole delle apparenze cui il corpo è necessariamente legato.

In tale rapidissima scorsa dei temi che Arendt sovverte, anche se forse si corre il rischio di allontanarsi dal tema in oggetto, come non fare riferimento infine al dualismo gioco/lavoro? Il Novecento, il secolo del fordismo e del post-fordismo, è stato l'osanna al lavoro, forma dell'agire. Ma non è affatto al lavoro e alla mera produttività che dobbiamo rivolgerci per interpretare il senso profondo della *vita activa*. Semmai dobbiamo guardare al gioco poiché quest'ultimo implica, ad esempio, l'attività per l'attività, il piacere di essa, della performance, indipendentemente dagli scopi più o meno immediati o remunerativi, così come il gioco implica l'espressione della propria individualità/creatività e implica l'imprevedibilità, pur restando dentro le regole e *nonostante* le regole, onde giocare allo stesso gioco non è mai *ripetere* lo stesso gioco.

3. Il tema della natalità e quello della "seconda nascita".

Continuiamo a raccogliere alcuni spunti dalla ricca messe di *Vita activa*.

Heidegger in *Essere e tempo* (1927) aveva scritto: «L'Esserci [...] è anche già sempre la sua morte.» Quest'ultima è l'unico fatto che inerisce completamente al *Dasein*, cioè all'uomo (all'essere dell'uomo), che lo mette di fronte alla propria caducità. La morte è "scricigno del nulla", è scacco al tempo, è abissalità e angoscia, è sguardo disincantato di fronte all'inautenticità dell'esistenza. Ma proprio partendo da ciò, Heidegger sviluppa la sua analitica esistenziale: l'esistenza

(*ex-sistere*) è comprendere l'essere, è possibilità, è progetto e trascendenza. L'essenza dell'Esserci coincide dunque con la sua esistenza, cioè con ciò che egli stesso sceglie di essere: siamo progetto, ma siamo "progetto gettato" perché condizionati dal nostro orizzonte storico-culturale. L'uomo è temporalità storica, è il pastore dell'essere, ha una responsabilità nei confronti del mondo e degli altri, è nel mondo e tra gli altri per prendersene cura. È al mondo non per osservarlo ma per progettarsi e costruire totalità di significati. Ma la sua autenticità ha a che fare con la morte. La scelta parte dal comprendere che l'Esserci è un-essere-per-la-morte, che è questa la sua possibilità più propria. Solo allora essere se stessi può diventare un atto di libertà e il senso si lega alla temporalità, nel presente autentico dell'attimo.

Il pensiero del filosofo è così commentato da Maria Zambrano, il cui pensiero mostra una vicinanza con Arendt sotto molteplici aspetti: la storia della filosofia è la storia della ragione che si è affermata richiudendosi, per cui non ha potuto trovare altro che se stessa. "Di qui l'angoscia" (Maria Zambrano, *Filosofia e poesia*, 1939. Traduzione italiana p. 93) e ancora "la filosofia di Heidegger sembra provenire da una tradizione e non presentare il minimo carattere di estraneità. La persona, lo spirito." (ivi, p. 96).

Sul versante opposto, si colloca il concetto di "natalità" con cui la Arendt si volge contro quei filosofi per i quali la vita, come si è cercato di vedere, è un incamminarsi verso la morte, o meglio, e in stretto riferimento ad Heidegger, per i quali è a partire dal proprio essere-per-la-morte che si declina la decisione autentica con cui inverare il progetto e il senso dell'esistere.

È invece con il nascere che ognuno si mostra unico, diverso, iniziale. Nell'attimo in cui ognuno si mostra, si apre una nuova dimensione, simbolo dell'imprevedibilità, dell'irripetibilità, dell'irreversibilità. Nascere è la singolarità del cominciamento, è il dischiudersi di sé alla condizione umana ed è dunque fatto imprescindibile che ci consegna alla nostra esistenza, contraddistinta dall'unicità nella pluralità. La forza creativa che è nella nascita è qualcosa di estremamente prezioso e fragile ad un tempo, che deriva dall'essere-gettati-nel-mondo, è *apparire*. Perché "Essere e Apparire coincidono" (Arendt, *La vita della mente*, p. 99). È *quell'apparire*, svalutato nella tradizione filosofica come allontanamento della e dalla verità, che nel pensiero arendtiano diviene il fondamento stesso della condizione umana, l'origine in cui non c'è ancora scissione e che offre ad ogni essere umano un potenziale che può sfruttare aprendosi all'alterità, alla progettualità, alla scelta. È il momento "da dove la vita è perfetta" come ci suggerisce una donna del nostro tempo (l'ultimo romanzo di Silvia Avallone), dove «una rosa è una rosa è una rosa è una rosa» (Geltrude Stein) e i suoi petali ancora stretti non hanno cominciato a morire.

Del resto, come non riferirsi ancora alle pagine di Maria Zambrano? Anche la pensatrice spagnola, in *Filosofia e poesia*, aveva affermato come l'apparire, cioè l'originario mostrarsi all'attenzione di qualcuno, si sia caricato nella nostra cultura di valenze negative ormai sedimentate anche nel linguaggio e nei proverbi (dove si rapprende il senso comune). Tali valenze si legano alla finzione, al nascondere qualcos'altro, alla maschera. Allora il darsi diventa apparenza e "l'apparenza inganna". Paragonata da Parmenide al "sentiero della notte" dove, direbbe Hegel, "tutte le vacche sono nere", essa viene espunta dal simposio filosofico che la disdegna. Invece nel pensiero di Maria e di Hannah l'apparire è realizzativo: ha potere perché produce realtà, è inizio dialogante.

Mentre l'essere-per-la-morte heideggeriano, secondo Arendt, avrebbe consegnato inevitabilmente l'umano al solipsismo, il suo pensiero era invece tutto proteso all'agire collettivo, alla politica intesa non come sistema di potere ma come performance collettiva, come teatro, come mostrare "*chi si è*" attraverso l'azione e la parola (ed in ciò vedeva, tra l'altro, la medicina ai totalitarismi, vizio mai sopito dell'Occidente). Se forse le altre dimensioni esistenziali si possono dare, almeno teoricamente, senza l'alterità, l'azione è per sua struttura un andare all'altro e si nutre della risposta. In questo senso essa è politica. Così anche il vocabolario stesso risultava

capovolto perché la politica non era intesa come dominio e gerarchia. Essa al contrario presupponeva un piano orizzontale di azione reciproca. Così pure si bandiva una visione bimillenaria del modo di rappresentare l'identità umana: il primato non è più quello filosofico del pensare/contemplare ma diventa quello politico dell'agire. Forse perché tutta la filosofia occidentale non è stata se non una glossa a Platone, Arendt stessa si definiva una pensatrice politica. Era la politica la sua vera passione. E forse l'epoca la costringeva al recupero dell'agire e alla visione della politica come "seconda nascita": si tratta in questo caso di una sorta di nascita consapevole, un dare inizio insieme, mostrando la propria unicità di esseri umani nell'interazione. La politica è teatro, ove si agisce o meglio si interagisce. Ognuno è attore del proprio agire e spettatore delle azioni altrui, è l'apparire che riattualizza la nascita, è annuncio di novità e di iniziativa: «Con l'azione ci inseriamo nel mondo umano, e questo inserimento è come una seconda nascita, in cui ci confermiamo e ci sobbarchiamo la nuda realtà della nostra apparenza fisica originale.» (*Vita activa*, trad. italiana, p.128).

La categoria della natalità designa il fatto che il soggetto, agendo, dà inizio a qualcosa che si offre al mondo, alla *polis*, agli altri. Ed in questo consegnarsi l'azione intrapresa può essere continuata, ripresa o lasciata senza alcun seguito. Può non restare solo nelle mani di colui che l'ha inaugurata.

E attraverso tale seconda nascita, questa volta non esibita da altri che ci offrono al mondo ma agita in prima persona da ciascuno, si conquista la dimensione dell'umano. Perché se gli uomini devono morire, non possono tuttavia trarre senso dal morire ma possono trarlo dall'incominciare. Lo scenario finalmente non è più luttuoso e la nostra dimensione è nell'immanenza, nel mondo dove "giochiamo", è la nostra felicità politica (Arendt ha studiato molto Aristotele) che diventa la realizzazione dell'esistere. Dunque, forse, per Arendt aveva ragione Jefferson quando sosteneva che ogni generazione avrebbe dovuto avere la sua rivoluzione, cioè il suo momento sorgivo che apre lo spazio dell'agire, quando il significato dell'azione e la sua perfezione stanno ancora nell'azione stessa, non in qualcosa di trascendente dal presente.

Concludendo, ma senza alcuna pretesa di aver concluso, una voce di donna laica e libera da ogni preconcetto, che valicava i formalismi del "politicamente corretto" e rifletteva sul senso dell'agire politico e sulla sua ridefinizione di fronte alla crisi della democrazia e allo sviluppo della società di massa, pare caricarsi di una sconcertante attualità e può parlarci oggi come allora.

In una delle opere più importanti, *Le origini del totalitarismo*, apparsa in piena guerra fredda, colpiva la lucida analisi etica e il rintracciare le origini della metastasi totalitaria nel venir meno della partecipazione attiva dei cittadini alla vita della *polis*. Gli individui erano stati ridotti a monadi, incapaci di una reale comunicazione sul piano politico: mentre solo apparentemente aumentavano i momenti pubblici, si riduceva lo spazio della *praxis*, del discorso, del libero confronto, dell'essere-con-gli-altri al di là del conformismo sociale. Questo aveva favorito il manifestarsi di sistemi di potere basati sul binomio ideologia/terrore, ove la radice della razionalità veniva divelta in modo sistematico, cresceva l'insensatezza e, come in un teorema paranoico, ogni cosa derivava logicamente e necessariamente da una premessa ideologica elevata a super-senso. Ma se la questione di fondo è nella *politeia* perduta, allora il totalitarismo rischia ancora di essere la malattia latente che può tornare a manifestarsi al di là delle forme storiche novecentesche e da cui nessun sistema politico contemporaneo è del tutto immune.

Non a caso nel testo *The human condition* (tradotto in italiano, forse non del tutto propriamente con *Vita activa*), Arendt tornava a riproporre lo *zoon politikòn* e l'ideale rousseauiano della *libertà di*, inteso come interazione costruttiva tra donne e uomini liberi e tra cittadine e cittadini protagonisti dialoganti del percorso civile. Perché la politica non è e non può essere solo amministrazione della contingenza o mera difesa degli interessi materiali. Essa è *Weltanschauung*, è relazione, ha a che fare con il tempo futuro e con la speranza. È orizzonte.

Bibliografia.

- Arendt Hannah, *La banalità del male*, Feltrinelli, Milano 1964.

- Arendt Hannah, *Le origini del totalitarismo*, Einaudi, Torino 2004.
- Arendt Hannah, *La vita della mente*, Il Mulino, Bologna 2009.
- Arendt Hannah, *Nel deserto del pensiero*, Neri Pozza, Vicenza 2007.
- Arendt Hannah, *Vita activa*, Bompiani, Milano 1964.
- Buttarelli Annarosa, *Una filosofa innamorata*, Paravia Bruno Mondadori, Milano 2004.
- Cavarero Adriana, *Dire la nascita in Diotima, mettere al mondo il mondo*, La Tartaruga, Milano 1990.
- Cavarero Adriana, *Orrorismo, ovvero della violenza sull'inerme*, Feltrinelli, Milano 2007.
- Cavarero Adriana, *Nonostante Platone*, Ombre Corte, Verona 2009.
- Cavarero Adriana, *Tu che mi guardi, tu che mi racconti*, Feltrinelli, Milano 1997.
- Zambrano Maria, *Filosofia e poesia*, Pendragon, Bologna 1998.

LA FINE DELL'IO: TRANSMANESIMO E DERESPONSABILIZZAZIONE

Monica Cristini

Abstract

The paper addresses the issue of new technologies actually enhancing human capabilities and allowing mankind to overcome his own limits but implying at the same time a loss of personal responsibility. This outcome can be avoided only by focusing again on human mortality and historicity, and by rediscovering intersubjectivity as the ground from whence the subject itself arises.

Keywords

Transhumanism, Datism, De-responsibility, Subject, Intersubjectivity.

1. Datismo: c'è bisogno di Dio?

Chi non è in grado di entrare nella comunità o per la sua autosufficienza non ne sente il bisogno, non è parte dello Stato, e di conseguenza è o bestia o dio.
(Aristotele, *Politica*, 1253a 29)

Che l'uomo per natura sia alla ricerca di un senso, per non dire *del* senso, è oramai un'ovvietà filosofica. Determinare quali modi possa lecitamente escogitare l'uomo contemporaneo, invece, per rispondere a tale sua esigenza, è oggetto di un'aspra e continua discussione. Del resto, non solo la Rivoluzione scientifica e l'Illuminismo, ma, più di recente, il pensiero degli ultimi due secoli, dal Positivismo ad oggi, non hanno fatto altro che affermare insistentemente l'avvenuta morte di Dio. Eppure, sin dai tempi della baconiana Casa di Salomone, il Paradiso non sembra essere stato rimosso, quanto piuttosto trasfigurato: non più mondo delle idee, ma trionfo della tecnica; non più regno della grazia, ma luogo dell'operosità efficiente. Forse, come già notava Elémire Zolla, ritenere che le macchine possano essere utilizzate in modo indifferentemente buono o cattivo, quasi fossero strumenti neutri e imparziali, non è altro che uno dei tanti infestanti luoghi comuni che da secoli ci portiamo appresso:¹ la macchina è paradigma culturale tutt'altro che neutro, e il suo trionfo comporta anche quello dell'efficientismo, che lo stesso Zolla riconosce quale cifra stilistica della nostra civiltà. Ma l'efficienza, perché possa essere effettivamente tale, non può che assurgere a regola aurea, fino a divenire totalitaria: tutto deve esserle subordinato. «O ragno spargi la tua tela! Ingrossa le tue ossa, e pieno di midollo, di muscoli e carne, sii esaltato! Abbi una tua voce! Raccogli i tuoi eserciti tetri, perché i figli degli uomini si congregano a disfare le loro città! L'uomo non sarà più!». Quali altre parole meglio di questi pochi versi di William Blake (*The Four Zoas* I, 404-407)² illuminano il paradosso in cui è invischiato l'umanesimo scienziato? Se la modernità scientifica è stata contrassegnata da una fiducia inedita nelle facoltà umane e in un'esperienza metodicamente orientata, il fare scientifico, e più precisamente il fare tecnico, ha condotto l'uomo, subordinato alla macchina, a diventare esso stesso macchina. E nell'era in cui la meccanica cede il passo all'elettronica, ad essere

¹ Cfr. Zolla 2015, pp. 139-152.

² Blake 2008, p. 309 (trad. mia).

nient'altro che *dato* in un sistema di *dati*. Se il datismo, ossia la cosiddetta "religione dei dati",³ può quindi dirsi figlio dell'umanesimo, non si deve forse ammettere che in nome dell'Uomo sia stato commesso un atroce parricidio? Ma perché?, verrebbe da chiedersi. Perché tanta subordinazione non solo servile, ma addirittura entusiasta, a qualcosa che fagocita l'uomo fino a farlo scomparire?

«Gli umani – scrive Yuval Noah Harari – vogliono fondersi in un flusso di dati, perché quando siete parte del flusso di dati siete parte di qualcosa di molto più grande di voi stessi». ⁴ Essere parte di qualcosa di più grande: non è forse questo che l'uomo già da sempre ricerca? Non è forse questa perfetta compenetrazione della parte nel tutto, del finito nell'infinito, a dare un senso alla nostra misera esistenza? Che lo si chiami *Logos*, Natura (in senso spinoziano) o Dio, è ciò che ci trascende, ci rende eterni e liberi dalla radicalità di una solitudine contingente a quietare la nostra anima, come se le dicesse: tu sei indispensabile, proprio tu e nessun'altra, nel corso necessario degli eventi. Nulla va perduto, se trova il suo posto all'interno di un tutto; nulla è radicalmente contingente, e come tale passibile di oblio, se dimostra di essere *più* della particolarità fugace dell'*hic et nunc*. Da qui, forse, la contemporanea nevrosi della condivisione online: «Dobbiamo dimostrare a noi stessi e al sistema che valiamo ancora qualcosa. E il valore non consiste nel vivere esperienze, ma nel trasformare queste esperienze in dati che fluiscono liberamente». ⁵ Se l'esperienza non è condivisa, allora non conta nulla: perché la sua trascendenza, il suo senso ulteriore, può trovarlo unicamente nella memoria virtuale, ma stabile, dei dati informatici. Il particolare non conta, se non è l'espressione di un'universalità in potenza: questo antico principio filosofico si ripropone adesso, tale e quale, in quella religione d'ultima generazione che è il datismo. Forse il bisogno di metafisica è ineludibile, forse l'idolo (in senso nietzschiano) è l'unica possibile risposta all'uomo che mai e poi mai sarebbe disposto ad ammettere la propria insensatezza. E così, se non è in un aldilà ulteriore che si cerca il senso, lo si potrà trovare in un principio immanente, in quella «immanenza algoritmica»⁶ che peraltro, come ci fa notare lo scrittore statunitense Don DeLillo, «è un dio reale, [...] è vero, mantiene le promesse. – La vita dopo la morte». ⁷

Proprio all'abolizione della finitudine umana, lavora, sfruttando le incredibili possibilità di potenziamento artificiale delle capacità fisiche e cognitive dell'uomo aperte negli ultimi anni dalla ricerca scientifica, il cosiddetto transumanesimo: un vero e proprio tentativo superomistico di oltrepassamento, per via tecnologica, dei limiti che per definizione connotano la natura umana. «Che cos'è per l'uomo la scimmia? Un ghigno o una vergogna dolorosa. E questo appunto ha da essere l'uomo per il superuomo: un ghigno o una dolorosa vergogna». ⁸ avrebbe mai potuto immaginare Nietzsche che il suo *Übermensch* potesse prendere tale forma? L'uomo intenzionato ad abolire la propria contingenza, a rendere sé stesso necessario, e quindi anche eterno, è l'uomo che non solo ricorre a trattamenti di conservazione criogenica, ma soprattutto si affida ai progetti di *uploading* della mente. Il presupposto è chiaro: se la mente è indipendente dal sostrato, è un puro sistema di dati, allora non è sostanzialmente diversa da un software, ed è quindi dotata di assoluta libertà morfologica. Ma a conferma del fatto che il transumanesimo risponde a un bisogno di trascendenza, basti pensare alla nascita di movimenti religiosi – per esempio Terasem, «una transreligione per tempi tecnologici»,⁹ come i suoi stessi fondatori la definiscono. Già nel 1992 Zolla osservava quanto segue, a proposito dell'indiamento tecnologico dell'uomo contemporaneo: «Una mente nutrita di apporti provenienti da punti distinti remoti, resecata dal corpo, dal bisogno di mangiare e bere e defecare e respirare, potrebbe proporsi addirittura di divenire... come gli enti incorporei che l'uomo si è configurati quali angeli o dèi.

³ L'espressione è stata coniata da Harari per indicare quelle credenze, non riferibili a comunità religiose o Chiese organizzate, secondo cui «l'universo consiste di flussi di dati e ... il valore di ciascun fenomeno o entità è determinato dal suo contributo all'elaborazione dei dati» (Harari 2017, p.559).

⁴ Harari 2017, p. 587.

⁵ Ivi, p. 588.

⁶ O'Connell 2018, p.89.

⁷ DeLillo 2016, p.13.

⁸ Nietzsche 2010, p. 225.

⁹ O'Connell 2018, p. 189.

Nessuna informazione piacente del mondo sarebbe per essa esclusa, godrebbe anzi senza tregua e senza bisogno di sonno e per una simile mente non avrebbe più nessun senso nemmeno l'attaccamento alla vita». ¹⁰ Se qualcosa di nuovo nella religione dei dati c'è, questo qualcosa è la scomparsa della tensione ascetica all'abolizione dello scarto tra trascendente e trasceso: non è più l'uomo a trascendersi *in* Dio, perché l'uomo ora è Dio. Non, come si dice comunemente, per l'esito di un delirio di onnipotenza: l'uomo è Dio, semmai, perché è la sua stessa umanità che è stata abolita, o meglio, è Dio perché è ontologicamente indistinguibile da Lui. Prima l'uomo era necessario solo *in potenza*, e quindi eternamente coinvolto nel tentativo – mai riuscito – di superare una volta per tutte i propri limiti congiungendosi, in un altrove, con l'eterno, l'infinito; ora l'uomo, trasformato in un pugno di dati senza tempo, è, *in atto*, necessario, eterno e infinito: quale differenza resta dunque tra ciò che chiamiamo Dio e ciò che chiamiamo uomo? Ma se l'uomo fattosi Oltreuomo è atto puro, un'immediata disponibilità di essere di tipo parmenideo, allora ciò che viene meno è, come direbbe Slavoj Žižek, «l'implicito ipertesto fantasmatico», ¹¹ ossia lo scarto tra detto e non detto, tra latente e visibile, tra potenza e atto. «Ciò che causa la "perdita di realtà" nel cyberspazio non è la sua vacuità [...], ma, al contrario, proprio la sua piechezza»: ¹² il virtuale è, hegelianamente parlando, un'identità tautologica, e l'identità tautologica è cifra del divino.

2. Prima e terza persona: deresponsabilizzazione.

Quando l'uomo, divenendo esso stesso divinità, diventa anche fonte del proprio senso, ci si trova però dinnanzi a una crisi: la fondazione del senso diventa infatti di tipo esclusivamente autoreferenziale, e con ciò totalmente arbitraria. Difficilmente l'uomo transumano sarebbe disposto ad ammettere di essere un soggettivista di stampo fichtiano, e così, in un ribaltamento paradossale dello sguardo, parla di sé in terza persona, in una pretesa di oggettività schizofrenica che giustifica però ogni rinuncia alla responsabilità personale.

Quotidianamente impariamo, ogni giorno di più, a trattare noi stessi come oggetti, o meglio come macchine: da nutrire, da stabilizzare, da mantenere in funzione, dosando sostanze e input, calcolando reazioni e sintomi. E come tutte le macchine, riteniamo di essere anche noi composti di uno *hardware*, destinato ad estinguersi, e di un *software*, trasferibile e autonomo, ma sempre calcolabile. È possibile constatare una sempre più frequente sostituzione del concetto di *anima* con quello di *mente*, intesa come un sistema di *input* e *output*: nient'altro se non un epifenomeno, un effetto collaterale del nostro corpo. Insomma, se Platone auspicava la liberazione dell'anima dal corpo, l'uomo contemporaneo auspica piuttosto la liberazione del corpo – e della mente – dall'anima, intesa come ciò che non può essere sottoposto a calcolo e previsione. Dalla genetica alla teoria dei memi ¹³ di Dawkins, dalla psichiatria alla psicologia, assistiamo a una progressiva scomparsa dell'io: «La psicologia moderna non vuole essere più scienza dell'"anima" – scrive Husserl – ma dei "fenomeni psichici"». ¹⁴ Chiaramente questo approccio, se radicalizzato, non può prendere una direzione che ricorda gli esiti paradossali della *Storia di un cervello* raccontata dall'epistemologo Arnold Zuboff, ma anche le più inquietanti scene di alcuni episodi della serie televisiva *Black Mirror*: ¹⁵ se l'anima è cervello e nient'altro, o forse nemmeno cervello ma scariche elettriche, «se tutte le esperienze neuroniche possibili possono essere prodotte semplicemente facendo scaricare una sola volta un neurone di ciascun tipo, come può qualunque soggetto di esperienza credere di essere collegato a qualcosa di più che a questo minimo di realtà fisica, per il fatto di avere una qualunque delle sue esperienze?». ¹⁶ È il fallimento definitivo

¹⁰ Zolla 1992, p. 40.

¹¹ Žižek 2016, p. 240.

¹² Ivi, p. 259.

¹³ Cfr. Dawkins 1992.

¹⁴ Husserl 2005: p. 39.

¹⁵ Cfr. l'episodio "Playtest", *Black Mirror*, Endemol 2016.

¹⁶ Zuboff 1992, p. 207.

del *cogito* cartesiano: al mio pensare non corrisponde alcuna *res cogitans*, e al limite il mio pensare non può nemmeno più essere definito *io*: è solo un pensare, un agire, indistinguibile da altri pensieri. Una volta sospeso il *principium individuationis*, non c'è più spazio, non c'è più tempo, non c'è più soggetto né oggetto, e «non so chi dei due scrive questa pagina»:¹⁷ Artis Martineau,¹⁸ sospesa in attesa della vita eterna, è forse ancora *individuabile*? Possiamo con certezza affermare che le ultime pagine della prima parte di *Zero K* rappresentino effettivamente il suo monologo interiore?

Pensando alla distinzione husserliana tra *Leib* e *Körper*, potremmo dire che, nell'era del datismo imperante, il primo cede il passo al secondo, finendo per annullarsi: *io* sono solo *Körper*. Al di là dell'evidente cortocircuito logico (chi è l'*io* che si dichiara essere solo corpo?), ad aprirsi è anche un vuoto etico. Nell'impossibilità di sviluppare un qualsiasi discorso etico in assenza del soggetto, parlare di sé in terza persona, come di un qualcosa che non ci riguarda, permette infatti di affermare: «non sono stato io, è stato il mio cervello!».¹⁹ Questa presa di distanza dal proprio agire, visto come un agire impersonale e indipendente dalla *mia* (?) volontà, viene duplicata nel rapporto tra noi e le nostre cosiddette identità virtuali: il risultato è quel «soggetto decentrato»²⁰ che, disperso in una molteplicità pirandelliana di *avatar*, è del tutto incapace di rintracciare un nucleo originario della personalità al di là di essi. La responsabilità individuale è perduta: se non so più chi sono io, o meglio se non mi è più possibile nemmeno pronunciare la parola *io*; se il mio agire è un cieco *Wirken* (nel senso in cui Schopenhauer adopera il termine, per indicare «un'attività cieca ... accompagnata sì dalla conoscenza, ma non guidata»),²¹ allora il (mio) agire è solo e soltanto deterministicamente ordinato. Ciò che posso fare, al limite, è spiegarlo, portando alla luce i nessi causali che lo dominano. Nemmeno il sentimento edipico della vergogna potrà più appartenermi: non c'è più, infatti, un soggetto in balia di un fato altro da sé, ma c'è soltanto una legge naturale o un algoritmo, che accade (impersonalmente).

Ma nel momento in cui io non sono più, in cui non è più possibile pronunciare la parola *io* come espressione dell'autocoscienza, dell'autoriflessione, quando io non posso più percepire me stesso, ma posso solo osservare, dall'esterno, quei nessi causa-effetto che determinano il mio agire – che cosa resta?

Ora la mia tragedia è questa. Dico mia, ma chissà di quanti! Chi vive, quando vive, non si vede: vive... Se uno può vedere la propria vita, è segno che non la vive più: la subisce, la trascina. Come una cosa morta, la trascina. [...] Solo si conosce chi riesca a veder la forma che si è data o che gli altri gli hanno data, la fortuna, i casi, le condizioni in cui ciascuno è nato. Ma se possiamo vederla, questa forma, è segno che la nostra vita non è più in essa: perché se fosse, noi non la vedremmo: la vivremmo, questa forma, senza vederla. [...] Possiamo dunque vedere e conoscere soltanto ciò che di noi è morto. Conoscersi è morire.²²

3. Memoria, morte e responsabilità.

Il corpo che giace, inerme, sul tavolo operatorio del riduzionista contemporaneo, è un corpo senza vita. Grottesco nel suo essere meccanico, ridicolo nei suoi goffi automatismi. Eppure, anche il riduzionista più radicale non potrà mai smettere di usare la parola *io*, per quanto la sua cattiva coscienza possa indurlo a liquidare il problema: facendo appello, magari, a una presunta abitudine al tempo stesso comoda e acriticamente ereditata. Ma un'abitudine dettata da cosa, e fondata su cosa? Proprio approfondendo la fallacia logica dei riduzionisti è forse possibile appropinquare il problema etico e portarlo lentamente a soluzione.

¹⁷ Borges 1999, p. 95.

¹⁸ Cfr. DeLillo 2016, pp. 139-146.

¹⁹ Edmonds 2014, p. 140.

²⁰ Cfr. Žižek 2016, p. 222.

²¹ Schopenhauer 1989, p. 181.

²² Pirandello 1957, p. 718.

«Astenendoci completamente – scrive Husserl – dall’adesione alla credenza mondana, l’obiettivare stesso viene riconosciuto come un’operazione che si compie di volta in volta nel soggetto (in quanto soggetto trascendentale)».²³ L’obiettivare, nota il filosofo, non è altro che un’operazione *del* soggetto, ogni agire è sempre l’agire *di* una coscienza. Per quanto ci siano un corpo e delle condizioni materiali, esse non potranno mai darsi se non nell’ambito di uno sguardo soggettivo, che fa emergere l’oggettività. A chi si dà l’oggettività, se non a un soggetto osservante? Pensiamo ancora una volta al datismo: nel bisogno compulsivo di accumulare dati, informazioni, di ridurre tutto a oggettività immediatamente disponibile, non si perde forse di vista il destinatario di tale riduzione (se tutto è reso disponibile e oggettivo, *per chi* esso è tale)? Per un soggetto, inteso come «polo egologico di atti e operazioni trascendentali»,²⁴ come residuo fenomenologico.

[Chi agisce] dipende dal substrato organico delle sue facoltà, dalla sua storia personale, dal carattere e dalle capacità, dall’ambiente sociale e culturale, e non da ultimo dai dati effettivi della situazione in cui agisce. Ma in un certo senso egli si appropria di tutti questi fattori in modo tale che essi non possono più influire come cause esterne sulla formazione della volontà [...]. L’autore responsabile si identifica col proprio organismo, con la sua cultura e storia personale che improntano il suo comportamento, con le sue motivazioni e capacità.²⁵

Date certe condizioni biologiche, neurologiche, ma anche ambientali, che determinano l’essere e l’esistere di un soggetto, esso è tale solo nella misura in cui è polo di riferimento consapevole e responsabile di tale substrato meccanico: ciò che permette di dire “questo è il mio corpo, il mio agire, il mio patire”. Il soggetto sorge, potremmo dire, nello spazio delle ragioni, quando cioè *si rende ragione* di un determinato agire e lo si riferisce a un polo egologico costante: come nella stanza cinese di John Searle, io non sono uguale alla macchina perché *so* di sapere (o di non sapere) il cinese. L’ultima ancora di salvezza, insomma, è la consapevolezza autocosciente del soggetto.

Si rischia forse, in tale modo, di cadere in un solipsismo radicale? Di fronte a questa possibilità ci viene infatti da pensare all’apologo taoista citato da Douglas Hofstadter:

Uno disse all’altro: “Vorrei essere un pesce. I pesci sono così felici! Il secondo replicò: “Come fai a sapere se i pesci sono felici o no? Tu non sei mica un pesce”. Disse il primo: “Ma tu non sei me, quindi come fai a sapere se io so come si sentono i pesci?”.²⁶

Non è così. Innanzitutto il mio rendere ragione di un determinato agire si presume sempre rivolto ad un interlocutore altro da me: pur nell’incomprensione inevitabilmente sottesa al dialogo, ogni forma di espressione è sempre e comunque un dirigersi a un altro, un raffrontarsi con esso per distinguersi (“*tu non sei me*”): «Vivere nel linguaggio – scrive Gadamer – significa muoversi nel parlare di qualche cosa e nel parlare a qualcuno».²⁷ Ma non solo: lo stesso regno dell’oggettività non sorge all’interno dell’occhio del singolo soggetto, come sua pura e semplice opinione arbitraria, bensì nell’ambito della comunicazione di un soggetto con un altro soggetto: «Solo l’esame intersoggettivo di evidenze soggettive rende possibile la progressiva oggettivazione della natura».²⁸ E anche il parlare di noi stessi in terza persona è qualcosa di possibile solo e soltanto nei limiti di una prospettiva intersoggettiva, e cioè nella prospettiva dialettica del dia-

²³ Husserl 2007, p. 108.

²⁴ Husserl 2002, p. 212.

²⁵ Habermas 2008, p. 63.

²⁶ Hofstadter 1992, p. 88.

²⁷ Gadamer 1996, p. 167.

²⁸ Habermas 2008, p. 70.

logo tra un io e un tu: «Noi impariamo il ruolo di osservatore della “terza” persona – scrive Habermas – solo in collegamento con i ruoli di parlante e di ascoltatore di una “prima” e “seconda persona”». ²⁹

Che cosa significa però essere soggetto che si definisce come parte di una dimensione intersoggettiva? Vuol dire innanzitutto avere una memoria: essere erede di un passato, di una tradizione condivisa di cui si è solo l'esito ultimo, ricordare il proprio agire che inevitabilmente è sempre anche un *interagire*. Pensiamo a un classico del cinema di fantascienza qual è *Blade Runner*: come fanno gli scienziati della Tyrell Corporation per assicurarsi che i replicanti da loro creati in laboratorio credano fermamente di essere dei soggetti umani? Innestano in loro dei falsi ricordi: ricordi di un'infanzia mai vissuta, di una famiglia mai avuta. Il ricordo di un passato, di una storia personale, è ciò che garantisce la nostra identità. Nelle parole di un personaggio di Don DeLillo: «Inspiro la pioviggine dei dettagli del passato e so chi sono». ³⁰ Ma ricordarsi di sé è sempre ricordare il proprio *con-esserci*, il proprio sorgere in una dimensione essenzialmente intersoggettiva: «Per ottenere una verità qualunque sul mio conto – scrive Sartre – bisogna che la ricavi tramite l'*altro*. L'*altro* è indispensabile alla mia esistenza, così come alla conoscenza che io ho di me». ³¹ Un soggetto qual è quello contemporaneo, dimentico di sé in quanto prima persona e quindi totalmente deresponsabilizzato, non potrà che ritrovare sé stesso partendo proprio dalla sua memoria, dal proprio radicamento intersoggettivo in una dimensione relazionale che si articola non solo nello spazio, ma anche e soprattutto nel tempo. E per far questo, il primo passo consisterà nel riscoprire la storicità della stessa visione scientifica del mondo, in un tentativo analogo a quello compiuto da Heidegger nei suoi *Holzwege*. ³² solo così il paradosso dell'umanesimo contemporaneo potrà emergere in tutta chiarezza. Prendere coscienza della propria storicità, infatti, significa anzitutto assumersi, di nuovo, la più grande responsabilità, come unica possibile fonte di libertà:

Chi sceglie se stesso scopre che quell'io che egli sceglie ha una infinita molteplicità in sé. Esso ha una storia. [...] Questa storia è contiene qualche cosa di doloroso. Eppure egli è ciò che è solo attraverso questa storia. [...] Egli non può rinunciare a nulla di tutto questo, né al dolore più forte, né alle fatiche più gravi; eppure l'espressione di questa lotta, di questa conquista, è il pentimento. [...] Ora egli possiede se stesso come posto da se stesso, come scelto da se stesso, come libero. ³³

Assumere la propria storicità, però, avere memoria, significa anche, innanzitutto, fare i conti con la propria finitezza: avere una storia significa fare i conti con ciò che non si è più, ma di cui sempre si dovrà portare sulle proprie spalle il peso. L'irreversibilità del tempo non ci dà tregua: non si può tornare indietro, non si può disfare il già fatto, ciò che è accaduto resterà per sempre, è ogni giorno l'ultima volta. È qui che emerge la responsabilità: nell'irrecuperabilità del mio agire. «La morte [...] – scrive Borges – rende preziosi e patetici gli uomini. Questi commuovono per la loro condizione di fantasmi; ogni atto che compiono può esser l'ultimo; non c'è volto che non sia sul punto di cancellarsi come il volto d'un sogno. Tutto, tra i mortali, ha il valore dell'irrecuperabile e del casuale». ³⁴ Ma per quanto il nostro *essere-per-la-morte* faccia di noi degli animali tanto tragici, o addirittura tragicomici, senza tale consapevolezza noi *non siamo*.

Se il mio tempo, infatti, diventa senza fine; se la morte da problema filosofico viene derubricata a problema tecnico, ³⁵ allora la scomparsa dell'io è decisa, e risulta impossibile distinguere la parte dal tutto. *Io* non sono più io, è solo Dio: «essere immortale è cosa da poco: tranne

²⁹ *Ibidem*.

³⁰ DeLillo 2016, p.99.

³¹ Sartre 1963, pp.70-71.

³² Cfr. Heidegger 2002.

³³ Kierkegaard 1975, pp. 74-83.

³⁴ Borges 1961, p. 21.

³⁵ Cfr. O'Connell 2018, pp. 197-198.

l'uomo, tutte le creature lo sono, giacché ignorano la morte; la cosa divina, terribile, incomprendibile, è sapersi immortali». ³⁶ A questo punto, in assenza di un io inteso come soggetto d'arbitrio consapevole, la deresponsabilizzazione è inevitabile: tutto è sempre e comunque possibile, o meglio, tutto è sempre e comunque realizzato. Non c'è più scelta da compiere, alternativa da scartare: ogni possibilità è realtà. Ciò che viene meno è l'opacità del possibile, dell'altro che sarei potuto essere: io sono uno e centomila allo stesso tempo, e alla fine anche (inevitabilmente) nessuno. Come afferma Žižek, «l'universo della scienza moderna [...] implica il gesto dell'“attraversamento del fantasma”, cioè l'abolizione del punto cieco, del regno dell'Ignoto che, dando asilo alle fantasie, garantisce così il Significato: invece, rimaniamo con un meccanismo privo di significato». ³⁷

Ripartire a galla l'io significa quindi innanzitutto riportare al centro dell'attenzione la finitudine essenziale dell'umano, rinunciando alla promessa transumanista di immortalità per prendersi cura, più modestamente, della nostra esistenza effimera. E a chi dovesse ancora inseguire un'illusione di immortalità, basti ricordare le parole di DeLillo: «Che senso ha vivere se alla fine non si muore?». ³⁸

Bibliografia

- Blake 2008: William Blake, *The Complete Poetry and Prose of W. B.*, a cura di D. V. Erdman, University of California Press, Berkeley – Los Angeles – London, 2008.
- Borges 1961: Jorge Luis Borges, *L'immortale*, in Id., *L'Aleph*, Feltrinelli, Milano 1961.
- Borges 1999: Jorge Luis Borges, *Borges e io*, in Id., *L'artefice*, Adelphi, Milano 1999.
- Dawkins 1992: Richard Dawkins, *Geni egoisti e memi egoisti*, in Daniel C. Dennett, Douglas R. Hofstadter, *L'io della mente*, Adelphi, Milano 1992, pp.128-147.
- Don DeLillo 2016: Don DeLillo, *Zero K*, Einaudi, Torino 2016.
- Edmonds 2014: David Edmonds, *Uccideresti l'uomo grasso?*, Cortina, Milano 2014.
- Gadamer 1996: Hans G. Gadamer, *L'eredità di Hegel*, in *La dialettica di Hegel*, Marietti, Genova 1996, pp. 155-170.
- Habermas 2008: Jürgen Habermas, *Tra scienza e fede*, Laterza, Bari 2008, p. 63.
- Harari 2017: Yuval Noah Harari, Y.N., *Homo Deus*, Bompiani, Milano 2017.
- Heidegger 2002: Martin Heidegger, *L'epoca dell'immagine del mondo*, in *Sentieri interrotti*, La Nuova Italia 2002, pp.71-101.
- Hofstadter 1992: Douglas R. Hofstadter, *Il test di Turing: una conversazione al caffè*, in Daniel C. Dennett, Douglas R. Hofstadter, *L'io della mente*, Adelphi, Milano 1992, pp. 76-97.
- Husserl 2002: Edmund Husserl, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, Il Saggiatore, Milano 2002.
- Husserl 2005: Edmund Husserl, *La filosofia come scienza rigorosa*, Laterza, Bari 2005.
- Husserl 2007: Edmund Husserl, *Filosofia prima*, Rubbettino Editore, Soveria Mannelli 2007.
- Kierkegaard 1975: Søren Kierkegaard, *Aut-Aut*, Mondadori, Milano 1975.
- Nietzsche 2010: Friedrich Nietzsche, *Così parlò Zarathustra*, Bompiani, Milano 2010.
- O'Connell 2018: Mark O'Connell, *Essere una macchina*, Adelphi, Milano 2018.
- Pirandello 1957: Luigi Pirandello, "La carriola", in Id., *Novelle per un anno*, Mondadori, Milano 1957, vol. II, pp. 714-720.
- Sartre 1963: Jean Paul Sartre, *L'esistenzialismo è un umanismo*, Mursia, 1963.
- Schopenhauer 1989: Arthur Schopenhauer, *Il mondo come volontà e rappresentazione*, a cura di A. Vigliani, Mondadori, Milano 1989.
- Žižek 2016: Slavoj Žižek, *Che cos'è l'immaginario*, Il Saggiatore, Milano 2016.
- Zolla 1992: Élémière Zolla, *Uscite dal mondo*, Adelphi, Milano 1992.

³⁶ Borges 1961, p. 18.

³⁷ Žižek 2016, p. 268.

³⁸ DeLillo 2016, p. 39.

- Zolla 2015: Elémire Zolla, *Eclissi dell'intellettuale*, in *Il serpente di bronzo*, Marsilio, Venezia 2015.
- Zuboff 1992: Arnold Zuboff, *Storia di un cervello*, in Daniel C. Dennett, Douglas R. Hofstadter, *L'io della mente*, Adelphi, Milano 1992, pp. 199-209.

PAURA E POLITICA TRA PASSATO E PRESENTE

Antonietta D'Alessandro

Abstract

Fear is an ancestral feeling which is experienced in every moment of human life. It can widely vary through time. The lack of capability of mastering with rationality human and natural events, causes a sense of insecurity and distress which is often exploited from a political point of view. Since ancient times, fear was known as a useful tool in order to control society and to legitimize politics and its choices. The discovery of speech, the images it evokes and the chance to condition minds and behaviors, lead to the consciousness that fear can be built and instilled to achieve certain interests. From Aristotle to Sextus Empiricus, from Plato to the ancient historians up to the modern scholars, it's been well known that fear is a political-cultural fact able to mold and condition public and private life.

Keywords

Fear, Politics, Rhetoric, Aristotle, Ancient historiography.

1. Alla ricerca di una definizione.

La paura, nelle sue diverse sfaccettature, nei suoi aspetti positivi e negativi, ha da sempre accompagnato la vita umana, orientando e condizionando i rapporti intersoggettivi e con l'ambiente. Darne una definizione univoca è pressoché impossibile dati i differenti approcci ermeneutici che si possono adottare per spiegarne l'origine, i segni peculiari, gli oggetti, nonché il suo repentino e totalizzante diffondersi nella sfera pubblica e privata.

Si è ritenuta «[...] un'emozione-choc, spesso preceduta da sorpresa provocata dalla presa di coscienza di un pericolo presente ed imminente che avvertiamo come atto a minacciare la nostra incolumità [...]» (Delumeau 1978: 27), per difenderci dal quale mettiamo in atto strategie comportamentali di difesa necessarie per la sopravvivenza.

Di contro, si può guardare alla paura come ad una condizione psicofisica antitetica al coraggio per la quale provare vergogna.

Stando a Bauman, che conduce un'indagine a livello psicologico e sociologico, «'paura' è il nome che diamo alla nostra 'incertezza', alla nostra 'ignoranza' della minaccia o di ciò che c'è da 'fare' [...] per arrestarne il cammino o, se questo non è in nostro potere, almeno per affrontarla» (Bauman 2017: 8).

Essa si avverte soprattutto in momenti di crisi dei valori e delle istituzioni correnti, quando vengono meno o si indeboliscono fortemente i punti di riferimento etici e politici.

Dinanzi ad un coacervo di definizioni, di valutazioni e di prospettive esegetiche, di cui abbiamo dato solo un'idea, forse ritornare al passato, alle origini della nostra cultura, ci consente di comprendere meglio, fin dal loro nascere, alcune dinamiche e usi della paura, il suo collegamento con la politica e con i poteri dominanti.

Gli antichi Greci vedevano nella paura un *pathos* incomprensibile e incontrollabile, una passione, che non nasceva come moto spontaneo dell'animo, bensì da forze provenienti dall'esterno; l'uomo ne era mero ricettore passivo. In Omero, nei miti, nelle leggende e nella storia tramandata, nessuno era immune dalla paura: l'uomo comune dinanzi agli straordinari

fenomeni naturali (fulmini, terremoti, morte, etc.) e anche il guerriero più valoroso di fronte al nemico, nonostante l'educazione impartitagli e il suo consueto armamento.

Trasferitane la causa in una dimensione extraumana, gli antichi ne fecero un segno della volontà degli Dei o una loro punizione. *Phobos* (paura) e *Deimos* (terrore) erano le entità divine che la incarnavano e che bisognava propiziarsi in situazioni difficili.

2. La dimensione psicologica e cognitiva della paura: Aristotele.

Nel momento in cui si affaccia l'esigenza di spiegare gli eventi fisici e psicologici in termini razionali, la paura si sgancia dal sostrato mitico. Diventa una proprietà della natura umana, che può essere indagata, compresa, addomesticata, usata.

Quasi tutti i filosofi, i retori, gli uomini di scienza hanno affrontato secondo differenti angolazioni il tema della paura, da Democrito ad Empedocle, dai Sofisti a Platone, da Aristotele agli Epicurei, dagli Scettici agli Stoici, solo per citarne alcuni, ma una trattazione piuttosto circostanziata di che cosa essa sia e di come si ponga a fondamento di certi rapporti intersoggettivi, si ritrova in alcuni testi aristotelici quali *l'Etica Nicomachea*, *il Sull'anima*, *la Retorica*. Soprattutto in quest'ultimo trattato Aristotele parla della paura all'interno dell'analisi delle passioni e in relazione ai sentimenti che il discorso oratorio può indurre in chi ascolta.

Va premesso che quando Aristotele scrive *la Retorica*¹ ha ben presente l'organizzazione dei rapporti sociali del tempo e le esigenze politiche e comunicazionali di una *polis* ormai in profonda crisi, che tenta di preservare e proteggere lo *status*, il valore e la funzione delle strutture esistenti (contraccolpi della guerra del Peloponneso, crollo dell'esperienza democratica, forte pressione della potenza macedone).

Egli definisce la paura «una forma di sofferenza o uno sconvolgimento che deriva dall'immaginazione (*phantasia*) di un male imminente che causa distruzione o dolore». (*Reth.* II, 5 1382 a 20).

Stabilito il nesso paura-dolore, il giudizio di pericolosità, che si esprime su certi eventi, fatti o persone, scaturisce non tanto dall'oggetto in quanto tale, bensì dal modo in cui il soggetto lo percepisce, lo raffigura e lo intende, dall'immagine mentale che ne possiede, dal significato che gli attribuisce.

Aristotele puntualizza: «sarà necessariamente temibile tutto ciò che sembri possedere una grande potenza di distruggere o di provocare danni che producono grande dolore» (*Reth.* II, 5 1382 a 30).

Chi ha paura? «[...] provano timore coloro che pensano di subire qualcosa e quelli che ritengono di dover temere persone, cose e circostanze» (*Reth.* II, 5 1382 b 34).

Giudichiamo un oggetto, un evento, una persona come ciò che va combattuto, evitato, isolato quando 'pensiamo' che, nell'immediato, potrebbe arrecare dolore e danno anche se non sussistono le coordinate oggettive per le quali questo possa avvenire.

È chiara la novità che introduce Aristotele: la paura non è più qualcosa di totalmente irrazionale o di totalmente passivo: è uno stato psico-fisico legato ad una elaborazione cognitiva, che genera un'inclinazione a valutare le cose in un certo modo. Ed è proprio questo aspetto che chi mette in atto la strategia della paura tende a manipolare a proprio vantaggio. I significati che attribuiamo a ciò che ci circonda e i giudizi che esprimiamo dipendono, infatti, sì dalle esperienze personali (non tutti hanno gli stessi timori), ma possono essere prodotti, plasmati o modificati dall'ambiente storico-culturale in cui si vive (gli oggetti della paura cambiano nel tempo e a seconda delle situazioni), dai fini e dagli scopi di chi detiene il potere o aspira ad ottenerlo.

¹ Per i passi della *Retorica* riportati ci si è avvalsi della traduzione di A. Plebe: 1973.

L'idea che la paura, per le sue capacità di incidere sul comportamento e ottundere la ragione, possa essere un'arma delle classi dominanti, pervade il pensiero antico.

Sesto Empirico (*Contro gli etici*, IV 113-114) dichiara apertamente che le emozioni, e quindi la paura, non esistono per natura; sono le varie teorie etiche che, in contrasto tra loro e ponendosi ciascuna per proprio conto come detentrici di verità assolute, pretendono di decidere, alterando la realtà, ciò che è bene o male, ciò che deve essere desiderato o evitato. Queste «[...] facendoci credere che esistono beni e fini da perseguire e mali da evitare [...], rendono la vita incerta e inquieta: non le cose, ma le opinioni infondate che noi abbiamo sulle cose, provocano turbamento». (Vegetti 2000:66).

Ovviamente, come già diceva Platone nel *Gorgia e nel Protagora*², è facile controllare la massa poiché costituita perlopiù da gente che non sa e che si lascia trascinare dall'emotività piuttosto che dalla ragione; per gli altri si tratta solo di un rapporto di forza e di importanza di ruoli.

La difficoltà principale però sta nella scelta dei mezzi da adottare per indurre la paura e ottenere quanto si desidera.

3. La carica politica della Retorica.

Gli antichi hanno piena contezza delle grandi risorse persuasive di una parola ben detta e quindi della sua forte carica politica (*Gorgia docet*). Essi affidano all'arte retorica la funzione primaria di scoprire «[...] ciò che è in grado di persuadere [...] intorno a qualsiasi argomento dato» (*Reth.* I, 1355 b 25).

L'oratore per suscitare in chi ascolta l'emozione voluta e spingere ad un determinato comportamento, deve ispirare fiducia ed architettare il proprio discorso in modo tale da conferirgli una sembianza di verità. (*Reth.* II, 2, 1356 a ss.; II, 5, 1383 a 7).

E poiché chi vuole diventare esperto dell'arte oratoria deve necessariamente analizzare l'*ethos* e i *mores* di coloro ai quali parla e nel contempo ben conoscere l'origine e la dinamica delle passioni, ne viene che la *technè retorikè* «è come una diramazione [...] della scienza che si occupa dei costumi, che è giusto denominare politica [...] Per questo la retorica si veste dell'abito della politica» (*Reth.* I, 2, 1356 a 26-27).

Un buon oratore politico, che sa usare in modo conveniente le parole e le immagini che esse evocano, può, al bisogno, condizionare i giudizi e suscitare nei più timore per ciò che oggettivamente potrebbe anche non provocarlo.

Continua Aristotele: «Bisogna dunque, quando è meglio che gli ascoltatori provino timore, disporli in modo che essi pensino di essere suscettibili di soffrire» (*Reth.* II, 5, 1383, a 8), o «che vivano nell'attesa di dover sopportare qualche azione dannosa» (Cfr. *Reth.* II, 5, 1382 b 30).

E gli oggetti, i bersagli della paura? Possono essere inventati di volta in volta a seconda delle situazioni, degli interessi e dei fini di chi vuole imporre il proprio potere. L'essenziale è creare un clima di incertezza, di ansia, di aspettazione di un male che si sente prossimo a colpire.

Le conseguenze sono evidenti. Chi vive una situazione di incertezza, di ansia, di preoccupazione per la propria integrità avverte fortemente il desiderio di rassicurazione e di protezione e il bisogno che qualcuno lo soccorra, che gli dia la *speranza* di eliminare ciò che pensa potrebbe nuocere.

² Sono numerosi nel *Gorgia* i luoghi in cui Platone sottolinea la facilità con la quale il retore persuade una massa ignorante: 455-457a; 463; 471d. Oltre ad una serie di altri dialoghi nei quali il concetto viene ribadito, nel *Protagora* (317 a) Platone sottolinea in maniera inequivocabile come le parole siano l'arma che la classe dominante punta contro chi non sa: «[...] la massa non si accorge di niente, ma qualunque cosa quei tali potenti annunciano, questo stesso la massa inneggia», Platone, *Protagora* (trad. Adorno, 1996).

Ed ecco individuata e spianata la strada al dominio di chi ha la forza e l'abilità di inculcare e sfruttare questo stato d'animo.

4. La parola agli storici: la prassi politica.

Erodoto e Tucidide hanno chiaramente messo in luce come la politica e il potere possano attuare strategie fondate sulla paura per ottenere appoggi e consenso.

Erodoto (484- 430a.C.) nelle *Storie* riporta che Pisistrato, per impadronirsi del potere,

[...] escogitò il seguente stratagemma. Dopo aver ferito se stesso e le proprie mule lanciò il carro nella piazza centrale fingendo di essere sfuggito a un agguato di nemici che volevano ucciderlo [...]; chiese pertanto che il popolo gli assegnasse un corpo di guardia, anche in considerazione dei suoi meriti precedenti [...]. Il popolo ateniese si lasciò ingannare e gli concesse di scegliere fra i cittadini un certo numero di uomini, i quali diventarono i lancieri privati di Pisistrato [...]. Poi questi, insorti insieme a Pisistrato occuparono l'acropoli (I, 1, 59, trad. A. I. D'Accinni: 1989).

Tucidide (460 - 395 a. C. circa), la cui *Guerra del Peloponneso* è stata letta e tradotta da Hobbes, riferisce di Atenagora, che imputa ad Ermocrate l'intenzione di voler ingannare i concittadini alimentando la paura nei confronti degli Ateniesi per conquistare il potere.

Quelli che personalmente hanno da temere qualcosa vogliono gettare nello spavento la città, in modo da mettere in ombra la loro paura per mezzo di quella comune. Ora, questo è il significato di simili notizie, che non sono create per caso ma da uomini che sempre agitano queste cose [...] chiacchierano di cose che non esistono e non possono esistere. Costoro con simili discorsi o altri ancora più dannosi [...] vogliono spaventare voi, il popolo, per avere loro il comando della città (VI, 2 36-38, trad. F. Ferrari: 1989).

5. Oggi come ieri.

In maniera amplificata e più subdola, e con l'ausilio di strumenti di comunicazione più raffinati e tecnologicamente avanzati, la società moderna, ponendosi in linea di continuità con il passato, usa la paura come strumento di egemonia politica, culturale e sociale. Parole e immagini al servizio delle élites dominanti, creano realtà fallaci, angoscienti e dolorose nelle quali si crede, per le quali si agisce e si soffre, in funzione delle quali si "vive".

Di seguito il giudizio espresso da alcuni sociologi sul connubio politica-paura nel mondo attuale: «La paura è uno dei fattori di potere più importanti che esistono, e chi può governarla in una società terrà quella società in pugno [...]» (Svendsen, 2010: 144).

La comunicazione politica [...] piuttosto che narrare sogni e speranze, propone incubi e paure [...]. I gestori della vita pubblica trovano [...] nelle paure e nell'angoscia sociale il collante attraverso cui ristabilire la propria autorità e legittimità al potere, con la promessa di salvezza da pericoli imminenti a cui danno volto nominandole e, quindi, attribuendone il senso (Ambrosi, Antonacci, Xosa 2018:132).

La cosa che suscita più spavento è l'ubiquità delle paure; esse possono venir fuori da qualsiasi angolo o fessura della nostra casa o del nostro pianeta [...]. Un giorno sì e l'altro pure veniamo a sapere che l'inventario dei pericoli è ben lontano dall'essere completo: nuovi rischi vengono scoperti e annunciati quasi quotidianamente e non c'è modo di sapere quanti altri, e di che genere, siano sfuggiti alla nostra attenzione [...] mentre si preparano a colpire senza preavviso (Bauman, 2017: 11-13).

Come si potrebbe superare questo clima di angosce, di paure generalizzate, questo vivere improntato al non senso e ad un lasciarsi travolgere e disorientare da spettri, essi stessi in fondo fragili e inconsistenti?

Ancora una volta un suggerimento può venire da lontano, dall'invito degli antichi a praticare una sorta di *epochè* per ritagliarsi uno spazio fuori dalle voci assordanti che parlano di pericoli, di ostacoli, di agguati alla nostra incolumità, per "riflettere" e "ricercare", facendo, socraticamente, della *philosophia* una scelta di vita.

Bibliografia.

Fonti

- Aristotele, *Retorica*, trad. da cura di A. Plebe, in *Aristotele Opere*, vol. X, Laterza, Bari, 1973.
- Erodoto, *Storie*, trad. A. Izzo D'Accinni, note D. Fausti, intr. F. Cassola, BUR, Milano, 4 voll. 1989.
- Platone, *Gorgia*, A. Taglia ed., trad. F. M. Petrucci, Einaudi, Torino, 2014.
- Platone, *Protagora*, intr. e trad. F. Adorno, Laterza, Bari, 1996.
- Sextus Empiricus, *Against the ethicists*, in *Sextus Empiricus Opera*, R. G. Bury ed., Cambridge, Mass., Harvard University Press, London, W. Heinemann, The Loeb. Classical Library, 4 voll., t. 3, 1960.
- Tucidide, *La Guerra del Peloponneso*, testo greco a fronte, trad. F. Ferrari, bibl. e note di G. Daverio Rocchi, BUR, Milano, 3 voll. 1989.

Letteratura critica

- F. Ambrosi, C. Antonacci, I. Xosa eds., *Per un lessico della paura in Europa: spunti per una riflessione*, Sapienza, Roma, 2018.
- Z. Bauman, *Paura liquida*, Laterza, Roma-Bari, 2017.
- J. Delumeau, *La paura in Occidente (secoli XIV-XVIII). La città assediata*, SEI, Torino, 1978.
- L. F. H. Svendsen, *Filosofia della paura. Oltre la paura*, Castelvecchi, Roma, 2010.
- M. Vegetti, *Passioni antiche: l'io collerico*, in S. Vegetti Finzi ed., *Storia delle passioni*, Laterza, Roma-Bari, 2000.

NOTA SULLA MALATTIA IN FRIEDRICH NIETZSCHE

Paolo Scolari

Abstract

Thomas Mann affirms that Nietzsche has also another name: illness. In fact, when thinking about his life, it is impossible not to notice his pathology: beyond his mental insanity, that influences his last decade, Nietzsche's existence appears to be indelibly marked by illness. Therefore, this topic is not only predictable, but also complex and insidious. On the one hand, it is customary to idealise Nietzsche's philosophy, without analysing its relation to the philosopher's suffering; on the other hand, his mindset results to be deprived of its real autonomy, excessively considering only the value of pathology. In order to interpret accurately his philosophy, it is necessary to go beyond this logic of option. Thought and illness should not be divided, but linked each other, because together they can give birth to a correct interpretation: in fact, in Nietzsche's philosophy, thought and illness are part of a whole and they influence each other in a circular and fruitful relationship.

Keywords

Nietzsche, Jaspers, Philosophy, Illness, Pain/Sorrow.

Nietzsche fa l'esperienza di una salute superiore proprio nel momento stesso in cui è malato, esortandoci a vivere la salute e la malattia in modo tale che la salute sia un punto di vista vivente sulla malattia e la malattia un punto di vista vivente sulla salute, a fare della malattia un'esplorazione della salute, della salute un'investigazione della malattia.

G. Deleuze, *Logica del senso*

1. Nietzsche malato. Leggende e verità.

Nel saggio *Nietzsches Philosophie im Lichte unserer Erfahrung* Thomas Mann è lapidario nell'affermare che Nietzsche «ha anche un altro nome: malattia».¹ Dopotutto, come dichiara Alfredo Fallica, sembra proprio vero che quando ci si imbatte nella vita di Nietzsche è impossibile non parlare della sua patologia.² I due aspetti si sovrappongono in modo così millimetrico da arrivare per certi versi a coincidere, al punto che, sostiene dal canto suo il noto storico della medicina Heinrich Schipperges, l'intera biografia di Nietzsche narra una vera e propria storia della malattia.³

Forse, però, nessun argomento come questo risulta così scontato eppure altrettanto complesso e insidioso. Non è mai semplice affrontarlo in modo filosofico, né uscirne completamente indenni senza scivolare nelle solite banalizzazioni. Né tantomeno è facile scindere la storia dalla leggenda, le vicissitudini personali dal pensiero intellettuale, talmente numerose sono le vulgate che dipingono un Nietzsche malato e pazzo. Ora rinchiuso nottetempo nella sua camera a comporre a lume di candela le pagine dei suoi capolavori; ora irrequieto vagabondo tra mare e monti alla ricerca di località sempre migliori dove soggiornare; ora segregato in una stanza al termine

¹ Mann 1953, p. 683.

² Cfr. Fallica 2002, p. 101.

³ Cfr. Schipperges 1985, pp. 215-222; cfr. Schipperges 1975, pp. 93-100.

dei suoi giorni a scrivere con foga i biglietti della follia. O ancora le infinite telenovele costruite sulla presunta sifilide contratta in gioventù in un bordello di Colonia, divenuta poi la causa della sua morte;⁴ oppure quelle montate cinematograficamente attorno al leggendario episodio secondo cui, ai primi di gennaio del 1889 in piazza San Carlo a Torino, avrebbe abbracciato un cavallo per sottrarlo dalle frustate del suo cocchiere.⁵

Al di là del delirante sbocco nella pazzia che ha caratterizzato il suo ultimo decennio, tutta la vita di Nietzsche appare indelebilmente marcata dalla malattia. Nel suo testo *Nietzsche. Il terapeuta malato*, lo psichiatra Luigi Enepetta sostiene che la manovra attraverso la quale si cerca di isolare la follia finale dall'insieme della sua intera esistenza non fa altro che negare l'evidenza, contraddicendo alla luce del sole i dati biografici che attestano palesemente un disagio psicosomatico precoce, ricorrente e gradualmente più intenso.⁶

Lettere alla mano, si può in effetti vedere come già durante l'adolescenza Nietzsche soffrisse frequentemente di violenti attacchi di nausea e vomito, frastornanti emicranie e devastanti collassi, fastidiosi problemi allo stomaco e all'intestino, ipersensibilità alla luce e pesanti cali di vista. Uno stato di salute più che mai delicato, che lo accompagnerà per tutta l'esistenza peggiorando progressivamente. Fin da ragazzo lo inchioda a letto per intere giornate, in completa solitudine nel buio della sua stanzetta, senza permettergli né di leggere né di scrivere. A poco più di trent'anni lo costringe a sospendere a malincuore le proprie lezioni all'Università di Basilea e, con una sorta di prepensionamento, a rassegnare precocemente le dimissioni dall'ambiente accademico, inseguendo da quel momento in poi condizioni climatiche più favorevoli di quelle cittadine e ricercando un'alimentazione sempre più salutare. Infine, lo condanna alla degenerazione mentale e alla completa inattività per gli ultimi undici anni della sua vita, prima della morte, nel 1900, a cinquantacinque anni.

Al limite dell'ipocondria, Nietzsche avvertiva il pensiero della malattia incombere come una spada di Damocle sulla propria testa. Poiché il padre Carl Ludwig era scomparso a trentasei anni a causa di una grave degenerazione cerebrale, era letteralmente angosciato e pensava in maniera ossessiva che anche lui sarebbe morto della medesima patologia proprio a quell'età, se non addirittura prima.⁷

2. Cartelle cliniche.

Dalla malattia di Nietzsche al fenomeno del "Nietzsche malato" il passo è breve. Quest'ultimo incuriosisce così tanto l'ambiente culturale tedesco che, già sul finire dell'Ottocento, si discute della sua malattia ancora prima della sua morte (1900). A tal riguardo si può trovare qualche articolo pubblicato su periodici tedeschi negli anni tra il 1895 e il 1899. Dopo la scomparsa di Nietzsche, la prima a parlarne è guarda caso la sorella Elisabeth, in un intervento apparso a Berlino sulla rivista *Die Zukunft* nel medesimo anno della morte del fratello.⁸ Da questo momento in poi una miriade di contributi concernenti la malattia di Nietzsche spunterà come funghi.

Ma il fatto più rilevante è il taglio che gli autori di queste ricostruzioni patografiche danno all'argomento. Cosa che emerge in modo lampante già a partire dal titolo dei periodici per i quali essi sono stati redatti. Solo per citarne alcuni: *Zeitschrift für Sexualwissenschaft* (1918), *Zeitschrift für die gesamte Neurologie und Psychiatrie* (1924), *Biologische Heilkunst* (1930), *Die Medizinische Welt* (1930).⁹

⁴ Nella cartella clinica del manicomio di Jena, dove Nietzsche fu ricoverato dal 18 gennaio 1899 al 24 marzo 1890, si legge: «1866. Infezione sifilitica», cfr. Möbius 1902; cfr. Deussen 2010, p. 74.

⁵ Si veda il film di Lilliana Cavani del 1977 intitolato *Al di là del bene e del male*; cfr. Verrecchia 1997.

⁶ Enepetta 2012, p. 49.

⁷ Cfr. Nietzsche 1995, lettera a Carl von Gersdorff, Basilea, 18 gennaio 1876; cfr. ibi, lettere degli anni 1878-1879; cfr. Janz 1980; cfr. Nuccitelli 1996.

⁸ Förster-Nietzsche 1900.

⁹ Saaler 1918; Hildebrandt 1924; Lessing 1930; Podach 1930.

Sessuologia, neurologia e psichiatria, biologia, medicina. Tanti sguardi prospettici che si passano il testimone l'uno con l'altro, ma la musica non cambia. La malattia di Nietzsche viene osservata e trattata dall'esterno, dal punto di vista medico-scientifico, alla stregua di un qualsivoglia fenomeno biologico o psico-fisico che non coinvolge il suo modo di filosofare. È tutt'al più un fatto di cronaca come tanti altri, così interessante da soddisfare la morbosa curiosità del pubblico quanto al tempo stesso povero dal punto di vista filosofico. Proprio come quelle diapositive, montate poi in un celebre filmato, che ritraggono un Nietzsche quasi paralizzato, a letto, poco prima della sua morte. Fotografano il pensatore malato, senza toccare affatto il problema filosofico che la malattia porta con sé. Dopotutto, non si è ancora sviluppato un interesse circa i pensieri che Nietzsche dedica alla malattia e al rapporto di quest'ultima con il pensiero filosofico.

Aspetto che, invece, Nietzsche stesso aveva compreso in modo molto profondo. Al di là delle frequenti lamentele e dei comprensibili sfoghi per il suo cagionevole stato di salute, è proprio lui per primo a parlare filosoficamente della sua malattia e a rivestirla di un interessante abito ermeneutico, dandone una diretta, seppur frammentata testimonianza in tutte le sue opere. Le riflessioni sulla sua personale condizione valetudinaria trascendono l'aspetto cronachistico e meramente corporale per aprirsi a una lettura ad ampio respiro, dove la malattia diventa la chiave interpretativa per introdursi nel mistero dell'esistenza umana.

3. Tra medicina e filosofia. Le altalene di Jaspers.

La cosa più sorprendente è che, qualche anno più tardi, sarà proprio un medico psichiatrico a riflettere per primo sull'importanza filosofica della malattia in Nietzsche. È Karl Jaspers, che all'interno della monumentale opera *Nietzsche. Einführung in das Verständnis seines Philosophierens* (1936) dedica un'ampia e dettagliata sezione al tema della malattia nella filosofia nietzscheana.

Jaspers compie un doppio movimento, ben espresso dalle sue parole. Da una parte vuole «liberare l'opera di Nietzsche da quei difetti che possono essere classificati come casuali interferenze dovute alla malattia», dall'altra è consapevole che la stessa «malattia sembra diventare un momento di senso positivo, un'espressione creativa dell'essere, una rivelazione immediata di qualcosa che altrimenti sarebbe rimasto inaccessibile». Un'altalena ermeneutica che sale e scende ritmicamente: mentre sgombra il terreno da tutte quelle fallaci interpretazioni che vedono la filosofia nietzscheana come il mero esito di un «malato», Jaspers denuncia coloro che vogliono minimizzare gli aspetti patologici di Nietzsche relegandoli nell'ambito medico e andando alla ricerca di una filosofia sana, per nulla intaccata dalla malattia. È impossibile, riecheggia nuovamente lo psichiatra-filosofo, «cercare in Nietzsche la pura verità, non potendo mai separare definitivamente tale verità da quelle deviazioni». Anche la malattia «appartiene alla verità e non può essere separata da essa».¹⁰

L'intento jaspersiano appare delimitato da due frasi. Quella d'esordio dà subito a intendere la modalità con cui egli andrà a parlare della malattia: «In tutta l'opera di Nietzsche ritroviamo domande sul senso e sul significato della malattia».¹¹ L'altra, con la quale si chiude questa parte dell'opera, riassume in modo conciso il suo intero sforzo ermeneutico: «La malattia di Nietzsche non ha solo interrotto in modo rovinoso la sua vita, ma, nella sua lenta evoluzione, gli è talmente connaturata che, senza la malattia, non potremmo immaginarci né la sua vita, né la sua opera». Il baricentro dell'attenzione è spostato dalla malattia di Nietzsche alla malattia secondo Nietzsche. Jaspers è consapevole che le precarie condizioni di salute hanno spinto Nietzsche a interrogarsi e riflettere in modo problematico sul senso della malattia, facendone una vera e propria cassa di risonanza filosofico-esistenziale. «I fattori patologici hanno avuto non solo un effetto di disturbo, ma forse hanno anche reso possibile ciò che altrimenti non sarebbe mai stato creato: è sconcertante il fatto che debba essere una malattia a determinare ciò che Nietzsche

¹⁰ Jaspers 1996, pp. 110-111.

¹¹ Ibi, p. 94.

considerava il necessario sviluppo del suo pensiero, e che costituiva la grandezza spirituale e la profondità esistenziale del suo essere». ¹² Separare Nietzsche della sua malattia vorrebbe dire non capire alcune tra le pagine più belle e più profonde di tutta la sua produzione filosofica.

In Jaspers, tuttavia, l'anima del medico non è abbandonata ma sembra convivere sottopelle insieme a quella del filosofo. Da un lato nelle sue parole si avverte l'impronta medico-psichiatrica, soprattutto quando anche lui tenta di trovare il bandolo della matassa mediante il ricorso a una giustificazione biologica della malattia nietzscheana. Cita a riguardo un'ampia letteratura specifica sulla questione e, con l'accuratezza del medico, afferma che «per comprendere Nietzsche è indispensabile conoscere con precisione le sue malattie e saperne distinguere con precisione i possibili significati». ¹³ Dall'altro lato riconosce che la questione trascende la sua riduzione a cartella clinica e che la malattia funge da valore aggiunto nell'opera nietzscheana, caratterizzandola in modo totalizzante. Senza questa condizione valetudinaria Nietzsche non sarebbe diventato lo stesso pensatore che abbiamo di fronte. Il valore delle sue opere non solo non viene alterato o messo in discussione, ma risulta accresciuto, dal momento che è caratteristica di questa malattia stimolare la creatività. Essa non è stata per lui una scomoda interferenza, bensì uno dei fattori della sua grandezza. ¹⁴

Il quadro clinico diagnosticato da Jaspers a partire dai comportamenti di Nietzsche nell'ultimo periodo della sua vita pubblica recita: «Psicosi. Affezione organica del cervello, molto probabilmente una paralisi progressiva, e in ogni caso un processo degenerativo originato da fattori esogeni, sia che si ascrive ad una infezione, sia ad un abuso di droghe: questa seconda ipotesi è tuttavia improbabile e non è mai stata dimostrata con certezza. Non si tratta di una malattia ereditaria». ¹⁵ Quasi sicuramente questa è la patologia terminale, che lo ha portato alla morte. Tuttavia, continua Jaspers, a partire dalla sua gioventù «Nietzsche è sempre stato afflitto da diverse malattie, ma non da una malattia mentale. Il fatto che poi sia diventato pazzo ha indotto qualcuno a ritenere che già negli anni precedenti si potessero riscontrare i segni della futura malattia. Questa concezione perde di vista il dato di fatto, e l'opinione opposta, che Nietzsche sia stato perfettamente sano, dal punto di vista mentale, sino alla fine del 1888». ¹⁶ Jaspers sottrae in questo modo Nietzsche a tutti coloro che, con pregiudizio positivista, volevano attribuire gli esiti della sua filosofia a sintomi di pazzia. Le numerose patologie che lo perseguitano già da giovane non hanno niente a che vedere con la follia finale, la quale dunque non può aver influito sulla sua produzione filosofica.

Dopo aver analizzato in dettaglio le varie patologie che «hanno accompagnato tutta la vita di Nietzsche, in una forma più o meno intensa, alternando miglioramenti e peggioramenti», ¹⁷ il bollettino medico jaspersiano si chiude con una certezza e, allo stesso tempo, con una perplessità. Se «nessun segno di follia è riscontrabile prima del 27 dicembre 1888, a tutt'oggi non è ancora possibile raggiungere una conoscenza certa» circa la malattia di Nietzsche, «non sapendo se si sia trattato di una sola malattia o di disturbi di natura completamente diversa che hanno colpito solo casualmente la persona». ¹⁸

Questo strascico dubbioso spiana probabilmente la strada alla riflessione teoretica sulla malattia in Nietzsche. Quasi come se Jaspers volesse dire che, non sapendo con assoluta certezza quale fosse la patologia di Nietzsche, è giunto il momento di cambiare rotta, interessandosi più di ogni altra cosa al senso e al valore che la malattia ha avuto nella sua speculazione filosofica. Si chiede pertanto «se nello sviluppo spirituale di Nietzsche si sia manifestato in modo evidente qualcosa che conferisce alla sua filosofia un colore che non gli è proprio. Se lo sviluppo spirituale che porta alla grandezza della sua opera sia puramente immanente oppure se sia determinato

¹² Ibi, pp. 109-110; cfr. Manzi 2005, pp. 562, 564, 568-570.

¹³ Jaspers 1996, p. 94.

¹⁴ Cfr. Cantillo 2001, pp. 87-89.

¹⁵ Jaspers 1996, p. 95.

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ Ibi, p. 96.

¹⁸ Ibi, p. 95.

da fattori non spirituali ma biologici». Jaspers fatica non poco ad abbandonare del tutto il campo clinico, ma la rottura è evidente: ora la malattia non è più un impedimento per un approccio alla filosofia nietzscheana bensì diventa un portale ermeneutico attraverso cui entrarvi. Non si tratta di scoprire se «Nietzsche scrivesse sotto l'influsso della malattia», quanto di portare alla luce come, proprio grazie ad essa, sia riuscito ad arrivare a pensare certe cose e in un certo modo.¹⁹

In Jaspers il medico e il filosofo si intrecciano continuamente, rincorrendosi e sorpassandosi, per poi riacchiapparsi a vicenda. Se della malattia nietzscheana «non è possibile dare – almeno fino ad oggi – una risposta definitiva e non si può dire con precisione cosa sia questo fattore biologico, cosa gli sia realmente accaduto», di certo «non si può avere il minimo dubbio sul fatto che si sia accaduto qualcosa di decisivo». «Assenza di una diagnosi precisa», ma al tempo stesso sicurezza che qualcosa ha «stimolato il suo processo creativo»: c'è un «legame indissolubile tra la spiritualità di Nietzsche filosofo e le esperienze che lo assalivano». ²⁰ Anche se non si conosce con certezza quale patologia abbia attanagliato la sua esistenza, una cosa è sicura: la sua ispirazione filosofica ha risentito di un fattore estraneo, la malattia appunto, che ha influito in modo decisivo sulla sua «creazione spirituale».

Alla fine, il medico che è in Jaspers sembra gettare la spugna ed esclamare come «per comprendere Nietzsche non sia necessario conoscere una diagnosi. Ai fini di una sua sostanziale comprensione filosofica, le categorie della medicina entrano in gioco soltanto se sono assolutamente certe: e queste diagnosi non lo sono». ²¹ Resa forse solo parziale, quella di Karl Jaspers, dettata appunto da una mancanza di prove empiriche. Sta di fatto che è lo stesso medico-filosofo a riconoscere responsabilmente i limiti di una considerazione meramente scientifica della malattia, la quale «non giunge mai alla conclusione di un sapere definitivo e onnicomprensivo». Anzi, «questo atteggiamento» di impotenza «è la condizione indispensabile» affinché si possa originare una riflessione più ampia sul senso della malattia e del dolore all'interno dell'esistenza umana. ²²

4. Pensieri malati / malattie pensanti.

Quattro decenni prima di Jaspers, esordendo nella sua opera *Friedrich Nietzsche in seinen Werken* – pubblicata a Vienna nel 1894 quando Nietzsche era ancora in vita –, Lou Salomé mette in luce lo «stretto legame» tra la «sofferenza» di Nietzsche e l'evoluzione del suo «pensiero», sottolineandone il ruolo propulsivo e «l'influsso che gli stati d'animo dell'uomo malato hanno sul pensiero». Lei che forse lo conosceva molto meglio di chiunque altro, arriva a definire la sua parabola esistenziale come una vera e propria «storia di dolore». Come affermato da Domenico Fazio nell'appendice all'edizione italiana del libro, gli scritti di Nietzsche appaiono agli occhi della Salomé alla stregua di una grande autobiografia del dolore. L'alternanza tra salute e malattia rappresenta l'elemento caratteristico e sempre ritornante dell'esperienza interiore di Nietzsche, che lo obbligava a continui autosuperamenti. La malattia, continua Salomé, «non fu solo un caso della vita, bensì una necessità intimamente voluta, un'esigenza che corre attraverso la sua intera evoluzione e ne costituisce l'autentica fonte spirituale». ²³

A distanza di un secolo, anche Domenico Venturelli appare della stessa idea della Salomé, appoggiando la tesi secondo cui non ha senso chiedersi chi sarebbe stato Nietzsche e cosa potrebbe essere stata la sua filosofia senza l'esperienza del dolore: lui non solo *aveva* una malattia, ma *era* questa malattia. Parlare di malattia in Nietzsche non significa arrestarsi alle circostanze della sua travagliata esistenza, tendando in modo forzoso di scinderla dal suo pensiero quasi si volesse trovare sotto la patina di quei sintomi psicopatologici un pensiero nietzscheano puro e

¹⁹ Ibi, p. 97.

²⁰ Ibi, p. 101.

²¹ Ibi, pp. 103-104.

²² Ibi, p. 111.

²³ Andreas-Salomé 2009, pp. 24-26, 206-207, 209.

originario, non inficiato dalla malattia. Ciò vorrebbe dire sradicare il senso stesso della sua filosofia, impensabile al di là del rapporto con la malattia, la quale, propone ancora Venturelli, non deve rivelarsi un impedimento, bensì una via privilegiata per accedere alla comprensione della filosofia di Nietzsche.²⁴

In effetti, sostiene a tal proposito Giuseppe Nuccitelli, non solo Nietzsche concepisce il pensiero filosofico in una condizione di lacerazione, bensì senza sofferenza tale filosofare non avrebbe mai trovato un terreno fertile dove nascere. Anche se, tuttavia, questa strada non è per nulla esente da insidie e comporta già in partenza il pericolo di incappare in un duplice vicolo cieco, ovvero far dipendere i due termini consequenzialmente l'uno dall'altro. Da un lato, prosegue Nuccitelli, c'è il rischio di idealizzare la filosofia di Nietzsche, astrarla e considerarla indipendente, senza un effettivo rapporto con la sua vita e la sua sofferenza. Dall'altro quello di cadere nell'estremo opposto, ovvero privare il pensiero nietzscheano della sua reale autonomia e del suo valore, spostando riduttivamente il suo senso solamente sulla patologia e con questa contaminarlo.²⁵ Quasi come se, per un verso, la malattia di Nietzsche fosse provocata dal suo aver spinto la speculazione filosofica fino ad altezze inimmaginabili e, per un altro, come se il pensiero stesso fosse il tragico e ineluttabile sbocco di un'esistenza crogiolata nella sofferenza. Questa dicotomia fa trasparire un'immagine falsata e fuorviante di Nietzsche: un essere umano diventato pazzo a causa del suo intenso lavoro intellettuale, che si rispecchia in una filosofia non lucida e genuina ma offuscata dalla patologia, frutto di una mente malata. Due facce della stessa medaglia, che non rendono pienamente ragione di quello che è stata l'esperienza filosofica nietzscheana.

Anche secondo Karl Jaspers, quando la critica ha tentato di indagare la malattia di Nietzsche è sempre inciampata in mille difficoltà, le quali hanno «screditato e svalutato la sua filosofia». Troppi sono i pareri, che si susseguono in un turbinio di voci discordanti. A chi esclama che quelle di Nietzsche «sono opere di un demente» ribattono coloro i quali affermano che «Nietzsche, prima del 1888, non era un malato di mente». La logica dell'«alternativa» è sempre dietro l'angolo: «o Nietzsche era malato, o è stato uno dei grandi uomini della storia». Una è sempre in procinto di prendere in contropiede l'altra e metterla in fuorigioco, «negando che si possano verificare nello stesso tempo entrambe le possibilità». Jaspers vuole «opporsi» con decisione a questa dialettica falsa e opprimente. Tenta di distaccarsi da questi cori di tifoserie contrapposte che, rimbalzandosi freneticamente le proprie convinzioni su Nietzsche, non fanno altro che «mostrare di non aver affatto compreso né il suo pensiero, né la realtà della sua vita». A sua detta, non sono altro che schieramenti «dogmatici», dietro i quali «si cela l'incapacità di porre delle domande e di procedere ad un'effettiva ricerca».²⁶

Per uscire da questa imbarazzante impasse bisogna andare oltre la logica dell'opposizione, imboccando la via che non mette in alternativa tra di loro pensiero e malattia, ma li tiene costantemente legati, in una tensione fruttuosa. Risulterebbe infatti altrettanto patologico tentare di giustificare Nietzsche slegando il suo pensiero dalla sua condizione di eterno malato. La strada da seguire è allora quella che vuole mettere in relazione la malattia con il pensiero, portando alla luce, come suggerisce Andrea Spoladore, il ruolo decisivo che il vissuto patologico ha avuto nello sviluppo delle riflessioni di Nietzsche, nel quale la malattia si mostra sempre “pensata” e diviene quasi spontaneamente filosofia.²⁷ L'esperienza filosofica nietzscheana non è affatto concepibile senza il dramma della malattia. Anzi, Nietzsche si fa portavoce di un pensiero che non si vergogna più di entrare in comunicazione con la malattia, proprio perché l'avventura del pensare e quella del male fanno davvero un tutt'uno: in lui, asserisce a ragione Pierre Klossowski, il pensare diventa identico al soffrire e il soffrire al pensare. La malattia è sempre un esperimento di pensiero, che a sua volta rappresenta sempre un'esperienza di malattia.²⁸

²⁴ Cfr. Venturelli 2006, p. 12.

²⁵ Nuccitelli 1996, pp. 9-10.

²⁶ Jaspers 1996, p. 104.

²⁷ Cfr. Spoladore 2008, pp. 23-25; cfr. Manzi 2005, p. 560.

²⁸ Cfr. Klossowski 2013, pp. 47-48; cfr. Voza 2001, p. 224; cfr. Deleuze 1975, p. 154.

Pensiero e malattia si compenetrano a vicenda, travasandosi l'uno nell'altra in un rapporto di feconda circolarità. L'itinerario spirituale di Nietzsche lascia trasparire come grazie alla sofferenza sia possibile per l'uomo intraprendere un certo esercizio del pensare e un cammino di conversione, dove il pensiero si mette in ascolto del dolore, prova a dargli voce e a dialogare con esso.²⁹

Riferimenti bibliografici.

- Andreas-Salomé 2009: Lou Andreas-Salomé, *Friedrich Nietzsche*, SE, Milano 2009.
- Anepeta 2012: Luigi Anepeta, *Nietzsche. Il terapeuta malato*, Nilalienum, Roma 2012.
- Cantillo 2001: Giuseppe Cantillo, *Introduzione a Jaspers*, Laterza, Roma-Bari 2001.
- Deussen 2010: Paul Deussen, *Ricordi di Friedrich Nietzsche*, La Scuola di Pitagora, Napoli 2010.
- Fallica 2002: Alfredo Fallica, *La malattia di Nietzsche*, in AA.VV., *Filosofare con Nietzsche*, Roma 2002.
- Deleuze 1975: Gilles Deleuze, *Logica del senso*, Feltrinelli, Milano 1975.
- Förster-Nietzsche 1900: Elisabeth Förster-Nietzsche, *Die Krankheit Friedrich Nietzsches*, in «Die Zukunft», Jg. 8, Berlin 1900, Nr. 30, pp. 9-27.
- Hildebrandt 1924: Kurt Hildebrandt, *Der Beginn von Nietzsches Geisteskrankheit*, in «Zeitschrift für die gesamte Neurologie und Psychiatrie», Bd. 89, Berlin 1924, pp. 283-309.
- Janz 1980: Curt Paul Janz, *Vita di Nietzsche*, 3 voll., Laterza, Roma-Bari 1980.
- Jaspers 1996: Karl Jaspers, *Nietzsche. Introduzione alla comprensione del suo filosofare*, Mursia, Milano 1996.
- Klossowski 2013: Pierre Klossowski, *Nietzsche e il circolo vizioso*, Adelphi, Milano 2013.
- Lessing 1930: Theodor Lessing, *Nietzsches Krankheit*, in «Biologische Heilkunst», Jg. 11, Stuttgart 1930, pp. 693-694.
- Mann 1953: Thomas Mann, *La filosofia di Nietzsche*, in Id., *Nobiltà dello spirito. Saggi critici*, Mondadori, Milano 1953.
- Manzi 2005: Alfreda Manzi, *Il tema della malattia in Nietzsche. Interpretazioni e valutazioni*, in «Rivista di Teologia dell'Evangelizzazione», 9 (2005), pp. 559-581.
- Möbius 1902: Paul Julius Möbius, *Über das Pathologische bei Nietzsche*, Bergmann, Wiesbaden 1902.
- Nietzsche 1995: Friedrich Nietzsche, *Epistolario*, vol. III, Adelphi, Milano 1995.
- Nuccitelli 1996: Giuseppe Nuccitelli, *Il contagio filosofico. L'odissea ideativa di Nietzsche attraverso la lunga infermità*, Guerini, Milano 1996.
- Podach 1930: Erich Friedrich Podach, *Nietzsches Krankengeschichte*, in «Die Medizinische Welt», Jg. 4, Berlin 1930, Nr. 40, pp. 1452-1454.
- Saaler 1918: Bruno Saaler, *Über die Krankheit Nietzsches*, in «Zeitschrift für Sexualwissenschaft», Bd. 4, Bonn 1918, pp. 289-295.
- Schipperges 1975: Heinrich Schipperges, *Am Leitfaden des Leibes. Zur Anthropogetik und Therapeutik Friedrich Nietzsches*, Klett, Stuttgart 1975.
- Schipperges 1985: Heinrich Schipperges, *Von der Krankheit zur „großen Gesundheit“*, in Id., *Homo patiens. Zur Geschichte des kranken Menschen*, Piper, München - Zürich 1985.
- Scolari 2018: Paolo Scolari, *Nietzsche. Tracce morali*, Mimesis, Milano-Udine 2018.
- Spoladore 2008: Andrea Spoladore, *Nietzsche. L'esperienza della malattia sullo sfondo del pensiero*, Il filo, Roma 2008.
- Venturelli 2006: Domenico Venturelli, *Nobiltà e sofferenza. Musica, religione, filosofia in F. Nietzsche*, Il Melangolo, Genova 2006.
- Verrecchia 1997: Anacleto Verrecchia, *La tragedia di Nietzsche a Torino. La catastrofe del filosofo che sognava un Superuomo al di là del bene e del male*, Bompiani, Milano 1997.

²⁹ Cfr. Scolari 2018, pp. 47-65.

- Vozza 2001: Marco Vozza, *Esistenza e interpretazione. Nietzsche oltre Heidegger*, Donzelli, Roma 2001.

BREVE DESCRIZIONE DEL *GOETHEZEIT* E DI COME QUESTO ABBIÀ INFLUITO SULLA STESURA DEL *FAUST**

Fabio Bartoli**

Abstract

This paper describes the Goethe's time and the bond between the *Faust* and the historical context he knew. The main idea is that the Goethe's work was influenced by the contemporary historical-philosophical occurrences. This analysis allows to conclude that the poet, in his work, tried to answer to the restlessness of that time back.

Keywords

Goethe, Faust, *Goethezeit*, German Literature, Aesthetics.

Introduzione.

Che Goethe sia stato un genio assoluto e che il suo *Faust* sia stata un'opera che ha cambiato la storia del pensiero, sono due fatti più che risaputi. Che in questo testo il poeta spese sessanta anni di lavoro, quasi morendo con la penna in mano, anche è noto. Però, una cosa molto interessante, di cui si può approfondire la ricerca, sono le contingenze storiche che accompagnarono la stesura di quest'opera, e vedere quanta influenza esse ebbero sul prodotto finale. Ecco, è proprio questo che ci proponiamo di fare nel presente lavoro.

L'obbiettivo di questo articolo è di descrivere, concentrandoci soprattutto sugli aspetti letterari, storici e filosofici, il periodo in cui Goethe nacque e visse. Questo per capire meglio le idee che hanno influenzato l'autore e che l'hanno condotto a scrivere questo capolavoro.

La nostra tesi è che il *Faust*¹ sia un'opera che ha influenzato così tanto i posteri² perché ha avuto la fortuna di andare a toccare alcune delle tematiche che più sarebbero diventate salienti nei secoli successivi, ma che, in quegli anni di stesura, a malapena si sarebbe potuto intuire quale enorme importanza avrebbero ricoperto. La sua grande fortuna sta anche nel fatto che gli eventi, che diedero vita ai suddetti temi, accaddero proprio negli anni in cui Goethe visse, permettendogli di poter essere tra i primi letterati a toccare, con la sua enorme sensibilità, quelle questioni così importanti. Usando un giro di parole: *Il genio giusto ha scritto nel periodo storico giusto!*

Metodologicamente parlando, cercheremo di conseguire il nostro obbiettivo utilizzando un metodo comparativo interdisciplinare. In un primo momento andremo ad analizzare alcuni eventi –sia storici che letterari che filosofici– successi nel contesto europeo nel periodo in cui Goethe visse la sua vita adulta. Successivamente faremo la stessa analisi stringendo, però, il campo di osservazione e, quindi, concentrandoci in particolar modo sulla Prussia di quello stesso

* Questo articolo corrisponde, in buona parte, ampliato ed approfondito, al primo capitolo della mia tesi di laurea, Bartoli 2017. Inoltre, è un risultato del GIR di *Estética y Teoría de las Artes* (Universidad de Salamanca, Instituto de Iberoamérica).

** Dottorando in Filosofia della *Universidad de Salamanca, Grupo de investigación reconocido (GIR) de Estética y Teoría de las artes*, Spagna. Laurea specialistica in Filosofia e Forme del Sapere dell'Università di Pisa, Italia.

¹ Spiegheremo a breve come mai per farci una buona panoramica dello sviluppo intellettuale di Goethe concentrarsi sul *Faust* sia un'ottima scelta.

² Una riflessione sulle letture filosofiche che il Faust ha avuto nei quasi due secoli dalla sua pubblicazione la troviamo in D'Angelo 2009, pp. 89-103.

periodo. Infine, descriveremo brevemente alcune correnti filosofico/letterarie che si svilupparono negli anni della stesura del *Faust*, nello specifico *Sturm und Drang*, *Idealismo* e *Romanticismo*. Di tutti gli eventi che evidenzieremo si illustrerà come essi abbiano in un certo qual modo influenzato lo sviluppo dell'opera goethiana. Questo scritto non ha pretese di esaustività, quindi abbiamo scelto gli aspetti dell'opera goethiana che si considera siano rimasti attuali anche per il nostro tempo e che più hanno influenzato lo sviluppo della società moderna.

Riteniamo utile la stesura di questo scritto in quanto consideriamo che, seppur tutti questi argomenti fossero già più che noti agli studiosi, dopo un'attenta lettura della letteratura specialistica italiana, ci è sembrato che nessuno avesse ancora pensato a riunirli in questa specifica cornice, mettendoli in così stretta relazione con l'opera più importante di Goethe.

E ora, senza ulteriori indugi, entriamo nel vivo della questione.

1. Genesi e descrizione dell'opera.

Per iniziare conviene ricordare, quindi, che la vita del poeta si sviluppò nell'arco di circa ottantatré anni, precisamente dall'agosto 1749 al marzo 1832.

Per contestualizzare il periodo storico in cui è stato partorito il *Faust* sono di aiuto le parole del germanista Ladislao Mittner che descrive così il lavoro del tedesco: «L'opera di Goethe segnerà il massimo sforzo di riconoscere in pieno le esigenze del mondo, pur salvaguardando in pieno l'indipendenza morale e culturale dell'anima individuale». ³ Sono due le domande che nascono mettendo in relazione questa frase al nostro proposito di descrivere la genesi dell'opera che vogliamo analizzare: perché possiamo creare un'equivalenza tra l'opera generale di Goethe e il *Faust*? Quali sono queste esigenze del mondo che il poeta si sforza di riconoscere?

Alla prima domanda si risponde specificando alcune informazioni sulla genesi di quest'opera teatrale.

Fortunatamente ci sono pervenute abbastanza informazioni sul processo creativo che si cela dietro questo capolavoro. Sappiamo, per esempio, che il soggetto fu suggerito dal pastore Herder: egli influenzò moltissimo il giovane studente di diritto con le sue idee, che possono essere considerate come la sorgente primaria da cui nacque il movimento letterario dello *Sturm und Drang*, corrente alla quale inizialmente aderì con passione, appunto, anche Goethe. ⁴ Non potendo dilungarci troppo sulle teorie sturmeriane, ci limitiamo a fornire schematicamente i punti nevralgici di questa corrente riguardo l'arte: una prima caratteristica è la rottura con tutte le concezioni artistiche illuministiche e, di conseguenza, un'esaltazione della natura. Così, la natura agisce non come una dispensatrice di regole per raggiungere l'armonia, ma come una divinità che predilige il caos e con cui l'uomo non può entrare in contatto diretto se non con l'opera d'arte da lui effettuata diventando, per un istante, strumento della natura stessa. C'è anche una rivalutazione della positività della religione.

Un altro dei punti programmatici di questa "scuola di pensiero" prevedeva la riscoperta della poesia primitiva e della mitologia popolare tedesca, ⁵ in contrapposizione all'ideale di perfezione stilistica che gli illuministi individuavano e che si può riassumere nell'affermazione: *l'arte bella è solo quella che imita la natura*, teoria questa che calcava le concezioni artistiche della Grecia classica.

Questa riscoperta rispondeva all'esigenza di ogni popolo di esprimere un'arte legata alla propria individualità nazionale, sollevata sempre da Herder nelle *Selve critiche ovvero Osservazioni sulla scienza dell'arte e del bello* del 1769. Tra i miti che vennero rispolverati, uno dei più

³ Mittner 1978, p. 150.

⁴ Sullo sviluppo intellettuale di Goethe si può rimandare al testo di Pareyson 2003. Questo testo raccoglie i contenuti di alcuni corsi accademici tenuti da Pareyson alla fine degli anni 50.

⁵ Il prodotto artistico più emblematico di questa corrente fu il romanzo epistolare *I dolori del giovane Werther*, scritto da Goethe nel 1774.

suggestivi è proprio il *Faustbuch*, che fu di conseguenza identificato come il prodotto creativo del *Volk*, fu questa pretesa a spingere il giovane poeta nell'impresa.

Riguardo la data di inizio della stesura, non sappiamo precisamente quando egli iniziò a redigere il dramma teatrale, però sappiamo con sicurezza che, prima del suo trasferimento a Weimar del 1775, Goethe aveva già messo su carta il nucleo essenziale dell'opera. Ai giorni nostri questo embrione è noto come *Urfaust*. Invece, per quanto riguarda le date di conclusione e stampa, non ci sono dubbi: la prima parte fu terminata nel 1806 e stampata nel 1808, mentre la seconda fu terminata nel 1831 e fu pubblicata postuma l'anno successivo. Facendo un rapido calcolo si nota che l'opera tenne occupato l'autore per un periodo lungo circa sessant'anni.⁶

Con questi dati possiamo rispondere alla prima delle domande iniziali. Si può asserire che è lecito prendere questo dramma come emblema dell'opera di Goethe perché di fatto lo occupò per quasi tutta la sua vita di poeta e scrittore. Un altro dato che sostiene questa affermazione è la questione dell'unità dell'opera:⁷ già dopo una prima lettura risulta evidente che l'opera non ha carattere unitario, segno evidente di una stesura che si è andata sviluppando in maniera in-costante, così come le posizioni intellettuali di Goethe, nel corso del tempo.

Come se non bastasse, non solo si vede una discrepanza netta tra la parte prima e la seconda, addirittura ci sono incongruenze interne alle due, sulle quali non ci soffermeremo perché eccede gli obbiettivi fissati, ma basta un esempio per individuarne la natura: la più evidente di tutte si riferisce alla personalità di Faust. I due testi rivelano quasi una persona diversa, basti paragonare il soggetto della taverna, subito dopo il patto col diavolo, al personaggio che assiste straziato alle conseguenze, sia morali che pratiche, che la sua apparizione ha avuto sulla vita della povera contadinella Margherita, con il personaggio che nel secondo libro vediamo agire con sempre meno considerazioni morali.

Queste discrepanze si spiegano bene se si mette in relazione il cambio di personalità di Faust con lo sviluppo, sia umano che artistico, che Goethe ebbe durante i sessant'anni di composizione dell'opera, che come abbiamo detto equivalgono a quasi tutta la sua attività di scrittore. Pensiamo che quest'opera sia un ottimo indicatore per poter monitorare gli inevitabili cambiamenti che il Goethe uomo ha avuto nel tempo, e come questi si siano riflessi sulla sua carriera letteraria.

Passiamo ora a fornire i dati necessari per rispondere alla seconda domanda che ci eravamo posti: quali sono queste esigenze del mondo che il poeta si sforza di riconoscere?

2. La situazione europea: tutta l'Europa in subbuglio.

È normale che un uomo cambi così tanto il suo modo di vedere il mondo? Probabilmente, oltre al naturale sviluppo della personalità dell'autore, ebbe un ruolo importante anche il periodo storico in cui tale lavoro venne compiuto. Se è vero che tutti i periodi storici hanno i loro momenti critici che spesso portano a cambiamenti grandi o piccoli, è difficile individuare un altro momento storico tanto ricco di avvenimenti così sconvolgenti, e così pieni di conseguenze, come fu il periodo che va dal 1770 al 1831. È qui che nascono le nuove esigenze a cui l'opera di Goethe prova a rispondere.

Tenendo conto del fatto che questo non è uno studio storico ma di filosofia e, quindi, la storia è presa come uno strumento indirizzato a raggiungere i fini dell'approccio filosofico, bisogna limitare i riferimenti solo a certi fatti. Sembra che una buona via sia quella di vedere cosa

⁶ Il periodo non fu senza soluzione di continuità. Ci furono periodi di inattività lunghi anche svariati anni.

⁷ Riassumendo D'Amico 1958: la questione dell'unità nasce dai dettami descritti, per sviluppare in maniera appropriata una *favola*, da Aristotele nella *Poetica*. In realtà lui descrisse solo la prassi delle opere teatrali del suo tempo, è stato l'umanesimo cinquecentesco, soprattutto con Castelvetro, a canonizzare tali indicazioni e a completarle con altre due unità così dette aristoteliche. In definitiva, una buona opera teatrale doveva avere: *unità di tempo*, ovvero la vicenda doveva svolgersi in un'unica giornata; *unità di luogo*: l'azione doveva svolgersi dall'inizio alla fine nello stesso luogo nel quale i personaggi agivano o, perlomeno, raccontavano le vicende accadute e, infine, doveva avere *unità di azione*: il dramma doveva comprendere un'unica azione e farla vedere dall'inizio alla fine.

accadeva in Europa, per fornire un contesto più generale, e di vedere come la Germania si inserisce in quel movimentato periodo.

Per fare ciò si è scelto di considerare tre eventi molto significativi a livello europeo (rivoluzioni industriale, francese ed età napoleonica) e successivamente tre più prettamente tedeschi (Federico II, pietismo e illuminismo tedesco), evidenziando i nessi presenti tra la particolarità tedesca e il contesto generale europeo. Questa scelta metodologica risponde alla finalità della nostra descrizione, ma anche sembra un po' calcare i bisogni degli intellettuali tedeschi di quel periodo che, grosso modo, si possono riassumere in queste domande: come posso conciliare la mia situazione nazionale con la situazione europea? Posso aiutare il mio paese a mettersi al passo con i tempi?

Non è un caso che il diciottesimo secolo sia passato alla storia con l'appellativo di *secolo delle rivoluzioni*. Questo nome è ben meritato perché, nell'arco di cento anni, scoppiarono alcune delle rivoluzioni che influirono maggiormente sullo sviluppo della società contemporanea: La rivoluzione industriale, la rivoluzione americana e la Rivoluzione francese.⁸ Tra queste, per prima cosa si vuole analizzare la rivoluzione industriale.

Quando si parla di *rivoluzione industriale* ci si riferisce al processo di industrializzazione della società che ha i suoi albori nell'Inghilterra di fine Settecento e che in sessant'anni ha cambiato completamente i connotati socio-economici europei.⁹

In questo periodo nascono quegli agglomerati industriali che presto presero il nome di fabbriche. La nascita di questi luoghi di lavoro è importante perché comporta uno spostamento di popolazione dalle campagne alle città (posto dove, di solito, le fabbriche si costruivano), ma anche perché grazie a questo nuovo metodo produttivo si riesce anche ad abbandonare il vetusto sistema economico feudale, in cambio del più moderno sistema industriale. Una delle descrizioni più importanti di questo mutamento nei processi produttivi si deve allo scozzese Adam Smith, con il suo libro del 1776 *La Ricchezza delle nazioni*.

Questo mutamento ebbe come conseguenze il predominio della classe borghese nel nuovo sistema economico che si andava delineando, e la nascita di una nuova classe sociale: il proletariato. Alcuni hanno individuato lo scontro tra questi due gruppi sociali come uno dei principali motori degli eventi storici successivi.¹⁰

Sarebbe un errore pensare che questa situazione abbia generato cambiamenti solo a livello socio-economico. Questo nuovo tipo di sistema di produzione dei beni ha comportato anche un deciso cambio di mentalità a livello popolare. Così, mentre con il sistema feudale è l'aristocratico a farla da padrone, soggiogando il contadino grazie alla superiorità che deriva dal diritto di nascita, ora è l'industriale che, essendosi arricchito tirando su un'impresa, tiene sotto il suo giogo l'operaio, riuscendo a conquistare lo stesso prestigio economico degli appartenenti all'aristocrazia. In queste due dinamiche però c'è una differenza sostanziale: il titolo aristocratico lo si riceve per diritto di nascita, mentre industriale si diventa e, di solito, per diventare tali, serve un forte senso per gli affari, unito ad uno sviluppato spirito di iniziativa. Doti, queste ultime, inutili se non unite ad un perenne dinamismo che spinge ad alzare sempre più l'asticella delle prestazioni, in un mondo dove la concorrenza è spietata e chi si ferma è perduto.¹¹

La quiete è diventata un peccato, il *leitmotiv* di questa nuova era è il *dinamismo*, sia economico che sociale. Ecco che vediamo affiorare uno dei temi più importanti del *Faust*: il dinamismo come principio vitale indispensabile per la realizzazione del successo individuale; il contratto che lo scienziato stipula col diavolo si basa proprio sul fatto che il primo è sicuro che non vorrà mai

⁸ Per quanto riguarda le rivoluzioni americana e francese cfr. Arendt 2006.

⁹ Questa definizione fu definitivamente consacrata da Arnold Toynbee con la pubblicazione di alcune sue conferenze su questo tema: Toynbee 2004. Per quanto riguarda una descrizione economica di questo processo cfr. Hudson 1992.

¹⁰ Cfr. Marx, Engels 2009; e Arendt 2006.

¹¹ Per una teoria dell'imprenditore come primo motore dell'innovazione e quindi come primo iniziatore della crescita economica, cfr. Schumpeter 1971.

fermarsi a godere di un attimo della sua vita. La tragedia finisce proprio quando Faust chiede all'attimo di fermarsi per poterne godere. Ecco le parole usate dal protagonista:

Faust: Se mai mi adagerò su un pigro letto in pace,
venga immediatamente la mia ora!
Se con lusinghe potrai tanto ingannarmi
che io mi compiaccia di me stesso,
se con il godimento ti riuscirà d'illudermi,
quello sia per me l'ultimo giorno!
Questa scommessa t'offro!
[...] Qua la mano!
Se dirò all'attimo:
Sei così bello! Fermati!
Allora tu potrai mettermi in ceppi,
allora sarò contento di morire!
Allora suoni la campana a morto,
allora non dovrai servire più;
l'orologio si fermi, la lancetta cada,
e sia passato il tempo chi mi è dato!¹²

Si vede molto bene, leggendo queste parole, come Faust incarni alla perfezione gli ideali sopra descritti. È disposto a scommettere la propria anima che non sarà mai soddisfatto di nessun momento e che quindi non sarà mai vittima del desiderio di fermarsi per contemplare un qualsiasi attimo.

Dopo aver descritto il primo tassello utile alla contestualizzazione dell'opera che ci interessa, ci fermiamo qui e cambiamo scenario e nazione. Ovviamente la descrizione della rivoluzione industriale e dei suoi effetti potrebbe continuare per svariate pagine, però, non essendo interessati ad una trattazione completa del tema, non approfondiremo oltre, anche perché nella bibliografia specialistica si possono trovare delle autorevoli elaborazioni.

Se nella rivoluzione industriale si hanno le basi economiche per la "morte dell'aristocrazia", il fatto politico che maggiormente contribuì a questo "omicidio" fu la *Rivoluzione Francese* del 1789.

Con questo nome, canonicamente, si identifica quel periodo in Francia, che inizia il 14 luglio del 1789 con la presa della Bastiglia (carcere che rappresentava il potere della monarchia francese) e termina il 9 novembre del 1799 con il colpo di stato napoleonico detto del "18 Brumaio". Per descrivere le intenzioni di questa rivolta popolare ci serviremo delle parole dello storico Allan Forrest:

I rivoluzionari si proposero la distruzione di gran parte della struttura su cui reggeva la Francia dell'*ancien regime*, ma il loro intento non fu solo distruttivo, nonostante il manifesto vandalismo di molti giacobini: essi cercarono anche di creare nuove istituzioni e nuovi atteggiamenti sociali, di fondare un nuovo ordine sociale e politico in sostituzione del vecchio.¹³

Il nuovo ordine si basava su un sistema di merito: andava bene che nella società ci fossero delle disuguaglianze, ma esse dovevano essere decise in base alla capacità della persona che risultava privilegiata. Il principio base della rivoluzione, la libertà, non era intesa come una libertà da tutto e tutti, veniva intesa come una libertà di migliorare, senza essere vittima di nessun pregiudizio dovuto alla nascita, la propria posizione in società.

¹² Goethe 2008a, vv. 1691-1706.

¹³ Forrest 1999, p. 9.

Non è casuale che la storia d'amore più toccante della nostra tragedia tedesca, quella tra Faust e Margherita, sia un rapporto sentimentale tra due persone di classi sociali diverse. Il modo tragico con cui si conclude la storia si può interpretare come la resistenza di Goethe ad accettare questo nuovo modo di vedere il mondo, in cui il mischiarsi tra classi sociali non è più considerato un problema.

Ciò non significa che Goethe non sia favorevole a questo cambiamento, che si trasforma nel desiderio delle classi meno agiate di entrare in stretto contatto con le classi superiori. Ne è la dimostrazione il fatto che, pur dopo aver commesso delitti ed azioni malvagie in nome del suo amore per Faust, Margherita, alla sua morte, non venga mandata all'inferno ma salvata *in extremis* da Dio alla fine della prima parte:

Faust: Tu devi vivere!

Margherita: Giudizio di Dio! A te mi sono data!

[...]

Margherita: Tua sono, Padre! Salvami! Angeli! Sante schiere,
fatemi scudo intorno, difendetemi!

[...]

Mefistofele: È giudicata!

Voce dall'alto: È salva!¹⁴

Ecco subito individuata un'altra idea nata in quel periodo e che si ritrova nel personaggio goethiano: la sua assoluta riluttanza per le imposizioni dall'alto, e il suo desiderio di poter essere libero nel mondo, disponendo di tutti i mezzi che riesce a procurarsi, anche a costo di chiedere aiuto al diavolo.¹⁵

Questo desiderio di libertà è individuabile anche nella sua delusione per il sapere accademico che, imponendogli regole sui suoi studi, gli ha impedito di raggiungere la vera conoscenza del mondo. Faust arriva alla conclusione che il solo modo per conoscere veramente la natura è liberarsi dal giogo delle regole positive umane e diventare un tutt'uno con la natura:

Lo spirito sublime mi ha spregiato,
la Natura davanti a me si chiude.
Il filo del pensiero si è strappato,
da tempo mi disgusta ogni sapere.
Plachiamo allora le passioni ardenti
nelle profondità dei sensi!
Nascosto dietro i veli impenetrabili
della magia, sia pronto ogni prodigio!
Tuffiamoci nelle turbine del tempo,
nel vortice degli accadimenti!
Allora sofferenza e godimento,
trionfo e sazietà
si avvicendino pure come viene;
l'uomo agisce solo se non riposa.¹⁶
E ancora:
Lo sento, invano mi sono accaparrato
tutti i tesori dello spirito umano;
se alla fine mi fermo a riposare
dal dentro non sgorga alcuna forza nuova;
non sono né più alto di un capello
né più vicino all'infinito.¹⁷

¹⁴ Goethe 2008a, vv. 4604-4612.

¹⁵ Ortega y Gasset 1940 ha sottolineato l'aspetto del Goethe liberatore in un suo breve saggio.

¹⁶ Goethe 2008a, vv. 1744-1756.

¹⁷ Ivi, vv. 1810-1815.

Questi due importantissimi eventi storici hanno le loro radici ideologiche nella scuola di pensiero diffusasi in tutta l'Europa settecentesca, chiamata Illuminismo. Parleremo in maniera più specifica di come questa scuola di pensiero si sviluppò in Germania.¹⁸

Come già anticipato, la *Rivoluzione francese*¹⁹ si concluse con il colpo di stato di Napoleone Bonaparte del 1799. Sono stati scritti fiumi d'inchiostro su questo personaggio che monopolizzò l'attenzione mondiale tra fine Settecento e inizio Ottocento e sulle conseguenze che ebbero le sue azioni sullo sviluppo della storia posteriore.²⁰

Citando le parole di Adolphe Thiers: «È nel *continuum* Rivoluzione/età napoleonica che nasce l'individuo moderno, un individuo pronto a fare, e dunque di rinominare di sé, la storia».²¹

Napoleone è la rappresentazione vivente della mentalità nata da questi due eventi: da una parte, la meritocrazia per il talento e non per il diritto di nascita; e dall'altra, la tendenza a voler raggiungere sempre un risultato più ampio.

Come la fine della storia napoleonica insegna, questo nuovo tipo di atteggiamento aggressivo e ambizioso verso la vita non va inteso solo in maniera positiva. Intrinsecamente questo comportamento porta dentro sé il germe della disfatta, perché è molto facile perdere la propria obiettività lanciandosi in imprese che non si possono più definire ambiziose ma impossibili e, di conseguenza, cadere vittima di fragorosi insuccessi.

3. La Prussia poneva le basi per diventare uno dei maggiori stati europei.

Dopo aver descritto brevemente gli eventi che, a livello europeo, ci sembrano più significativi per inquadrare il periodo in cui fu scritto il *Faust*, stringiamo il campo visivo per concentrarci, in particolar modo, su come la Prussia si comportò nel bel mezzo di questi epocali cambiamenti.

Per fare questa descrizione, per prima cosa bisogna riprendere e approfondire il discorso sull'illuminismo che sopra abbiamo lasciato in sospeso. Non potendo fornire una descrizione esauriente di questo complesso e fecondissimo periodo europeo, per dare un'idea di questo movimento di pensiero, prendiamo in prestito le parole del filosofo Tzvetan Todorov:

L'illuminismo ha rappresentato un'epoca di dibattiti piuttosto che di consensi. Molteplicità temibile, dunque e tuttavia, anche questo è sicuro, identifichiamo senza troppa difficoltà l'esistenza di ciò che si può definire come un progetto dell'illuminismo. Tre sono le idee alla base del progetto, arricchito anche dalle loro innumerevoli conseguenze: l'autonomia, la finalità umana delle nostre azioni e in ultimo l'universalità.²²

Da questa incisiva descrizione (che Todorov approfondisce nelle pagine successive del suo libro) possiamo estrapolare un primo elemento di interesse: l'uomo deve essere autonomo soprattutto dalla religione. Non è casuale che è proprio la questione religiosa la più criticata di tutto il secolo dei lumi. Non sono più le leggi religiose che descrivono il mondo, ma quelle fisiche.

Questo discorso potrebbe essere fuorviante, quindi lo esplicitiamo meglio: l'illuminismo non è fautore dell'ateismo ma, del deismo, ovvero una religione naturale. Kant descrive il nuovo credo con queste parole:

¹⁸ Per quanto riguarda una trattazione più generale di questo periodo si rimanda agli ottimi libri di Todorov 2007 e di Cassirer 1998.

¹⁹ Per un approfondimento del rapporto tra Goethe e la Rivoluzione francese si rimanda a Baioni 1998.

²⁰ Per una descrizione accurata delle vicende napoleoniche, cfr. Mascilli Migliorini 2001.

²¹ Thiers 1845-1862, citato da Mascilli Migliorini 2001, p. 9.

²² Todorov 2007, pp. 10-11.

Colui che ammette solo una teologia trascendentale vien detto deista, e teista invece colui che ammette anche una teologia naturale. Il primo concede che noi possiamo conoscere, con la nostra pura ragione, l'esistenza di un essere originario, ma ritiene che il concetto che ne abbiamo sia puramente trascendentale: che sia cioè soltanto di un essere, la cui realtà è totale, ma non ulteriormente determinabile.²³

Ora possiamo vedere più nello specifico come la corrente illuminista si sviluppò in Germania. Partiamo da un altro scritto di Kant del 1784, *Risposta alla domanda: cos'è l'illuminismo?*²⁴ In questo testo il pensatore di Königsberg, proponendosi di rispondere alla domanda del titolo, descrive la situazione tedesca contemporanea. Egli arriva alla conclusione che il fine dell'uomo sia quello di progredire sempre verso la conoscenza. Ciò è possibile solo grazie al libero uso della ragione da parte degli individui e, quindi, è da considerarsi un crimine imporre leggi restrittive che impediscano ai singoli di poter perseguire questo scopo attraverso il pensiero, oltrepassando i precetti ideologici imposti dalle istituzioni.

Dopo queste constatazioni Kant asserisce che, al momento, non ci si trova in un periodo *illuminato* ma di *illuminismo*. Ciò perché gli uomini non sono ancora riusciti ad uscire dal loro stato di minorità, imparando ad usare la loro ragione in maniera indipendente, però sono state create le condizioni per iniziare questo processo. Kant dà parte dei meriti di questa situazione favorevole al comportamento del sovrano prussiano Federico II,²⁵ così descritto:

Ho posto il punto principale dell'illuminismo, l'illuminismo dell'uscita dell'uomo dalla minorità di cui ha colpa egli stesso, soprattutto in *cose di religione*, perché riguardo ad arti e scienze i nostri signori non hanno alcun interesse a far la parte dei tutori sui loro sudditi; inoltre quella minorità, così com'è la più dannosa, è anche la più disonorante di tutte. Ma l'atteggiamento di pensiero di un capo di Stato che favorisca quell'illuminismo va ancora oltre, e comprende che anche riguardo alla sua *legislazione* non comporta pericolo permettere ai suoi sudditi di far *pubblicamente* uso della propria ragione, e di presentare al mondo i loro pensieri su una migliore stesura di tale legislazione, persino con un'aperta critica di quella già data; di ciò abbiamo uno splendido esempio, in cui nessun monarca ha superato quello che noi veneriamo.²⁶

Una delle conseguenze di questa libertà di pensiero riguardo alle "cose di religione" fu un'aspra critica alle credenze religiose allora in voga. Una di queste si formalizzò nella diffusione repentina di una corrente del protestantesimo, nata nella seconda metà del XVII secolo, il *pietismo*. Ecco come Mittner descrive il comportamento dei suoi seguaci:

(I pietisti) rivendicavano una libertà religiosa contraria alla tradizione ortodossa, in particolare il diritto di riunioni fuori della chiesa, nella casa di singoli fedeli, con letture della Bibbia, discorsi edificanti, preghiere e canto. Così facendo, i pietisti in fondo ritornavano alla prima e genuina forma del luteranesimo che permetteva, anzi pretendeva la lettura e l'interpretazione della Bibbia nelle famiglie, e condannavano implicitamente la teologia che nel Seicento si era cristallizzata in formule troppo aride e pedantesche. La parola di Dio, di cui il fedele aveva tanto bisogno, appariva ai pietisti assai più viva e vivificante delle dotte e sottili spiegazioni, con cui la lettera della teologia razionale minacciava di soffocare lo spirito.²⁷

²³ Kant 2012, p. 911.

²⁴ Kant 2001, pp. 45-52.

²⁵ Federico II di Hohenzollern, detto anche Federico il Grande, fu Re della Prussia dal 1740 al 1786. Incarna l'esatto archetipo di monarca illuminato settecentesco. Seguendo il modello francese, rivoluzionò l'organizzazione statale in quasi tutti i settori più rilevanti, dall'esercito alla gestione agricola. Sotto il suo regno si ebbe una rifioritura della cultura tedesca dovuta soprattutto alle sue opere di mecenatismo nei confronti di molti intellettuali espatriati in Prussia. Si può a buon diritto asserire che fu lui a costruire le basi per la futura grandezza che il regno prussiano raggiunse a fine Ottocento. Per una trattazione più approfondita del personaggio, cfr. Canevari 1944.

²⁶ Kant 2001, pp. 50-51.

²⁷ Mittner 1978, p. 36. In effetti, si rimanda a questo testo per una breve storia del pietismo.

Questa corrente religiosa raggiunse un numero molto elevato di proseliti, arrivando ad influenzare la società tedesca dei successivi decenni. Mittner arriva addirittura a dichiarare: «Cercheremo l'unità del Settecento (tedesco) ed anche il rapporto più intimo fra le sue varie fasi non nell'illuminismo e neppure in una supposta legge di opposizioni polari, ma piuttosto nel comune sostrato pietistico, quasi sempre presente e determinante, seppure variamente modificato».²⁸

Per quanto riguarda Goethe, leggendo il suo famoso romanzo *Gli anni di apprendistato di Wilhelm Meister*,²⁹ possiamo notare come, e quanto, il pietismo abbia influenzato la sua opera letteraria. Il sesto libro di quest'opera (intitolato *Confessioni di un'anima bella*) è la trascrizione del diario di una donna in cui essa racconta la sua vita, mostrando chiaramente come sia stata completamente influenzata da una vocazione, che lei riesce a soddisfare solo seguendo i comportamenti relativi al suddetto credo religioso.

Questo libro non solo descrive molto precisamente lo stile di vita di una persona pietista del diciottesimo secolo, in più, fornisce uno spessore intellettuale e morale alla personalità della protagonista. Riprendendo le parole di Amoroso: «Quest'anima bella è ben lontana da certe "anime belle" emotive e inconsistenti di tanta letteratura precedente e successiva: sa valutare le cose con lucidità e agire di conseguenza».³⁰

Prendendo come termine di paragone questa figura femminile, si possono notare dei punti di contatto con il personaggio Faust. Entrambi sentono una sensazione di insoddisfazione per la vita condotta, dopo aver passato molti anni seguendo i precetti che la società gli ha imposto (continuare la carriera del padre e guadagnarsi il rispetto in società, per l'uomo; trovare un adeguato marito e prendersi cura della propria famiglia, per la donna). I due, però, reagiscono diversamente al loro sconforto. Mentre l'erudito dottore si lascia sopraffare, meditando prima il suicidio e, in seguito, vendendo addirittura l'anima a Mefistofele, la ragazza si rifugia nella ricerca di una nuova religione che risulti più affine alle sue inclinazioni spirituali, e che, così facendo, lenisca il suo profondo senso di disagio.

La chiave di volta per comprendere queste due scelte così differenti la si può individuare nell'*umiltà*. Il primo non riesce ad accontentarsi di usare le sue enormi qualità per fini benefici ma modesti (la sua attività di medico di campagna) e ciò lo porta alla rovina; la seconda, accontentandosi di condividere la sua vita con persone modeste, facendo cose umili, trova la pace interiore, e può, finalmente, condurre un'esistenza felice.

A questo riguardo, sembra che le parole che pronuncia alla fine della sua confessione siano espresse appositamente come monito allo scienziato: «So che mai correrò il rischio d'inorgogliarmi delle mie doti e facoltà, giacché ho sperimentato assai chiaramente quale mostro può nascere e crescere in ogni petto umano, se non c'è una forza superiore che ci protegge».³¹ Ecco aggiunta un'altra tessera a quel variegato puzzle che è il *Faust*: la grande influenza che la religione pietistica ebbe sia su Goethe che sulla Prussia a lui contemporanea.

Per concludere la breve descrizione che ci siamo proposti di fare del periodo in cui il Faust fu scritto, bisogna per lo meno accennare ai due movimenti filosofico/letterari e artistici più importanti che si svilupparono, in Germania, in contrapposizione all'illuminismo: lo *Sturm und Drang* e il *Romanticismo*, e alla corrente filosofica, contemporanea al secondo, dell'*Idealismo*.

Per quanto riguarda il primo movimento nominato, abbiamo già fornito un breve riepilogo del loro programma intellettuale all'interno di questa trattazione.³² Comunque, vale la pena sottolineare che di questa giovanile adesione si trovano tracce evidenti nel *Faust*. Un esempio interessante di ciò lo si ha con la concezione del *genio* e del suo rapporto con la *natura* ivi espressi.

²⁸ Ivi, p. 16.

²⁹ Cfr. Goethe 2013a.

³⁰ Amoroso 2014, p. 57.

³¹ Goethe, 2013a, p. 453.

³² Si veda *supra* § I. Genesi e descrizione dell'opera.

Porre l'attenzione su questo particolare, prendendo come esempio le tre citazioni qui sotto riportate, ci aiuta a vedere come Goethe modificò durante gli anni della stesura alcune sue posizioni filosofiche. Bisogna far notare che questi tre monologhi di Faust (a cui abbiamo aggiunto delle brevi didascalie) sono posizionati nel testo nell'ordine in cui li riportiamo: questa precisazione ci aiuta a mostrare come la concezione del *genio*, e del suo rapporto con la *natura*, si evolva man mano che il testo avanza.

Iniziamo con i lamenti del protagonista. Egli, non riuscendo a capire i segreti della natura, si dispera e le chiede di lasciarsi afferrare. Si può osservare come all'inizio il rapporto tra uomo e natura sia conflittuale. Solo alla fine del lungo monologo il protagonista ha un'illuminazione geniale:

E chiedi ancora perché il tuo cuore
ti si stringe pavido nel petto?
[...] Non ti circonda la Natura viva,
dentro la quale Dio ha creato l'uomo,
ma soltanto tra il fumo e la putredine
ossa di bestie e scheletri di morti.

Fuggine via! Via nel vasto mondo!
E questo libro denso di misteri
di mano propria di Nostradamus
non è per te una scorta sufficiente?
Conoscerai il corso delle stelle,
e se la Natura ti ammaestra
nella tua anima nascerà la forza
dello spirito che parla a un altro spirito.
Vano è pensare che l'arida analisi
possa spiegarti questi segni sacri.
Spiriti, vi librate accanto a me:
datemi una risposta, se mi udite!
Spalanca il libro e scorge il segno del Macrocosmo
A questa vista quale voluttà
mi scorre ad un tratto in tutti i sensi!
Una sacra gioia di vivere divampa
come un giovane fuoco nelle vene.
Fu un dio a vergare questi segni
che placano dentro di me il tumulto,
riempiono di gioia il cuore misero
e per un istinto misterioso
svelano intorno a me le forze di Natura?
Sono io stesso un dio? Tutto mi si fa chiaro!
Io scorgo in questi tratti puri
la Natura creatrice aprirsi alla mia anima.
Solo adesso comprendo quello che il saggio dice:
«Non è sbarrato il mondo degli spiriti;
è chiusa la tua mente, morto il cuore!
Ma alzati, discepolo, e instancabile
bagna il petto terrestre nell'aurora!»
Fissa a lungo il segno
Come tutte le cose s'intrecciano nel tutto,
e l'una nell'altra agisce e vive!
Come vanno su e giù forze celesti,
porgendosi a vicenda i secchi d'oro!
Con ali benedette e profumate dal cielo attraversano la terra,
e il Tutto ne risuona in armonia!³³

³³ Goethe 2008a, vv. 410-454.

In seguito, ormai cosciente del suo *genio*, il protagonista si esalta pensando alla sua capacità di intendere la natura e governarla. È evidente l'entusiasmo scaturito dalla consapevolezza di considerarsi ai vertici di essa. Il rapporto non sembra più avere caratteristiche conflittuali, ma si percepisce bene la forte tensione (*Streben*) tra genio e natura:

Sublime spirito, mi hai dato tutto, tutto
ciò che ti chiesi. Non hai rivolto invano
a me il tuo viso tra le fiamme.
Mi hai dato la Natura maestosa come regno
e forza per sentirla e per goderne.
Non mi hai concesso un freddo e attonito soggiorno,
mi hai lasciato guardare nel fondo del suo petto,
come si guarda il cuore di un amico.
Porti davanti a me le schiere dei viventi,
m'insegna a riconoscere i fratelli
che ho nell'aria, nell'acqua e tra le quiete fronde.
Quando nel bosco muggia e scroscia la bufera
e l'altissimo abete rovina, sradicando,
schiantando i tronchi e i rami più vicini,
e al crollo tuona sordo e cavo il colle,
tu mi guidi al riparo di una grotta
e sveli me a me stesso: e nel mio petto
si aprono segrete, profonde meraviglie.
E quando sale limpida la luna
al mio sguardo e mi placa, dalle rupi,
dagli umidi cespugli mi aleggiano davanti
le forme inargentate del mondo che è già stato,
a lenire la gioia severa del pensiero.³⁴

Infine, il protagonista non è più il *genio* che comprende la natura ed è in grado di dominarla con il suo impeto, è il soggetto che riesce ad armonizzarsi con essa e con le sue leggi. La tensione, che si notava nel monologo precedente, ha ceduto il posto a una tranquilla armonia:

La gran massa dei monti resta nobile e muta
per me, non mi domando perché né donde venga.
Quando fondò da sé stessa la Natura,
diede al globo terrestre pura forma rotonda,
si compiacque di vette e di voragini,
addossò rupe a rupe e monte a monte,
scese poi a formare le docili colline,
che digradano a valle dolcemente.
Laggiù prospera il verde, e per goderne
essa non ha bisogno di folli cataclismi.³⁵

Dal confronto di questi stralci di testo emerge il graduale sviluppo dell'idea del *genio* per Goethe. Per descriverlo risultano utili le parole di Siani:

Poiché la natura è Dio, e non esiste null'altro al di fuori di questo essere divino, la grandezza dell'uomo consiste non nello sprezzare, assoggettare e dominare il regno della natura, ma al contrario nel conformarsi all'ordine e alla morfologia di essa, che Goethe progressivamente scopre nel corso dei suoi studi scientifici e non. Questa idea resta sempre alla base del pensiero (e dell'estetica) di Goethe; ciò che muta e si evolve è la concezione del modo con il quale l'uomo può riuscire a inserirsi nell'eterno e universale

³⁴ Ivi, vv. 3217-3239.

³⁵ Ivi, vv. 10095-10104.

ordine della natura. Semplificando, se per il giovane Goethe è il genio che con il suo produrre libero e immediato si pone ai vertici della natura, creatrice anch'essa, man mano egli sarà portato a credere a uno sviluppo sempre più lento e graduale (come del resto quello che, da nettunista convinto, riteneva proprio della natura) e soggetto alla necessità-libertà di una serie di regole e forme. Vi è una necessità esistenziale, ancor prima che artistica e scientifica, della mediazione tra soggetto e oggetto.³⁶

Questa descrizione evidenzia benissimo l'evoluzione delle posizioni goethiane, che partendo dallo *Sturm und Drang*, arrivarono, nel corso degli anni, ad adagiarsi su un armonico, quanto meno riguardo la natura, classicismo. Dopo aver evidenziato l'influenza dello *Sturm und Drang* nel *Faust*, passiamo ad analizzare il rapporto, magari meno evidente ma non irrilevante, che l'opera goethiana ha con l'*Idealismo* e con il *Romanticismo*.

Per quanto riguarda l'idealismo, vista la complessità del tema e considerando il fatto che ne facciamo menzione solo a fini di completezza, sembra opportuno servirci del frammento manoscritto passato alla storia con il titolo *Il più antico programma di sistema dell'idealismo tedesco*, databile intorno agli ultimi anni del '700.³⁷

Questo esile testo viene considerato come il primo manifesto programmatico stilato dai filosofi di questa corrente di pensiero. I problemi di paternità dello scritto sono dovuti al fatto che è molto difficile distinguere tra gli scritti giovanili di questi tre eccezionali pensatori (Hegel, Schelling e Hölderlin). Questo perché, essendo stati compagni di studi all'università di Jena, ebbero modo di influenzarsi a vicenda riguardo le rispettive posizioni politiche, filosofiche e artistiche. Per questa ragione tale manoscritto sembra perfetto per il nostro scopo.

Esso è il punto di partenza da cui ognuno di questi autori costruì il suo personale sistema filosofico (Hegel e Schelling scrissero vere e proprie opere filosofiche sistematiche; mentre Hölderlin affidò le sue posizioni filosofiche soprattutto alle sue opere letterarie).

Anche se del testo ci sono pervenute solo due pagine, esse bastano a farci capire il senso generale del discorso espresso. Questo è un manifesto in cui, basandosi sulla filosofia kantiana e platonica, si esplicita l'intenzione di rielaborare le idee morali, nel senso di un ripensamento di una nuova concezione della libertà dello spirito (la filosofia dello spirito deve essere estetica), unita ad un proposito di superamento della concezione contemporanea dello *stato* da sostituire con un nuovo modello di *stato estetico*. Nell'ultima parte dello scritto troviamo una proposta innovativa, si manifesta il bisogno di una nuova mitologia, la *mitologia della ragione*. Sarà quest'innovazione a portare un periodo di tranquillità ed armonia nel mondo. Anche per questo il testo suddetto può essere, al contempo, anche un manifesto del romanticismo.

Per quanto le idee espresse nel manifesto probabilmente avrebbero trovato Goethe in disaccordo, possiamo comunque notare un punto in comune: le comuni radici platoniche del proprio pensiero.³⁸ Questo punto di contatto ci risulta utile per ricordare che, come vedremo tra poco, seppur Goethe si andò sempre più isolando nel contesto letterario a lui contemporaneo, è innegabile che alcuni presupposti filosofico/letterari restassero in comune anche con i suoi diretti successori. Concentrandoci sul *Faust*, un esempio, magari banale ma molto indicativo della presenza della filosofia platonica nel testo, lo troviamo, verso la fine del primo libro, quando, Mefistofele, che viene descritto come lo spirito che tutto nega, dopo aver origliato una conversazione tra Margherita e Faust prende in giro quest'ultimo usando proprio l'aggettivo platonico.³⁹

³⁶ Siani 2011, p. 208.

³⁷ Cfr. Schelling (?), Hegel (?), Hölderlin (?) 2007.

³⁸ Per un approfondimento sul platonismo goethiano, cfr. Meinecke 1967, pp. 376 ss. e 496.

³⁹ Goethe 2008a, v. 3534.

Per terminare il nostro quadro resta soltanto da parlare dell'altra corrente filosofico/letteraria a cui rimanda il *Più antico programma dell'idealismo tedesco*: il romanticismo tedesco.⁴⁰ Per i nostri fini, ci accontenteremo di tracciare il momento originario nel 1796 a Jena.

È da questa situazione felice che si sviluppa il nucleo embrionale delle idee di questa nuova corrente. Le prime teorizzazioni delle loro teorie apparvero sulla rivista, fondata dai fratelli Schlegel, *Athenaeum* (1798-1800). L'esposizione compiuta dell'estetica romantica venne ivi pubblicata nel 1800, dal minore dei fratelli Schlegel, con il titolo *Dialogo sulla poesia*.⁴¹

Qui emerge l'idea che la poesia antica fosse migliore di quella moderna perché aveva come fondamento una sua mitologia, mentre i moderni non possono contare su una propria. Se essa (la poesia moderna) vuole evitare l'inevitabile decadenza deve necessariamente crearsene una al più presto, riallacciando quell'intimo legame col *caos metaforico*, già presente nelle mitologie orientali e in quella greca. Baioni ci fa notare come questa corrente si sia sviluppata in un clima di crisi dovuto al tramonto della società feudale, e come Goethe, pur distanziandosi in maniera netta dalle posizioni politiche e poetiche romantiche,⁴² che veniva considerato come uno sviluppo ultimo dello *Sturm und Drang*, sia stato uno spettatore sensibile ed attento della situazione storica, e abbia affrontato letterariamente il suddetto problema, tanto caro alla letteratura romantica, in un'altra sua importante opera: il *Wilhelm Meister*.⁴³ Questo fa sì che questo tema esuli dallo scopo del presente articolo, per cui non lo approfondiremo oltre.

Oltre ai motivi di spazio, c'è un'altra motivazione per la scelta di trattare questi movimenti artistico-filosofici non approfonditamente. È vero che Goethe visse in questo scenario culturale, entrando in contatto con queste idee, ma non aderì mai completamente a nessuna corrente, o per lo meno, non per un tempo abbastanza lungo.

Come Luigi Pareyson spiega puntualmente nelle sue lezioni su Goethe, raccolte nel volume *Estetica dell'idealismo tedesco*, lo scrittore tedesco, dopo una giovanile ed entusiastica adesione al movimento sturmeriano, tra l'altro precocemente abbandonato, rimase sempre, pur mantenendosi in contatto con gli artisti del suo tempo,⁴⁴ una figura a sé stante nel panorama culturale tedesco,⁴⁵ sviluppando una personalissima *Weltanschauung*, che sarebbe restrittivo classificare solo come appartenente ad uno dei movimenti culturali suddetti.

⁴⁰ Il titolo sembra smentire questa nostra associazione. Per ciò sembra opportuno sottolineare che il titolo del testo a cui facciamo riferimento è stato posto *ex post* da alcuni studiosi; a riprova di questo fatto si può notare che il testo è conosciuto anche con il titolo *Un'etica*. Per una breve storia dello studio di questo testo si rimanda all'introduzione dell'edizione citata in questo articolo.

⁴¹ Cfr. Schlegel 1991. Per una descrizione più dettagliata del romanticismo si rimanda a D'Angelo 1997.

⁴² Una descrizione delle differenze tra le posizioni di Goethe e le posizioni dei romantici le troviamo in Baioni 1998, p. 183: «Se Goethe operava ancora sul piano degli ideali illuministi dell'universale-umano, sul quale i singoli individui potevano superare attraverso i valori della *Humanität* la barriera delle classi, gli ideologi del romanticismo, fedeli al loro "metodo poetico", partivano al contrario dal presupposto aristocratico di una pregiudiziale disuguaglianza dei singoli in virtù della quale la struttura gerarchica e corporativa dello Stato feudale poteva essere considerata una diretta espressione della volontà divina. Per Goethe insomma la società è ancora sostanzialmente manifestazione di una positiva coscienza umanistica, laddove per il pessimismo romantico essa rappresentava, secondo l'insegnamento di Joseph de Maistre, il risultato della volontà del Creatore»; e poco più avanti aggiunge: «Goethe non accetta in nessun caso la teoria romantica della nazione come corpo mistico che annulla in se medesimo l'individuo, ma resta fedele a una nozione laica e illuministica dello Stato che non deve in nessun modo preoccuparsi di educare l'individuo o addirittura di provvedere paternalisticamente alla sua salute spirituale, bensì limitarsi a garantire quelle condizioni di pace e di sicurezza che favoriscono il libero e armonioso sviluppo della personalità individuale».

⁴³ Ivi, pp. 177- 179.

⁴⁴ Cfr. Pareyson 2003. Tra le varie amicizie intrattenute, una delle più prolifiche è sicuramente quella con un altro dei filosofi e drammaturghi più incisivi del suo tempo, Friedrich Schiller. I loro scambi di vedute portarono entrambi ad un maggior sviluppo delle loro rispettive concezioni sull'arte e anche, più in generale, sul mondo. Fortunatamente il loro carteggio ci è stato tramandato ed è stato pubblicato, anche se non in forma completa, nel volume Goethe, Schiller 1946. Su questo carteggio ha riflettuto Lukács 1997.

⁴⁵ Da non dimenticare che in età avanzata Goethe si dedicò con passione allo studio di molte scienze naturali tra cui la botanica e la mineralogia. Questi studi produssero alcune opere scientifiche molto interessanti e, inoltre, influenzarono la sua prosa.

4. Conclusioni.

Prima di andare a trarre le conclusioni del nostro breve viaggio nel *Goethezeit*, pensiamo sia il caso di fare un breve riepilogo. Abbiamo iniziato il nostro lavoro proponendoci di investigare come gli eventi storico-culturali del periodo in cui Goethe visse abbiano influenzato l'autore nella stesura della sua opera. Ciò è stato fatto analizzando la movimentata situazione europea (rivoluzione industriale, francese ed età napoleonica), e comparandola con la situazione prussiana dello stesso periodo (Federico II, illuminismo tedesco e pietismo). Per ultimo abbiamo descritto brevemente le teorie dello *Sturm und Drang*, dell'*Idealismo* e del *Romanticismo* cercando di relazionarle col *Faust*. Tutto questo confronto ci ha permesso di evidenziare le *esigenze* che emersero in quel particolare momento storico, e come Goethe abbia provato, con il suo lavoro, a rispondere a questa scoppiettante situazione sia politica che intellettuale.

Da questa operazione è emerso come nel *Faust* si possano ritrovare le repliche dell'autore alla maggior parte delle questioni etico-filosofiche che stavano nascendo in quel determinato periodo. Da ciò si può dedurre che il *Faust* sia il risultato dell'incontro tra la spiccata sensibilità dell'autore e l'estrema incertezza dello straordinario momento storico in cui è stato scritto. Goethe è riuscito a racchiudere in un'unica monumentale opera tutte le inquietudini e le tendenze che si stavano sviluppando in quei tormentati giorni, e che, messe a sistema, sarebbero diventate il *Leitmotiv* della società contemporanea.

Certamente la risposta del poeta tedesco non è stata sempre chiara e articolata, non fosse altro che la poesia non si esprime quasi mai per discorsi argomentati minuziosamente.⁴⁶ Però è evidente che questo suo travaglio ci ha fornito, oltre a un compendio enciclopedico del sapere del suo tempo, una figura letteraria che è servita da modello –negativo o no, a discrezione di chi lo utilizzava– per le generazioni future, e che ci ha dato un grande aiuto in quel difficile ed eterno compito, di cui tutti gli studiosi si fanno carico, che consiste nel capire un po' meglio il mondo che ci circonda.

In maniera molto più umile e ristretta, è stato anche l'obbiettivo di questo articolo. Fornire una nuova chiave di lettura per cercare di comprendere un po' meglio quella bellissima e complessa opera che è il *Faust*.

Bibliografia.

- Amoroso 2008: Leonardo Amoroso, *Schiller e la parabola dell'estetica*, ETS Edizioni, Pisa 2008.
- Arendt 2006: Hannah Arendt, *Sulla rivoluzione*, traduzione di M. Magrini, Einaudi, Torino 2006.
- Baioni 1998: Giuliano Baioni, *Goethe. Classicismo e rivoluzione*, Einaudi, Torino 1998.
- Bartoli 2017: Fabio Bartoli, *Alcune letture filosofiche del Faust di Goethe. Riflessioni sulla rilevanza filosofica di un'opera letteraria*, Tesi di laurea specialistica, Università di Pisa 2017.
- Bloch 1970: Ernst Bloch, *“Das Faust motiv”. A philosophy of the future*, traduzione di John Cumming, Herder and Herder, New York 1970.
- Böhme 2005: Gernot Böhme, *Goethes Faust als philosophischer Text*, Die Graue Edition, Kusterdingen 2005.
- Canevari 1944: Emilio Canevari, *Federico il Grande*, Mondadori, Milano 1944.
- Cassirer 1998: Ernst Cassirer, *La filosofia dell'illuminismo*, Sansoni, Milano 1998.
- D'Angelo 1997: Paolo D'Angelo, *L'estetica del romanticismo*, il Mulino, Milano 1997.
- D'Angelo 2009: Paolo D'Angelo, *Tre letture filosofiche del Faust*, «Cultura tedesca», 37 (2009), pp. 89-103.

⁴⁶ Tanti hanno considerato il *Faust* una vera e propria opera filosofica. Di questa interessante questione ci stiamo occupando in un altro lavoro. A ciò hanno provato a rispondere anche altri, una breve rassegna del problema la si può trovare in: D'Angelo 2009.

- Eckermann 1957: Johann Peter Eckermann, *Colloqui con il Goethe*, traduzione di G. V. Amoretti, UTET, Torino 1957.
- Forrest 1999: Alan Forrest, *La Rivoluzione francese*, il Mulino, Bologna 1999.
- Franzini 2009: Elio Franzini, *Elogio dell'Illuminismo*, Mondadori, Milano 2009.
- Freschi 1985-1986: Marino Freschi, *Alcuni spunti nichilistici nel Faust di Goethe*, «AION- Filologia Germanica», 28-29 (1985-1986), pp. 197-209.
- Freschi 1999: Marino Freschi, *Goethe. L'insidia della modernità*, Donzelli Editore, Roma 1999.
- Goethe 1966: Johann Wolfgang von Goethe, *Dalla mia vita. Poesia e verità*, a cura di A. Cori, UTET, Torino 1966.
- Goethe 1992: Johann Wolfgang von Goethe, *Scritti sull'arte e sulla letteratura*, Bollati Boringhieri, Milano 1992.
- Goethe 2008a: Johann Wolfgang von Goethe, *Faust Urfaust*, traduzione di A. Casalegno, Garzanti, Milano 2008.
- Goethe 2008b: Johann Wolfgang von Goethe, *La metamorfosi delle piante e altri scritti sulla scienza della natura*, Guanda, Modena 2008.
- Goethe 2011: Johann Wolfgang von Goethe, *I dolori del giovane Werther*, Dalai Editore, Milano 2011.
- Goethe 2013a: Johann Wolfgang von Goethe, *Gli anni di apprendistato di Wilhelm Meister*, Mondadori, Milano 2013.
- Goethe 2013b: Johann Wolfgang von Goethe, *Massime e riflessioni*, BUR, Milano 2013.
- Hegel (?), Schelling (?), Hölderlin (?) 2011: Hegel (?), Schelling (?), Hölderlin (?), *Il più antico programma di sistema dell'idealismo tedesco*, a cura di Leonardo Amoroso, Edizioni ETS, Pisa 2011.
- Hudson 1992: Pat Hudson, *La Rivoluzione Industriale*, il Mulino, Bologna 1992.
- Kant 1998: Immanuel Kant, *Critica della capacità di giudizio*, BUR, Milano 1998.
- Kant 2001: Immanuel Kant, *Risposta alla domanda: cos'è l'illuminismo?*, in F. Gonelli (a cura di), *Scritti di storia politica e diritto*, Laterza, Roma 2001.
- Kant 2012: Immanuel Kant, *Critica della ragion pura*, a cura di Costantino Esposito, Bompiani, Milano 2012.
- Lucács 1997: György Lucács, *Goethe e il suo tempo*, Einaudi, Torino 1997.
- Marx, Engels 2009: Karl Marx, Friedrich Engels, *Il manifesto del partito comunista*, BUR, Milano 2009.
- Mascilli Migliorini 2001: Luigi Mascilli Migliorini, *Napoleone*, Salerno Editrice, Roma, 2001.
- Meinecke 1967: Friedrich Meinecke, *Le origini dello storicismo*, Sansoni, Firenze 1967.
- Mittner 1978: Ladislao Mittner, *Storia della letteratura tedesca. Dal pietismo al romanticismo*, II, Einaudi, Torino, 1978.
- Ortega y Gasset 1940: José Ortega y Gasset, *Goethe, el libertador en Goethe desde dentro*, Espasa-Calpe, Madrid 1940.
- Pareyson 2003: Luigi Pareyson, *Estetica dell'idealismo tedesco III*, Mursia, Milano, 2003.
- Goethe, Schiller 1946: *Goethe-Schiller. Carteggio*, a cura di Antonino Santangelo Giulio Einaudi Editore, Torino, 1946.
- Schelling 2013: Friedrich Wilhelm Joseph von Schelling, *Professione di fede epicurea di Heinz Widerporst*, ETS Edizioni, Pisa, 2013.
- Schiller 2009: Friedrich Schiller, *Lettere sull'educazione estetica dell'uomo*, in Id., *L'educazione estetica*, Aesthetica, Palermo, 2009.
- Schumpeter 1971: Joseph Alois Schumpeter, *Teoria dello sviluppo economico*, Sansoni, Firenze, 1971.
- Siani 2011: Alberto Leopoldo Siani, *Luce, tenebra e colore in Goethe. Per un'estetica (dell') immanente*, «Premio Nuova Estetica», a cura di L. Russo, Società Italiana d'Estetica, aprile (2011), pp. 207-232.
- Smith 2013: Adam Smith, *La ricchezza delle nazioni*, UTET, Torino, 2013.

- Todorov 2007: Tzvetan Todorov, *Lo spirito dell'Illuminismo*, Garzanti, Milano, 2007.
- Toynbee 2004: Arnold Toynbee, *La rivoluzione industriale*, Odradek, Roma, 2004.

TEMPO MECCANICO E TEMPO INTERIORE NELLA PROSPETTIVA BERGSONIANA. UN PERCORSO INSOLITO CHE PARTE DA RAVEL

Viviana Andreotti*

Abstract

This paper presents briefly the activity carried out in a final class of high school. The aim is to introduce the difference between mechanical time and inner time in Bergson's philosophy, using an interdisciplinary approach for understanding the relevance of multiple disciplinary fields in a detailed investigation. The path starts from listening to a work by Ravel-Colette (*L'enfant et les sortilèges*) and from the analysis of its musical and poetic contents that regain the two different conceptions of time (internal and external), as the most relevant matter of Bergson's thought.

Keywords

Philosophy of music, Interdisciplinary approach, Bergson, Linear and circular time, Duration.

Intenzioni (finalità e obiettivi metodologici).

Ho proposto questa attività ad una quinta classe del liceo linguistico in cui albergano intelligenze vivaci e profonde che mi hanno spinto a riprendere il tema del tempo, accantonato dopo gli eccessi entusiastici legati all'esordio del millennio (tutti ricordiamo le numerose *tesine* o *percorsi* per gli Esami di Stato dedicati al *Tempo*). L'occasione è arrivata con lo studio di Bergson¹ e con la volontà di approfondire, in un modo non usuale, il celebre dualismo tra *tempo circolare* e *tempo lineare* (come ulteriori declinazioni del *tempo della scienza* e *tempo della coscienza*), proponendolo in modo assai semplificato e agevole, ma senza negare le sue molteplici implicazioni estetiche e filosofiche. La novità è rappresentata dall'introduzione della dimensione musicale in aula con la lettura di un'opera di Ravel che è anche un racconto di Colette: *L'enfant et les sortilèges*.² Il testo dell'opera, in particolare, ha offerto l'occasione per riflettere su alcuni nodi importanti relativi al tema del tempo nella vita, e al tema della mortalità e della finitudine.³

Competenze.

L'attività (che può anche essere pensata come una vera e propria UDA) è un tentativo di approccio ai contenuti della programmazione disciplinare attraverso modalità che tengono conto di specifiche vocazioni e competenze -in questo caso musicali- incidentalmente presenti nel curriculum di molti studenti e della docente stessa. Si valorizzano competenze disciplinari non curricolari (ma non informali), dunque, ma necessarie per l'analisi e all'approfondimento e si acquisiscono competenze nuove relative alla individuazione di piani interpretativi in un'opera d'arte. Nella fattispecie queste competenze sono legate al tema bergsoniano del *Tempo*.

*Docente di Filosofia, Liceo Scientifico-Linguistico *Pitagora* di Rende (Cosenza).

¹ L'esperienza si è protratta per ben dieci settimane, sovrapponendosi, giocoforza, allo studio di altri autori.

² RAVEL-COLETTE, *L'enfant et les sortilèges*, Durand Editons Musicales, Paris 1925. Rappresentato per la prima volta nello stesso anno a Montecarlo.

³ L'indagine rimane ad un livello ancora elementare di differenziazione tra le due modalità del tempo bergsoniano, che, in altri ambiti, richiederebbero un approccio assai più ampio e gli aspetti musicali sono in parte adattati ai prerequisiti della classe.

L'opera di Ravel su libretto di Colette fu composta nel 1925, e si presenta nella forma del *pastiche*⁴ musicale. In essa si distinguono articolazioni del tempo piuttosto variegata, riconducibili all'articolazione bergsoniana di tempo della scienza e della coscienza, nonché di tempo lineare e tempo circolare. L'ascolto offre la possibilità di riflettere soprattutto sul testo di Colette che vuole rappresentare, almeno ad un primo livello di lettura, un processo di adultizzazione, il passaggio dall'infanzia all'adolescenza del protagonista. Il piccolo capolavoro del musicista francese, però, ad una lettura più approfondita, offre una riflessione sui temi del tempo meccanico e del tempo dell'interiorità, legata, bergsonianamente, proprio alla succitata differenza tra tempo circolare e tempo lineare e, più ampiamente, alla differenza tra tempo della scienza e tempo della coscienza. Il tentativo è quello comprendere l'opera nelle sue diverse stratificazioni senza fermarsi al primo e più superficiale livello.

Cosicché:

- a) rendersi consapevoli della presenza di livelli molteplici di lettura di un'opera, rintracciando i diversi piani su cui condurre l'analisi e
- b) saperli utilizzare per approfondire la riflessione filosofica sul Tempo

sono le *competenze* principali da acquisire attraverso questa attività. Si attivano qui, naturalmente, competenze secondarie e collaterali, alcune anche implicite (come il saper cogliere i nessi tra contenuto filosofico e forma comunicativa, o costruire/ricostruire senso o, più semplicemente, ascoltare e comprendere), che però non sono entrate nel focus della nostra indagine.

Percorso (contenuti e step).

Il tema del Tempo nelle sue recentissime articolazioni (vedi Rovelli) ha investito ambiti disciplinari come la fisica e l'astronomia, assai meno la filosofia. Tuttavia, nei programmi della quinta classe dei licei l'approccio con Bergson ripropone ogni volta l'esigenza di condurre un discorso in cui l'esperienza personale del tempo si possa misurare con ciò che ciascuno (io-e-l'altro) esperisce e con il vissuto reale (ciò che Bergson chiama *durée*), richiamando non solo i contenuti agostiniani ma esigendo una vera e propria ricognizione filosofica della percezione del Tempo nella cultura occidentale.

L'esiguo e insufficiente numero di ore settimanali per la filosofia costringe, tuttavia, ad una razionalizzazione estrema delle attività e ad una concentrazione elevata dei contenuti utili.

Step 0: strumenti per la lettura e l'indagine (quasi un pre-requisito).

Posto che nella classe non mancano le competenze specificamente musicali, relative all'analisi della forma e della struttura compositiva, mi sono avvalsa di tali competenze per coinvolgere in una dimensione *peer to peer* tutti gli studenti: chi non aveva queste competenze poteva contare sull'aiuto di compagni più esperti. Occorre infatti saper distinguere alcuni generi di musica operistica come il *pastiche*, conoscere il significato delle danze, riconoscere ritmi e qualche riferimento storico che fa sempre parte del bagaglio culturale degli studenti. Per esempio: riconoscere il ritmo lento/veloce, binario/ternario, ripetizioni, circolarità e linearità della frase musicale, figure sonore e, talvolta, significati simbolici ad esse collegati. Riconoscere, ancora, l'uso dell'onomatopea nell'opera proposta, del glissando, dello "staccato". Conoscenze e competenze abbastanza semplici che non sono sempre così difficili da rinvenire, come può sembrare ad un primo approccio, ma che possono essere anche rintracciate immediatamente o intuitivamente con una guida o con qualche lettura e ricerca appropriata.

⁴ Il *Pastiche* è un genere musicale che, come per gli altri ambiti artistici, unisce modelli, generi, codici, registri linguistici diversi che concorrono alla creazione di un'unica creazione. In questo caso, balletto, stili sinfonici, jazz, e persino il contrappunto rinascimentale si fondono nell'ispirazione raveliana.

Step 1: una prima analisi.

Nella prima parte del nostro lavoro, dunque, abbiamo passato in rassegna assai brevemente gli esiti sul tempo che dalla cultura greca (Platone e Aristotele) giungono allo stesso Bergson, passando almeno per Agostino, Bruno, Spinoza e Nietzsche. Provando così a distinguere il tempo circolare da quello lineare e rintracciandone il momento di separazione nella nascita del pensiero cristiano. A questo punto abbiamo tentato di operare una prima analisi dell'opera *L'enfant et les sortilèges* per entrare all'interno dei contenuti e rintracciare i macroelementi utili alla sua comprensione.

Step 2: l'opera di Ravel-Colette: all'inizio, una ribellione.

Nello step successivo, infatti, si è pensato di procedere con l'ascolto di alcuni brani tratti dall'opera attraverso l'impiego della LIM,⁵ leggendo parte del libretto in francese (talvolta con l'intervento della docente di lingua), ed individuando i nodi fondamentali per collegarsi al pensiero del filosofo d'oltralpe.

L'opera si apre con il bambino (voce di mezzosoprano), il protagonista, che dichiara di voler essere disobbediente e "cattivo", palesando con chiarezza la sua istanza di sovvertimento rispetto alla gerarchia in cui è la mamma (*maman*) a decidere dell'ordine casalingo e responsabile della salute e delle azioni. Qui la musica poggia su insoliti intervalli di quarta e quinta eseguiti dall'oboe che già introducono in una atmosfera spaesata e insolita. Il bambino, nel rinnegare ogni invito alla ragionevolezza, finisce per esclamare: *J'ai envie de gronder tout le monde! / J'ai envie de mettre Maman en pénitence.*⁶

A questo manifesto della ribellione infantile fa da contraltare la danza delle Bergère e della Poltrona, una specie di finto minuetto, che vogliono sbarazzarsi del disobbediente:

Plus de coussins pour son sommeil, / Plus de sièges pour sa rêverie, / Plus de repos pour lui que sur la terre nue. / Et encore... qui sait? /⁷ Nous voilà donc débarrassés / à jamais de cet Enfant / aux talons méchants. / Le Banc, le Canapé, / le Pouf et la Chaise de Paille / ne voudront plus de l'Enfant!⁸

Il brano segna qui l'espulsione del bambino dalla comunità intesa come sanzione per non aver obbedito alle leggi della casa. L'esito della sentenza di espulsione è sancito dalla dura frase pronunciata alla fine dalla poltrona e dalla bergère: *ci siamo per sempre sbarazzati del bambino!* Ravel affida all'assertività del Basso la voce della Bergère e al Soprano quella della Poltrona, ma, mentre il ritmo ternario è prevedibile e piuttosto regolare, l'andamento melodico celebra il rito dell'allontanamento, una sorta di danza con cui Ravel conduce l'enfant verso l'estraniamento, la perdita di sé e lo smarrimento. Infatti, il bambino perde in questo momento la sua appartenenza alla comunità (non accogliendone la legge) e dunque la sua identità sociale.

⁵ Gli strumenti e i materiali sono quelli consueti: Lim o pc, telefoni cellulari con cuffie per l'ascolto di brani anche individualmente, manuale, testi suggeriti.

⁶ *Ho voglia di sgridare tutti!*

Ho voglia di mettere la mamma in castigo.

⁷ *Mai più cuscini per il suo sonno,*

mai più sedie per i suoi sogni,

mai più riposo per lui se non sulla nuda terra.

E ancora... chissà? (qui è la poltrona che parla).

⁸ *Eccoci sbarazzati*

per sempre di questo bambino

dai talloni cattivi.

La panca, il canapé,

il pouf e la sedia di paglia

non vorranno più il piccolo.

Ma occorre che perda anche la sua identità storica e temporale. È importante sottolineare assieme agli studenti che, subito dopo la danza della Bergère (simbolo del riposo, assieme alla poltrona), c'è proprio l'episodio dell'orologio – rotto dal protagonista stesso – che smette di segnare il Tempo regolare. Il ritmo cadenzato dell'inizio cede il posto ad un ritmo sgangherato in cui l'orologio si lamenta di essere stato manomesso e di aver perso il pendolo. Da questo momento il tempo dell'*enfant* sarà perciò solo un tempo interiore, per così dire originale, un tempo della ricerca, non più meccanico e sempre uguale a se stesso (cioè sempre rassicurante e prevedibile), ma un tempo personale in cui la solitudine, lo smarrimento, lo spaesamento, sono funzionali all'introspezione, alla ricerca del sé e alla sua comprensione. In altre parole, si abbandona il tempo stabilito che prevede per ciascun individuo la medesima modulazione *desiderio raggiunto/felicità* e si esperisce il tempo dell'interiorità e della riflessione, un tempo proprio, realmente vissuto e conservato come memoria dell'esperienza concreta, il tempo proprio che Bergson esprime con la nota figura della *durée*,⁹ che spesso gli studenti faticano a comprendere.

Step 3: tempo meccanico e tempo dell'interiorità.

La differenza tra tempo meccanico e tempo interiore è marcata dall'orologio con i seguenti versi: *Ding, ding, ding, ding;/ Et encore ding, ding, ding!/ Je ne peux plus m'arrêter de sonner!/ Je ne sais plus l'heure qu'il est/ Il m'a ôté mon balancier!/ J'ai d'affreuses douleurs de ventre.*¹⁰

E ancora:

*Ding, ding, ding.../ Laissez-moi au moins passer,/ Que j'aie caché ma honte!/ Sonner ainsi à mon âge!/ Moi, moi qui sonnais de douces heures,/ Heure de dormir, heure de veiller,/ Heure qui ramène celui qu'on attend,/ Heure bénie où naquit le méchant Enfant!/ Peut-être que, s'il ne m'eût mutilée,/ Rien n'aurait jamais changé/ Dans cette demeure./ Peut-être qu'aucun n'y fût jamais mort.../ Si j'avais pu continuer de sonner,/ Toutes pareilles les unes aux autres,/ Les heures!/ Ah! Laissez-moi cacher ma honte et ma douleur/ Le nez contre le mur!*¹¹

⁹ Il concetto di Durata, opposto a quello di tempo spazializzato, è esposto da Bergson, come è noto, nella prima parte del suo lavoro di esordio, il *Saggio sui dati immediati della coscienza* che fu anche la sua tesi di dottorato. Diviso in tre parti ("Sull'intensità degli stati psichici", "Sulla molteplicità degli stati di coscienza e l'idea di durata", "Sull'organizzazione degli stati di coscienza e la libertà"), il *Saggio* fu pubblicato nel 1889 per i tipi di Alcan a Parigi.

¹⁰ *Ding, ding, ding, ding;*

e ancora ding, ding, ding!

Non posso più smettere di suonare!

Non so più che ora è!

Mi ha tolto il bilanciere!

Ho dei terribili mal di pancia!

¹¹ *Ding, ding, ding...*

Lasciatemi almeno passare,

così che possa nascondere la mia vergogna!

Suonare così alla mia età!

Io, io, che suonavo le dolci ore,

l'ora di dormire, l'ora di svegliarsi,

l'ora in cui deve arrivare colui che attendiamo,

la benedetta ora in cui nacque il bambino cattivo!

Forse, se egli non mi avesse mutilato,

nulla mai sarebbe cambiato

in questo posto.

Forse nessuno sarebbe mai morto...

Se avessi potuto continuare a suonare,

tutte le ore assomiglierebbero le une alle altre!

Ah! Lasciate che io nasconda la mia vergogna e il mio

dolore [sbattendo] il naso contro il muro!

È chiaro l'intento sovvertitore dell'ordine sotteso al gesto di rompere l'orologio. Ma come si presenta musicalmente la perdita del tempo storico? La partitura dell'*Horloge Comtoise* sembrerebbe porre un semplice e immediato 4/4 (*Allegro vivo*, è l'indicazione di Ravel). Esso però è scandito regolarmente solo dalla sezione dei bassi: il canto dell'orologio (baritono) è piuttosto un tentativo di filastrocca, o marcetta, che si avverte del tutto scomposta, essendo scritta in terzine di crome e di semiminime, irregolari rispetto al basso. Il risultato è quello di un frenetico spaesamento in cui il ritmo binario dell'orchestra è smentito dalla linea ternaria del canto del meccanismo impazzito.

Scendere al livello più profondo di lettura permette agli studenti di comprendere che l'orologio, ancora intatto, assicurava (all'origine) un'esistenza eternamente felice e uguale a se stessa, e la bergère, ancora indisturbata, assicurava il riposo ignaro e disimpegnato ma sotto il controllo della legge materna. Il gesto della disobbedienza rivela però il crollo dell'illusione di un mondo in cui è possibile far regnare il sogno e l'ordinata perfezione, rivela soprattutto il crollo del sogno egocentrico del bambino in cui tutto ruota attorno a sé, tutto è funzionale al sé. *Ah! Non so più che ora è[...]* *Se avessi potuto continuare a suonare* – esclama l'orologio – *tutte le ore sarebbero state uguali tra loro, tutto sarebbe rimasto uguale*. Fino all'esclamazione più sorprendente: *Se mi avesse lasciato intatto* – spiega – *probabilmente nessuno sarebbe mai più morto*. Sono versi che traducono con profondissima semplicità e con chiarezza la differenza tra il tempo astratto, meccanico, uguale a se stesso, misurabile, reversibile, circolare ed eterno, e il tempo lineare, proprio, interiore, soggettivo, finito¹² in cui ogni istante è diverso dal precedente.¹³ Un tempo che si scrive sul proprio vissuto e si traduce nelle modifiche sul nostro stesso aspetto (modulazione giovane-vecchio). A riprova di ciò, poco più avanti, nell'episodio della Principessa "dagli occhi color del tempo", nel quale Ravel fa un uso costante degli arpeggi, una melodia triste si alza dalla voce di soprano e spiega che il *collier magique* (altra immagine bergsoniana) è rotto per sempre. L'atmosfera circolare e sognante si infrange improvvisamente in un ritmo impetuoso che travolge l'orchestra, e la dolce Principessa abbandona l'enfant che, solo da questo momento, comincia a ravvedersi. Le metafore bergsoniane della collana di perle e del gomitolino per esprimere il tempo circolare e quello lineare si rivelano qui chiare e fruttuose. Soprattutto si introduce il tema collaterale della differenza tra eternità e finitudine.

Step 4: un ulteriore approfondimento (un disegno circolare?)

Non potendo sviluppare l'analisi dell'intera opera in classe, ci siamo soffermati sulla sintesi dei contenuti conclusivi. Il finale della storia di Colette vede il bambino tornare da *maman*. Dopo aver attraversato una serie di avventure nel giardino incantato, il piccolo è sottoposto alle stratonate e alle botte dei ninnoi, dei mobili e degli animali della casa che, a loro volta, sono anche un po' catturati nel vortice della lotta che Ravel traduce con le onomatopее e gli strumenti più strani come i crotali, il grattaformaggio, le castagnette, la celesta e il pianoforte lutheal.¹⁴ Solo dopo molte peripezie il protagonista scopre la sua solitudine osservando due gatti innamorati che gli passano accanto senza curarsi di lui, cosicché un velo di nostalgia fende l'eroico furore della tensione indagatrice. I ritrovati sentimenti lo portano a salvare uno scoiattolino ferito e l'incantesimo provocato dalla disobbedienza trova il suo termine riconducendolo nelle braccia

¹² La corsa in avanti del tempo lineare porta, infatti, speranza e finitudine, vita e morte. Fondamentale il suo accostamento alla figura materna operato da Melanie Klein, la celebre allieva di Freud. Cfr. Melanie Klein, *Scritti 1921-1958*, tr.it. a cura di A. Guglielmi, Bollati Boringhieri, Torino 2006, pag. 229 e ssgg.

¹³ L'elaborazione di Bergson è notoriamente molto complessa, soprattutto per ciò che concerne il concetto di *Durée*, il vissuto non è una somma di dati psichici, uno dietro l'altro, dati in forma prestabilita, ma è dato dal superamento della concezione rigida e consequenziale. E' necessario, cioè superare la dipendenza di un istante da quello precedente e ciò può avvenire solo attraverso un atto libero di riappropriazione del tempo, Cfr. Henri Bergson, *Saggio sui dati immediati della coscienza*, tr. it. a cura di F. Sossi, Raffaello Cortina Editore, Milano 2002, pag. 108 e segg. Tale atto è assimilabile a quello sovversivo e disobbediente dell'*enfant* che compirà, non senza dolore e fatica, il suo processo di adultizzazione.

¹⁴ Un pianoforte modificato che riproduce il suono dell'arpa o del clavicembalo, con un meccanismo apposito.

di *maman*¹⁵. E infatti alla fine del percorso il bambino è detto *saggio e buono* e il *pastiche* si conclude circolarmente con la sua inevitabile, devota e riconoscente esclamazione: *maman!*¹⁶

Step 5: dibattito.

Si è rivelato utile, al termine del percorso, proporre agli studenti domande che stimolassero la curiosità e l'analisi. Innanzitutto, è stato fruttuoso indagare sui punti qui sintetizzati:

a) In quali momenti dell'opera e attraverso quali espedienti strutturali possiamo chiaramente individuare la prospettiva del tempo circolare e quella lineare.

b) Se la stessa opera, nella sua intera struttura, esprime il movimento circolare o quello lineare o entrambi, e con quale efficacia.

c) Ho invitato, poi, gli studenti a individuare situazioni analoghe nel proprio vissuto tra tempo meccanico e tempo dell'interiorità. Con sorpresa ho notato che non sono mancati i riferimenti ad altre attività svolte nelle ore di filosofia, come se queste fossero parte integrante del loro vissuto. O forse perché utili e funzionali alle risposte che intendevano dare.

d) Ho chiesto di osservare e riflettere sulla temperie culturale di Bergson attraverso uno sguardo multidisciplinare (la produzione artistica, letteraria e scientifica di quegli anni).

e) Infine, ho invitato la classe ad una riflessione sulla possibilità che ha la musica di esprimere di volta in volta, in generi e repertori, il tempo lineare e quello circolare. Quanto ampio, cioè, può essere il portato simbolico della musica. Nell'attività d'aula quest'ultimo momento si è rivelato estremamente proficuo e ha visto la partecipazione e il coinvolgimento di tutti.

Conclusioni.

Sul piano filosofico.

È raro che nelle aule di un liceo si possano realizzare momenti di attività interdisciplinare tra filosofia e musica, se non nei licei musicali, dove le discipline in argomento fanno parte del curriculum. Tuttavia, la nota versatilità della comunicazione musicale permette di scendere fino a quei livelli di lettura profondi che rimarrebbero altrimenti sconosciuti: in particolare è stata approfondito il ruolo dell'*Horloge Comtoise*, da cui si estende il portato simbolico più interessante dell'opera. Riprendendo -attraverso i punti a) e b) del dibattito- il lamento accorato dei versi, infatti, abbiamo rilevato che il compito più significativo e pregnante del pendolo era quello di segnare le ore del giorno e della notte, del sonno e del risveglio, dell'attesa e della nascita, come momenti di un tempo biologico astratto: certo, rassicurante, ma cristallizzato. Non un tempo in avanti ma un tempo in cui la circolarità è pari a quella del moto di rotazione della terra. Ancora a proposito del punto a) del dibattito, gli studenti hanno sottolineato una delle critiche più significative di Bergson al positivismo: l'impossibilità di adattare la dimensione dell'interiorità al registro positivo (le cifre di concretezza, oggettività, numerabilità ecc.), confermando la non misurabilità della *durée*.

D'altra parte, non c'è, nella natura originaria dell'orologio, la dimensione dell'ora del distacco e della morte, non l'ora della malinconia e della lontananza, né quella dell'abbandono e della solitudine. Il bambino, rompendo il pendolo, replica il gesto del peccato originale: ci si libera dalla legge del tempo meccanico, ma l'orologio è per sempre rotto. La musica di Ravel guida

¹⁵ Qui si può richiamare la composizione che più di ogni altra celebra, nella storia della musica, la circolarità e la ripetizione: il celebre *Bolero* composto proprio da Ravel nel 1928.

¹⁶ Il contrappunto che Ravel riserva al finale dell'opera meriterebbe una trattazione a parte. Gli studenti hanno giustamente ravvisato un elemento di ironia nella circolarità del percorso dell'enfant che torna "saggio e buono" dalla mamma. Tuttavia: è vero che nel *punctum contra punctum* si celebra l'ordine combinatorio come ordine simbolico casalingo e la buona organizzazione del tempo, che ora riprende a scorrere con regolarità, ma con una diversa consapevolezza e maturità. Il processo di adultizzazione è compiuto.

l'ascoltatore in una sorta di progressivo spaesamento e ritorno, attraverso istanti di jazz, fox-trot, di marce e danze rituali o di contrappunto corale a seconda che si tratti di un momento di gioia ribelle, della danza "dell'aritmetica" o del ritorno fra le braccia di *maman* (punto *e*) del dibattito). Cosicché risulta più comprensibile anche l'intento complessivo dell'opera, che è quello di indagare la fenomenologia del tempo-vita (giorno-notte, sonno-veglia, ecc.) e del tempo-lavoro (decostruzione e ri-costruzione di un mondo, impegno-riposo), come gli stessi studenti hanno rilevato partendo dal punto *c*) del dibattito. Appare chiaro, qui, che l'attività svolta con la classe apre ad indagini più vaste ed ha il compito di accendere curiosità e domande, lasciando la lettura aperta ad ulteriori soluzioni interpretative.¹⁷

Sul piano didattico-metodologico.

È risultata più chiara agli studenti, infine, anche l'intenzione metodologica dell'attività portata a compimento: attraverso i diversi step (che hanno richiesto pure il supporto della docente di francese), abbiamo compiuto un percorso che, partendo da contenuti disciplinari specifici (alcune macroarticolazioni del tempo in Bergson), si è rivelato in tutta la sua ricchezza e interezza *solo* dopo una lettura interdisciplinare, orizzontale e verticale. Svelando l'importanza dei numerosi strumenti creativi utilizzati dagli autori (i ritmi, le parole, l'ambientazione, lo svolgimento della vicenda), e delle prospettive molteplici della nostra analisi (fenomenologica, estetica, musicale), abbiamo provato a portare a compimento l'esame di un argomento solo apparentemente assai semplice (tempo circolare e tempo lineare).

Bibliografia essenziale.

- Henri Bergson, *Saggio sui dati immediati della coscienza*, tr. it. a cura di F. Sossi, Raffaello Cortina Editore, Milano 2002.
- Henri Bergson, *Introduzione alla Metafisica*, tr. it a cura di D.Giordano, Ortothes, Nocera Inferiore 2012.
- Ravel- Colette, *L'enfant et les sortilèges*, Durand Editions, Paris 1925.
- Riccardo Roni, *La visione di Bergson. Tempo ed esperienza del limite*, Mimesis Edizioni, Sesto S. Giovanni 2015.

¹⁷ Si è fatto cenno anche alla possibilità della sovrainterpretazione richiamando la celebre distinzione di Umberto Eco tra *intentio operis* e *intentio lectoris*, e alla assoluta necessità di acquisire gli strumenti per questo tipo di analisi che, dopo l'introduzione della nuova prova scritta e della nuova prova orale all'Esame di Stato, ci sono sembrati imprescindibili. Proprio con questo intento, abbiamo analizzato ampi brani del *Saggio* bergsoniano e la temperie culturale che ha portato Bergson ad accostarsi al tema del Tempo proprio sul finire del XIX secolo.

PENSIERI E IMMAGINI DELLA MIMESIS TRA FILOSOFIA E ARTE: LA SCIMMIA

Giuseppina De Pasquale

Abstract

This paper provides an overview of the theories on mimesis in relation to the iconography of the monkey which is recognized as its emblem. After a discussion on the historical evolution of the iconography of the animal considered in various development contexts from medieval *drôleries* to the Flemish *singeries* of the seventeenth century, we move on to consider the relationship between the monkey metaphor and the theories of mimesis in the ancient reflection of Plato and Aristotle. The affirmation of Aristotle: «man is the most imitative animal» explains how the monkey could easily become a good example of man, in particular as regards his most “mimetic” activity of all: the art itself. We analyse the various ways of “producing art” and how these are reflected in the various meanings attributed to the monkey metaphor. To conclude we’ll examine the role of St. Augustine’s philosophy as an anticipation of the monkey metaphor re-evaluation in the late Middle Ages, particularly evident in Boccaccio.

Keywords

Monkey, Mimesis, Similitudo hominis, Plato, Aristotle, Simia, Animals, Metaphor.

1. La scimmia simula, così come simula l’arte.

Osservando il dipinto realizzato dall’artista francese Jean-Baptiste-Siméon Chardin, “La singe peintre (fig. 1)”, conservato al Louvre, non si può restare indifferenti davanti all’archetipica analogia che lega la scimmia all’uomo. Verrebbe da chiedersi perché la scimmia, e non un altro animale, sia equiparato all’uomo, o meglio, all’artista. Come nel pensiero umanista l’uomo è misura e canone per interpretare la realtà, così anche l’animale è stato utilizzato spesso come “termine di confronto” dell’uomo. Secondo la definizione di Maria Pia Ciccarese esso è uno “specchio oscuro” che riflette in modo approssimativo e deformato le sue caratteristiche positive e negative. Come osserva lo storico dell’arte Michel Pastoreau, nel Medioevo la scimmia è uno dei tre animali, insieme al cane e al maiale, considerati più simile all’essere umano.¹ Si tratta di una somiglianza a lungo poco accettata di cui, a metà del XIII secolo, la filosofia scolastica ha stabilito i limiti e le definizioni: essa non sarebbe dettata dalla natura bensì dall’artificio. La scimmia, infatti, con il suo aspetto antropomorfo fa sembrare somigliante ciò che in realtà non somiglia per niente. Come indica il suo nome latino, *simius*, la scimmia “simula”, esattamente come simula l’arte. L’iconografia dell’animale entra nel campo della pittura e della scultura monumentale relativamente tardi.² Si origina per prima nell’*Ars illuminandi* gotica, suo contesto privilegiato per almeno quattro secoli (dal XIII secolo fino al XVI), dove continua a svolgere una funzione quasi esclusivamente decorativa. La maggior parte di rappresentazioni scimmiesche che si può raccogliere ricade nella categoria della parodia delle azioni umane (*drôleries*): raffigurazioni di un “monde renversé” i cui protagonisti sono i membri della più alta società come cavalieri e chierici.³

¹ Per una trattazione più estesa sulla simbologia animale nel Medioevo vedi Pastoreau M., *Symboles du Moyen âge: animaux, végétaux, couleurs, objets*, Parigi, le Léopard d’or, 2012.

² Ciccarese M. P., *Bibbia, bestie e Bestiari: l’interpretazione cristiana degli animali dalle origini al medioevo* in *Animali tra mito e simbolo*, Botta S., a cura di Capomacchia A.M. G., Roma, Carocci, 2009, p. 75.

³ Janson W. H., *Apes and ape lore in the Middle Ages and the Renaissance*, Londra, The Warburg Institute, University of London, 1952, p. 166. Uno dei primi esempi di parodie scimmiesche fuori dal contesto miniaturistico è il soffitto

I primi esempi iconografici della scimmia-artista si osservano in ambito nordico in relazione ad altre attività come quella dell'istrione o della scimmia-musico, entrambi afferenti alla sfera semantica dell'inutilità delle attività mondane, ovvero alla *vanitas*. Verso la seconda metà del XV secolo alcune tracce suggeriscono allusivamente la tendenza dell'artista ad identificarsi con la scimmia, come si può osservare nella *Madonna col Bambino* di Brera (1520, fig. 2) di Giovanni Bellini e nell'incisione di Hans Baldung Grien (fig. 3), raffigurante un gruppo di sette cavalli (1534). In entrambi i casi la scimmia compare esattamente sopra la firma dell'artista.⁴ Soltanto alla fine del XVI secolo l'animale diventa esplicitamente attributo dell'imitazione artistica, come si può riscontrare nell'incisione realizzata dal Cavalier d'Arpino per l'edizione del 1625 dell'*Iconologia* di Cesare Ripa (fig. 4) dove la figura allegorica accompagnata dalla scimmia tiene nella mano sinistra dei pennelli e nella destra una maschera.⁵

Dal XVII secolo l'iconografia della scimmia dimostra il suo legame con la sfera semantica dell'arte visiva e poetica, diventando figura emblematica non solo del concetto alla base di tutte le arti, la *mimesis*, ma anche dell'istituzione artistica che le rappresenta: l'*Accademia* (fig. 5), come si può osservare in un'incisione dell'edizione del 1630 dell'*Iconologia* in cui la scimmia è raffigurata accanto alla sua personificazione.

Nel contesto del classicismo secentesco la positività che aveva caratterizzato quest'animale come simbolo d'arte mimetica si eclissa progressivamente fino a diventare, all'opposto, emblema di cattiva imitazione ovvero della copia inetta e servile rispetto alla vera "ideale" creazione. Tale accezione, di cui una radice deve essere ricondotta al significato della scimmia come "dissimulatore" riportato negli *Hieroglyphica di Horapollo* (noto dal 1419)⁶ e successivamente nell'*Insolenza* di Cesare Ripa nella sua "Iconologia", è ben espresso dall'incisione "Imitatio Sapiens" che precede la vita di Antoon Van Dyck nelle *Vite* del Bellori pubblicate nel 1672. La "buona imitazione" derivata dall'osservazione e dallo studio dei maestri antichi è armata di specchio mentre calpesta trionfalmente la scimmia, copia volgare e indiscriminata della natura.

È comunemente risaputo che la scimmia come metafora di arte mimetica definisce, per gran parte dei secoli in cui è utilizzata, il simbolo dell'imitazione degenerare, ovvero dell'immagine eccessivamente "verosimile" al prototipo in quanto legata ad esso da un rapporto servile nel meccanismo di riproduzione.

È tuttavia possibile individuare un brevissimo arco storico in cui la scimmia partecipa al giudizio sull'arte mimetica con un significato essenzialmente positivo. Tra la seconda metà del Trecento e la seconda metà del Quattrocento infatti, si assiste ad una rivalutazione della metafora della scimmia come riconosce anche Erwin Panofsky in un articolo del 1924 poi divenuto celebre,

della navata della cattedrale di Peterborough Inghilterra, datata al XIII secolo. Se ne rilevano in gran numero già nell'arte classica e in quella del vicino Oriente. Infatti, secondo Janson, i tipi di *drôleries* che si osservano nei manoscritti gotici del XII secolo possono legittimamente essere considerati dei "revival" di una tradizione più antica, anche se con dovute limitazioni. Riguardo alle parodie scimmiesche, esse si sviluppano nel genere specifico delle *singerie* solo nel tardo XVII, accogliendo come soggetti anche gli strati popolari della società. Al filone satirico, rappresentato dai margini di manoscritti liturgici del Duecento e del Trecento (come i Salteri inglesi) appartiene anche il *Roman de Renart* (fine XII). Per la figura della scimmia nel personaggio di Dama Rukenawe la scimmia, vedi M. Pastoreau, *Animali celebri, Mito e Realtà*, Giunti, Firenze, 2010, p. 90.

⁴ Per maggiori informazioni sull'argomento vedi Marret B., *Portraits de l'artiste en singe; les singeries dans la peinture*, SOMONGY Edition d'Art, Parigi, 2001, p. 33; Lecoq A.M., *La singe de la Nature*, in Lecoq A.M., Georget P., *La peinture dans la peinture*, Parigi, Biro, 1987, p. 56.

⁵ Ripa C., *Iconologia*, edizione Orlandi, 1765, tomo II, p. 8.

⁶ Boas F., *The hieroglyphics of Horapollo*, Princeton University Press, Princeton, 1993, libro II, p. 86, n. 67. L'autore spiega che il geroglifico del Babuino è usato per rappresentare l'uomo che dissimula la propria inferiorità, i propri vizi, in particolare nella rappresentazione di una scimmia che urina. Questo significato resta nell'*Iconologia* di Ripa che, riprendendo Horapollo di Pierio Valeriano, afferma che la scimmia che nasconde i suoi escrementi rappresenta l'uomo che nasconde i propri difetti. Secondo il Ripa la scimmia è anche il simbolo dell'insolenza perché l'animale è spinto dal suo istinto naturale a scoprire le sue parti che sarebbe necessario nascondere e preservare. Boas rileva anche l'associazione del babuino alle lettere, dunque alla sfera semantica della cultura: «In Egitto esiste una razza di babuini che conosce le lettere perché quando un babuino fu per la prima volta accolto in un tempio, i preti gli diedero una tavoletta, penna e inchiostro e questo dimostrò di appartenere alla razza che conosce le lettere se sa scrivere. Pertanto, l'animale è sacro a Hermes, Dio delle lettere» (traduzione mia). Ibidem, p. 52.

«così il Rinascimento ha trasformato il paragone della scimmia da accenno dispregiativo della (effettiva) non autenticità del prodotto artistico in una lode della sua (artistica) verità».⁷

Qual è il rapporto che lega la metafora della scimmia alle riflessioni sulla *mimesis*? A quale *mimesis* si è fatto riferimento nell'utilizzo della metafora della scimmia-artista?

Gettando un ponte tra la scimmia e l'uomo, la *mimesis* si manifesta sia come somiglianza esteriore che come comune "atteggiamento" istintivo di assimilazione delle informazioni provenienti da immagini o azioni visualizzate. Nella figura della scimmia si concretizzano entrambi questi aspetti. A rafforzare tale punto di vista contribuisce la spiegazione etimologica proposta da Ernst Robert Curtius per il termine latino *simulus*, ovvero "simile", indicante la scimmia; dallo stesso termine deriverebbe anche, elemento assai significativo, il verbo "simulare" nel senso di "imitare".⁸

La scimmia ha rappresentato in una lunga tradizione l'emblema di una concezione della pittura, in virtù di alcune caratteristiche che le sono proprie come la capacità di imitare ciò che osserva e di tendere all'inganno, dovuta in parte ad una certa *similitudo hominis* di cui è esteticamente portatrice.

Per fare chiarezza sul significato della scimmia come emblema dell'arte mimetica è necessario confrontarsi con le due fondamentali declinazioni assunte dal problema della *mimesis*, così come sono state elaborate sin dall'antichità da Platone e Aristotele. È illuminante a tal proposito l'osservazione di Ernst Gombrich: «Ever since the greek philosophers called art an imitation of nature their successors have been busy affirming, denying, or qualifying this definition».⁹

Una convinzione diffusa, pressoché immutata nei secoli, vuole che Platone considerasse il concetto di *mimesis* in senso negativo. In realtà, recenti studi come quello di Steven Halliwell in *The Aesthetics of Mimesis: Ancient Texts and Modern Problems* (2002), dimostrano l'assurdità di tale assunto, già in parte rimesso in discussione da alcuni storici dell'arte. Panofsky infatti osserva che, ad un'accurata disamina dei testi, il filosofo ateniese distingue sempre, in ogni attività umana, «un modo vero di esercitarla e un modo falso», così anche per la sua riflessione riguardante l'attività mimetica nella produzione artistica. Nei passi della sua opera relativi alle arti figurative Platone contrappone i rappresentanti della *mimetiké tekne*, che fanno soltanto imitare l'apparenza sensibile nel mondo corporeo, a quegli artisti che cercano di far valere nelle proprie opere l'idea e il cui lavoro può servire da *paradigma* persino per il lavoro del legislatore. Il significato di questa contrapposizione è spiegato nel celebre saggio di Panofsky sull'idea, dove l'autore precisa che questi pittori possono essere platonicamente definiti "euristici" o "poietici" perché «lasciano sovente che l'occhio si posi vicendevolmente ora da un lato o dall'altro, il che vale a dire, una coi propri materiali, l'immagine umana, nella cui concezione essi si lasciano guidare da ciò che Omero aveva chiamato divino quando si manifesta agli uomini».

Molti studiosi hanno creduto di poter estrapolare dai dialoghi platonici una concezione unitaria e compatta della teoria antica della *mimesis*; in realtà essa, nel suo articolarsi piuttosto in una trama dialettica di varie e differenti proposte, è, al contrario, quanto di più distante da un *continuum* dottrinario. A partire dal *Cratilo*, fino alle tarde *Leggi*, Platone adotta la terminologia della *mimesis* in una grande varietà di contesti che toccano l'etica, la psicologia, le arti poeticomusicali e infine anche quelle visive. Queste ultime rientrano in quella che il filosofo considera attività di rappresentazione "secondaria" dell'esperienza umana, perché inserite in una realtà tutta interna alla mente a fronte di quella rappresentazione "primaria" che è il pensiero umano, la percezione e il linguaggio nel contatto con la realtà esterna.

Nella riflessione antica, sin dai suoi inizi, il campo semantico della *mimesis* presenta uno spettro di significati di notevole ampiezza che spazia dalla *somiglianza* visiva all'*emulazione* dei

⁷ Panofsky E., *Idea: contributo alla storia dell'estetica*, Torino, Bollati Boringhieri, 2006, p. 122, nota 22 (la prima edizione è del 1924 facente parte degli Studi del Warburg Institute pubblicati a Lipsia-Berlino).

⁸ Curtius E. R., 1993 (ristampa), Antonelli R., (a cura di), *Letteratura europea e medioevo latino*, Firenze, La Nuova Italia, 1948, p. 602.

⁹ Gombrich E., *Art and Illusion: a study in the psychology of pictorial representation*, Londra, Phaidon, 1995, p. 80.

comportamenti, dalla capacità di *impersonare* un ruolo in contesti drammatici alla *riproduzione* di suoni di natura espressiva, fino alla *conformità metafisica*, che per Aristotele caratterizza la concezione pitagorica del rapporto tra mondo materiale e il mondo astratto dei numeri.¹⁰ Sin da una fase antica, la *mimesis* si riferisce al concetto di “rappresentazione” implicando l’uso di un *medium* artistico in grado di significare e di comunicare delle realtà ipotizzate.

Il problema della *mimesis* come rappresentazione produce in sostanza una polarità tra due modi di pensare l’arte rappresentativa: da un lato indaga la relazione “esterna” tra l’opera artistica e la realtà, ovvero la natura; dall’altro il rapporto tra l’organizzazione “interna” e la finzione propria dell’atto stesso di imitare. L’oscillazione tra i modi di pensare l’atteggiamento mimetico comporta una differenza tra un modello “riflessivo” di rappresentazione artistica, che “riflette il mondo”, di cui è emblema lo specchio, e una rappresentazione artistica “creatrice”, che invece punta a riprodurlo. Se il modello del rispecchiamento del mondo, tipico di un’estetica del realismo, comporta il riflesso di una realtà concepita nella sua esistenza esterna o indipendente dall’arte e dalla mente dell’artista, il modello di *mimesis* come simulazione del mondo, produce un “eterocosmo”: un immaginario mondo a sé che può *rassomigliare* al mondo reale e può, per certi aspetti, ricordarcelo. Una visione di *mimesis* come “rispecchiamento” prevede, solitamente, un’estetica del realismo secondo cui l’opera vale quanto più è conforme alla vita e può pertanto legittimare un’etica della “finzione”.

2. Differenze tra l’arte mimetica e la filosofia. Platone.

Nel *Cratilo* il Socrate platonico dimostra che l’arte mimetica richiede criteri diversi da quelli dell’indagine della verità, ovvero della filosofia. Poiché l’arte mimetica non ha alcuna pretesa di esprimere delle affermazioni veritiere sul mondo, la “correttezza” stessa della rappresentazione si configura non come una pretesa “verità sulle cose”, bensì come una “verità adattabile alle generali apparenze delle cose”. Dal dialogo si evince pertanto una concezione “qualitativa” delle immagini visive, dove viene ribadito che non è necessaria la fedeltà alla realtà al fine di ottenere quella che Platone definisce un’“immagine” (*eikon*) dell’oggetto. Se ne deduce che il rapporto tra un’immagine mimetica e il suo modello, lungi dal risolversi nella mera copia dei particolari reali, ha bisogno di una “qualità” specifica che lo connetta ad esso. Se l’immagine fosse la riproduzione fedele del modello, ricalcando matematicamente le relazioni interne dell’oggetto a cui si riferisce, si avrebbe solo una mera copia che svalorzerebbe la libertà creativa dell’artista.

Dalla rilettura dei dialoghi emerge, al contrario di come è stato rilevato da interpretazioni ormai secolari, che Platone non avrebbe mai ridotto il concetto di *mimesis* visiva esclusivamente ad un “rispecchiamento” della realtà visibile. Secondo Halliwell il disprezzo dell’arte delle immagini pittoriche da parte del filosofo sarebbe soltanto “probatorio”: non una condanna *in toto* delle stesse, bensì un atteggiamento finalizzato strategicamente a promuovere una visione più ampia e più completa della rappresentazione mimetica. Dal momento che la limitatezza del valore filosofico dell’immagine in Platone appare un dato certo, se l’arte vuole aspirare ad essere “verità” in relazione alle idee cui afferisce, deve necessariamente ricondurre il mondo visibile a forme immutabili generali ed eterne, rinunciando all’originalità che è invece carattere peculiare delle creazioni artistiche. Per capire il giudizio platonico sull’arte mimetica bisogna sforzarsi di capire le trasformazioni in atto nell’arte coeva al filosofo, ovvero alla seconda metà del V secolo. Le manifestazioni artistiche accettate da Platone sono poche e l’arte egizia, la cui stilizzazione è caratteristica centrale, è una di quelle. Nelle *Leggi* tale prodotto artistico è posto criticamente in contrapposizione a quello naturalistico greco, problematizzando così il concetto di correttezza mimetica in relazione a diversi criteri di valutazione estetica. Riprendendo le riflessioni dell’egittologo Johan Heinrich Schäfer, il quale afferma che le correzioni introdotte dagli artisti greci per

¹⁰ Per una maggiore esaustività dell’argomento rinvio al capitolo I (Il concetto di *mimesis* nell’antichità) nel mio lavoro di tesi specialistica: Giuseppina De Pasquale, *Ars simia naturae, Origine e sviluppo dell’iconografia della scimmia artista*, Tesi di laurea in Iconologia, facoltà di Lettere e Filosofia, indirizzo storico-artistico, relatore Claudia Cieri Via, correlatore Marco Ruffini, anno accademico 2017/2018.

rendere l'apparenza della realtà costituiscono un'eccezione nella storia dell'arte antica, dal momento che doveva essere più diffusa in tutto il mondo allora conosciuto una rappresentazione legata ad uno "schema fisso",¹¹ Ernst Gombrich chiarisce che sarebbe un errore credere che lo scultore egizio abbia avuto meno conoscenza del corpo umano e della realtà rispetto allo scultore greco.¹² Con le debite limitazioni si può constatare che l'arte egizia è sempre rimasta legata a degli schemi. Diversamente, nell'arte sviluppata in Grecia dal tempo di Platone fino alla metà del IV secolo a. C. quando la rivoluzione del naturalismo greco raggiunse il culmine, la tecnica pittorica del chiaroscuro portò alla realizzazione di un vero *trompe-l'oeil*. Lo sviluppo del disegno per le scenografie teatrali, basato sull'uso di una prospettiva che deforma gli oggetti per restituirne l'apparenza e sulle ombreggiature in chiaroscuro che definiscono il volume, contribuirono all'elaborazione di nuove interpretazioni riguardo l'arte pittorica; la riflessione estetica, che accompagnò questa trasformazione, con Platone, pose l'accento sulla sua natura illusionistica e ingannatoria verso lo spettatore. Anche se è perduta ogni testimonianza di questo sviluppo, i dipinti murali pompeiani possono ancora illustrare questa tendenza illusionistica. La raffigurazione più verosimile e illusionistica favorì il sacrificio di alcune caratteristiche della rappresentazione più legate a schemi fissi. Tale sacrificio, che è tipico di ogni arte naturalistica, doveva apparire a Platone ancora maggiore nelle opere pittoriche greche, dove la lontananza dal modello si manifestava attraverso la scelta di una sola angolatura e di un momento "pregnante" da rappresentare.

La mutevolezza dell'arte mimetica greca, che cerca continuamente di catturare l'apparenza momentanea, è pari alla mutevolezza attribuita da Platone al pittore che crea le apparenze, anch'esse mutevoli ed effimere. Queste ultime non hanno spazio nell'arte egizia che rappresenta lo stabile ed eterno, come nell'attività dell'artigiano demiurgo che costruisce l'oggetto rifacendosi all'idea. Poiché, diversamente dal falegname, il pittore greco deve scegliere di rappresentare un lato solo del suo oggetto e non la sua interezza, questi è condannato a fare solo fantasmi.

3. La scimmia immagine di coloro che si fanno ingannare.

Riflettendo sul ritratto come esempio di immagine realistica, Platone riconosce il pericolo insito nell'arte mimetica lì dove sia capace di ingannare «i bambini e gli adulti di poco senno»,¹³ senza escludere tuttavia il potere ammaliante di un'immagine che riesca ad imprimersi anche nelle menti di coloro che ne riconoscono in qualche modo la natura simulatoria.

Ecco che la scimmia diventa immagine di coloro che non sono capaci di discernere la realtà oltre le cose, la verità oltre il velo della superficie pittorica della rappresentazione, alla stregua dei "bambini e degli adulti di poco senno". A questo proposito appare molto interessante l'informazione trasmessa da Clemente Alessandrino nella sua *Cohortatio ad Gentes*, il quale, affrontando il discorso dell'idolatria pagana, afferma che le scimmie non si farebbero ingannare dalle figurine di cera o di creta. A differenza dell'uomo, questi animali non scambiano gli idoli per esseri viventi, pertanto sono immuni all'idolatria: «quelli che possiedono scimmie sono sempre affascinati dal fatto che questi animali non sono mai ingannati dalle figurine di cera o di creta, cioè non le scambiano per cose viventi. Perciò se ti aggrappi a queste statue e dipinti sarai inferiore alle scimmie». ¹⁴ Il passo alessandrino dimostra il ribaltamento quasi positivo, in realtà solo

¹² Gombrich, *Art and Illusion: a study in the psychology of pictorial representation*, Londra, Phaidon, 1995, p. 104. Cfr. Schäfer J. H., *Principles of Egyptian art* (Traduzione di J. Baines), Oxford, 1986, Appendice I. Bisogna considerare che, anche se l'influenza di Nubiani e Ittiti potrebbe aver avuto conseguenze su una rappresentazione più naturalistica di elementi come pesci e fiori e, se l'arte di *Tell el Amarna* doveva contemplare una maggiore ricchezza di schemi, non si sono verificate condizioni sufficienti per considerarla una rivoluzione naturalistica come quella avvenuta in Grecia tra il V e IV secolo.

¹³ Platone, *Repubblica*, 598c2.

¹⁴ Clemente Alessandrino, *Cohortatio ad Gentes*, MPG. VIII, col. 155.

apparente, della metafora della scimmia dove la sua incapacità di “vedere oltre” diventa elemento simbolico di anti-idolatria.

4. La nozione di *mimesis* in Aristotele e nella Scolastica.

Oltre a quella platonica, la nozione aristotelica di *mimesis* ha giocato un ruolo vitale nella lunga storia degli atteggiamenti della cultura occidentale verso la rappresentazione artistica. L'uso aristotelico della metafora della scimmia, laddove è citata esplicitamente, è sicuramente negativo, come si osserva in riferimento all'attore-scimmia Callipides, nella *Poetica* (cap. XXVI), stigmatizzato perché eccessivamente patetico nei gesti e nei movimenti tanto da rendere l'imitazione teatrale della vita una parodia. Più che il riferimento aristotelico alla scimmia Callipides, è fruttuoso per la nostra riflessione il concetto aristotelico di *mimesis* e le sue successive declinazioni nella filosofia scolastica medievale.

Il termine *mimesis*, restando legato al suo vario spettro semantico, figura nei suoi scritti sia come una proprietà delle opere artistiche che come il prodotto di un'intenzionalità artistica. Questo investe non solo i progetti specifici di un particolare artista, ma pervade anche le convenzioni condivise da un'intera cultura: un prodotto artistico è pertanto mimetico sia in base a quei contenuti significativi interni ad esso che per la possibilità che tali contenuti vengano riconosciuti e compresi dal pubblico. La capacità imitativa presuppone una maniera dell'imitare e un compimento secondo un fine presente nell'uomo come una disciplina naturale che lo differenzia dagli animali. Spiegando la *mimesis* come causa naturale dell'arte poetica, Aristotele afferma nella *Poetica* che l'attività mimetica è connaturata negli uomini fin dall'infanzia ed essi si distinguono dagli altri animali perché sono gli esseri “più mimetici di tutti” e sviluppano le loro prime conoscenze proprio attraverso la *mimesis*.¹⁵ A commento di tale ipotesi afferma Gilberto Scaramuzza che: «la mimesicità è nella sua essenzialità forza connettivante, quasi energia relazionale cosmica, non certo esclusivo possesso umano; seppure soltanto nell'uomo, e non negli altri enti, essa può esprimersi fino al vertice del fare arte»¹⁶ di produrre *mimemata*, le opere d'arte che soltanto lui può fare e apprezzare. La capacità di imitare, accompagnata nell'uomo al linguaggio e più in generale alla ragione, sarebbe ciò che gli permette qualsiasi banale imitazione o riproduzione dell'esistente.¹⁷

Aristotele annovera le arti mimetiche nella classe concettuale della *techné*, l'abilità artigianale ma anche artistica dell'uomo capace di imporre una forma alla materia in modo da perseguire coerentemente “il modello della natura”. Talvolta la *techné* porta a compimento quanto la natura è impossibilitata a fare, altre volte imita la natura. Anche se tutte le *technai* hanno, al pari della natura, un fine proprio, ciò non significa che queste siano ridicibili ai suoi stessi fini e neppure ai fini della natura, ma vanno intese, nella concezione aristotelica, più come un “prolungamento” della natura. Nell'*Etica Nicomachea* Aristotele afferma che «ogni arte riguarda la produzione, e il cercare con l'abilità e la teoria come possa prodursi qualcuna delle cose che possono sia esserci sia non esserci e di cui il principio è in chi crea e non in ciò che è creato».¹⁸

¹⁵ Aristotele, *Poetica*, 4,1448 b 6-7.

¹⁶ Scaramuzza G., *Dall' Educazione poetica: dalla Poetica di Aristotele alla poetica dell'educatore*, 2013, p. 229.

primato della facoltà mimetica sulle funzioni superiori dell'uomo vedi anche Benjamin W., *Sulla facoltà mimetica*, in *Angelus Novus*, Saggi e frammenti, Torino, Einaudi, 1995, p. 71.

Torino, Einaudi, 1995. 1995, p. 71.

¹⁷ Yarza I., “L'attualità della Poetica di Aristotele. La mimesi artistica”, in *Acta Philosophica*, Rivista internazionale di filosofia, 2007, vol.16, fascicolo II, p. 243.

¹⁸ Aristotele, *Etica Nicomachea*, IV libro, 1140a 10-15. Il processo di selezione degli oggetti rappresentabili in una composizione mimetica all'origine dell'estetica classicista rinascimentale trova fondamento nel capitolo XXV della *Poetica* in cui viene detto che l'arte mimetica può scegliere l'oggetto della *mimesis* sia tra le cose “così come erano e come sono”, che tra quelle “così come la gente dice o pensa che siano”, oppure tra le cose “così come dovrebbero essere”.

5. Differenze tra Platone e Aristotele.

Comprendiamo così che la lontananza dello stagirita rispetto a Platone consiste nel fatto che l'arte non riguarda più ciò che esiste o ciò che si produce in natura, dal momento che le *technai* hanno il loro principio in se stesse. Mentre Platone tende a valutare l'arte con criteri extra-estetici, etici o filosofici, Aristotele cerca di riflettere sulla natura stessa di questa, evitando di identificarla con la filosofia o con un altro sapere o *technê*.¹⁹

Le opere rappresentative non ci offrono pseudo realtà ingannevoli, come Platone aveva sostenuto, bensì ci procurano il significato fittizio di una realtà possibile attraverso il medium pittorico, in modo tale che questa realtà possa essere riconosciuta e corrisposta. Lo stagirita sembra sollecitare una visione metaforica della *mimesis*: in virtù della sua "metaforicità", questa sembra "concretizzare" una rassomiglianza in una peculiare forma organizzata, in modo da suscitare una sensazione di "effettiva esistenza". La sensazione provocata dal contatto con la realtà esterna è fondamentale per il concetto di somiglianza in quanto deve procurare nell'osservatore l'equivalente formale di un'esperienza reale. Ciò significa che la qualità della produzione di un'artista, debba essere valutata dalla conoscenza di tutti quei saperi utili a creare l'artefatto più verosimile: pertanto se volesse rappresentare perfettamente il corpo umano, l'artista dovrebbe procurarsi anche nozioni di anatomia e di medicina. Ed è proprio la conoscenza di queste scienze, la qualità che permette all'umanista fiorentino Filippo Villani di denominare l'artista giottesco Stefano fiorentino una "*simia naturae*".

L'approccio teorico di Aristotele riconosce due aspetti complementari della rappresentazione mimetica: il suo stato di artefatto, il cui potere pericoloso venne già intravisto da Platone, e la sua capacità di mettere in atto modelli di realtà ipotetiche. È rimodellando mimeticamente la propria comprensione del reale che l'artista costruisce l'artefatto. Qual è in definitiva il rapporto tra il mondo interno all'opera d'arte e il mondo dell'artista o dell'osservatore? Dal punto di vista della produzione, tale rapporto varia da un accurato rispecchiamento della realtà, alla rappresentazione di realtà puramente immaginarie. Se Platone aveva condannato la possibilità di farsi ingannare dalle immagini, Aristotele individua in queste e nelle loro capacità illusorie il vero potenziale delle arti mimetiche e la base dell'eticità dell'arte dal momento che quest'illusione offre una reale possibilità di apprendimento. Da ciò, vien da sé la rivalutazione del virtuosismo artistico capace di presentare all'osservatore l'essenza di un oggetto ovvero di "enfaticizzare" lo scarto ontologico tra l'ente così com'è e "la cosa a cui esso si vuole conformare", dove, tale scarto implicava la condanna di Platone dell'arte come imitazione di imitazione. Poiché non rappresenta identità ma somiglianze, l'arte non produce copie come riteneva Platone, pertanto non minaccia di ingannarci con la pretesa di sostituirsi alla realtà rendendo "presente" ciò che non esiste. Ne consegue, come afferma Aristotele nella *Poetica*, che si è artista non solo per la *mimesis phantastiké*, cioè per la capacità di creare immagini, di inventare racconti, di presentare somiglianze o per la conoscenza scientifica approfondita dell'oggetto propria di un'altra *technê*, come la capacità di dipingere figure anatomicamente impeccabili, nella destrezza pittorica e neppure per la capacità di dipingere fedelmente qualsiasi modello. L'artista è tale solo nella misura in cui riesce a fare della sua opera non soltanto una riproduzione perfetta, un duplicato di qualcosa già noto, ma quando riesce a renderla apprezzabile in quanto *mimema*, cioè, così come scritto nella *Poetica*, "portatrice di quelle somiglianze che rendono possibile il riconoscimento e la meraviglia".²⁰

Al termine di questa riflessione possiamo constatare che, condividendo la stessa natura imitativa della scimmia, il "mimare la natura" dell'uomo si sviluppa nell'*ars*, il che implica una riflessione, di volta in volta, su come vada intesa tale imitazione, ovvero nel senso platonico di "*eidolopoiein*", creazione di *fictiones*, come per l'attività del pittore e del poeta o, in un senso più vicino alla concezione aristotelica di *technê*, con riferimento soprattutto all'attività artigianale.

¹⁹ Yarza, ibidem, p. 238.

²⁰ Aristotele, *Poetica*, 4, 1448 b 18.

Alla questione su quale sia il tipo di rappresentazione mimetica adeguata attinente al simbolo della scimmia ci si trova spesso davanti ad un bivio. Ogni risposta che non tenga conto dell'ampia gamma di sfaccettature semantiche in cui si esprime il simbolo della scimmia appare insoddisfacente. Ritengo pertanto una soluzione riduttiva sia associare la scimmia all'allegoria della *mimesis* "phantastiké", ovvero alla costruzione di immagini ingannevoli esperibili mediante i sensi e lontane dal modello, sia della *mimesis* "eikoniké", la quale indica la servile duplicazione di un modello privo di inventiva e originalità.

L'arte che riproduce con accuratezza ogni aspetto della realtà, che sia riprovevole o un dettaglio insignificante, tipica dell'arte dal realismo lenticolare, come si svilupperà nella pittura giottesca del XIV secolo, si trova in accordo con una particolare concezione estetica di matrice aristotelica secondo cui l'immagine è capace, anche attraverso l'artificio, di trasmetterci le stesse identiche sensazioni che ci trasmetterebbe l'oggetto raffigurato se lo avessimo di fronte. In tal caso l'arte fungerebbe da strumento di conoscenza e, conseguentemente, anche di piacere: «per questo le immagini procurano gioia, perché nel guardarle si apprende e si ragiona».²¹

6. La scimmia in Agostino d'Ippona.

In questo contesto si inserisce la metafora dell'animale imitatore per eccellenza dal momento che la rivalutazione dell'inganno artistico corrisponde, nella letteratura artistica del XIII e XIV secolo, alla rivalutazione della similitudine della scimmia. Difatti il significato della scimmia, fin dall'Antichità, oscilla tra quello dell'"ingannatrice" e quello più neutro dell'"imitatrice" dell'uomo.

L'affermazione di Aristotele: «l'uomo è l'animale più imitatore» è indicativo di come la scimmia possa diventare facilmente un buon esempio figurato dell'uomo, in particolare per quanto riguarda la sua attività più "mimetica" di tutte: l'arte.²²

Una *mimesis* perfetta del modello richiede la capacità di tessere l'inganno, ovvero di produrre "l'artificio", un prodotto mimetico che si concretizza negativamente come "altro" rispetto al modello. Ne risulta che la valutazione della scimmia come emblema di arte mimetica è direttamente proporzionale al punto di vista, negativo o positivo che sia, attraverso cui nei vari secoli è stato interpretato l'inganno ottico su cui è costruita l'immagine. L'istintiva riproduzione mimetica gestuale attraverso la sua straordinaria memoria visiva, è la qualità che rende la scimmia adeguata al ruolo di allegoria dell'artista, ovvero non solo un'immagine generica dell'"artifex" capace di produrre "l'artificio", ma anche un simbolo della più diffusa arte mimetica di matrice naturalistica.

Al di là del suo comportamento mimetico, l'apparenza stessa dell'animale, caratterizzata da una *similitudo hominis* ampiamente riconosciuta nel pensiero occidentale, è sufficiente per creare l'inganno. È chiaro come i riferimenti a quest'animale in relazione all'arte trovino posto soprattutto nei secoli in cui si rileva l'apice di una tendenza rappresentatrice naturalistica sempre più proiettata all'illusionismo.

Poste le basi teoriche della similitudine "uomo artista = scimmia", vediamo come tale concetto si sia concretizzato in una rivalutazione della metafora, parallelamente ad una certa concezione del fare artistico. Riprendendo il sillogismo di Eraclito: «la scimmia più bella è brutta rispetto all'uomo e l'uomo più saggio è una scimmia rispetto a Dio (fr. 82)», trasmessa ai primi autori cristiani attraverso Platone e Plotino, Sant'Agostino prende come esempio la scimmia per dimostrare che la bruttezza non è una qualità propria di quest'animale, ma che il suo aspetto si può considerare tale solo se paragonato a quello dell'uomo.²³ Per il vescovo di Ippona la scimmia, come ogni essere vivente è anche uno specchio dell'universo intero di cui condivide e riflette la stessa consistenza, profondità e dignità. Il fatto che possa essere paragonato ad una

²¹ Ibidem, *Poetica*, 4, 1448b 10.

²² Ibidem, *Poetica*, 4, 1448 b 5.

²³ Sant'Agostino, *De Natura Boni*, MPL, XLII, coll. 555-6.

scimmia anche l'uomo più saggio indica come l'animale rivesta la metafora dell'"essere di gradino inferiore" in qualsiasi sillogismo che preveda la relazione di vari elementi all'interno di un sistema gerarchico, a patto che tra questi sia vigente un rapporto di *somiglianza*, o *similitudo*. È infatti la somiglianza che lega la scimmia, tra tutti gli altri animali, all'uomo ed è sempre sulla base del principio di somiglianza (a Dio) che nella *Genesi* avviene la creazione dell'uomo.

In breve, con Sant'Agostino il significato della scimmia è negativo non *in toto* ma solo se inteso come termine di comparazione in relazione con l'uomo, suo simile superiore. L'uomo stesso diventa scimmia rispetto al suo Creatore. In cosa si manifesta l'inferiorità dell'uomo rispetto a Dio e della scimmia rispetto all'uomo? Tale inferiorità si manifesta principalmente nella sua tendenza a creare. Mediante l'*ars* l'uomo esprime un impulso mimetico che lo accomuna da un lato al comportamento tipico della scimmia; dall'altro, alla suprema *Ars* del Creatore, nei confronti della quale la sua creazione è destinata a svolgere il ruolo di imitazione di grado inferiore. L'uomo che crea è inevitabilmente "scimmia" rispetto a Dio e la pittura e la scultura, le più imitative tra le arti, non hanno speranza di competere con la Natura, il capolavoro di Dio per eccellenza.

Tralasciando il giudizio di inferiorità nella valutazione della scimmia, bisogna comunque riconoscere che siamo di fronte ad un netto distanziamento rispetto alla visione classica dell'animale come esteticamente brutto e moralmente abietto. La visione classica si perpetuò nel concetto di "*simia Dei*" con cui la letteratura patristica denominava il demonio facendo riferimento al suo smaniante impulso di ricreare l'opera d'arte divina generando confusione nell'uomo con un inganno visuale basato sulla *similitudo*. Abbiamo visto come tale associazione viene ulteriormente giustificata, in età Medievale, dalla derivazione etimologica di "scimmia" da "*similitudo*", secondo una tradizione che da Ennio²⁴ viene diffusa attraverso Isidoro di Siviglia.²⁵

7. La scimmia come appellativo dell'artista nel Rinascimento italiano.

Attraverso Sant'Agostino, si passa da un'accezione "degenere" della creazione demoniaca dell'artista-scimmia ad una visione relativistica, propedeutica all'inversione di significato che coinvolge l'attività mimetica dell'artista-scimmia nel primo Rinascimento, quando il paragone arrivò a ricoprire un significato altamente elogiativo prima di riacquistare, in un secondo momento, l'originale accezione dispregiativa. Già negli ultimi decenni del Trecento, infatti, il riferimento all'animale imitatore viene usato come appellativo, decisamente positivo, per indicare un'artista che la tradizione letteraria artistica ha consegnato alla memoria come uno degli "*egreggissimi doctori*", iniziatori della maniera moderna: Stefano fiorentino. Il pittore fu detto per la prima volta dal cronista fiorentino Filippo Villani nel *De origine civitatis Florentiae et eiusdem famosis civibus* (1381-1388), "scimmia della natura".²⁶ Le sue qualità, come la creatività inventiva di nuove pose e panneggi, l'abilità nel suggerire le forme umane dietro questi, la dolcezza delle "aree di testa", le belle attitudini e, più di tutte l'uso, seppur intuitivo ma non per questo poco sorprendente, della prospettiva e degli scorci, avvicinano il primo pittore-scimmia alle peculiarità della maniera "moderna". Esse indicano inoltre la sua capacità di "costruire mondi" apparenti e percepibili attraverso le facoltà esteriori dell'esperienza, in modo da rendere inscrivibile la produzione dell'artista-scimmia nella categoria della *mimesis phantastiké*. L'abilità, attribuita dalle fonti a Stefano fiorentino, nella resa della tridimensionalità attraverso l'uso sapiente di ombreggiature, "presentificando" ciò che non esiste, avvalorava la definizione della pittura già

²⁴ «Simia quam similis turpissima bestia nobis», Ennio, *De Divi*, 122 b.

²⁵ Isidoro di Siviglia, *Etymologiae*, cap. IX.

²⁶ Per la fortuna del tema dell'*ars simia naturae* vedi Schlosser J. Von, *Lorenzo Ghiberti's Denkwürdigkeiten*, in «Kunstgesch. Jahrb. der K. K. Zentralkommission», 1910, IV, pp. 5 e ssg. Cfr. Filippo Villani, a cura di G. Camilli Galletti, *De origine civitatis Florentiae et eiusdem famosis civibus*, Firenze 1847, p. 36.

esposta nel XIII secolo da Alain di Lille come “scimmia della natura” che «con un nuovo artificio converte l’ombra delle cose nelle cose stesse e rende vere finzioni singolari». ²⁷

Come si spiega, dunque, l’inversione positiva del paragone della scimmia? È innegabile che sul finire del Trecento si affermò una nuova etica dell’inganno ottenuto tramite l’artificio, non più stigmatizzato come diabolica intenzione alla frode, bensì esaltato in conformità con i principi umanistici che celebrano l’*ingenium* come la più importante qualità dell’uomo che si esprime anche nel campo della pittura naturalistica simboleggiata dalla scimmia. Questo legame trova eco nel titolo del saggio di Francesca Bonazzoli, “l’inganno della scimmia”, riguardante fantasiose vicende di artisti che in virtù del loro stesso mestiere sono, come la scimmia, “ingannatori” per eccellenza.

La dottrina agostiniana sosteneva che qualsiasi sforzo dell’uomo nell’imitare la natura con l’arte fosse vano. Con l’affermazione della dottrina tomistica e la prevalenza dei sensi nell’atto conoscitivo che porta alla visione di Dio, la qualità tecnica capace di illudere e di contraffare la materia perde le proprie implicazioni “fraudolente” ereditate dalla tradizione altomedievale precedente per divenire mezzo attraverso cui comprendere l’essenza delle cose e glorificare l’intelletto.

La rivalutazione della metafora della scimmia alla fine del XIV secolo è evidente nell’elaborazione teorica boccacciana. Nel IV libro delle *Genealogie Deorum gentilium*, Boccaccio racconta del mito della creazione divisa tra i fratelli Prometeo ed Epimeteo e della successiva trasformazione in scimmia di questi come punizione per aver creato una scultura umana non piaciuta a Zeus: «imitando la natura della Bertuccia fu detto simia». Che significato ha lo sdoppiamento dell’atto creativo tra i due titani? La creazione “insufficiente” e “insoddisfacente” di Epimeteo si contrappone a quella perfetta prometeica. Probabilmente Boccaccio rintraccia una versione più rara del mito (riesumata dal poeta tardoantico Claudiano) per illustrare la sostanziale duplicità che caratterizza il fare artistico: da un lato l’istintualità rappresentata dalla scimmia-Epimeteo, artefice di una produzione meccanica che richiede comunque una certa conoscenza tecnica; dall’altro l’“idea superiore” prometeica, dettata dall’intuizione di un personaggio famoso per la capacità di inventarsi sempre nuovi inganni che sfidano il divino. Poiché non ha a disposizione la *ratio*, simboleggiata dall’*ignis* celeste, strumento capace di vivificare la sua creatura, la *mimesis* di Epimeteo si configura ancora come primitiva e, per così dire, “animalesca”. Infatti, rispetto agli altri animali, il primate possiede una facoltà di manipolazione strumentale degli oggetti e una facoltà di giudizio (*aestimatio*) di ciò che è buono o cattivo, inutile o vantaggioso, anche se solo per fini di sopravvivenza. A mio avviso il titano-artigiano scimmiesco Epimeteo, condannato da Zeus, non viene condannato altresì dall’autore dell’opera, il quale ci fa intendere, al contrario, la sua alta considerazione verso l’artista-scimmia che viene detto infatti “d’acuto ingegno”.

Se l’uso metaforico della scimmia in relazione all’arte capace di costruire inganni sembra essere suscitata dal concetto negativo di *Simia Dei*, la “scimmiottatrice” creazione di falsi idoli, è naturale che la sua capacità di usare strumenti la distingue da tutti gli animali esistenti, sollecitando l’associazione diretta con l’*Ars mechanica*. Da emblema dell’istinto, per la verità “peccaminoso”, come si evince dalle molteplici raffigurazioni dei progenitori cui la scimmia è accostata, l’animale diventa pertanto emblema dell’impulso, anch’esso istintivo, a plasmare attraverso l’*ars*.

Ci si è chiesti se la metamorfosi in scimmia sia originata dalla visione punitiva che in molte culture coinvolge chi usurpa la prerogativa divina della creazione o se vada piuttosto interpretata come naturale raggiungimento, anche nell’apparenza, di una condizione ontologica scimmiesca già preesistente. La metamorfosi in scimmia del personaggio di Tersite nel mito platonico di *Er* dimostra che talvolta, specialmente nella concezione greca in cui essere e apparire sono profondamente corrispondenti, il mutamento dell’apparenza non fa che confermare quella che

²⁷ Alain de Lille, *Anticlaudianus*, I, p. 4 (datato tra il 1125 e il 1202): “Oh il potere dei dipinti, Ciò che non ha esistenza viene ad esistere!”

è già la natura del personaggio, in questo caso una natura “scimmiesca”. Nel caso della metamorfosi di Epimeteo nel mito raccontato da Boccaccio sembra potersi scorgere la coesistenza di questa concezione con quella della punizione il cui risultato rende possibile una duplice lettura: il “neutro” compimento di un’indole già scimmiesca di matrice classica e l’esito di un sostrato cristiano in cui la metamorfosi funge da contrappasso per la disobbedienza alla legge divina.

È interessante notare come la valutazione non totalmente negativa della scimmia si possa caricare di senso positivo all’interno di un contesto culturale caratterizzato dalla strenua polemica verso il sapere speculativo e dogmatico della Scolastica, imperante nei circoli universitari al termine del Trecento e sentito ormai come “inutile” e anacronistico. Non bisogna dimenticare però che la scimmia viene anche utilizzata come immagine parodistica volta a criticare la vuota ripetizione delle *auctoritates* da parte dell’*élite* intellettuale. Parallelamente però, nel contesto della rivalutazione delle competenze meccaniche, la capacità dell’artista di reiterare, anche se “scimmiescamente” cioè “meccanicamente”, tecniche acquisite con un lungo e faticoso apprendimento in bottega, non forniva soltanto la garanzia della buona esecuzione di un’opera ma poteva ben rappresentare, seppur per un brevissimo periodo, una virtù artistica.

Sulla base di queste osservazioni è naturale constatare che la metafora della scimmia equivale ad esprimere il raggiungimento dello stesso livello conoscitivo delle *Artes liberales* la cui conquista avvenne attraverso la matematica o l’anatomia. In particolar modo nel tardo XIV e nel primo XV secolo, tale salto di status rappresentava una delle questioni più “scottanti” riguardo la dignità della figura dell’artista, ancora confinato in un delicato limbo tra artigianato e “arte” intesa nel senso moderno di creazione che predilige la “forza di mente” alla “forza di mano”.

L’immagine dell’artista-scimmia che si ricava dalla descrizione di Stefano contenuta nelle *Vite* del Vasari è quella di un eccezionale anticipatore della maniera moderna. Questa concezione è ben espressa dalle parole del Vasari in cui Stefano, al pari di un “iniziatore di civiltà”, è come «quei che va di notte e porta il lume facendo dopo sé le persone dotte». Tuttavia, il paragone della scimmia sembra essere richiamato in causa per suggerire come, benché l’arte di Stefano fosse innovatrice per il suo tempo, rimanesse comunque ad un “gradino inferiore” rispetto ai maestri rinascimentali. La visione vasariana contiene il giudizio qualitativo sull’arte dei suoi predecessori con un significato per molti versi accostabile al “relativismo” agostiniano, che considera la scimmia una creatura “non brutta in sé” ma soltanto se considerata in relazione all’uomo. Il significato che la metafora della scimmia stava assumendo è partecipe dell’approccio evolucionista dell’estetica del secondo Cinquecento.

8. Il ritorno di una rappresentazione degenerare della scimmia.

Al di fuori dei limiti del tardo XVI secolo, in cui l’inventiva creativa si annulla di fronte ad un contesto manierista saturo di codificazioni artistiche sottoposte al dettame dell’imitazione della Natura o degli Antichi, la scimmia torna a rappresentare l’imitazione degenerare, diventa emblema di una *mimesis* svuotata dei suoi contenuti, una “*mimic without mind*” come afferma Ingrid Roscoe in riferimento alle *singerie* fiamminghe: la riproduzione servile delle glorie passate non viene più ammirata e, soprattutto nel nord Europa, l’animale diventa l’emblema dello scultore e pittore d’*après*, come nel XVII secolo è dimostrato dalle sculture romane antiche che si intravedono negli interni d’atelier dei dipinti di David Teniers il giovane, rappresentanti la scimmia pittrice e la scimmia scultrice e che abbiamo citato all’inizio del presente articolo.

In conclusione, affermare in maniera semplicistica, come si tende tutt’oggi, che tale animale rappresenti, laddove non è letta come simbolo di altri vizi, la cattiva imitazione, ovvero la copia inetta e servile della vera creazione, ci sembra un’interpretazione alquanto riduttiva, che non tiene conto della profondità della sua valenza metaforica di positiva imitatrice attestata tra gli ultimi anni del XIV e almeno la prima metà del XV secolo. Certamente non mancano gli esempi in cui quest’animale ricopre il significato di copia inetta e servile: lo troviamo ben espresso nell’incisione attribuita al pittore tizianesco Niccolò Boldrini (1566 circa, fig. 6) raffigurante la parodia del *Laocoonte* sotto forma di scimmia o ancora nell’incisione *Imitatio Sapiens* delle *Vite*

di Giovanni Pietro Bellori in cui la “buona imitazione”, derivata dall’osservazione e lo studio dei maestri antichi, si contrappone alla figura della scimmia calpestata simboleggiante la copia volgare e senza filtri della natura. La scimmia diventa allora la rappresentazione opposta all’*Idea* nella sua accezione platonica di modello superiore alla natura.

Sarebbe pertanto più corretto considerare questa metafora come *vox media*: un’immagine neutra che incarna, sia in senso positivo che negativo, il concetto estetico più importante legato all’idea di arte: la *mimesis*. Anche se l’arte mimetica di cui questo animale è emblema costituisce soltanto una delle possibilità d’espressione artistica, quella naturalistica, per una sua esatta valutazione non si può prescindere dalla constatazione che per almeno venti secoli tale *mimesis* abbia rappresentato la tendenza dominante dell’estetica. Secoli durante i quali una parte consistente dell’arte occidentale ha prodotto essenzialmente dipinti illusionistici ai quali, come abbiamo visto, si lega indissolubilmente l’immagine della scimmia.

9. Conclusioni.

Considerando le evidenze figurative della scimmia nell’arte tardomedievale e moderna si osserva una certa continuità della sua posizione all’interno di uno spazio liminare: che siano i *marginalia* dei manoscritti miniati, come nel manoscritto proveniente da Saint-Omer, presso Calais, datato al terzo decennio del XIV secolo in cui l’animale stringe uno specchio, oppure le nicchie in *trompe l’oeil* all’interno di reali ambienti percorribili come per la *Scimmia che legge nella biblioteca* Alberi ad Orvieto (1501-1503, fig. 7), la scimmia funge sempre da “commentatore tra due mondi”, quello interno alla rappresentazione (o al limite interno al testo) e quello al di qua della cornice, vicino all’occhio dell’osservatore.

Andando avanti di qualche secolo e osservando l’installazione “Alla ricerca del pianeta” (fig. 8) realizzata da Elio Marchegiani nel 2013 in cui una scimmia con cannocchiale scruta l’orizzonte e, alla luce delle nostre riflessioni iconografiche qui enunciate, mi sembra sorprendentemente ovvio che tale animale abbia rivestito il ruolo di interlocutore ideale dell’uomo, e che continui tutt’oggi a suscitare interesse come termine di confronto dell’uomo, quell’“alter” che, sollecitando il processo di auto-riconoscimento umano come “non scimmia”, contribuisce a definire lo spazio del pensiero a cui partecipa anche l’arte.

Bibliografia.

- Benjamin W., *Sulla facoltà mimetica*, in *Angelus Novus*, Saggi e frammenti, Torino, Einaudi, 1995.
- Boas F., *The hieroglyphics of Horapollo*, Princeton University Press, Princeton, 1993.
- Ciccarese M. P., *Bibbia, bestie e Bestiari: l’interpretazione cristiana degli animali dalle origini al medioevo* in *Animali tra mito e simbolo*, Botta S., a cura di Capomacchia A.M. G., Roma, Carocci, 2009.
- Curtius E. R., *Letteratura europea e medioevo latino*, a cura di Antonelli R., Firenze, La Nuova Italia, 1993 (riedizione).
- De Pasquale G., *Ars simia naturae, Origine e sviluppo dell’iconografia della scimmia artista*, Tesi di laurea in Iconologia, Facoltà di Lettere e Filosofia, Università di Roma “La Sapienza”, relatrice Claudia Cieri Via, correlatore Marco Ruffini, anno accademico 2017/2018.
- Gombrich E., *Art and Illusion: a study in the psychology of pictorial representation*, Londra, Phaidon, 1995.
- Halliwell S., *The Aesthetics of Mimesis: Ancient Texts and Modern Problems*, Oxford, Princeton university press 2002.

- Janson W. H., *Apes and ape lore in the Middle Ages and the Renaissance*, The Warburg Institute, University of London, Londra, 1952.
- Lecoq A.M., *La singe de la Nature*, in Lecoq A.M., Geogel P., *La peinture dans la peinture*, Biro, Parigi, 1987.
- Marret B., *Portraits de l'artiste en singe; les singeries dans la peinture*, SOMONGY Edition d'Art, Parigi, 2001.
- Panofsky E., *Idea: contributo alla storia dell'estetica*, Bollati Boringhieri, Torino, 2006.
- Pastoureau M., *Symboles du Moyen âge: animaux, végétaux, couleurs, objets*, le Léopard d'or, Parigi, 2012.
- Pastoureau M., *Animali celebri, Mito e Realtà*, Firenze, Giunti, 2010.
- Ripa C., *Iconologia del cavaliere Cesare Ripa perugino notabilmente accresciuta d'immagini, di annotazioni, e di fatti dall'abate Cesare Orlandi patrizio di Città della Pieve accademico agosto*, Tomo secondo, in Perugia, presso la Stamperia di Piergiovanni Costantini, 1765.
- Scaramuzza G., *Dall'Educazione poetica: dalla "Poetica" di Aristotele alla poetica dell'educatore*, Anicia, Roma, 2013.
- Schäfer J. H., *Principles of Egyptian art*, Clarendon Press, Oxford, 1974.
- Schlosser J. Von, *Lorenzo Gibertis Denkwürdigkeiten*, in «Kunstgeschichtliches Jahrbuch der Kaiserlich Königlichen Zentral-Kommission für Erforschung und Erhaltung der Kunst und Historischen», Vienna, 1910, IV, pp. 105-211.
- Villani Filippo, a cura di Gustavo Camilli Galletti, *De origine civitatis Florentiae et eiusdem famosis civibus*, presso Giovanni Mazzoni, Firenze, 1847.
- Yarza I., *L'attualità della Poetica di Aristotele. La mimesi artistica*, in «Acta Philosophica», Rivista internazionale di filosofia, 2007, vol.16.

Fonti antiche.

- Platone, *Repubblica*, libro X, fr. 598c2.
- Aristotele, *Poetica*, libro IV, fr. 1448 b 6-7.
- Aristotele, *Etica Nicomachea*, libro IV, fr. 1140a 10-15.
- Clemente Alessandrino, *Cohortatio ad Gentes*.
- Sant'Agostino, *De Natura Boni*.
- Isidoro di Siviglia, *Etymologiae*, libro XI, "De homines et portentis".
- Alain de Lille, *Anticlaudianus*, libro I.



Fig. 1. *Le Singe peintre*, Jean Siméon Chardin, 1740, Musée du Louvre.



Fig. 2. Giovanni Bellini, *Madonna col Bambino*, Pinacoteca di Brera, Milano, 1510.



Fig. 3. Incisione da Hans Baldung Grien, Gruppo di sette cavalli, 1534.



Fig. 4. Cavalier d'Arpino, *Imitatione*, dall'Iconologia di Cesare Ripa, Padova, 1625.



Fig. 5. *Academia*, dall'Iconologia di Cesare Ripa, Padova, 1630.



Fig. 6. Niccolò Boldrini, caricatura del Laocoonte, incisione, 1566.

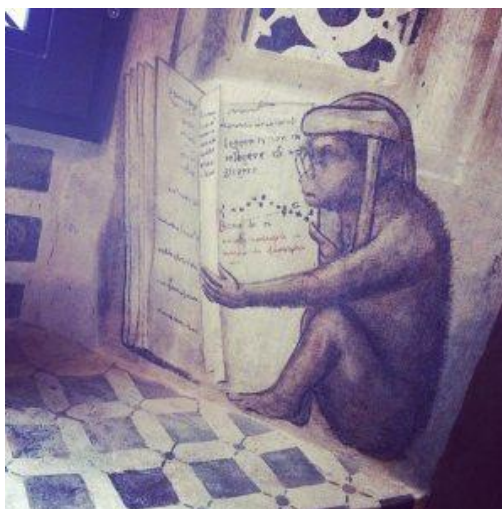


Fig. 7. *Scimmia che legge*, biblioteca Alberi, bottega di Luca Signorelli, duomo di Orvieto, 1501-1503.



Fig. 8. Elio Marchegiani, scimmia con cannocchiale, 2013

DISTANZA ED EDUCAZIONE¹

Daniele Silvestri

Abstract

This paper is motivated by the necessity of finding an idea to which teachers could refer to in their day by day work. The idea proposed is that the aim of education is to educate the youth to be the citizens of tomorrow and, in order to attain this goal, is necessary to give them the instruments to acquire the practical judgment. After that the essay goes on identifying in the ability to distance themselves from the immediate experience a necessary requirement for the exercise of judgment.

Keywords

Education, Critique, Authenticity, Practical Judgement, Distance.

1. Il punto di partenza: la necessità di un'idea che orienti l'educazione.

Negli ultimi trent'anni, la filosofia dell'educazione e la pedagogia in Italia si sono spesso accodate a correnti di pensiero di gran moda ma anche di "debole" portata filosofica, una debolezza che ha prodotto spesso una "pedagogia negativa"² che si nutre più di discorsi su quel che l'educazione *non* può essere, su quanto la complessità della situazione *non* permette più di fare, e si esprime con un linguaggio del paradosso che viene usato perché si ritiene di *non* poter dare indicazioni affermative.³

Ed è proprio quest'ultimo esito che mi sembra che condanni questo ramo della riflessione filosofica all'irrilevanza lasciando un vuoto che altre istanze, che con l'educativo hanno poco a che fare, non esitano a riempire.⁴

E di questa afasia della filosofia dell'educazione è soprattutto la scuola a soffrirne.

È per questo che credo si debba fare lo sforzo prima di tutto di abbandonare un atteggiamento rinunciatario che riduce la filosofia dell'educazione a retorica e che ha come unico risultato quello di abbandonare coloro che nell'educazione si spendono quotidianamente senza alcun punto di riferimento utilizzabile per orientare la propria opera.

Questo non vuol dire pensare di poter ritornare a passati mitizzati, fatti di sole certezze, dove educatori e insegnanti sentivano di poter fondare su basi incrollabili la propria azione, e neppure vuol dire nascondersi, attraverso schemi semplificatori, la multiformità della nostra società e la

¹ Ringrazio il collega Carlo Gabbani per aver letto e corretto la prima stesura di questo testo.

² Una lodevole eccezione a questa tendenza è rappresentata dal bel libro di MASSIMO BALDACCI, *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, Milano 2014.

³ Giusto per dare un assaggio: «Tali radicalizzazioni pedagogiche [quelle della pedagogia a base decostruzionista ndr] ci hanno consegnato un *dérèglement* della pedagogia e dell'educazione orientato a smascherare *ab imis* il congegno teorico della pedagogia, attivando una critica dell'ideologia pedagogica e una promozione di istanze radicali, ma anche una ricostruzione dello stemma epistemologico del sapere educativo determinato da una "antipedagogia" rivolta a descolarizzare la società, a demistificare la ritualità educativa e le istituzioni nelle quali essa viene a consumarsi.» ALESSANDRO MARIANI, *Elementi di filosofia dell'educazione*, Roma 2006, p. 90.

⁴ Indicativo di questo rischio il fatto che nel documento ministeriale del gennaio 2018 su "*L'insegnamento della filosofia nella società della conoscenza*" si citi come una specie di *auctoritas* il Forum Economico di Davos. Il documento è reperibile al seguente indirizzo: <http://www.miur.gov.it/-/documento-orientamenti-per-l-apprendimento-della-filosofia-nella-societa-della-conoscenza>.

complessità delle sfide che essa pone alla riflessione sull'educazione. Ma vuol dire anche abbandonare la visione infantilmente narcisistica per cui noi vivremo la complessità al contrario di epoche passate più semplici da capire anche se più dure dal punto di vista della vita materiale. È invece la nostra prospettiva temporale che semplifica, a causa della distanza, quanto è complesso, e che ci fa dimenticare che ogni epoca è stata complessa da decifrare per coloro che la abitavano non solo materialmente ma anche nel pensiero.

Come dice Hegel, la sfida di apprendere il proprio tempo nel pensiero è quella propria della filosofia, e questo è vero anche nella ricerca di come educare a vivere il nostro tempo.

La sfida che le generazioni passate hanno affrontato ci si presenta di fronte come la sfida che anche noi dobbiamo affrontare, consapevoli che le difficoltà che incontriamo nell'affrontarla, anche loro le hanno affrontate. Si tratta dunque di avere il coraggio di farlo.

Ed è questo che, nei limiti di una prospettiva e di una trattazione che non può né pretende di essere esaustiva, tenterò di fare in queste pagine.

In quale prospettiva si colloca questa mia riflessione e quali obiettivi mi propongo di raggiungere?

Essa vuole provare a dare una risposta a questa esigenza di un orizzonte che orienti l'educazione, soprattutto quella perseguita all'interno del sistema scolastico con il quale, per la mia professione di insegnante, sono quotidianamente a contatto.

Il metodo che seguirò sarà quello di partire da fatti constatabili e di riflettere su di essi seguendo le indicazioni di alcuni grandi filosofi del passato e integrandole con alcuni interessanti stimoli della riflessione filosofica del presente. Spero così di riuscire a delineare questo orizzonte verso cui ritengo che l'educazione debba muoversi e a partire dal quale ritengo si possa strutturare un curriculum scolastico.

2. Alcuni punti preliminari: un approccio aristotelico.

L'introduzione metodologica che troviamo nel Libro I dell'*Etica Nicomachea* di Aristotele mi sembra offrire un'importante indicazione per avviare la mia riflessione.⁵ Aristotele dice:

Non ci sfugga che c'è una differenza tra i ragionamenti che derivano dai principi e quelli che ad essi risalgono. [...] Bisogna in effetti iniziare dalle cose note e le cose sono note in due sensi: le une lo sono a noi, le altre invece in assoluto. Senza dubbio allora bisogna che iniziamo da quelle note a noi. E perciò occorre che sia stato educato alla condotta onesta colui che intende seguire con profitto le lezioni su ciò che è bello e giusto e, in generale, sulla politica (poiché in essa principio è il fatto e se questo apparirà sufficientemente chiaro, non ci sarà nessun bisogno del perché).⁶

La filosofia dell'educazione è, secondo me, una parte della riflessione filosofica che rientra in quella dimensione della *praxis* nella quale, secondo Aristotele, si deve partire non dai principi, da ciò che è noto in sé, ma dai dati di fatto che sono ciò che è più noto a noi.

Parto quindi da un fatto secondo me incontestabile: l'educazione è una pratica imprescindibilmente legata a una dimensione sociale, intendendo con questa espressione non la semplice intersoggettività ma la globalità del gruppo sociale preso in considerazione.

Che la società presa in considerazione sia composta da pochi individui e poco articolata o che sia composta da un numero di membri molto elevato ed estremamente complessa, questo fatto non cambia.

⁵ Sfrutto le chiare riflessioni in merito di Marcello Zanatta in MARCELLO ZANATTA, *Il metodo della ricerca nell'Etica Nicomachea e nell'Etica Eudemia*, <https://mondodomani.org/dialegesthai/mza01.htm> (consultato il 29 agosto 2018).

⁶ Aristotele, *Etica Nicomachea*, 1095, 31-32 (trad. Lucia Caiani).

In sociologia si è cercato spesso di definire quali sono le principali funzioni necessarie al funzionamento di un gruppo sociale e fra questi tentativi uno di quelli che ha avuto più seguito è lo schema sistemico AGIL, formulato dal sociologo americano Talcott-Parsons. In esso sono identificate quattro funzioni, ognuna denominata con l'iniziale dell'espressione inglese che la indica: *Adaptation*, *Goal attainment*, *Integration*, *Latency*. In questo schema il quadrante della "Latenza" (*Latency*) è quello che corrisponde alla funzione del mantenimento e della trasmissione dei valori culturali è uno schema che può essere applicato a qualunque soggetto collettivo, di qualunque dimensione e complessità esso sia.⁷

Possiamo dire che il sistema educativo, semplice o complesso, è l'equivalente della riproduzione del codice genetico per gli organismi biologici: per una specie come la nostra della cui natura è parte integrante la cultura, trasmettere alle generazioni successive il proprio patrimonio di pratiche e di idee è essenziale per la sopravvivenza del gruppo in quanto tale.

Vedremo successivamente come non sia sufficiente trasmettere fedelmente il patrimonio culturale di un gruppo sociale ma intanto il nostro punto di partenza è questo.

Un'ulteriore conferma da parte di Aristotele di questo orizzonte collettivo è data dal fatto che la trattazione dell'*Etica Nicomachea* viene definita dallo Stagirita "politica", escludendo quindi l'idea stessa di una trattazione della *praxis* individuale distinta da quella della *praxis* collettiva.

Questo punto di partenza ha una conseguenza immediata per il nostro discorso sull'educazione: non può darsi un orizzonte educativo costituito esclusivamente dall'individuo, l'educazione non può mirare a "costruire individui" se con questo termine indichiamo un'unità autonoma e collegata solo accidentalmente agli altri individui del gruppo, perché in questo caso la società contraddirebbe se stessa.

Quindi "sistemi educativi" (per quanto detto sopra le virgolette sono d'obbligo) che mirano a formare, per esempio, il perfetto *homo oeconomicus* sono, a mio giudizio, pressoché un ossimoro.⁸ E non molto differente sarebbe un "sistema educativo" che sia improntato a una qualche forma estrema di individualismo dei diritti.

L'educazione è un'azione che è compiuta da un gruppo sociale al fine di darsi continuità: ovviamente questa continuità c'è se ci sono individui che costituiscono il gruppo sociale ma la loro educazione è finalizzata alla loro armonizzazione con il fine collettivo.⁹

Questo fine che mira alla collettività si realizza attraverso l'obiettivo intermedio di educare individui che siano integrati nella collettività e che nella loro individualità esprimono attraverso l'agire, la *praxis* appunto, i valori della società a cui appartengono. Il *phronimos* e il *polites* si identificano e unico è il processo educativo che li forma.

Una volta stabilito questo come punto di partenza non possono essere trascurati i limiti di questa visione se essa viene presa unilateralmente. Questi limiti possono essere riassunti col concetto di conformismo.

Ogni gruppo sociale tende all'omeostasi e quindi la novità rispetto alla tradizione viene sempre vista con sospetto e addirittura repressa come una potenziale minaccia.

⁷ Parsons 1951, pp.45-137.

⁸ Per una critica del paradigma dell'*homo oeconomicus* già nel primo sorgere di esso all'epoca della rivoluzione industriale, si possono leggere i §§182-187 dei *Lineamenti di filosofia del diritto* di Hegel in cui si evidenziano l'elevazione a legge universale del bisogno particolare con la conseguente conflittualità fra gli individui.

⁹ Differente è il caso, che non è però qui in questione, di un percorso di auto-educazione compiuto da un individuo per se stesso. Qui il fine può essere prettamente individuale anche se, ovviamente, anche un percorso di questo tipo non si crea certo *ex nihilo*.

Come Aristotele ci è servito da guida per quanto riguarda il metodo e il punto di partenza per la nostra riflessione, così egli può servirci da esempio di come un approccio a queste tematiche unilateralmente comunitario rischia di tradursi in un'accettazione acritica di tutti gli usi e costumi che dalla comunità sono professati e praticati.

Per quanto l'etica aristotelica non si limiti a una pura e semplice giustificazione data ai valori correnti della *polis* del suo tempo, è vero che più che ricercare prescrizioni a partire dalle quali valutare usi e costumi dell'Atene del suo tempo, egli parte piuttosto dalla descrizione di questi ultimi per fornirne una giustificazione mediante principi; esempio tipico di questo approccio è senz'altro la giustificazione della schiavitù dei non-Greci.¹⁰

Se l'educazione non vuole dunque essere soltanto un apparato ideologico in senso deteriore mirante cioè alla continuazione del gruppo intesa solo come totale continuità col passato si deve integrare in essa anche l'equivalente di quello che negli organismi biologici è dato dagli errori di copiatura del DNA, quindi un principio di variabilità che permetta alla cultura del gruppo di evolversi, funzione che si rivela necessaria – questo termine non va inteso in senso teleologico – per la sopravvivenza in un ambiente che non è sempre uguale a se stesso ma impone all'organismo sempre nuove sfide.

È infatti un dato di fatto, altrettanto indubitabile dell'orizzonte comunitario dell'educazione, quello della fine certa, per estinzione o per marginalizzazione, delle culture che non sanno modificare se stesse.¹¹ Quindi il sistema educativo deve offrire ai membri del gruppo sociale non solo integrazione culturale ma anche gli strumenti necessari a rendere dinamica questa integrazione per evitare il rischio di un piatto conformismo che sulla lunga distanza avrebbe effetti deleteri per la società stessa.

Dobbiamo quindi cercare questo fattore da includere nella nostra prospettiva sull'educazione che fornisca al sistema educativo lo spazio della necessaria variabilità che garantisce la capacità adattativa del gruppo sociale di cui quel sistema è l'espressione.

3. Il contributo dell'Illuminismo: il concetto di critica.

Nel pensiero occidentale, la riflessione su questo aspetto si è sviluppata nel momento in cui, in un periodo di trasformazioni profonde, la società aveva bisogno per l'appunto di membri che non si limitassero ad assicurare la continuazione delle strutture tradizionali. Questo periodo, per quanto sia maturato lentamente come tutti i processi storici, può essere identificato con l'Illuminismo.

Nella cultura illuministica, il concetto di critica è, seconda solo all'idea di lume della ragione, da cui deriva, come contrassegno distintivo di questo movimento culturale e tutti i nostri discorsi di pedagogia spicciola sullo "spirito critico" come fine dell'educazione scolastica trovano qui le loro radici.

Per quanto l'idea di critica sia anteriore all'epoca dell'Illuminismo con esempi piuttosto interessanti già alla fine del '600 e che a loro volta si ricollegavano a idee rinascimentali¹², è con la figura di Kant, che arriva sulla scena verso la fine dell'epoca illuministica quasi a tirarne le somme, che questo concetto diventa centrale ed è proprio attraverso le sue opere che cercheremo di trarre gli spunti necessari alla nostra riflessione.

Prima di affrontare però il pensiero del kantiano vorrei fare un veloce accenno alla voce *Critique*¹³ della *Encyclopédie* di Diderot e D'Alembert, voce che è stata scritta da Jean-François Marmontel. Lo scrittore francese nella voce *Critique* divide la funzione critica in due ambiti: nelle

¹⁰ Per un esame equilibrato di questo aspetto si veda Ademollo, Vegetti, 2016 p.187.

¹¹ Sempre per riprendere lo schema AGIL di Talcott-Parsons, il primo quadrante di esso è quello relativo alla funzione *Adaptation*, adattamento.

¹² Per una storia del concetto, cfr. Koselleck 1959 pp.114-170.

¹³ Marmontel 1751, trad.it. pp.215-219.

scienze, sia storiche che naturali, e nelle arti liberali. Nelle prime la critica ha la funzione di emettere un giudizio di verità su delle affermazioni che si vogliono scientifiche e proprio per questo aspirano a esprimere delle verità. Nelle seconde, invece, essa serve a esprimere giudizi sul valore estetico di un'opera d'arte.

Già in questo esempio che appartiene alla fase centrale dell'Illuminismo troviamo i due significati di critica che sono stati lasciati in eredità all'epoca successive: il primo che è veicolato dalla nostra espressione "spirito critico" e il secondo che è invece espresso dall'uso contemporaneo del termine "critica" applicato all'ambito artistico.

Ma passiamo ora a Kant.

Se pensiamo alla filosofia kantiana, l'idea di critica balza subito all'attenzione fin dal titolo delle sue tre opere principali che contiene sempre la parola *Kritik*. Ma cosa intende il filosofo tedesco con questo termine? Perché il suo progetto filosofico si definisce come una filosofia critica? Ascoltiamo quanto lui stesso dice nella *Prefazione* della *Critica della ragion pura*:

Frattanto, questa indifferenza [rispetto alla conoscenza filosofica ndr] che s'incontra proprio in mezzo al fiorire di tutte le scienze, e che tocca appunto quella, alle cui conoscenze, se fosse possibile averne, meno si vorrebbe rinunciare, è un fenomeno che merita attenzione e riflessione. Non è per certo effetto di leggerezza, ma del giudizio maturo dell'età moderna, che non vuole più oltre farsi tenere a bada da una parvenza di sapere, ed è un invito alla ragione di assumersi nuovamente il più grave dei suoi uffici, cioè la conoscenza di sé, e di erigere un tribunale, che la garantisca nelle sue pretese legittime, ma condanni quelle che non hanno fondamento, non arbitrariamente, ma secondo le sue eterne ed immutabili leggi; e questo tribunale non può essere se non la critica della ragion pura stessa.¹⁴

Per Kant, la critica è l'istituzione di un tribunale della ragione che sappia emettere un giudizio certo sull'affidabilità della ragione stessa nel suo uso puro, cioè non empirico, un giudizio che non sia arbitrario ma fondato sulle leggi che rendono possibile l'uso della ragione stessa, sulle condizioni di possibilità del suo funzionamento, leggi che Kant ritiene di poter stabilire mediante il metodo trascendentale.

Ritroviamo qui, in modo assai più articolato, quanto abbiamo già trovato nello scritto di Montemontel: critica è emettere giudizi di verità o falsità e prima ancora di possibilità, giudizi che per Kant devono prima di tutto essere riflessivi, cioè essere emessi dalla ragione su se stessa mentre, per l'autore francese, questi giudizi erano rivolti solo a oggetti esterni.

Questi giudizi che la ragione deve emettere su stessa (e presumibilmente, una volta delimitato il proprio raggio d'azione, anche su oggetti a essa esterni) richiedono l'acquisizione di una determinata maniera di pensare, obiettivo che costituisce il progetto stesso dell'Illuminismo e che Kant espone in uno scritto che, per quanto minore, rispetto alle più impegnative *Critiche*, è però giustamente famoso: parliamo ovviamente dell'articolo *Risposta alla domanda: che cos'è l'Illuminismo*, pubblicato nel 1784 sulla rivista *Berliner Monatschrift*. Il pensiero che è in via di rischiaramento ha per Kant caratteristiche precise che gli permettono a buon diritto di "sedere in tribunale" e la prima di queste caratteristiche è enunciata fin dalle prime parole del testo:

Illuminismo è l'uscita dell'uomo dallo stato di minorità di cui egli stesso è colpevole. Minorità è l'incapacità di servirsi della propria intelligenza senza la guida di un altro. Colpevole è questa minorità, se la sua causa non dipende da un difetto di intelligenza, ma dalla mancanza di decisione e del coraggio di servirsi di essa senza essere guidati da un altro. Sapere aude! Abbi il coraggio di servirti della tua propria intelligenza! Questo dunque è il motto dell'illuminismo.¹⁵

¹⁴ Kant, *Critica della ragion pura* 1781, trad.it. A XI-XII.

¹⁵ Kant, *Risposta alla domanda: che cos'è l'Illuminismo* 1784, trad.it. p.46.

Questo pensiero è dunque capace di pensare da solo, di essere autonomo nel proprio funzionamento senza lasciarsi ingabbiare, per paura o per pigrizia, dal nemico giurato dell'Illuminismo e cioè dal pregiudizio. Questa parte è ben nota e ha costituito il fondamento per molti progetti educativi all'insegna dell'emancipazione intellettuale e sociale del soggetto.

Altrettanto ben nota, ma forse non altrettanto usata come principio pedagogico è quest'altra parte del testo:

È dunque difficile per il singolo uomo tirarsi fuori dalla minorità, che per lui è diventata come una seconda natura. [...] Che invece un pubblico si rischiarì da sé, è cosa più possibile; e anzi, se gli si lascia la libertà, è quasi inevitabile. [...] A questo rischiaramento, invece, non occorre altro che la libertà; e precisamente la più inoffensiva di tutte le libertà, quella cioè di fare pubblico uso della propria ragione in tutti i campi.¹⁶

Con questa affermazione, Kant vuole indicare la dimensione collettiva dell'acquisizione dell'autonomia del pensiero, obiettivo che, se ricercato in modo solo individuale, sarebbe difficilmente raggiungibile. Questo processo di rischiaramento è lento, difficile ma realizzabile se affrontato nel dialogo che si svolge nello spazio pubblico che il filosofo chiama "uso pubblico della ragione". Questa dimensione sociale dell'uso della ragione e della sua autonomia è profondamente innervata nella filosofia kantiana: basti pensare alle formulazioni dell'imperativo categorico e soprattutto alla terza di esse che lo studioso del pensiero kantiano Henry Allison ha qualificato come intersoggettiva.¹⁷

Il giudizio della ragione, per Kant, non è dunque opera di un giudice "monocratico" ma piuttosto di un "collegio giudicante" ideale, di una giuria che collettivamente esamina pro e contro fino a pronunciarsi. In chiave educativa, il dialogo che si instaura all'interno di un processo formativo mi sembra una realizzazione importante di questa prospettiva kantiana.

Vorrei fare un'ultima annotazione: il modo con cui giudizio e autonomia del pensiero sono descritti nell'opera filosofica kantiana ci permette di tracciare un confine, secondo me netto, fra quest'idea di critica e il cosiddetto *critical thinking* importato dal mondo anglosassone e oggi così di moda anche da noi e che sembra riassumere per molti l'obiettivo dell'educazione stessa.¹⁸

Esso è senz'altro importante ma si può ridurre a una tecnica di verifica del proprio e dell'altrui ragionamento che viene condotta sulla tenuta logica delle affermazioni, verifica fatta però in modo valutativo. La nozione di critica che l'Illuminismo, e in modo particolare Kant, ci hanno lasciato in eredità ha un peso etico molto più ampio, è nozione filosofica in senso pieno e non solo (mi scusino i logici) logico-argomentativa. L'appiattimento della critica solo sul *critical thinking*, oggi frequente, mi sembra pericoloso perché rischia di limitarsi a verificare la coerenza logica dell'affermazioni a partire dai principi di partenza ma rischia di lasciare quegli stessi principi non messi in discussione nella loro valenza etica più generale.

Giudizio e autonomia del pensiero che giudica rispetto a pre-giudizi sono quindi i lasciti che l'idea illuministica di critica ci consegna nella costruzione di un'idea di educazione e per la ricerca di strumenti adatti a educare i membri della nostra società a questi *habitus*.¹⁹

¹⁶ Ivi.

¹⁷ Allison 2011 p.239.

¹⁸ Anche qui si può citare il documento ministeriale sull'insegnamento della filosofia come esempio di questa infatuazione.

¹⁹ La mia conclusione non è certo originale. Non è un caso che una delle più diffuse tassonomie per gli obiettivi educativi, quella di Bloom, abbia come suo punto culminante la capacità di giudicare e valutare; cfr Bloom 1956, pp. 185-200.

4. Un tentativo di sintesi fra le due prospettive.

Per quanto, come abbiamo visto, la teorizzazione kantiana della critica sia declinata nello spazio pubblico di soggetti che ragionano dialogando, è innegabile che questa eredità illuministica sia stata interpretata spesso in chiave individualistica e questa *Wirkungsgeschichte* va tenuta in conto perché è di difficile composizione con la dimensione collettiva dell'educazione che, riflettendo a partire da Aristotele, abbiamo considerato come il dato di fatto da cui partire.

È per questo che vorrei esaminare il tentativo fatto da Charles Taylor che, partendo da posizioni comunitariste, ha tentato una mediazione fra prospettiva collettiva e soggetto individuale moderno in ambito etico.

L'opera di Taylor che vorrei prendere in considerazione è la sintesi che il filosofo canadese fa del suo libro più importante *Sources of the Self*,²⁰ sintesi che è stata pubblicata sotto due diversi titoli: *The Malaise of Modernity*²¹ e *The Ethics of Authenticity*.²² Già questa dualità di titoli rivela la difficoltà per l'autore di rapportarsi a un processo culturale, quello della nascita dell'individualismo moderno, rispetto al quale egli prova un certo disagio ma che è ormai un dato di fatto irreversibile e con cui si devono fare i conti. Egli quindi cerca nella concezione dell'individuo moderno quanto può limitare quelli che, secondo lui, sono i risvolti negativi di questo processo per costruire un ideale morale che sia proponibile all'uomo d'oggi.

Taylor, per indicare quanto di buono secondo lui c'è nella concezione moderna dell'individuo, utilizza il termine "autenticità" ed è in questo concetto nell'accezione del filosofo canadese che vorrei cercare la possibilità di una sintesi fra le due prospettive finora esaminate.

Per Taylor, l'autenticità può essere fatta risalire a due radici entrambe collocate nel pensiero del XVIII secolo: Rousseau, a cui il filosofo ricollega l'idea di un'autodeterminazione dell'agire, e Herder, a cui viene invece attribuita la concezione di un Sé autentico che deve essere espresso mediante l'agire del soggetto.

Queste due radici producono, combinandosi, l'idea di autenticità e cioè di un agire al contempo libero e fedele al vero essere del soggetto agente.

Questo concetto nella nostra società può essere, e secondo Taylor molto spesso è, declinato in chiave narcisistica ed egoistica ma questo non è un esito necessario dell'autenticità. Lo diventa se si dimenticano le caratteristiche sociali dell'essere umano che per il filosofo canadese si riassumono in due aspetti principali: il bisogno di riconoscimento e il fatto che le nostre valutazioni, e fra queste anche quelle relative a quanto di noi meriti di essere autenticamente espresso, sono ricavate a partire da "orizzonti di significato" che sono ricevuti dal contesto sociale in cui il soggetto vive.²³

In conclusione, questa autenticità socialmente fondata ha diverse caratteristiche che Taylor elenca:

Brevemente possiamo dire che l'autenticità implica capacità creativa di costruire così come di scoprire, originalità e frequentemente opposizione alle regole della società e perfino, potenzialmente, a quanto riconosciamo come valore morale. Ma è altresì vero, come abbiamo visto, che essa richiede apertura agli orizzonti di significato (poiché altrimenti la creatività perderebbe il fondamento che la salva dall'insignificanza) e il definirsi in maniera dialogica.²⁴

²⁰ Taylor 1989.

²¹ Taylor 1991a.

²² Taylor 1991b.

²³ Questa impossibilità dell'auto-fondazione del valore del sé e della necessità di risolvere il problema in chiave sociale mi sembra riprendere suggestioni hegeliane: cfr. la parte sul regno animale dello spirito in Hegel 1807, pp.534-565.

²⁴ Taylor 1991 p.66.

A partire da questa descrizione credo si possa definire un orizzonte per l'educazione, orizzonte che io definirei come un rapporto critico e creativo con la cultura e, più specificamente, con la cultura del proprio ambiente di appartenenza.

Cosa intendo con rapporto critico e creativo?

Prima di tutto questa cultura va conosciuta e conosciuta approfonditamente attraverso il contatto con quanto essa, a tutti i livelli, ha prodotto di meglio: pensiero filosofico, valori morali, opere artistiche, scoperte scientifiche e realizzazioni tecniche, costruzione di strutture sociali. Con tutto ciò il soggetto deve avere però un rapporto critico che consiste nel cogliere ogni singolo prodotto in relazione a quegli orizzonti di significato, che possiamo riassumere nei classici trascendentali della filosofia medievale, unità, verità, bontà e bellezza, e da questo confronto giudicare ciò che è dato nella realtà e pensare il possibile.

La società che educa i propri membri ha bisogno che, tutti coloro che attraversano il percorso di socializzazione e di acculturazione che essa predispone per loro, ma realisticamente almeno un certo numero di loro, quelli che ne hanno l'attitudine e il desiderio, accedano a questo rapporto con la cultura perché essa possa evolvere, trasformarsi ed essere capace di rispondere alle sfide sempre nuove che l'ambiente storico pone alla collettività.

È questo lo spirito critico a cui il percorso educativo deve formare, uno spirito critico che si esprime nella capacità di emettere giudizi nei vari ambiti che, messi in circolazione attraverso quello che Kant chiamava l'uso pubblico della ragione, costituiscono lo stimolo necessario all'evoluzione della società.

Dobbiamo adesso dire qualcosa di più su questa capacità di giudizio.

5. Educare al giudicare.

Cosa vuol dire educare al giudicare? Per tentare una risposta partiamo da Kant.

Se leggiamo i luoghi dell'opera kantiana dove egli affronta questo argomento troviamo due indicazioni contrastanti: la prima è che il giudizio, la capacità di trovare il collegamento fra un dato caso singolare e la regola universale (sia essa di tipo cognitivo o di tipo pratico ed estetico) a esso adatta, è qualcosa di cui gli uomini sono naturalmente dotati in misura diseguale e che chi non ne è sufficientemente provvisto non può far niente per rimediare a questa mancanza.²⁵ La seconda indicazione è che a giudicare si educa e ci si educa solo con la pratica.

Forse il luogo kantiano dove la questione è affrontata in modo più articolato è nella parte della *Critica della ragion pratica* denominata *Metodo della ragion pratica*²⁶ che è che una serie di indicazioni che Kant ritiene utili per raggiungere l'obiettivo di far sì che la morale nella sua oggettività venga accolta dagli individui, diventi cioè anche morale accolta nella soggettività delle persone. In questa parte Kant dà due indicazioni: la prima è di far uso di un metodo più di tipo socratico-zetetico che non di tipo catechetico-dogmatico, cioè di porre problemi che siano da stimolo all'esercizio della capacità di giudizio e questo allo scopo, oltretutto di dare occasioni di praticare il giudizio, anche di far apprezzare, e questa è la seconda indicazione, a coloro che sono all'interno di un tale percorso educativo il piacere derivante dall'uso delle proprie capacità intellettive, un piacere che possa stimolare a un uso sempre più intenso ed esteso della propria razionalità. Poiché ci troviamo nella parte etica della filosofia kantiana, si deve ricordare come secondo il filosofo, coerentemente con la sua filosofia morale, l'obiettivo dell'educazione non è tanto quello di far apprendere i valori, che secondo Kant possono essere trasmessi fin dalla più tenera età dalla famiglia con una trasmissione diretta dei contenuti, quanto piuttosto di educare alla retta intenzione morale che, per Kant, è la differenza fra un'azione solo conforme al dovere e una secondo il dovere.

²⁵ Kant 1781/1787, A133/B172, trad.it. p.187.

²⁶ Kant 1788, trad.it. p.298-317.

Un'ultima indicazione tratta dalla filosofia kantiana sulla facoltà del giudizio la possiamo ricavare dalla terza *Critica*, dedicata proprio a questa attività del pensiero umano.

Com'è noto, la distinzione su cui si basa la Critica del giudizio è quella fra giudizio determinante e giudizio riflettente, distinzione che è stabilita sulla base del diverso rapporto tra particolare e universale che si stabilisce nelle due forme. Mentre nel giudizio determinante si tratta di sussumere un particolare sotto un universale già dato, universale che kantianamente viene inteso come regola, e la capacità di giudizio del soggetto deve scegliere l'universale corretto, nel giudizio riflettente l'universale non è dato ma deve essere costruito dal soggetto stesso. Kant associa questo tipo di giudizio all'ambito estetico e alla concezione finalistica che permette di studiare la natura, associandolo quindi maggiormente, per usare la terminologia della *Critica della ragion pura*, a un uso regolativo piuttosto che a uno costitutivo. Ma, e qui faccio mia una suggestione di Hannah Arendt,²⁷ il giudizio riflettente è il tipo di giudizio che più si presta a un uso pratico, all'uso nell'ambito di quella *praxis* che per la filosofa tedesca si esprimeva nella cittadinanza politica, *praxis* che si esplica in un'epoca in cui gli orientamenti etici non sono più avvertiti come dati una volta per tutte ma devono essere ricercati.

Mi sembra dunque che questo spunto sia importante per un sistema educativo che sia espressione di una società moderna che vuole crescere e trasformarsi.

Nel paragrafo 40 della *critica del Giudizio*, Kant sintetizza le caratteristiche che contraddistinguono il giudizio estetico sottolineando soprattutto quella di essere un giudizio che tende per sua natura a essere condivisibile da chiunque, caratteristica che egli denomina *sensus communis*, espressione che Kant sente il bisogno di dover giustificare per evitare l'equivoco che sia interpretata come pregiudizio. Il filosofo la utilizza intendendo con essa

l'idea di un senso che abbiamo in comune, cioè di una facoltà di giudicare che nella sua riflessione tien conto a priori, del modo di rappresentare di tutti gli altri, per mantenere in certo modo il proprio giudizio nei limiti della ragione umana nel suo complesso.²⁸

Poco oltre, Kant, sempre trattando del *sensus communis*, elenca tre caratteristiche che caratterizzano l'intelletto sano e che egli inserisce, per sua esplicita ammissione, solo *en passant*, semplicemente per fornire quei principi che rendono più semplice capire il discorso sul giudizio estetico che sta conducendo:

1) pensare da sé; 2) pensare mettendosi al posto degli altri; 3) pensare in modo da essere sempre d'accordo con se stesso. La prima è la massima del modo di pensare libero dai pregiudizi, la seconda del modo di pensare largo, la terza del modo di pensare conseguente.²⁹

Il modo di pensare "largo" è per Kant quello di un soggetto

quando si elevi al di sopra delle condizioni soggettive particolari del giudizio, tra le quali tanti altri sono come impigliati, e rifletta sul proprio giudizio da un punto di vista universale.³⁰

Come si vede, qui la caratteristica dell'universalità viene intesa come la capacità di distanziarsi dal proprio punto di vista particolare per produrre giudizi che sono in linea di principio

²⁷ Arendt 1961, pp.281-289.

²⁸ Kant 1790, trad.it. p. 263.

²⁹ Ivi, trad.it. p. 265.

³⁰ Ivi, trad.it. p. 267.

accettabili da qualunque altro soggetto che accetti di pensare alle medesime condizioni di razionalità.

Nell'interpretazione della Arendt, queste caratteristiche del giudizio estetico secondo Kant sono applicabili, nella nostra epoca in cui norme universali auto-evidenti non ci sono più, al giudizio pratico/politico, che ricerca un'universalità da costruire e non già data, proprio come avviene nel giudizio riflettente, ma un'universalità che sia accettabile collettivamente come deve avvenire in uno spazio democratico quale quello che nel Novecento si è cercato di costruire in molte società.

Un altro o stimolo relativo a questo percorso di riflessione per arrivare a degli universali costruiti in una prospettiva intersoggettiva che servano all'educazione al giudizio ci viene da Hegel che nei paragrafi 31-33 della *Prefazione alla Fenomenologia dello Spirito* dà indicazioni per il realizzarsi della *Bildung* di cui il percorso della *Fenomenologia* offre un resoconto esteso e articolato. Poiché una delle chiavi di lettura della *Fenomenologia*, e più in generale della filosofia di Hegel, è proprio quella della dialettica tra particolare e universale,³¹ possiamo trovare qui utili indicazioni su quanto viene a delinarsi come una caratteristica essenziale della capacità di giudizio.

Per il filosofo, nell'antichità, alla nascita della filosofia

il genere di studio tipico dell'antichità era il vero e proprio processo di formazione della coscienza naturale. Mettendosi costantemente alla prova in ogni momento della propria esistenza e filosofando su ogni avvenimento, la coscienza si elevò allora a un'universalità ripetutamente confermata e autenticata da parte a parte.³²

Un primo momento dell'accesso all'universalità è la riflessione sull'esperienza immediata attraverso, come spiega Hegel, l'analisi della rappresentazione che ce ne facciamo per coglierne le strutture interne ed essenziali e non semplicemente per scomporla in rappresentazioni più elementari.

Se questo era per Hegel il compito svolto dal pensiero nell'antichità, la modernità a cui il filosofo appartiene ha un altro compito da svolgere. L'epoca moderna ha già accesso all'universalità ma è un'universalità fossilizzata, fatta di pensieri ormai irrigiditi a cui il pensiero deve restituire fluidità

adesso pertanto, non si tratta di purificare l'individuo dall'immediatezza sensibile per farne una sostanza pensante e pensata, quanto piuttosto del contrario: occorre, cioè, realizzare e spiritualizzare l'universale mediante la rimozione dei pensieri determinati e solidificati. Rendere fluidi i pensieri solidificati, però, è molto più difficile che rimuovere l'esistenza sensibile.³³

Tentiamo un'applicazione al discorso educativo (applicazione non estranea al contesto di questa parte dell'opera che è quello di un discorso sulla *Bildung*) di quanto Hegel dice.

Il punto essenziale pensiero qui espresso è sintetizzato in una frase di poco precedente alle citazioni già riportate: «In generale, infatti, ciò che è noto, appunto in quanto noto, non è conosciuto».³⁴

³¹ Vedi per esempio, Stern 2002.

³² Hegel 1807 trad.it. p. 87.

³³ *Ibidem*.

³⁴ *Ibidem*.

La conoscenza ha bisogno di un momento in cui ciò che si è ritenuto fino a questo momento noto deve essere considerato estraneo, momento che secondo Hegel è tipico dell'intelletto, facoltà caratterizzata come quella che possiede «l'immane potenza del negativo» tanto che questa fase viene da lui descritta mediante il paragone con la morte. Si deve dunque introdurre un elemento di distanza fra il soggetto e le sue rappresentazioni proprio come quando, per vedere qualcosa con più precisione, cerchiamo di porci a una ben determinata distanza da essa che può essere minore o maggiore di quella usuale a seconda del tipo di esame che stiamo conducendo sull'oggetto, più attento al particolare o all'insieme.

Questa distanza che è necessaria al processo della conoscenza può essere duplice: o rispetto all'immediatezza dell'esperienza o rispetto alla nozione preconfezionata e per questo ossificata. In mancanza di questa presa di distanza, è impossibile per il soggetto accedere a quel rapporto dialettico fra particolarità e universalità che è il nucleo del giudizio creativo e critico che abbiamo definito come l'obiettivo della formazione.

Se la scuola che di solito viene definita nozionistica era incapace di prendere distanza dalle rappresentazioni universali ormai consolidate e si limitava a trasmetterle in modo non vitale, oggi mi sembra che stiamo tornando all'altro estremo indicato da Hegel e cioè alla paura di sganciarsi da ciò che è noto immediatamente allo studente per paura di annoiarlo. Questa paura si esprime nella produzione di un assortimento di rappresentazioni le più immediate che sia possibile per restare nell'ambito di ciò che è più familiare allo studente odierno, ambito fatto di immagini, testi brevi e paratattici, tutte tipologie di stimoli che hanno l'effetto di ridurre lo spazio per quel faticoso "lavoro del concetto" che per Hegel è l'essenziale della filosofia e che, a me sembra, dovrebbe, pur con gradazioni diverse, essere una caratteristica di ogni percorso educativo.

Questo esercizio, che non esito a definire ascetico, della presa di distanza dall'immediatezza del particolare irriflesso o dall'universale preconfezionato e quindi altrettanto irriflesso, mi sembra tanto più urgente in un'epoca come la nostra dove l'immediatezza di cui ci rendono capaci le nuove tecnologie rischia di compromettere le strutture sia personali che sociali che sostengono l'autonomia del soggetto proprio in quanto annullano la distanza fra soggetto e oggetto.³⁵

Per questo ritengo che, piuttosto che rincorrere nella didattica una riduzione della distanza fra lo studente e il contenuto culturale oggetto di studio, cercando di eliminare ogni dissonanza cognitiva che il contenuto può apportare, la nostra società ha bisogno di educare alla creazione, nell'ambito formativo ma non solo, di una giusta distanza che permetta l'utilizzo delle facoltà intellettuali e non si limiti alla conferma del noto, soprattutto in considerazione del fatto che questo "noto" è e sarà sempre più il risultato di una produzione, mediata tecnologicamente e mirata al profitto, di una realtà che ora chiamiamo virtuale ma che rischia di diventare, per dirlo con Jean Baudrillard,³⁶ iperreale.

Riferimenti bibliografici.

- Ademollo Vegetti 2016: Francesco Ademollo, Mario Vegetti, *Incontro con Aristotele*, Torino 2016.
- Allison 2011: Henry Allison, *Kant's Groundwork For The Metaphysics Of Morals. A Commentary*, OUP, Oxford 2011.
- Arendt 1961: Hannah Arendt, *Between Past and Future*, Viking Press, (citato nella trad. it. *Tra passato e futuro*, Raffaello Cortina, Milano 1991).

³⁵ Mi ha sempre colpito come il processo di miniaturizzazione degli strumenti informatici che si traduce in una sempre più ridotta distanza anche fisica di essi dall'utilizzatore, e che in tempi credo prossimi arriverà ad annullarsi mediante l'uso di impianti corporei, renda sempre più difficile distinguere fra immagini che sono percepite mediante gli organi d senso e quelle che sono trasmesse mediante tecnologie, immagini queste prodotte intenzionalmente e seduttivamente pervasive. Creare quella distanza necessaria all'atto del giudicare così come lo abbiamo qui delineato diventerà dunque sempre più difficile.

³⁶ Baudrillard 1976, p.84 ss.

- Aristotele, *Etica Nicomachea*, (trad. Lucia Caiani).
- Baudrillard 1976: Jean Baudrillard, *Lo scambio simbolico e la morte*, 1976 (trad. italiana, Feltrinelli Milano 1979).
- Bloom 1956: Benjamin S. Bloom e altri, *Taxonomy of Educational Objectives*, Longmans Green & Co, London 1956.
- Hegel 1807: G.W.F. Hegel, *Fenomenologia dello Spirito*, 1807 (citato nella trad. di V. Cicero).
- Kant 1781/1787: Immanuel Kant, *Critica della ragion pura* 1781/1787, (le citazioni sono prese dall'edizione a cura di Pietro Chiodi, Torino 1967).
- Kant 1784: Immanuel Kant, *Risposta alla domanda: che cos'è l'Illuminismo* 1784 (citato dalla trad. italiana in Immanuel Kant, *Scritti di storia, politica e diritto*, Roma-Bari 2004).
- Kant 1788: Immanuel Kant, *Critica della ragion pratica* 1788 (citato nella trad. it. V. Mathieu).
- Kant 1790: Immanuel Kant, *Critica del Giudizio* 1790 (citato nella trad. it. di Alfredo Gargiulo).
- Koselleck 1959: Reinhart Koselleck, *Critica illuminista e crisi della società borghese*, Il Mulino, Bologna 1972.
- Mariani 2006: Alessandro Mariani, *Elementi di filosofia dell'educazione*, Carocci, Roma 2006.
- Marmontel 1751: Jean-François Marmontel, *Critica* in AA.VV. *Enciclopedia o dizionario ragionato delle scienze delle arti e dei mestieri* (qui citato nella tr.it parziale, Feltrinelli, Milano 1966).
- Parsons 1951: Talcott Parsons, *The Social System*, Keegan & Routledge, London 1951.
- Stern 2002: Robert Stern, *Hegel and the Phenomenology of the Spirit*, Routledge, London-New York 2002.
- Taylor 1989: Charles Taylor, *Sources of the Self*, CUP, Cambridge 1989 (trad. it. *Radici dell'io*, Milano 1991).
- Taylor 1991a: Charles Taylor, *The Malaise of the Modernity*, Toronto 1991.
- Taylor 1991b: Charles Taylor *The Ethics of Authenticity* Cambridge 1991 (trad. it. *Il disagio della modernità*, Roma-Bari 1994).

RECENSIONE

Davide Miccione, *Lezioni private di consulenza filosofica*, Diogene Multimedia, Bologna 2018, pp. 106, euro 9,80.

A trent'anni dall'avvio in Germania (ad opera di Gerd Achenbach) e a vent'anni dall'importazione in Italia (ad opera, soprattutto, di Neri Pollastri), la *philosophische praxis* – da noi tradotta, non proprio felicemente, con “consulenza filosofica” – resta un'attività professionale semiconosciuta. Anzi, per l'esattezza: misconosciuta. Infatti, non è che la si conosca poco, o in pochi; la si conosce male nel senso che quasi sempre si suppone di conoscerla e, dunque, non ci si preoccupa di informarsi nel merito.

Qualcuno la scambia per una forma di *counseling*, di assistenza psicologica mediante strumenti tratti dalla storia della filosofia; qualche altro per una versione laicizzata del prete cattolico o del guru induista, dai quali ci si aspetta una parola illuminante in un momento di difficoltà esistenziale; qualche altro ancora – ma si tratta di casi più rari – suppone che si tratti di una consulenza didattica rivolta a chi, leggendo libri di filosofia, trovi difficoltà di decifrazione dei testi.

Nella concreta esperienza quotidiana può capitare di tutto e un “consulente filosofico” non è un robot programmato per svolgere una sola funzione: è prima di tutto un soggetto umano a cui può succedere, accidentalmente, di dare – se richiesto – un consiglio, un incoraggiamento o un chiarimento tecnico su un classico del pensiero filosofico. Ma, *in quanto* consulente filosofico, egli è abilitato e dedicato ad altro: a che, esattamente?

Uno dei più stimati consulenti filosofici italiani, alla cui professionalità deve moltissimo l'associazione nazionale “Phronesis” (www.phronesis-cf.com), Davide Miccione, lo spiega in un aureo libretto di poco più di cento pagine: *Lezioni private di consulenza filosofica* (Diogene Multimedia, Bologna 2018, pp. 106, euro 9,80). E lo fa proprio con andamento filosofico (almeno secondo una certa accezione, poco accademica, di filosofia): cioè problematico, autobiografico, dialogico, ironico e autoironico...

Proviamo a restituire il filo rosso del suo discorso.

Nella prima lezione (lezione? «L'ultima cosa che dovrebbe fare un consulente quando *fa consulenza*, ma forse la prima, in questo momento, da fare se *si parla di consulenza*») l'autore parte dalla constatazione che, dopo tanti anni, i filosofi consulenti siano pochi e, tra questi pochi, pochissimi riescono a vivere solamente di questa professione. Mentre, però, in altri questa constatazione sa di amara delusione, Miccione avverte sentimenti – e soprattutto esprime giudizi – di segno opposto: in una fase storica di «pensiero unico, forse neanche quello», è davvero sorprendente che ci sia ancora un'associazione su scala nazionale che organizzi «congressi tra professionisti (per quanto poveri) che leggono classici, meditano sui problemi dell'esistenza e partecipano a complessi seminari invece che, più consuetamente, utilizzare anglobecersmi, parlare in pubblico leggendo *slide*, e sostenere che il problema sia la *brand reputation*». Insomma: stupefacente è il fatto che ci siano ancora laureati in filosofia che intendono questa disciplina come «costruzione di un *habitus* in cui si ascolta anche ciò che ci fa male, si riesaminano le proprie posizioni, si chiede a se stessi lentezza e non velocità, fedeltà e non disattenzione, una disciplina che non offre soluzioni e ricette, ma ci rende più acuti e capaci di fare domande».

Nella seconda lezione ci si interroga sullo “spazio” della consulenza filosofica. Il *consultante* – il cittadino “comune”, solitamente digiuno di storia della filosofia – che bussa allo studio di un filosofo consulente che cosa cerca (o dovrebbe cercare se fosse almeno in grado di percepire il suo bisogno, se non fosse così povero – come direbbe Heidegger – da non percepire come mancanza la propria povertà)? Di essere aiutato a esplorare il “non-pensato” che ognuno di noi veicola senza saperlo; a «restituire al pensiero» quelle sfere vitali che viviamo meccanicamente («il lavoro, il sesso, l'amore, l'uso della tecnologia, il corpo, il denaro, l'appartenenza a una comunità eccetera»). Insomma: nella relazione di consulenza filosofica si fa né più né meno di

quanto hanno fatto, da Socrate in poi, i filosofi autentici. Essa è un “dialogo filosofico *ad personam*”: un dialogo effettivo, fra due persone in carne e ossa, non un dialogo costruito a tavolino da un genio speculativo come Platone o come Leopardi.

La terza “lezione” mette a fuoco la necessità, per il consultante e più ancora per il consulente, di essere disposti allo spiazzamento rispetto a ciò che tutti pensano e/ a ciò che tutti hanno sempre pensato. E perfino ad accettare le conseguenze sociologiche della dislocazione nella terra di mezzo fra gli “integrati” (che non hanno nulla da obiettare al *modus vivendi* dominante) e gli “apocalittici” (che rifiutano *in toto* l’assetto sociale attuale): «il filosofo è costretto (indotto, tentato) a restare in una posizione laterale periferica marginale, fuori dal gorgo dell’esistenza sociale dei suoi tempi. Discosto ma non separato, vicino ma non dentro». Egli è alla faticosa ricerca di «una posizione adatta allo sguardo, alla riflessione e alla contemplazione. Dove gli eventi siano a vista ma ci interpellino con moderazione, ci lascino lo spazio e il tempo per pensare».

A questo punto si potrebbe rispondere, come fa Miccione nella settima e ultima lezione, alla esigenza (essa stessa, però, passibile di problematizzazione) di una definizione della consulenza filosofica. Consapevole dell’arbitrarietà di ogni definizione, in quando comoda ma parziale, egli ne propone, “con *levitas*”, una: «un dialogo filosofico (o più compiutamente una serie di dialoghi filosofici) tra due individui avente come oggetto la vita di uno dei due o questioni ad essa riconducibili. Colui che pone liberamente come occasione di pensiero la propria vita si chiama consultante. L’altro, se è in grado di lavorarvi filosoficamente, consultante». Dire che si tratti di “dialogo” esclude forme di comunicazione solo apparentemente simili: «non dibattito, non conversazione, non negoziazione. Dunque [...] non è scontro tra verità previamente contrapposte, non è parlare per provare piacere o distrarsi, non è cercare un compromesso/risultato. È appunto un dialogo: vi è una dimensione di ricerca della verità possibile, un confronto e un incontro, una serietà che riguarda il senso della cosa».

Perché l’autore si sbilancia solo nel capitolo conclusivo in un’ipotesi definitoria? Perché prima ha bisogno di chiarire la temperie culturale al di fuori della quale la consulenza filosofica sarebbe impensabile e della quale il movimento della *philosophische praxis* è, sia pur in minima parte, concausa. Riprende dunque, “in compresse”, i punti essenziali di un suo saggio, *Ascetica da tavolo*, “troppo zeppo di stimoli e forse un po’ troppo denso”:

- 1: “La filosofia ha *subito* una svolta pratica”;
- 2: tale “svolta” impone un “ripensare in profondità il ruolo della filosofia e del filosofo”;
- 3: essa è “sintomo di un mutamento più generale”;
- 4: consiste nel “passaggio dalla filosofia come oggetto alla filosofia come pratica o, se si vuole, dalla filosofia al filosofare”;
- 5: consiste non nell’elaborare un’ennesima filosofia della pratica, ma nel far diventare la filosofia una pratica; non nel teorizzare la processualità, ma nel viverci come processo;
- 6: “l’atto originario della filosofia diventa così non la domanda sul mondo né la risposta, ma il colloquio filosofico entro cui due uomini vengono irretiti”;
- 7: “se il baricentro si sposta dagli oggetti filosofici prodotti (teorie, sistemi, libri) all’atto di produrli”, il consultante e il consulente esercitano entrambi il filosofare (anche se, di solito, il consultante filosofa a un più alto grado di “complessità, intensità, bellezza, completezza, tenuta” rispetto al consultante);
- 8: “il filosofo in consulenza si mette in gioco sempre daccapo, non si limita a elargire i doni già confezionati delle sue antiche meditazioni”;
- 9: la filosofia pre-pratica è l’insieme della produzione di testi filosofici che “si scrivono, si pubblicano, si recensiscono, si citano”, ma – così concepita – è diventata un “organismo in perenne espansione” ormai collassato (o in via di collasso) “a causa della sua stessa mole”;
- 10: se il filosofo non può illudersi di concepirsi come il lettore dei testi filosofici (di ieri e soprattutto sfornati giornalmente), non può neanche concepirsi come il produttore di nuovi testi che si illuda di trovare abbastanza lettori. Egli deve piuttosto, alla Socrate, tornare a vedere come un’occasione fortunata la possibilità di parlare con un interlocutore desideroso di filosofare;

11: la filosofia in quanto attività riconosce, come “gesto essenziale”, non l’“insegnare” bensì il “dialogare”; il suo ambiente prediletto non più il recinto protetto delle aule e delle biblioteche, ma il mondo della vita come si svolge per le strade e per le piazze (“tracce di questa claustrofobia teoretica [...] si trovano facilmente in Kierkegaard, Montaigne, Adorno, Nietzsche, Zambrano, Arendt, Anders ecc.”);

12: ritornare al gesto socratico di esporsi all'imprevedibilità degli stimoli esterni, pubblici, implica la riapertura di una “platea” di interlocutori potenzialmente infinita: dunque il passaggio dalla *filosofia* come patrimonio di pochi privilegiati (da trasmettere a eredi accuratamente selezionati) al *filosofare* come “bene comune” per chiunque ne voglia fruire.¹

È solo all'interno di questo orizzonte storico-culturale che si possono comprendere, infine, i capitoli quarto e quinto dedicati, in maniera specifica, a chi aspirasse a diventare un filosofo-consulente.

Nel quarto si risponde alla domanda, frequente da parte dei candidati a questo tipo di professione, su cosa bisognerebbe leggere. Comprensibilmente, l'autore si rifiuta di stilare un elenco necessariamente arbitrario e incompleto di titoli. Preferisce, dopo una premessa generale («non ci sono filosofi la cui conoscenza sia condizione necessaria o sufficiente per l'esercizio della disciplina»), suggerire “tre categorie” di “testi consigliabili”: una prima, «testi esplicitamente dedicati alla consulenza filosofica»; una seconda, «testi di critici della cultura e dello stile di vita occidentale», dal momento che «senza il giro mentale a cui Polany, Illich, Pasolini, Foucault, Latouche, Adorno eccetera ci obbligano, difficilmente ci si troverà ad allargare il nostro sguardo sull'oggi a qualcosa in più rispetto a un impianto categoriale comune e asfittico»; una terza categoria, infine, è costituita da autori, come Anders, capaci di «analizzare la forma filosofica del mondo a partire da eventi comuni o da tendenze della società di massa» (nel caso di Anders «un incontro con una pattuglia di poliziotti, una visita in ospedale a un

amico, un blackout, la lettura di un fumetto di Superman eccetera»).

Nel quinto capitolo, infine, Miccione affronta la questione della formazione di un consulente filosofico, impresa a suo avviso con «ben poche possibilità di avere successo». Se infatti il consulente filosofico è prima di tutto ed essenzialmente un filosofo, tale o si è (per fortuna o per disgrazia) oppure è impossibile che qualcuno ci “formi” a diventarlo. «Individui che *siano* filosofi, non che facciano i filosofi»: come riconoscerli? Perché hanno sviluppato «un habitus mentale, una tendenza a problematizzare, una “capacità di vedere con tanta forza il più piccolo e inessenziale fenomeno della vita quotidiana *sub specie philosophiae*” come scriveva ammirato di Georg Simmel un giovane Lukács». Dovrebbe essere evidente che «la perplessa riflessione di fronte alla quotidianità non può essere chiamata in azione a nostro piacimento ma fa capo con la nostra, potremmo dire, complessione spirituale». «Vi è una formazione per fare questo? Certamente, ma essa fa corpo con la vita. La capacità di pensare e guardare filosoficamente si sviluppa leggendo, pensando, parlando, ascoltando, meditando, vivendo. Andando in crisi teorica e uscendone, facendosi domande e non trovando risposte, costruendo un filo filosofico che si affianca e si interseca con la propria vita e con le altre che osserviamo, provando a capire ritornando a distanza di anni su cose che la prima volta si erano celate alla nostra comprensione». Se tutto ciò è impossibile da costruire in aule, corsi, laboratori, lezioni, seminari, conferenze, giochi di ruolo... «la formazione alla consulenza inizia riconoscendo i consulenti più che formandoli. È necessario riconoscere la curiosità per il pensiero, la concettualizzazione, i problemi universali, le categorie e dall'altra parte per gli individui, le loro storie, i mutamenti, le anse e le rapide delle biografie e della storia. Riconoscere la disponibilità a sbagliarsi, a modificare le proprie teorie, a trovare nel mondo un interessante reperto-

¹ Ho sintetizzato, maldestramente, in 12 punti i 34 del testo – articolato e raffinato – di Miccione.

rio di occasioni di pensiero, a non aver bisogno di dogmi per sorreggersi nonché a non fare dell'assenza di dogmi un dogma».

«Ma se il consulente può solo essere riconosciuto e non formato, a che serve la formazione? Direi essenzialmente a tre cose. Tutte e tre poco sintoniche con la finzione dei concetti attuali della formazione»: «la prima è l'occasione di poterlo selezionare il consulente», di *riconoscere* il candidato inadatto cercando di tenerlo fuori, per quanto si può, «tanto dalla formazione quanto dalla professione»; la seconda cosa è «creare una pausa di tempo sufficiente» (almeno tre anni) «in cui l'attitudine al pensiero dell'aspirante consulente possa occuparsi del tema del peso e del posto del dialogo filosofico nella vita degli uomini e del suo rapporto con la professione»; la terza cosa è sperimentare, in contatto con consulenti filosofici più anziani, «un luogo (lo spazio della consulenza) dove l'elemento filosofico può esprimersi in piena legittimità», al riparo dalle «istanze che ci pressano: pragmatiche, operative, economiche, educative, strategiche, ecc.».

Da queste, sia pur rapide, note si evince come la consulenza filosofica – liberata dalle sue caricature e dai suoi travestimenti – sia una professione tanto necessaria quanto improbabile da praticare. Infatti, è proprio nei periodi storici in cui, per una serie di condizionamenti anche esterni si tende a pensare poco, che ci sarebbe maggior bisogno di pensiero; ma, appunto, anche minor consapevolezza di questo bisogno. Chi dovesse intraprendere tale professione per desiderio di arricchimento e/o di affermazione sociale mostrerebbe, già dai primi passi, la sua insipienza. Più saggio (ma di una saggezza differente dal “buon senso” dominante) è intraprenderla sapendo di candidarsi a far parte di una millenaria genia di individui che “viene bruciata, ostracizzata, irrisa, inglobata, temuta, annacquata, depauperata”. Anche se non (ancora?) sradicata.

Augusto Cavadi
www.augustocavadi.com