



www.sfi.it

Comunicazione Filosofica

Rivista telematica di Ricerca e Didattica filosofica della Sfi

Registrazione: ISSN 1128-9082

NUMERO 44 – aprile 2020

REDAZIONE

Direttore responsabile:
Francesca Brezzi

Direttori editoriali:
Mario De Pasquale
Anna Bianchi

mariodepasquale29@gmail.com
annabian@tin.it

Valerio Bernardi
Cristina Boracchi
Ferruccio De Natale
Francesco Dipalo
Armando Girotti
Fulvio C. Manara
Fabio Minazzi
Graziella Morselli
Gaspere 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>	
Didattica della filosofia	<p>VALERIO BERNARDI, <u>Della DaD e di “altri demoni”. Alcune riflessioni sull’insegnamento della filosofia al tempo del coronavirus</u></p> <p>MIRELLA FORTINO, <u>Virtuosità epistemiche tra il dire e il fare della didattica laboratoriale in filosofia</u></p> <p>SALVATORE BELVEDERE, <u>Il curriculum di filosofia</u></p> <p>PIETRO ALOTTO, <u>Insegnare filosofia con l’Argument mapping</u></p>
Saggi, studi e approfondimenti	<p>ANGELA GIOVANNA PALERMO, <u>L’emozionante scientificità del linguaggio della Costituzione Italiana</u></p> <p>EMANUELE ENRICO MARIANI, <u>Amore ed etica: intrecci del <i>Così parlò Zarathustra</i> di Friedrich Nietzsche</u></p> <p>PAOLA PREMOLI DE MARCHI, <u>La capacità di pensare e di giudicare nella formazione morale della persona. Il contributo di Hannah Arendt</u></p> <p>FRANCESCA PENTASSUGLIO, <u>Per una difesa della retorica: la risposta di Elio Aristide al <i>Gorgia</i> platonico</u></p> <p>JACOPO VIGNOLA, <u>La necessità dell’aporia. Percorsi decostruttivi tra la soggettività trascendentale, l’ospitalità e la democrazia</u></p> <p>ROSSANA VENEZIANO, <u>Le ragioni di un incontro: lo Spinoza di Patrizia Pozzi. Presentazione di <i>Homo Homini Deus. L’ideale umano di Spinoza</i>. Una breve riflessione introduttiva</u></p> <p>NICLA VASSALLO, <u>Banale ma non troppo. Contestualismo in breve</u></p> <p>SARO MIRONE, <u>Quinta ricerca sulla conoscenza. Realtà, linguaggio e verità</u></p>
Esperienze filosofiche: progetti didattici e formativi	<p>MAGDA FONTANELLA, <u>L’identità umana come sistema complesso: da Edgar Morin alla filosofia in reparto</u></p> <p>LUCIA GANGALE, <u>Cinema e filosofia</u></p> <p>FRANCESCO DIPALO, <u>Dal “flashmob” al “blogging” filosofico (in tempi di crisi da covid-19)</u></p> <p>ORLANDO FRANCESCHELLI, <u>Virus, madre natura e stoltezza umana. Per un flashmob filosofico</u></p> <p>FRANCESCO DIPALO, <u>Pandemia da coronavirus: alcuni spunti di riflessione “spinoziani”</u></p> <p>ALICE GRESELE, ALESSANDRA MODUGNO, ANDREA REVELLI, <u>L’esperienza filosofica nei corsi di studi universitari: insegnamento e ricerca a servizio delle professioni</u></p>
Recensioni	<p>PAOLO FAI, <u>Canforismi. Trentuno letture di scritti e discorsi di Luciano Canfora (Davide Miccione)</u></p> <p>ENRICA TULLI (a cura), <u>Prepararsi all’inatteso: i sentieri ininterrotti della rivoluzione digitale (Gianluca Gatti)</u></p> <p>NERI POLLASTRI, <u>Il pensiero e la vita. Guida alla consulenza e alle pratiche filosofiche (Augusto Cavadi)</u></p>

EDITORIALE

Mario De Pasquale

Lo stato eccezionale di quarantena a causa della pandemia da coronavirus meriterebbe una riflessione approfondita da parte dei filosofi e dei docenti di filosofia. Vi siamo ancora immersi nel periodo in cui la rivista è pubblicata on line. Vi è solo un riferimento nella parte delle esperienze didattiche. Ci si augura che nel prossimo numero possiamo dedicarvi un po' di spazio.

Il nostro numero è ricco di contributi interessanti. Nella sezione dedicata alla didattica della filosofia troviamo gli interventi di V. Bernardi, *L'insegnamento a distanza a distanza*, dedicato all'insegnamento della filosofia a distanza, che come sapete, ha fatto irruzione nel periodo della quarantena, di S. Belvedere, *Il curriculum di filosofia*, dedicato al curriculum di filosofia e di M. Fortino, *Virtuosità epistemiche tra il dire e il fare della didattica laboratoriale in filosofia*, dedicato alla didattica laboratoriale. P. Alotto, in *Insegnare filosofia con l'Argument mapping*, analizza il metodo di insegnamento della filosofia fondato sul *mapping argomentativo* che implica il rivoluzionamento dell'insegnamento tradizionale della disciplina, puntando a formare studenti che uniscano competenze logico-argomentative all'amore per la verità: esperti di argomentazione e "filosofi". La sezione dedicata a studi e approfondimenti, molto ricca, contiene dei lavori molto interessanti che possono essere per i lettori non solo oggetto di approfondimento disciplinare ma costituire anche contenuti di utilizzo didattico nelle classi. A. Palermo in *L'emozionante scientificità del linguaggio della Costituzione Italiana*, analizza con rigore e passione, con lucidità e brillantezza, la peculiarità del linguaggio con cui è scritto la nostra costituzione, sottolineando uno stretto rapporto tra forma e contenuti ideali. E. Mariani in *Amore ed etica: intrecci del Così parlò Zarathustra di Friedrich Nietzsche*, approfondisce, con rigore e con accenti di originalità, il tema del rapporto tra etica e amore in Nietzsche. La visione di Nietzsche si distacca dalla concezione comune nella misura in cui l'amore non è concepito come semplice espressività immediata del sentimento. Nell'aforisma § 334 de *La gaia scienza* la passione amorosa viene presentata come il risultato di un paziente esercizio di conoscenza che implica buona volontà, mitezza ed equità d'animo sia verso l'altro che verso se stessi, In Nietzsche l'amore avrebbe una propria misteriosa e prorompente tensione ad un futuro superamento, nell'«anelito che esso ridesta verso il *sovruomo*», tutta la potenza creativa e gioiosa del vivere. Molto interessante anche il contributo di P. Premoli De Marchi, *La capacità di pensare e di giudicare nella formazione morale della persona. Il contributo di Hanna Arendt*, sulla formazione morale della persona a partire dall'opera di H. Arendt. S. Mirone nel suo contributo, *Quinta ricerca, Realtà, linguaggio e verità*, continua un percorso di ricerca, filosoficamente e scientificamente molto interessante, teso a indagare sul rapporto tra livelli fisiologici e linguistico-culturali dei processi conoscitivi. Il tentativo è di formalizzare i processi che costruiscono conoscenza a un livello tale da poter poi essere trasferiti in macchine artificiali. In questo lavoro si sofferma su alcuni contributi logici e cognitivi di Husserl. F. Pentassuglio, nel suo *Per una difesa della retorica: la risposta di Elio Aristide al Gorgia platonico*, indaga con rigore filologico, storico e filosofico sul contributo di Aristide alla retorica, con la sua risposta al Gorgia Platónico. J. Vignola nel suo intervento, *La necessità dell'aporia. Percorsi decostruttivi tra la soggettività trascendentale, l'ospitalità e la democrazia*, costruisce alcuni percorsi teorici per fondare i concetti di ospitalità in democrazia, a partire da una riflessione sulla soggettività trascendentale. R. Veneziano nel suo saggio *Le ragioni di un incontro: lo Spinoza di Patrizia Pozzi. Presentazione di Homo Homini Deus. L'Ideale umano di Spinoza. Una breve riflessione introduttiva*, si sofferma L'ideale umano di Spinoza attraverso l'interpretazione di P. Pozzi. N. Vassallo, nel suo saggio, *Banale ma non troppo. Contestualismo*

in breve, prova a comprendere il contestualismo epistemico, verificando in quale modo riesca a confrontarsi con in maggiori problemi della conoscenza.

Nella sezione dedicata alle esperienze filosofiche e didattiche, troviamo dei contributi abbastanza inconsueti e, per questa ragione, interessanti.

M. Fontanella, nel suo originale contributo *L'identità umana come sistema complesso: da Edgar Morin alla filosofia in reparto*, ci riporta un'originale esperienza di esercizio della filosofia con pazienti e operatori all'interno di ambienti medico-clinici, nei reparti di cura. Non sono molte le narrazioni di esperienze di filosofia vissute in ambienti non didattici o culturali, ma di lavoro, dove la filosofia si confronta con le dimensioni plurali del vivere umano, comprese quelle della sofferenza. A. Modugno, A. Gresele e A. Revelli, nel contributo *L'esperienza filosofica nei corsi di studi universitari: insegnamento e ricerca a servizio di studi universitari*, descrivono un'esperienza di insegnamento-apprendimento fondata su autentiche esperienze di filosofia, realizzata nell'ambito degli studi universitari, tesa a valorizzare il tirocinio di ricerca di due laureandi. L'unico riferimento a quanto stiamo vivendo in questo periodo eccezionale di pandemia è quello di O. Franceschelli, che in *Virus, madre natura e stoltezza umana. Per un flashmob filosofico*, riflette sulle implicanze ecologiche della crisi della pandemia in atto. Dipalo nel suo contributo, *Pandemia da coronavirus: alcuni spunti di riflessione "spinoziani"* riprende e sviluppa il tema di Franceschelli in un'esperienza didattica con i suoi ragazzi, partendo da interessanti spunti spinoziani.

Le recensioni concludono il numero: quella di D. Miccione, *Recensione a Paolo Fai, Canforismi. Trentuno letture di scritti e discorsi di Luciano Canfora*, quella di G. Gatti che in *Prepararsi all'inatteso: i sentieri ininterrotti della rivoluzione digitale* (su un ricco volume collettaneo a cura di E. Tulli) riferisce sulle caratteristiche e sulle implicazioni filosofiche della rivoluzione digitale, quella di A. Cavadi *Il pensiero e la vita. Guida alla consulenza e alle pratiche filosofiche* su un contributo di Pollastri alla consulenza filosofica e alle pratiche filosofiche di Pollastri.

**DELLA DAD E DI “ALTRI DEMONI”.
ALCUNE RIFLESSIONI SULL’INSEGNAMENTO DELLA FILOSOFIA
AL TEMPO DEL CORONAVIRUS**

Valerio Bernardi*

Abstract

The Author analyses the situation of school education, with the buildings closed during the COVID-19 pandemics. The discussion is about the techniques and the problems of distance learning. These techniques are not so new and have some similarities with homeschooling quite spread in USA and the new e-learning. There are some “demons” of distance teaching philosophy that we have to overcome, like the online lessons, the problem of assessment, the relationship between tasks and contents. The article ended with a brief narration of some of the Author with his classes in the virtual world we are living.

Keywords

Pandemics, Distance Learning, Assessment.

In Italia, ed anche nel resto d’Europa,¹ l’attuale epidemia di coronavirus ha modificato, in generale i nostri stili di vita. Tra i vari cambiamenti sicuramente uno dei più significativi è stato quello della chiusura delle scuole e della sostituzione *in toto* delle attività didattiche tradizionali in presenza, con quelle virtuali che sono state denominate con il termine Didattica a Distanza (da ora in poi DaD come convenzionalmente viene indicata). Sappiamo i dibattiti che ha suscitato questo modello didattico, sia da un punto di vista puramente sindacale che da un punto di vista metodologico.² Rispetto a tutto ciò vogliamo ribadire alcuni punti fermi, di tipo empirico, da cui partiremo in queste riflessioni, non discutendoli in dettaglio ma adottandoli come dei veri e propri postulati per fare delle proposte che abbiano un minimo di concretezza e di proponibilità per i docenti impegnati in questa modalità unica ed eccezionale e che devono tener conto, oltre che delle criticità della modalità, anche di quelle concernenti lo specifico della disciplina.

In primo luogo, riteniamo che la Didattica a distanza, con i suoi limiti e con i suoi rischi, in una situazione come questa è l’unica via possibile per continuare un dialogo educativo e formativo: non riteniamo che sia la panacea a tutti i mali, ma, allo stesso tempo, si tratta di una pista percorribile che sicuramente ci trova “spaesati”, ma che deve essere per il momento accettata.

In secondo luogo, occorre una meta-riflessione che, intanto parta da quello che c’era già: alcune delle proposte fatte anche negli ultimi giorni, anche da parte del MIUR (non ultimo il

*valerius1963@gmail.com

¹ Alla chiusura dell’articolo, il 20 aprile, in tutta Europa le scuole secondarie di secondo grado sono chiuse. Hanno riaperto le scuole primarie in alcuni Paesi, ma non quelle che corrispondono ai gradi di scuola in cui si insegna filosofia.

² Non vogliamo qui riassumere tutto il dibattito “italiano” (ma che è presente anche nel resto dell’Europa) da una parte sull’inadeguatezza dello strumento in sé (associazioni professionali lo hanno ribadito: cfr. I documenti del CIDI a tal proposito in *La scuola e l’emergenza*, <http://www.cidil.it/articoli/primo-piano/scuola-emergenza-dice-cidi> (visto il 20 aprile) e dove si ribadiscono alcune problematiche su cui non si può non concordare) e delle rivendicazioni sindacali che ritengono che la DaD vada al di là delle competenze della funzione docente. Si vedano a questo proposito i documenti sindacali unitari ma in particolare il *Manifesto per una didattica inclusiva* proposto che ribadisce alcune delle problematiche emerse e che in parte riprende anche alcuni motivi che sono presenti in questo contributo. Per chi lo voglia consultare il link è il seguente: <http://www.flcgil.it/files/pdf/20200416/manifesto-per-una-didattica-inclusiva.pdf>. In quest’ultimo documento si ammette che l’utilizzo della Dad è, di fatto, “inevitabile” e si indicano alcune delle criticità e direzioni verso cui si dovrebbe andare.

ritorno alla TV, retaggio degli anni Sessanta), sembrano frettolose e poco adeguate e non prendono in esame esperienze che possono essere di qualche ausilio, come la tradizione della didattica a distanza usata molto spesso in certa tradizione anglo-sassone (mi riferisco essenzialmente all'*home schooling* piuttosto diffuso negli Stati Uniti) e le riflessioni che sono già state fatte sull'e-learning anche in Italia. Solo attraverso questa riflessione si possono realmente individuare le reali problematiche di questo modo di procedere nell'insegnamento.³

In terzo luogo, non mi soffermerò sul problema della connettività (che non è assolutamente da ignorare): insegnando la filosofia in scuole secondarie di II grado ed avendo studenti che, di solito, hanno apparecchi adatti, ritengo che sia, nella tipologia di scuola dove insegniamo, una questione di tipo secondario.

In quarto luogo, non ci lasceremo ingannare, allo stesso tempo, dall'idea che abbiamo a che fare con "nativi digitali" che sono pronti ad usare gli strumenti proposti. L'uso dei mezzi multimediali da parte delle giovani generazioni è sempre più accessorio e passivo. Normalmente vi è una prevalenza di uso dei social che non significa assolutamente sapere e saper fare, quanto saper usare più o meno bene un mezzo.⁴

In quinto luogo, non dobbiamo far sì che, come spesso è già accaduto nel mondo della scuola, l'unico interesse di *output* che si attende come risultato finale dell'anno sia quello dello sviluppo di competenze trasversali. Il dibattito sulle "competenze" in filosofia è stato già affrontato in questa rivista ed anche in recenti studi, ma penso che sia necessario ribadire, in maniera chiara, che la nostra disciplina ha delle peculiarità che non possono essere "ridotte" alla semplice acquisizione di competenze trasversali. Per lo sviluppo di queste stesse competenze c'è necessità anche delle specifiche competenze, ottenibili attraverso opportuni contenuti della filosofia.⁵

Fatte queste premesse il contributo cercherà di lavorare su tre diverse coordinate:

- a. Alcune considerazioni sulla didattica a distanza e sulla sua "fattibilità" ed operatività;
- b. Una rassegna di qualche proposta già fatta su questa metodologia per l'insegnamento della filosofia;
- c. Una proposta sulle possibilità, con riguardo sia all'acquisizione di conoscenze e competenze filosofiche che alla eventuale valutazione di quanto si sta facendo.

Si tratta di tre campi ristretti che non vogliono essere esaustivi sull'argomento (non si potrebbe pur volendo in una situazione *in fieri*) e che cercano essenzialmente di dare dei consigli pratici in una situazione di emergenza che, secondo alcuni si protrarrà per tutto l'anno scolastico corrente e anche oltre, ma che dovrebbe permetterci di non farci cogliere impreparati, ove l'occasione si dovesse ulteriormente prolungare o, negli anni a venire, si presentassero circostanze analoghe.⁶

³ Mentre si ritiene utile l'utilizzo online dei canali Rai, attraverso la piattaforma Raiplay e lo streaming dei programmi culturali (che possono essere di ausilio e rinforzo delle conoscenze) ci lascia perplesso il ricorso ad una vera e propria programmazione (mattutina e non) fatta di lezioni. Comprendiamo che tutto ciò è stato fatto perché si potesse arrivare anche a coloro che non sono dotati di linee internet adatte, ma riteniamo che la modalità alla *Non è mai troppo tardi* (dal titolo del programma del Maestro Manzi) sia ormai superata dalla tecnologia.

⁴ La famosa definizione di Mark Prensky che individuava nelle nuove generazioni persone più adatte al nuovo mondo della multimedialità è stata recentemente ampiamente messa in discussione. Come emerge dalle diverse indagini i giovani *millenials* sono soprattutto abituati ad usare la rete per svago e non per "lavoro" o per i loro compiti come studenti. Come afferma la giovane Virginia Dara nel suo articolo *Chi sono i nativi digitali? Un ritratto e qualche mito da sfatare*, essere "nativi digitali" non implica necessariamente essere *tech-savy*, sapienti nell'uso della tecnologia. Cfr. l'articolo al link <https://www.insidemarketing.it/chi-sono-i-nativi-digitali-caratteristiche/> (visto il 20 aprile).

⁵ Non entro qui nella *querelle* competenze/conoscenze, ma rimando sicuramente per la situazione italiana al dettagliato studio di A. Caputo, *Ripensare le competenze filosofiche a scuola*, Roma, Carocci 2019.

⁶ Sarà per esempio auspicabile che, da ora in poi, nei PTOF delle scuole siano indicate procedure da seguire in caso di calamità naturali ed epidemie che portino ad una prolungata chiusura degli edifici scolastici.

La DaD esiste realmente?

Lasciando il dubbio filosofico sulla domanda, essa non è assolutamente peregrina. Se per didattica intendiamo una situazione in cui vi è anche un profondo rapporto docente-discente, potremmo persino rispondere negativamente al quesito. Bene o male tutti quanti siamo stati, in Italia a scuola sino al mese di febbraio o di marzo; il rapporto con le nostre classi si era già ampiamente instaurato e sicuramente le dinamiche dell'apprendimento erano già consolidate. Ove avessimo (come si paventa) dovuto iniziare con la DaD, il problema realistico si porrebbe davvero, soprattutto se dovessimo affrontare nuove classi e si dovesse instaurare un rapporto che sia solo a distanza e che non permetta di sviluppare necessariamente un rapporto anche empatico con gli stessi studenti e che possa sviluppare un dialogo autentico con il gruppo.⁷

Allo stesso tempo, bisogna chiedersi se è possibile insegnare a distanza. Sicuramente oggi, con i mezzi a disposizione, si può attuare una didattica a distanza che tenga anche conto dei limiti della stessa e che apprezzi anche le opportunità. La didattica a distanza è un fatto reale che mette sicuramente in scacco alcuni metodi “tradizionali” dell'insegnare che, però non dobbiamo dimenticare.⁸

Allo stato attuale, nella situazione di emergenza in cui ci troviamo, la didattica a distanza è un qualcosa di reale che non può essere evitata soprattutto se si vuole “salvare” una parte degli obiettivi che la scuola e l'insegnamento delle discipline (anche della filosofia) ha.

Cosa sappiamo dei metodi a distanza

Il cosiddetto *distance learning* non è una novità ed è iniziato in epoche abbastanza lontane, per permettere ad alunni che trovavano in posti remoti di poter essere raggiunti dagli obiettivi educativi che ci si era prefissi per la loro età. Già negli anni Cinquanta sia negli Stati Uniti che nei paesi del Nord Europa era possibile, per coloro che non avevano la possibilità di studiare in una classe, di poter seguire attività didattiche a casa. In genere i curricula erano preparati e certificati di Università dove le facoltà di pedagogia, insieme con i disciplinariisti confezionavano i cosiddetti corsi per corrispondenza (in un'epoca pre-computer tutto era svolto tramite posta) e li inviavano a chi si voleva iscrivere ed era distante. Sono stati questi corsi che hanno permesso la diffusione dell'*homeschooling* soprattutto negli Stati Uniti.⁹ Oggi negli USA l'*homeschooling* è molto diffusa e vi sono ragazzi, anche in zone non remote del Paese che si diplomano senza aver mai messo piede in una istituzione scolastica. I motivi che hanno portato alla diffusione di questa modalità di scuola oggi non sono più quelli dei decenni scorsi, diventano ideologici o sociali.¹⁰ Non è compito di questo contributo discutere qua del perché oggi in alcuni Paesi questo sia un metodo diffuso, ma appare chiaro che, nel caso dell'*Homeschooling* ci sono delle caratteristiche di cui dobbiamo tenere conto e che, forse, possono anche dare dei suggerimenti su quello che stiamo facendo adesso.

⁷ Sull'importanza dell'empatia e sullo sviluppo di modelli educativi che tengano conto delle suggestioni di Goleman sull'intelligenza emotiva ci permettiamo, tra i tanti titoli, di rinviare a Annamaria Di Fabio, *Potenziare l'intelligenza emotiva in classe. Manuale per il training*, Giunti, Firenze 2010.

⁸ Uno dei maggiori problemi che la Dad multimediale ha è quello di riproporre un modello tradizionale che avvenga via video anziché in presenza. Una spiegazione di tipo tradizionale (in cui il docente fa il suo “discorso” unilaterale) potrebbe risultare potenzialmente più facile, in assenza del “disturbo” della presenza in classe degli alunni, ma allo stesso tempo molto più passiva e di difficile ricezione.

⁹ Per una storia aggiornata dell'*homeschooling* negli USA cfr. Milton Gaither, *Homeschool: An American History*, Palgrave Macmillan, New York 2017. L'A. mostra come il sistema sia nato già nel XIX secolo ed abbia avuto una notevole crescita anche con la crescita dell'alfabetizzazione delle zone rurali.

¹⁰ Oggi le esigenze dell'*homeschooling* non sono più dettate dalla geografia, ma da motivi spesso di tipo ideologico e/o sociale. Da una parte vi sono coloro che “contestano” i curricula della scuola pubblica, trovandoli troppo “liberali”, dall'altra vi sono coloro, che, forse in maniera giustificata, trovano l'istruzione pubblica statunitense di bassa qualità e preferiscono che i loro figli abbiano una preparazione più solida. Su alcuni di questi aspetti cfr. Mary Rice Hasson, *The Changing Conversation Around Homeschooling: An Argument for More Data and Less Ideology*, in “University of St. Thomas Journal of Law and Public Policy”, vol. 7, 2012, pp. 1-23.

Chi adotta questo sistema, in genere, dovrebbe disporre di materiale strutturato in maniera molto precisa ed in cui le Unità di Apprendimento devono essere declinate in maniera chiara. Un sistema di didattica a distanza di questo tipo prevede poi anche un sistema cadenzato di esami e di valutazione che permetta di monitorare in maniera più costante cosa si sta facendo e quali obiettivi sono stati raggiunti dagli alunni. Non va neanche dimenticato il ruolo attivo che assumono i genitori in questo processo educativo. Per far sì che il sistema funzioni bisogna che i genitori ne siano realmente partecipi e che condividano il curriculum che i propri figli stanno seguendo.¹¹

Appare chiaro che in una situazione di emergenza come la nostra alcune delle caratteristiche fondamentali della didattica a distanza assunta in maniera costante vengono a cadere. Per prima cosa, non disponiamo di materiali strutturati per questo tipo di didattica. I nostri manuali, e in genere, la nostra didattica, non sono predisposte per questo tipo di studio e non prevedono che siano fatte attività in casa che vadano al di là dell'assegnazione dei compiti (che possono essere proposti nelle maniere più differenti).¹²

Sicuramente in questo modello qui descritto l'aspetto interessante è quello genitoriale. In una DaD che voglia essere realmente efficace, i genitori dovrebbero rivestire un ruolo essenziale nel seguire l'itinerario educativo dei propri figli. Ovviamente questo è più vero per l'istruzione primaria che per quella secondaria, dove i ragazzi dovrebbero man mano autonomizzarsi grazie anche alle competenze acquisite, ma rimane fondamentale il ruolo che possono avere nel momento si voglia mantenere il famoso patto di corresponsabilità.

Un passo avanti nella DaD è stato fatto sicuramente con il cosiddetto e-learning. Negli ultimi decenni con l'avvento prima dei computer, poi di internet, in seguito del web 2.0 l'utilizzo dei mezzi multimediali è diventato oggetto di grandi discussioni in Italia ed anche all'estero.¹³

È indubbio che oggi le possibilità del mezzo sono notevoli ed hanno anche subito negli ultimi decenni notevoli miglioramenti. Seguire tutte le potenzialità del mezzo, senza esserne asservito potrebbe diventare problematico e sicuramente diverse scuole italiane non sono ancora preparate o attrezzate in maniera adeguata ad assorbire una evoluzione che sicuramente ha cambiato anche gli stili di apprendimento dei ragazzi.

Non si può non concordare con Maragliano nel dire che l'Italia e le scuole italiane sono indietro nell'adozione della didattica multimediale, ma va anche detto che molti sono stati gli equivoci a proposito di quello che si potesse fare con la multimedialità¹⁴.

Diversi sono stati infatti i tentativi di "spacciare" la multimedialità come la nuova essenza della scuola. Non molti anni fa, ad esempio, si era deciso di abolire i testi cartacei ritenendo che si potesse sostituirli *in toto* con gli ebook. Si pensava che non fosse necessario che le case editrici confezionassero libri di testo perché ogni scuola avrebbe potuto far da sé.¹⁵ Si è anche pensato che fosse essenziale approcciare le tecniche dell'e-learning perché sarebbero state più consone ai nativi digitali. Molti di questi tentativi si sono rivelati fallimentari e tuttora la didattica

¹¹ In USA esistono vere e proprie associazioni di genitori che, insieme, condividono le loro competenze nelle discipline per poter aiutare i propri figli.

¹² Nonostante il dibattito sulle competenze e le conoscenze e quello sulle prove INVALSI, le nostre scuole non hanno un sistema di certificazione condiviso che viene assunto (non a caso) solo quando ci troviamo ad adottare curricoli di tipo internazionale come quelli del Cambridge International, IBO o lo stesso Baccalaureat.

¹³ Un pioniere dell'applicazione della didattica multimediale a scuola è stato in Italia Roberto Maragliano. Per comprendere la storia dello sviluppo rimandiamo al suo *Manuale di didattica multimediale*, Laterza, Bari-Roma, 2004. Seppur datato alcune delle osservazioni di tipo generale rimangono ancora valide.

¹⁴ Ci riferiamo qui al più aggiornato Roberto Maragliano, *Adottare l'e-learning a scuola*, Sweetlib, Roma 2018.

¹⁵ Esistono ancora oggi scuole che aderiscono alla rete Book in Progress che ha pubblicato diversi manuali scolastici scaricabili gratuitamente dagli studenti. Il problema di questi testi (ancora oggi consultabili chi vuole può vedere il manuale di filosofia al seguente link: <http://www.bookinprogress.org/?s=83#Xp1SUcgzbcdd>) è la loro scientificità e qualità. In Italia non abbiamo un sistema di certificazione della qualità dei libri di testo, ma le case editrici sono state garanti di tutto questo che si è rischiato di perdere con la confezione di libri che, per il resto, sono essenzialmente scaricabili in pdf, il sostituto del cartaceo più semplice dal punto di vista tecnologico.

multimediale e l'applicazione di e-learning anche in modello *blended* è stata più una chimera che una realtà.¹⁶

Quanto è iniziata la sospensione delle attività didattiche tra febbraio e marzo sicuramente chi era avvezzo al mezzo informatico ha avuto meno problemi ad adeguarsi al sistema, pur ponendo accusare tutte le mancanze dello stesso.

Non bisogna però dimenticare che si stava passando ad un diverso utilizzo del mezzo. Mentre sino ad oggi noi abbiamo usato l'e-learning come una tecnica ausiliaria rispetto alla didattica in presenza, adesso siamo stati costretti ad usare *in toto* i mezzi multimediali e la rete per poter comunicare. Questo ha sicuramente portato dei vantaggi, ma, allo stesso tempo, ha mostrato le inadeguatezze del sistema e ne ha smascherato anche gli svantaggi.

Prendiamo in esame alcune delle criticità in oggetto:

- a. Il MIUR, nonostante tutto quello che si è speso per Piano Nazionale Digitale, non ha nessuna piattaforma autonoma ed ufficiale per la DAD. Tutti noi stiamo usando piattaforme "private" (da Google a Microsoft alla Treccani ad Amazon per indicare quelle "ministeriali").¹⁷ Ovviamente questo significa che ci stiamo affidando alla benevolenza dei giganti dell'informatica.
- b. Non esistono linee guida di alcun genere o indicazioni. L'Indire ha dato delle indicazioni anche per quanto concerne la DAD, ma, alla fine, tutto è lasciato all'autonomia delle scuole, se non, addirittura, del singolo docente.¹⁸
- c. Quanto sono stati realmente formati i docenti alla didattica multimediale? Il corpo docente italiano, oltre che avanzato in età, ha sempre rivelato una certa diffidenza (tutta umanistica va detto) nei confronti di ciò che la multimedialità poteva offrire. È chiaro che una situazione come quella che stiamo vivendo proprio per questo motivo rischia di diventare uno tsunami da un punto di vista teorico e pratico.

Fatte queste premesse generali, ma che sono essenziali per costruire delle proposte, passiamo a cercare di comprendere cosa un docente di filosofia può fare cercando di sconfiggere i suoi propri demoni e vedendo di continuare ad operare in una situazione di emergenza.

I demoni della DaD dell'insegnamento della filosofia

Da quando siamo passati alla DaD molti sono stati gli interrogativi che ci siamo posti e molto spesso non abbiamo avuto risposte agli stessi. Cercheremo, in maniera per lo più sintetica, di parlare di questi problemi e di questi "demoni" che ci attanagliano, tenendo conto che, proprio perché ci siamo ritrovati in un periodo di emergenza non ci sono stati anche particolari testi o riflessioni, tranne un contributo (in forma di slides) di Mara Fornari pubblicato di recente sul sito dell'Indire.¹⁹ Per questo propongo di vedere alcuni dei demoni, passando da quelli più tecnici a quelli più propri della disciplina.

¹⁶ Questo articolo non si occupa della didattica universitaria ma, anche in questo caso, benché l'esperienza delle Università telematiche abbia portato al confezionamento di pacchetti totalmente online, rimane sempre collegato ad un modello piuttosto passivo nell'apprendimento.

¹⁷ Si può vedere l'elenco delle piattaforme proposte al seguente link:
<https://www.istruzione.it/coronavirus/didattica-a-distanza.html>.

¹⁸ Dal punto di vista didattico le uniche indicazioni operative sino ad ora assunte dal Ministero sono quelle presenti nella nota 388 di Marco Bruschi del 17 marzo 2020 consultabile al link:
<https://www.istruzione.it/coronavirus/norme.html>.

¹⁹ Le slides di Mara Fornari sono consultabili al link:
http://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/03/fornari_19.pdf. Le indicazioni della Fornari sono assolutamente di buon senso, soprattutto nei consigli che si danno sulla DaD, anche se ci sembrano ancorate anche ad una serie di accorgimenti didattici legati ad una maniera tradizionale di insegnare filosofia.

I demone: sincrone o asincrono?

Tra le varie modalità che possiamo scegliere per la DaD una delle possibilità che ci si prospetta davanti è quella di scegliere tra avere lezioni in diretta con classi virtuali (le opportunità possono essere diverse) o preparare delle lezioni che poi possiamo lasciare in una *repository* ai nostri alunni che potranno vedere scaglionando al meglio i tempi. Come spesso accade vi sono pro e contro in entrambe le opzioni.²⁰ Ritengo però che, per la nostra disciplina, la lezione asincrona dove si prepara ciò che si deve spiegare offra una serie di svantaggi maggiori: intanto è chiaro che la didattica che viene privilegiata in questo caso è di tipo trasmissivo e non prevede nessuna interattività. Direi che una lezione in diretta permette (anche se non si vedono gli sguardi dei propri alunni) la possibilità di interagire ed anche all'interno di una spiegazione di tipo tradizionale si può cercare di comprendere cosa hanno capito gli alunni. Rimane indubbio poi che se, invece, usiamo un metodo non tradizionale e la nostra lezione è impostato sulla dialogicità o sul far lavorare in maniera laboratoriale gli alunni, cercare di fare tutto questo in asincrono è impossibile.²¹

Il demone: Competenze o contenuti?

Sicuramente ad inizio di anno ogni docente aveva preparato la sua programmazione e quasi sicuramente si è cercato di equilibrare il rapporto tra competenze e contenuti. Sappiamo che il MIUR rispetto a questo problema ha lasciato, anche negli ultimi documenti ampia libertà. Gli orientamenti, però, che emergono nella situazione che si sta vivendo, sembrano deporre a favore di un abbandono dei contenuti. Alcuni pedagogisti sono tornati con l'idea che ciò che contano sono le cosiddette competenze trasversali e ribadiscono che, visto che i contenuti, sono del tutto compromessi, è inutile insistere cercando per quanto possibile di insistere sulle competenze.²² Non volendo qui entrare nel "ginepraio" pedagogico vorrei però sottolineare e ribadire che gli obiettivi si possono ottenere solo attraverso l'acquisizione di una serie di conoscenze. Sono perfettamente convinto che la DaD non sempre è il terreno più favorevole per lavorare sulla "storia della filosofia", ma ciò non impedisce di lavorare sul filosofare e sul tentativo di continuare a far sì che i nostri studenti abbiano percezione di cosa sia il pensiero filosofico. Allora è vero che bisognerà ri-programmare, ma come è indispensabile che i ragazzi, al termine del loro corso di studi conoscano e sappiano applicare una serie di teoremi matematici, così sarà indispensabile che il percorso delle tematiche principali affrontate dal pensiero filosofico occidentale sia conosciuto e, perché no, applicato dai ragazzi. Pertanto, se è vero che la DaD ci deve far "ridimensionare" i contenuti del programma, questo non significa che essi vadano del tutto aboliti. Non manca inoltre la possibilità di "ricurvare" il programma rendendolo più attuale e più centrato sulle esigenze individuali dell'alunno. La DaD, forse, può dare una maggiore opportunità di individualizzare la programmazione, come vedremo nelle proposte che faremo a fine articolo.

²⁰ Per le varie opzioni che ci possono essere in Dad e sulle loro opportunità rimando alle considerazioni generali di Roberto Trincherò consultabili presso il sito <http://www.edurete.org/> e visibili nel filmato disponibile a seguente link: <https://www.youtube.com/watch?v=Hd7qObu-CGA&app=desktop>. I consigli di Trincherò sono molto utili ma, allo stesso tempo, sono anche legati ad un certo appiattimento di tecniche e raggiungimento delle competenze (uguali per tutte le discipline) cui abbiamo già accennato precedentemente.

²¹ Se si volessero avere delle lezioni asincrone da offrire ai nostri studenti, senza doverle confezionare, ci si può rivolgere a diversi siti che hanno prodotti confezionati non ultimo quello della Rai. In <https://www.raicultura.it/filosofia/> possiamo trovare diversi filmati dove ci sono spiegazioni di grande suggestione (ad es. si potrebbe proporre Emanuele Severino che spiega Parmenide) e che danno ottime spiegazioni su argomenti. Nella DaD, a nostro parere, è molto importante saper usare materiali già pronti oltre che preparare i propri.

²² La tendenza è presente in tutti i documenti che abbiamo proposto sinora, da quello della FLC CGIL alle riflessioni di Roberto Trincherò, a quanto afferma in alcune slides la Fornari.

III demone: gli alunni più “potenti” dei docenti

Una delle ansie che potrebbero venire ai docenti è quello di essere impotente e di non riuscire a controllare il mezzo che si sta usando, sentendosi “inferiori” ai propri studenti che sono nativi digitali e che usano con grande dimestichezza il mezzo informatico. Alla prova dei fatti, come si sta vedendo e come abbiamo già accennato,²³ questo aspetto dell’affermazione non è vero. La DaD,²⁴ da un punto di vista teorico, ci dovrà far ripensare decisamente all’affermazione “nativi digitali”. La maggior parte degli studenti (a fronte di alcuni che potranno avere più dimestichezza di voi del mezzo informatico) hanno una conoscenza passiva e poco consapevole della multimedialità. Usare la DaD forse potrà anche servire a far sviluppare le proprie potenzialità e a non fossilizzare l’utilizzo del mezzo ad un semplice luogo dove produrre immagini di sé e guardare immagini degli altri, ma ad un mezzo che permette anche, volendo, di formare un’autentica comunità di ricerca e permette, in alcuni casi uno studio individualizzato più centrato di quanto possa avvenire con il semplice utilizzo di una didattica tradizionale.

IV demone: con questo “sistema” non si può valutare

Uno degli “spauracchi” (anche legittimi) che hanno sbandierato coloro che hanno mosso riserve alla DaD (che, lo ripetiamo, per la scuola italiana essere essenzialmente un mezzo di emergenza, ma che, forse, potrebbe diventare in futuro anche un ausilio) è la difficoltà nel valutare. Sicuramente se la valutazione in filosofia consisteva essenzialmente nella ripetizione dei contenuti appresi dal manuale o dalla spiegazione del docente, allora la DaD pone dei problemi, anche se, da un punto di vista istituzionale, l’interrogazione orale è un’operazione più semplice da effettuare di uno scritto.²⁵ Ma la valutazione, oltre ad avere anche l’aspetto formativo oltre che quello sommativo (che insieme dovrebbero concorrere al giudizio globale dell’alunno) può anche essere fatta dando una facoltà molto importante agli alunni: quella dell’autonomia. Si possono, infatti, valutare gli alunni su “lavori” effettuati usando alcune delle tecniche didattiche che sono state da altri doviziosamente descritte²⁶ e che mostrino quanto effettivamente l’alunno abbia compreso ed abbia fatto suo il lavoro sino ad allora effettuato. Le “classi virtuali” permettono diverse opzioni per lavori autonomi che possono evidenziare le diverse capacità degli alunni nella produzione sia orale che, in questo caso perché non dirlo, multimediale. Tutto questo può portare ad una valutazione (anche espressa in voti perché no?) che tenga conto anche dei diversi livelli raggiunti dagli e mostri quali possano essere le lacune da colmare e le eccellenze che vanno premiate per il loro lavoro.

Una nota a parte andrebbe fatta per l’Esame di Stato: possiamo senz’altro però dire che la limitazione (se non si rientrerà in classe) al solo colloquio orale darà spazio sicuramente alla filosofia che, come abbiamo detto anche altrove, può fungere da collante dei famosi “materiali” da cui dovrà partire il candidato.

Qualche proposta

Sulla base dell’esperienza che sto effettuando propongo alcune possibili opzioni su come si possa procedere nell’insegnamento. Non mi soffermerò sulle tecniche (che si vedrà scaturiranno da quanto proposto), ma da quanto si è proposto agli alunni delle mie classi in questi mesi

²³ Si vedano le brevi riflessioni fatte sui nativi digitali in precedenza.

²⁴ Sulla cultura multimediale e sulle sue conseguenze da un punto di vista antropologico cfr. Daniel Miller - Jolyana Sinnan, *Visualizing Facebook*, UCL Press, London 2017.

²⁵ Sulla valutazione in generale non possiamo non rinviare al manuale di Gaetano Domenici, *Manuale della valutazione scolastica*, Laterza, Bari-Roma 2003.

²⁶ Per uno sguardo complessivo sulle varie metodologie didattiche che si possono applicare alla filosofia rimandiamo ad Annalisa Caputo, *Manuale di didattica della filosofia*, Armando Editore, Roma 2019, in particolare dalle pp. 191-454. Sarebbe interessante studiare quale di quelle “pratiche d’aula” siano ancora applicabili nella DaD. Cfr. anche Mario Trombino, *Elementi di didattica empirica della filosofia*, Calderini, Bologna 2000.

passati “a distanza”. Le proposte riguardano una terza quadriennale di liceo classico (che segue le indicazioni nazionali del quarto anno) ed una quinta liceo scientifico.

a. Il laboratorio virtuale

Nella III quadriennale, come accade in qualsiasi secondo anno di filosofia, una delle questioni cruciali che si affronta è quella della filosofia politica e dell’Illuminismo. Per far sì che il lavoro continui anche in asincrono si è deciso di dividere la classe per gruppi e di assegnare loro da leggere un “classico” della filosofia.²⁷ Al contrario di quello che si è fatto negli anni precedenti, la DaD permetterà di far sì che la loro presentazione del classico (fatto attraverso una scheda di lettura che è stata distribuita) dovrà avere una presentazione quanto meno schematica (il livello minimo sarà quello di una presentazione in Power Point) e dovrà essere riferita in maniera tale da essere chiara al resto della classe. I lavori saranno resi “pubblici” (per il gruppo classe) attraverso un padlet di classe che permetterà a tutti di avere quindi un archivio comune in cui scambiare informazioni. Questo tipo di attività, quindi, prevede che gli alunni continuino a lavorare in cooperazione anche quando non ci sono le lezioni online (attraverso incontri “virtuali”) tra di loro e utilizzino la tecnica della condivisione, acquisendo una tipica esperienza di laboratorio sui testi di filosofia. In qualche caso (se richiesto) gli alunni, nel caso di autori anglosassoni, potranno leggere in inglese il testo proposto.

b. Approfondire il contemporaneo

In questa situazione non vi è dubbio che l’anno terminale del percorso di studi secondari è uno dei più danneggiati. Nel “ridimensionamento” del programma però si è anche, in questo caso, riprendendo una caratteristica tipica degli Esami di Stato precedenti (la scelta di un “percorso”) proceduto a cercare di rendere autonomi nella scelta degli argomenti da affrontare gli studenti. Dopo aver terminato la presentazione della psicoanalisi freudiana (già iniziata in realtà in classe con laboratori di lettura dei testi), si è proceduto ad assegnare una serie di opzioni agli studenti che, a seconda dei loro interessi, potranno approfondire. Le proposte sono andate essenzialmente in tre direzioni: la possibilità di approfondire la psicoanalisi studiando e ricercando materiali sugli psicoanalisti successivi a Freud, l’approfondimento del pensiero filosofico italiano, con particolare riguardo alla critica del neo idealismo e il dibattito attuale sulla pandemia da parte dei filosofi.²⁸ Ogni studente, o individualmente o con i propri amici, ha potuto scegliere tra una rosa di argomenti e, date le indicazioni iniziali, si è apprestato a fare una web-search per approfondire l’argomento. Ovviamente questo metodo ha permesso anche gli studenti di acquisire una certa familiarità con la ricerca di fonti in internet, cercando di dargli delle istruzioni di massima su cosa, come e dove ricercare le informazioni. Anche in questo caso il risultato del lavoro (in corso di verifica, come quello delle terze) dovrà risultare da un lavoro che andrà presentato all’intera classe e “depositato” nel padlet di classe. In questo caso, trattandosi di alunni che devono ancor più autonomizzarsi, si è pensato a proporre un lavoro che gli desse più autonomia. I risultati saranno poi facilmente oggetto di valutazione.²⁹

²⁷ I classici proposti vanno da Locke a Kant e concernono tutti l’etica e la filosofia politica. Si tratta di scritti anche abbastanza brevi e facilmente reperibili, oltre che con testi cartacei anche online. Autori come Locke e Hume possono essere letti (a scelta degli studenti) anche in lingua inglese (in edizioni modernizzate disponibili online). Si veda il sito <https://www.earlymoderntexts.com/> che propone diversi testi filosofici in inglese moderno.

²⁸ Si è deciso di proporre agli alunni questo tipo di attività perché si è ritenuto che un approccio alla contemporaneità sarebbe stata adeguata. In questo caso si sono date semplicemente delle piste e delle regole e si vedranno i risultati di una ricerca maggiormente autonoma.

²⁹ Su come il padlet possa diventare una *repository* preziosa durante questo periodo di DaD si veda il lavoro di Lia De Marco fatto con le sue classi ed oggi disponibile a:

<https://padlet.com/distantimaunitiperla-scuola/1txounuhlbzpxca2?fbclid=IwAR18fh8Xgll2QH9vWE1HHnTa718DAKly4925ATtJPzwOmqNPPoztW5Z1Yj0>.

È un lavoro più strutturato e che parte da autori anche tradizionali come Hegel e Bergson ma che riflette anche sulla contemporaneità proponendo la lettura di Byung-Chul Han ad alunni di una classe terminale.

Tenendo conto del grande lavoro che gli insegnanti stanno facendo in questo periodo per la strutturazione delle proprie attività didattiche, sarebbe anche auspicabile che si costruissero degli archivi multimediali che possano raccogliere questi lavori e condividerli, per essere di ausilio a tutti in questo periodo di “crisi” dell’istituzione scolastica.

VIRTUOSITÀ EPISTEMICHE TRA IL *DIRE* E IL *FARE* DELLA DIDATTICA LABORATORIALE IN FILOSOFIA

Mirella Fortino

Abstract

The object of my paper is a reflection about the work that can be achieved, in the didactic practice of philosophy, in a laboratory form. My reflection underlines the virtue of laboratory work because it constitutes an antidote to transmission teaching and a critical investment of the active powers of the mind. The laboratory activity favors the exploration of the philosophical texts, the Socratic model of dialogicity, that is the perfect model of argumentation, the respect for the philosophical discourse as always incomplete discourse, *in fieri*, and also it favors the opportunity, for students, to work in *teams*. In this paper is considered the laboratory as an institutional fact.

Keywords

Argumentation, Competence, Education, Knowledge, Laboratory, Philosophy.

Laboratorio come fatto istituzionale

Nonostante l'idea del laboratorio richiami alla nostra mente l'idea dell'operosità, questa idea potrebbe non imporsi facilmente nella pratica didattica. Ciò non potrebbe accadere laddove il lavoro laboratoriale non è una libera opzione concernente le modalità didattiche per l'acquisizione e l'elaborazione delle conoscenze e lo sviluppo delle competenze del discente, ma soprattutto laddove il laboratorio è una pratica istituzionalmente prevista. La maxi-sperimentazione nei Licei Classici Europei¹ contempla finalità che sono espressamente tese a innovare le opportunità formative mediante la pratica didattica laboratoriale nelle diverse discipline. Istituito nel 1993 dal Ministero della Pubblica Istruzione come indirizzo del Liceo Classico, il Liceo Europeo tra le sue peculiarità vanta il "laboratorio culturale" che, affiancato alle ore curricolari, introduce «sistematicamente nella scuola la metodica dell'apprendere insieme, facendo».² Le linee-guida della maxi-sperimentazione per l'innovazione metodologico-didattica sostengono modalità e implicite vedute del sapere filosofico, le quali meritano un po' di attenzione magari soltanto al fine di avviare, per quanto ci riguarda, una più ampia discussione intorno all'insegnamento-apprendimento della filosofia.

Secondo le linee guida del Liceo Europeo, in cui il laboratorio non costituisce una semplice opzione didattica, inerente alla progettazione dipartimentale o al piano di lavoro individuale del docente, ma è una realtà istituzionale, tuttavia «la suddivisione delle ore di insegnamento nella fase della "lezione" e del "laboratorio" è soltanto metodologica. Infatti, sul piano epistemico – così continua il testo delle Linee pedagogico-culturali – le due fasi sono intrinsecamente e logicamente integrate e costituiscono aspetti complementari di un unico processo finalizzato all'apprendimento».³ Così, stando alle Linee guida la pratica laboratoriale sul piano teoretico non

¹ Il Liceo Europeo nasce come "maxisperimentazione ministeriale", muovendo dai principi del trattato di Maastrich, presso i Licei Classici, previa possibilità di avvalersi delle strutture residenziali dei convitti nazionali.

² Linee pedagogico-culturali, www.liceofoscarini.it, p. 5.

³ Ivi, pp. 8-9.

sarebbe in fondo ben distinguibile, se non metodologicamente, dalla lezione.⁴ Non dobbiamo allora intendere che la lezione e il laboratorio teoreticamente fanno tutt'uno?

Ora, l'orizzonte culturale di questo Liceo Europeo potrebbe rappresentare un modello di virtuosità epistemica per altri istituti della scuola secondaria superiore in cui è insegnata la disciplina Filosofia? Questa domanda s'impone soprattutto perché rispetto agli anni Novanta, in cui la sperimentazione cui si sta facendo riferimento è stata avviata, l'attività laboratoriale oggi è proposta quale opportunità dell'innovazione metodologico-didattica.

Così conviene dedicare – ma più in generale – un po' di riflessione all'idea di laboratorio, e ciò non solo ai fini di un ripensamento delle finalità che essa presuppone e delinea ma anche per contestualizzarne le modalità di realizzazione, che potrebbero essere esposte a fraintendimenti, e soprattutto per tener vivo il confronto critico di fronte alle sollecitazioni volte a promuovere l'innovazione metodologico-didattica. Per quel che concerne il sapere filosofico ciò diventa particolarmente significativo.

L'apprendimento è il fine dell'attività laboratoriale configurantesi come parte integrante dell'attività didattica. Tale unità fondamentale assume particolare rilevanza, specialmente in virtù dell'ormai diffusa consapevolezza che la pratica laboratoriale costituisce un'alternativa invocata contro l'imperio della tradizionale lezione frontale, da molti reputata obsoleta quale opportunità di apprendimento nell'odierna società della conoscenza. Il laboratorio infatti è un'opportunità di apprendimento concepita in funzione del superamento degli steccati tra il "dire" e il "fare". All'interno della prospettiva didattica incardinata sull'attività laboratoriale il fare non dovrebbe ridursi a una sorta di prova della valenza del dire, poiché esso nella pratica laboratoriale dovrebbe porsi piuttosto in funzione di un processo unitario in cui sul piano gnoseologico si realizza la complicità tra il noto e la ricerca dell'ignoto, l'investimento di competenze pregresse in vista dello sviluppo di competenze nuove.

Allora il laboratorio riguarda l'insieme delle strategie utili per soddisfare esigenze motivazionali e cognitive intese a favorire i processi di apprendimento con il coinvolgimento attivo del discente secondo un *fare* che non è una mera sistemazione del dato ma anche, più significativamente, un fare che stimoli l'espressione della creatività, della riflessione critica e la costruzione di un sapere da considerare sempre *in fieri*, e mai chiuso entro ristretti orizzonti cognitivi preordinati secondo schemi rigidi, di un sapere aperto all'esplorazione di nuovi sentieri della conoscenza e complice della vocazione incline a raggiungere insospettabili punti di approdo.

Specificità del laboratorio filosofico

L'attività laboratoriale si può configurare in particolare come modello della quotidiana prassi didattica di una disciplina come la filosofia, la cui peculiarità dovrebbe consentire di mettere sempre in discussione strategie e modalità dell'*operari*, e ciò al fine di sfuggire al rischio di una trasmissione di nozioni dogmaticamente veicolate come *cognitio ex dati*.

Mediante l'attività laboratoriale si possono schiudere quasi d'incanto gli orizzonti della riflessione critica la quale costituisce una finalità prioritaria dell'attività del filosofare, ponendosi come riflessione aperta e antidoto contro ogni dogmatico "dire". Sotto questa luce, si tratta non tanto di un mero ripercorrere linee di pensiero, cioè di *rifare* tratti già percorsi dal docente, ma di realizzare quell'atto sinergico delle menti quale momento fecondo di nuovi percorsi del pensiero critico e ricco di valore educativo. Specialmente di fronte ai variegati linguaggi di apprendimento mediati dal mezzo informatico nell'odierna società della conoscenza, e alle virtualità

⁴ «Il laboratorio va principalmente inteso come momento in cui l'alunno, guidato dal docente e, quando prevista, con la collaborazione dell'educatore o del lettore di madre lingua europea, ripercorre l'itinerario tracciato nella lezione, verifica le soluzioni proposte dal docente attraverso idonee esperienze guidate, mette a frutto il supporto della documentazione, estende ed approfondisce le informazioni che gli sono state offerte, sistema, riassume e dimostra il complesso delle acquisizioni nelle *performances* che gli sono richieste» (*Ivi*, p. 9). Ovviamente occorre segnare il discrimine fra lo "studio guidato" e l'attività laboratoriale, quindi la linea divisoria che consente di scorgere le indiscutibili peculiarità del secondo.

epistemiche in esso implicite, l'attività laboratoriale consentirà, con il controllo intersoggettivo del discorso, di neutralizzare non impossibili derive, ad esempio una fruizione passiva e un uso non mirato di tali linguaggi. Il laboratorio di filosofia è concepibile quindi come:

- Antidoto contro una didattica trasmissiva e come opportunità che evita il rischio della passiva riesposizione manualistica dei contenuti disciplinari.
- Luogo del “fare”, in *team*, utilizzando diversi materiali e strumenti.
- Esplorazione dei testi dei filosofi, secondo un'interazione critica e dialogica non disgiunta dall'esercizio di un impegno ermeneutico.
- Espressione della creatività e della riflessione critica.
- Ricerca intersoggettiva e individuale di orizzonti di senso.

L'attività laboratoriale, rispettando le peculiarità del discorso filosofico, consentirà di esaltare quel modello socratico di dialogicità, che è un esempio perfetto, come sostiene Moritz Schlick, di argomentazione filosofica.⁵ Si tratta di salvaguardare – in particolare – la virtuosità del dialogo socratico sostenuta dalla fruizione della lettura dei testi nonché dalla pratica della scrittura, nel corso di un'esperienza di insegnamento-apprendimento che vuole aver cura del controllo intersoggettivo del discorso. La scrittura dei filosofi e la pratica della scrittura nel laboratorio filosofico, unitamente al vivo dialogare, costituiscono una preziosa peculiarità dell'esperienza filosofica nel liceo.

La diffusa digitalizzazione dei testi può ottimizzare il lavoro laboratoriale e dunque il valore formativo delle pratiche in discussione. Il «vivace dinamismo delle immagini mentali» infatti è fonte di discorsività e di esperienze epistemiche uniche grazie anche a “letture esperte”. La lettura esperta infatti non tradisce ma incrementa la *vis* critica e la ricerca della verità, che dall'attività laboratoriale deve essere supposta come fine raggiungibile, seppur nella consapevolezza *docta* della sua inevitabile incompletezza, nel senso che essa non sarà mai definitivamente raggiunta, non essendo ammissibile alcuna ritrosia del pensiero filosofico davanti alle provocazioni scatenate dal tarlo del dubbio, dalle domande incalzanti che scaturiscono dal bisogno di comprendere che alla mente dei giovani non deve far difetto.

A tali traguardi qualificanti si può quindi giungere grazie alla considerazione dei problemi attraverso la lettura del testo filosofico la cui virtuosità risiede anche nel consentire di “pensare l'impensabile”. Nel liceo il laboratorio non si subordina – infatti – a un mero aggiustamento del dato manualistico entro schemi rigidi i quali non potrebbero esautorare il lavoro della mente che nel sistemare il dato è attraversata da un'intuizione e da un'ipotesi interpretativa nuova, e ciò mentre relativamente a quest'ultima si ricerca un adeguato metodo di controllo. Il laboratorio filosofico diventa perciò il luogo in cui si schiude un nuovo orizzonte e si produce qualcosa di nuovo: un pensare fecondo, che si esprime dialogicamente con l'oralità e con la scrittura. Ciò vale sia quando l'attività laboratoriale concerne il piano della storiografia filosofica sia quando concerne la concettualizzazione. Infatti, se il filosofo teorico non si rapporta al passato limitandosi a registrare ciò che è avvenuto e a stabilire connessioni tra i fatti, come fa lo storico, ma mette in discussione i significati, le conclusioni a cui le filosofie del passato sono giunte,⁶ lo storico non sarà insensibile alle provocazioni del teorico. «Tra 'ricostruzione razionale' e 'ricostruzione storica' pertanto non bisogna alzare barriere»⁷. L'attività laboratoriale si configura quindi sia come momento di documentazione sia come momento del dire e contraddire e della virtuosa dialogicità socratica che è un modello perfetto, com'è stato prima osservato, dell'argomentazione filosofica.

⁵ Cfr. Schlick 1978; Fortino 2015.

⁶ Semerari 1991, p. 26. Cfr. Documento MIUR 2017, p. 13.

⁷ Ivi, p. 30.

Laboratorio come luogo di concettualizzazione e libri dei filosofi come “co-protagonisti”

Qualche precisazione può essere utile riguardo agli intenti che sono sottesi al laboratorio non come mera opzione didattica, ma come fatto istituzionalizzato.

Sfuggendo alla *cognitio ex dati*, di cui tuttavia non si negherà la funzione strumentale, nell'attività laboratoriale possono essere mobilitati quei poteri attivi della mente come linfa vitale di una genuina e feconda elaborazione intellettuale sempre sottoposta al vaglio del controllo critico, il quale deve anzi costituirne la peculiarità essenziale. Insomma, l'immaginazione, l'analisi, il controllo, la verifica, congiuntamente all'atto creativo, sono esaltati dal lavoro laboratoriale che si configura nei termini di un lavoro costruttivo e dunque non meramente trasmissivo, non passivo né ripetitivo ed anche nei termini di un'attività sociale coinvolgente non solo il singolo ma il *team* delle menti impegnate nell'intellezione di meccanismi teorici. Ciò si può realizzare magari con il ricorso a strategie quali il *problem solving*, il *debate* per esempio e, come si sta dicendo, grazie alla scrittura filosofica come esercizio in favore della dell'argomentazione e della concettualizzazione, e della tutela del “senso di oggettività”.⁸

Si potrà così auspicare legittimamente la contemplazione di una sproporzione tra l'inizio e il compimento dell'attività di apprendimento: i risultati ottenibili grazie a questo “fare” proprio dell'attività laboratoriale si potranno ottimizzare le risorse cognitive ma anche quelle emozionali che sono state inizialmente investite, senza eludere per questo la ricerca di ampi orizzonti di senso.

L'insegnamento-apprendimento della filosofia così diventa irriverente rispetto alla prassi didattica che consiste nella mera trasmissività del sapere. Nella pratica laboratoriale il sapere filosofico invece trova il luogo privilegiato in cui è possibile aprirsi agevolmente al dialogo e al confronto critico attraverso il fare. Ciò grazie alla consapevolizzazione delle procedure secondo cui è costruito il discorso filosofico, vale a dire mentre questo rende intelligibili i suoi elementi fondazionali e non nasconde gli enigmi speculativi che restano ancora irrisolti e che pertanto alimentano la tensione conoscitiva che distingue naturalmente l'impegno peculiare del filosofare. Nell'attività laboratoriale il tempo così investito, che rappresenta una variabile importante che deve essere comunque controllabile, sarà fecondo. Precisato che tra le grandi opportunità di apprendimento offerte dall'attività laboratoriale il testo filosofico svolge un ruolo principe poiché «in un laboratorio di filosofia non è possibile che non facciano la loro comparsa, come co-protagonisti a tutti gli effetti, i libri dei filosofi»,⁹ sul piano del *fare* come utilizzare il testo filosofico e quali virtuosità sono in esso insite? Il testo filosofico sarà utilizzato a) come base di partenza, b) come conferma di un percorso esposto dal docente e nel manuale di filosofia, quindi c) come mera integrazione, o diversamente? Quale opzione didattica, fra queste, rappresenta la via maestra del farsi del sapere filosofico? Limitante appare l'ultima opzione (integrazione) ma anche la penultima (conferma) e ristretta la prima (punto di partenza) se abbandonata e non valorizzata dopo aver assolto la funzione di semplice stimolo o pretesto. Infatti, il dialogare costantemente con l'autore, la comparazione delle sue tesi con altre alternative possibili, la ricerca degli sviluppi del discorso ma anche le sue eventuali ritorzioni interne sono operazioni che possono fecondare la riflessione razionale e critica, la quale rappresenta il *telos* irrinunciabile del sapere filosofico. Il testo «è centrato sui soggetti e sulle persone, e [...] soprattutto sull'attivazione di processi [...] di concettualizzazione e di sviluppo dell'autocoscienza». ¹⁰ E tutto questo volge a favore di una virtuosità epistemica insita nella consapevolezza che «una didattica operativa concepisce il proprio oggetto come qualcosa che si fa mentre si studia». ¹¹

In classe il lavoro laboratoriale incardinato sulla valorizzazione dello sforzo ermeneutico che deve esser sotteso alla comprensione, quindi il lavoro più autentico, deve essere questo *fare*

⁸ Cfr. Sini 2001.

⁹ Manara 2000. Cfr. Sini 1994; 2000; 2001.

¹⁰ Ivi. Cfr. Cossutta 2001.

¹¹ Zanardi 1994, p. 21.

delle menti, grazie ad un investimento attivo delle risorse emotivo-cognitive individuali e collettive. Comparare testi e tesi diverse e cercare la giustificazione dell'opzione in difesa di una tesi determinata anziché di un'altra, secondo strategie operative di volta in volta stabilite, è molto formativo. Costruire e decostruire un'argomentazione individuandone le parti costitutive, le dinamiche dialettiche e il momento della sintesi risolutiva, cogliere la coerenza, le eventuali fallacie e il significato di un discorso e conferire ad esso un senso, rappresenta sicuramente un valido tentativo di accesso a un sapere controllabile e consapevole, di cui tuttavia saranno sempre considerate le peculiarità di sapere capace di gettare lo sguardo sulla realtà come totalità e di fare interagire passato e presente, soprattutto alla luce di interessi che non possono essere indifferenti al mondo giovanile.

Il testo offre il terreno per cercar di scandagliare le pieghe del pensiero; esso è più che mai consono alla ricerca di nuovi sentieri da parte di quel pensiero che voglia essere interrogante, critico e in grado di scorgere e definire, ovviamente, significativi orizzonti di senso. E ciò secondo un percorso dialettico il quale, a partire dalla individuazione e definizione di un problema, fa intravedere nuovi problemi schiudendo così l'orizzonte della complessità e quindi di nuove riflessioni. E se «al centro di ogni interesse filosofico per una teoria filosofica si trova il *logon didonai*, il 'perché' e il 'perciò' con funzione di fondamento e di dimostrazione, oppure un loro equivalente»,¹² tutto ciò esige un abito mentale che sia in grado di evitare facili derive, in particolare sul piano della interpretazione.

La considerazione delle finalità alte, che sono finalità formative che investono una fondamentale questione di cittadinanza nei termini della consapevolizzazione di vivere in una comunità che deve avvalersi del contributo razionale e critico di tutti, non può eludere la questione dell'interpretazione del testo, in difesa della verità. Al soggetto interpretante s'impone infatti la ricerca di un metodo contro l'arbitrarietà delle interpretazioni; e a questo metodo occorre attenersi per evitare lo scivolamento lungo inadeguati ancoraggi al quale può essere talvolta esposta la lettura del testo filosofico¹³. Perciò, ne *La lettura del testo filosofico*, il filosofo Reinhard Brandt, scrive che «l'interpretazione determinante-oggettiva cerc[herà] di stabilire una mediazione fra la ripetizione meramente tautologica e il pluralismo delle interpretazioni». ¹⁴ L'attività laboratoriale così intesa, sebbene complessa e nient'affatto facile, rappresenta dunque una "chance" propizia per soddisfare le più autentiche finalità formative dell'insegnamento-apprendimento della filosofia nel liceo.

Competenze, interdisciplinarietà, incompiutezza e orizzonti di senso

La didattica laboratoriale offre – quindi – opportunità molto interessanti per coniugare l'esigenza di soddisfare la richiesta di competenze sul piano dell'apprendimento e il carattere non dogmatico ma sempre *in fieri* e aperto del discorso filosofico. Ovviamente il laboratorio rappresenterà una "chance" di investimento speculativo per scoprire e tracciare nuovi orizzonti di senso, esigenza da cui la pratica del filosofare non deve essere disgiunta. Il laboratorio quindi diventa il luogo in cui occorre sporcarsi le mani per imparare a filosofare nuotando nel mare delle questioni filosofiche la cui trattazione, prendendo le mosse anche da spinte emozionali adeguatamente motivanti, non potrebbe essere subordinata né al logicismo né a puri tecnicismi, sebbene il consapevole ricorso a strategie comunicative che non esulino dal ricorso alla tecnica (come controllo del discorso) siano comunque utili coefficienti per raggiungere i fini teoreticamente più alti della speculazione filosofica intesa, nel senso platonico dell'*eros* o dell'amore per la sapienza, seppur nel riconoscimento della inevitabile incompletezza di cui si è detto piuttosto che come possesso di un sapere assoluto e definitivamente compiuto. L'attività laboratoriale attraversata da questa tensione renderà anzi peculiarmente tangibile le virtù epistemiche di una perenne incompiutezza del discorso filosofico.

¹² Brandt 1999.

¹³ Cfr. Mancini 1992.

¹⁴ Brandt 1999, p. 173. Cfr. inoltre AA. VV. 1994.

Va precisato che se sul piano cognitivo scorgere le eventuali contraddizioni e/o fallacie del discorso, individuare le parole chiave, i nessi argomentativi, individuare soluzioni alternative della risposta ai problemi in discussione, giustificandole, sono operazioni importanti e imprescindibili, resta anche vero che tali operazioni importanti, al fine di evitare ogni deriva logicista, non sono repute operazioni esaustive¹⁵. Infatti, non è possibile ignorare lo spessore filosofico delle pagine di Platone in cui si realizza un fitto intreccio fra *mythos* e *logos*, oppure il rilievo – nelle stesse – dell’orfismo sul piano dell’escatologia, né si potrebbero trascurare gli orizzonti ampi del pensiero metafisico, trascendendo pure le “cime glaciali” della logica. E relativamente al nostro argomento, non si vuole negare che tali contaminazioni fra forme di discorso siano considerate nel corso dell’attività laboratoriale. Anzi esse sono preziose poiché investono l’esperienza integrale dell’uomo. Per tale grande complessità il laboratorio è un luogo non trascurabile nella didattica della filosofia curata dal docente che, nella scuola, è uno specialista despecializzato.

Non a caso il laboratorio è stato istituzionalizzato nel moderno Liceo Europeo, la cui istituzione risale agli anni Novanta del Novecento.¹⁶ Oggi in sede didattica esso può ricevere impulso dalle sempre più nuove risorse digitali e da strategie quali la *flipped classroom*, il *debate*, la *philosophia ludens*: tali strategie sono in armonia con gli intenti sottesi all’operosità caratterizzante il laboratorio di filosofia. Allora, è significativo vedere che secondo tale prospettiva l’insegnante non si configura come mero trasmettitore di un sapere dato ma svolge il ruolo di docente che sollecita e anzi provoca l’interrogazione filosofica, guidando la inevitabile ricerca di risposte agli interrogativi classici e a quelli imposti dall’odierna società sempre più globalizzata. Tali prerogative si realizzano nella forma di quella dialogicità socratica che schiude originali e sempre nuovi sentieri cognitivi per fecondare il pensiero critico – senza pretese di conseguimento di verità ultime – grazie all’interrogazione incalzante, congiuntamente all’individuazione di orizzonti di senso.

Il laboratorio come luogo di ricerca, come elaborazione e rielaborazione di pensieri risponde alle pretese sottese alla pratica del metodo zetetico (da *zetèin*, cercare), e ciò – tuttavia – senza cedere alle tentazioni dell’enciclopedismo e dello specialismo. Ciò che costituisce la cosa più importante consiste nel dire che la sua istituzionalizzazione non deve ridursi a un mero e anacronistico rituale che rifugga da ogni tentativo di investire lo spirito di ricerca e la creatività dei soggetti coinvolti, vale a dire le risorse cognitive, ma anche quelle emozionali in quanto fonte di motivazione, degli studenti.

Il laboratorio come luogo di ricerca deve consentire la valorizzazione dei processi creativi e cognitivi degli allievi, offrire sostegno motivazionale e deve aver cura della “unitarietà” del curriculum contro la frammentarietà e la dicotomia fra cultura umanistica e cultura scientifica, mirando – ovviamente – all’ottimizzazione dei risultati. È luogo propizio per dialogare sui poteri conoscitivi dell’uomo, per esempio, fra la *Kritik der reinen Vernunft* di Kant¹⁷ e la relatività di Einstein.

¹⁵ Si coglie qui l’occasione per fugare i fraintendimenti cui potrebbe dar luogo la rivendicazione del sapere filosofico come sapere rigoroso. Il rigore del discorso, di cui parliamo (cfr. Fortino 2015), non prescinde dal conferimento degli irrinunciabili orizzonti di senso di tale sapere, né la filosofia è reputata impermeabile a feconde contaminazioni da parte, per esempio, dell’arte, della letteratura, della religione, delle scienze. D’altronde, per dirla con Moritz Schlick, «un pensatore che sia solo filosofo, non può essere un grande filosofo». Schlick 1970, p. 194. Al riguardo cfr. perciò Parrini 2018, pp. 47-54. Nel contesto della presente riflessione, si vuole semplicemente sottolineare che c’è tanta verità nelle seguenti parole con le quali il matematico e logico Gabriele Lolli auspica l’introduzione, nella nostra cultura, «[del]la discussione delle diverse ragioni [come] condizione preliminare per valutare le alternative e arrivare a una decisione razionale nelle comunità». Lolli 1999, p. 10. Lolli inoltre scrive: «L’augurio è che le abilità logiche vengano infine coltivate nella scuola». Ivi, p. 10.

¹⁶ Si noti – tuttavia – che nel Liceo europeo per fare attività laboratoriale durante l’ora di lezione che non è istituzionalmente laboratoriale (soltanto un’ora settimanale è istituzionalmente “ora di laboratorio”), secondo le linee guida, si deve richiedere l’approvazione di quell’organismo collegiale che è il “Consiglio di Classe”. Ma come conciliare agevolmente tale prescrizione con l’ormai invocata attività laboratoriale quale alternativa formativa importante e innovativa rispetto alla tradizionale lezione frontale, possibilità della cui virtuosità stiamo qui discutendo?

¹⁷ Cfr. Kant 1981.

L'attività laboratoriale deve costituire una prassi didattica che consenta di delineare – infine – il profilo di studenti che presentino soggettività competenti, in quanto semplicemente in grado di fronteggiare le sfide della contemporaneità mediante il pensiero critico e razionale.¹⁸ Perché tentare di eludere la questione delle competenze, la cui considerazione potrebbe essere dirimente rispetto al problema del “come” fare nell’ora di filosofia, soprattutto se si è insinuato nelle menti e nel senso comune, molto ingenuamente, il sospetto che la filosofia in fondo è una disciplina che si riduce a una speculazione vuota e vaga, mentre da quanto detto si deve evincere la sua grande forza formativa? Occorre dunque non trascurare la preoccupazione di attestare le competenze, che non sono disgiunte dalle esigenze che devono essere soddisfatte per questioni di cittadinanza nell’attuale società della conoscenza. Dissipando alcuni fraintendimenti abbastanza diffusi fra gli stessi docenti e smascherando così ogni opportunismo interpretativo, non è superfluo aggiungere che le competenze non sono disgiungibili dall’acquisizione delle conoscenze, anzi le competenze presuppongono le conoscenze.¹⁹

Non si deve nemmeno trascurare, infine, che il laboratorio rappresenta una formidabile possibilità per valorizzare la tanto invocata trasversalità del sapere nei termini della interdisciplinarietà. Quale altra occasione ottimale potrebbe darsi per realizzare una concreta officina dell’unità dei saperi, nel senso del diventar consapevoli della costituzione cioè del *farsi* dei saperi, della loro interrelazione, previa un’accurata attività di progettazione? Al riguardo è nient’affatto irrilevante il pensiero secondo cui l’interdisciplinarietà costituisce la vera sfida della didattica della filosofia nell’immediato futuro.²⁰ La sua progettazione richiede ovviamente la valorizzazione di risorse umane e materiali.

Non è perciò fuori luogo ricordare, infine, che la Biblioteca didattica innovativa, che il MIUR ha recentemente proposto come occasione di formazione, e pensata per favorire la diffusione della lettura, potrebbe costituire un’efficace risorsa per una didattica laboratoriale in filosofia. La proposta volta a sollecitare un investimento delle opportunità di lettura, soprattutto se la biblioteca ad esempio prevede il prestito digitale, potrebbe rispondere all’esigenza di fruizione di una moltitudine di risorse e quindi all’esigenza di incentivare lo spirito critico e di ricerca rientranti fra gli obiettivi che devono essere perseguiti dalla didattica della filosofia. La biblioteca potrebbe essere un’opportunità fondamentale per avviare, nei modi che saranno escogitati, processi disseminativi della riflessione critica che è prerogativa, appunto, dal “fare filosofia”. La sua progettazione – inoltre – potrebbe rappresentare una buona opportunità per percorrere, tuttavia non senza maestria, anche i sentieri delle *Digital Humanities* che devono essere considerate soprattutto come condizione per favorire lo spirito di ricerca, l’apprendimento per rinforzo, stimolare la lettura, tener viva l’attenzione, esaltare la fecondità dell’apprendimento mediante immagini,²¹ l’operosità quindi, e – non come ultima *chance* – per favorire l’inclusività.²² E questa rosa di possibilità si dà sempre considerando le modalità digitali entro i limiti di ciò che potrebbe essere «un’intelligenza digitale di livello umano», per usare un’espressione di Nick

¹⁸ Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro Europeo delle Qualifiche per l’apprendimento permanente EQF. Le competenze sono concepite «come comprovata capacità di utilizzare le conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche (attitudini), in situazioni di lavoro o di studio, e nello sviluppo professionale e personale, per affrontare situazioni particolari».

¹⁹ L’ultimo numero di “Comunicazione filosofica” offre un’occasione di riflessione sul rapporto conoscenze-competenze nell’articolo-intervista di M. De Pasquale. Perciò cfr. De Pasquale 2019.

²⁰ Cfr. De Pasquale 2019. Non è casuale che la SFI abbia dato la possibilità di riflettere sull’importanza della questione con il Convegno nazionale “Il futuro della mente. Da Leonardo alla società della conoscenza” (Pistoia-Firenze 7-9 novembre 2019). Ma anche il recente Seminario internazionale per il rinnovamento del liceo classico “Classico/Contemporaneo. Internazionalizzazione, innovazione, sostenibilità” (Roma, 9-10 dicembre 2019), dedicato al rinnovo del curriculum dei Licei Classici e che ha contemplato la “*Lectio magistralis*” (*Per un nuovo Rinascimento. Leonardo da Vinci come sintesi di cultura umanistica e cultura tecnico-scientifica*) del professor Giacomo Marramao, costituisce un importante momento di riflessione non solo all’interno dei Licei Classici ma in ogni grado della formazione scolastica e anche universitaria.

²¹ Cfr. Oliverio 2006.

²² Cfr. Roncaglia 2018; O. Neurath 2018. Nell’introduzione (di T. C. Carena) del volume di Neurath, l’approccio tramite immagini è reputato particolarmente utile nel caso dei “Bisogni educativi speciali” concernenti lo spettro autistico. Ivi, p. 25. Cfr. N. Bostrom 2018.

Bostrom,²³ e secondo una prospettiva educativa che contempra comunque la consapevolezza del docente sia intorno ai non prometeici scenari della Intelligenza artificiale sia intorno ai risvolti negativi di possibili atteggiamenti luddistici, inutili e desolanti, contro i progressi della scienza e della tecnica.

Conclusione

Concludendo, si può soltanto dire che il laboratorio costituisce una “chance” che merita una considerazione non secondaria nella progettazione, se si vuole proporre un’inversione di rotta rispetto alla pratica della lezione frontale tuttora prevalente sul piano della didattica filosofica. In fondo, come scrive Fulvio Cesare Manara, «per il docente, il laboratorio è una maniera di vivere la scuola, coltivando prima di tutto per sé lucidità e autonomia di giudizio, vivacità intellettuale e culturale: una forma di resistenza sul campo contro ogni pressione diretta a ridurlo a impiegato e burocrate».²⁴ Aggiungeremo che tale visuale sicuramente non è riducibile a una mera questione di metodo, investendo piuttosto la questione del rispetto delle peculiarità del sapere filosofico come sapere che è intrinsecamente e per essenza costantemente *in fieri*. La filosofia si configurerebbe così non come dottrina ma come *attività*, come attività – diremo – del “pensiero pensante”, che tuttavia non si ripiega in se stesso per coltivare una sorta di solipsismo. Il filosofare è un discorso aperto e non disdegna l’intersoggettività.

Bibliografia

- Bostrom 2018: N. Bostrom, *Superintelligence. Pats, Dangers, Strategies*; trad. it. *Superintelligenza*, Bollati Boringhieri, Torino 2018.
- Brandt 1999: R. Brandt, *Die Interpretation philosophischer Werke*; trad. it. *La lettura del testo filosofico*, Laterza, Roma-Bari 1999.
- Ciotti-Roncaglia 2000: F. Ciotti, G. Roncaglia, *Il mondo digitale. Introduzione ai nuovi media*, Laterza, Roma-Bari 2000.
- Cossutta 2001: F. Cossutta, *La lettura dei testi filosofici: questioni di metodo*, in F. Minazzi (a cura di), *La scrittura filosofica. Generi letterari, destinatari, finalità e forme della scrittura filosofica*, Atti del corso residenziale di aggiornamento sulla didattica della filosofia (Ferrara, 16-21 novembre 1998), Ministero della Pubblica Istruzione, Tla Editrice, Bologna, Ferrara 2000), pp. 97-153.
- De Pasquale 1999: M. De Pasquale, *La forma della trasmissione della filosofia e il suo insegnamento nella scuola secondaria*, in L. Malusa (a cura di), *La trasmissione della filosofia nella forma storica*, Atti del XXXIII Congresso Nazionale della Società Filosofica Italiana, Franco Angeli, Milano 1999, pp. 233-252.
- De Pasquale 2019: M. De Pasquale (a cura di), *Intervista alla prof.ssa Annalisa Caputo: Insegnare ad apprendere competenze filosofiche*, in “Comunicazione filosofica”, n. 43 (2019) – www.sfi.it.
- Documento MIUR 2017, *Orientamenti per l’apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza*.
- Kant 1981: I. Kant, *Kritik der reinen Vernunft*; trad. it. *Critica della ragion pura*, Laterza, Roma-Bari 1981, 2 voll.
- Linee pedagogico-culturali del Liceo Classico Europeo (www.liceofoscarini.it).
- Lolli 1999: G. Lolli, Presentazione di I. M. Copi-C. Cohen, *Introduzione alla logica*, il Mulino, 1999, pp. 9-11.
- Manara 2000: F. C. Manara, *Imparare il mestiere di pensare la progettazione di un laboratorio di filosofia*, in “Comunicazione filosofica”, n. 8, luglio 2000.

²³ Bostrom, p. 25.

²⁴ Manara 2000.

- Mancini 1992: R. Mancini, *Testo, dialogo, discorso: l'ermeneutica nella didattica della filosofia*, in "Bollettino della Società Filosofica Italiana", n. 146-147, maggio-dicembre 1992, nuova serie, pp. 25-42.
- Neurath 2018: O. Neurath, *International Picture Language. The First Rules of Isotype*; trad. it. *Linguaggio internazionale per immagini*, Introduzione di T. C. Carena, Mimesis, Sesto San Giovanni (MI) 2018.
- Oliverio 2006: S. Oliverio, *Pedagogia e visual education. La Vienna di Otto Neurath*, Milano, Unicopli, 2006.
- Parrini 2018: P. Parrini, *Fare filosofia oggi*, Carocci, Roma 2018.
- Perelman-Tyteca 1989: C. Perelman-L. O.-Tyteca, *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*; trad. it. *Trattato dell'argomentazione, la nuova retorica*, prefazione di N. Bobbio, Einaudi, Torino 1989.
- Roncaglia 2018: G. Roncaglia, *L'età della frammentazione. Cultura del libro e scuola digitale*, Laterza 2018.
- Schlick 1970: M. Schlick, *Aforismi*, in Id., *Problemi di etica e aforismi*, Pàtron, Bologna 1970.
- Schlick 1978: M. Schlick, *L'école de Vienne et la philosophie traditionnelle*, in "Travaux du 9^e Congrès international de philosophie, fasc. 4, nella traduzione italiana e con titolo francese sta in A. Bausola (a cura di), *Questioni di storiografia filosofica*, La Scuola Brescia 1978, vol. IV, pp.755-762.
- Semerari 1991: G. Semerari, *Filosofia. Lezioni preliminari*, Guerini e Associati, Milano 1991.
- Sini 1994: C. Sini, *Filosofia e scrittura*, Laterza, Roma-Bari 1994.
- Sini 2000: C. Sini, *La scrittura filosofica*, in F. Minazzi (a cura di), *La scrittura filosofica. Generi letterari, destinatari, finalità e forme della scrittura filosofica*, Atti del corso residenziale di aggiornamento sulla didattica della filosofia (Ferrara, 16-21 novembre 1998), Ministero della Pubblica Istruzione, Tla Editrice, Bologna, Ferrara 2000).
- Sini: C. Sini 2001, *Segno, interpretazione, scrittura*, in F. P. Firrao (a cura di), *La filosofia italiana in discussione*, Bruno Mondadori, Milano 2001, pp. 34-44.
- Zanardi 1994: P. Zanardi, *Testo e interpretazione*, in AA.VV. 1994: AA. VV., *Il testo filosofico: schede di lettura, comprensione, verifica*, in *La "città" dei filosofi*, "Quaderni del Ministero della Pubblica Istruzione", n. 12, Liceo Classico Statale "L. Ariosto", Ferrara, 1994, pp. 20-28.

**IL CURRICOLO DI FILOSOFIA
PER UNA DIDATTICA FLESSIBILE: TRA FILOSOFIA,
CRESCITA DELLO STUDENTE E DIVENIRE DELLA SOCIETÀ**

Salvatore Belvedere

Abstract

Conveying philosophical concepts to students is difficult, since such a discipline is characterized by a type of knowledge and requires an ability to understand that are more suitable for adults. A curricular teaching approach is required that can match philosophical concepts with the different ages of the students, selecting topics that are relevant and consistent with their interests, lives and society in which they live. In such a way philosophy can become a tool for students to understand themselves and plan their future: a guide for one's choices.

Keywords

Teaching, Interest, Studying, Life, Project.

Da tempo il termine curricolo ha sostituito quello di programma. Esso è usato a vari livelli, ma quello più significativo riguarda l'insegnamento delle discipline. Infatti, il curricolo d'istituto, raccomandato dal ministero, è ancora molto vicino a quello di programma, esprimendosi in raccomandazioni generali valide per l'insieme delle materie scolastiche, per quanto distribuite in una logica di corretta successione. Il suo richiamo al profilo dello studente è puramente tecnico ed esteriore, oggettivato in terminologie di routine.¹ In realtà tutto è affidato alla professionalità del docente, anche se la normativa sull'autonomia chiama sempre in causa le decisioni del collegio. Né un aiuto deriva dai manuali, necessariamente costruiti intorno ad una personale concezione della filosofia e delle sue vicende. Tuttavia, una riflessione su di essi, per opposte motivazioni, consente di ricavare elementi utili per una didattica curricolare, cioè progressivamente calibrata sulla personalità dello studente.

Come è costruito un manuale di filosofia? Proprio ciò che è una sua prerogativa culturalmente valida costituisce un limite, a volte fuorviante per il docente. Un buon manuale si caratterizza per la visione globale, per la linearità storico-sociale, per la stabilità del linguaggio e delle sue concettualità, per la convergenza degli orientamenti. Queste note positive, che rendono il manuale accessibile anche al pubblico non scolastico, possono rappresentare elementi di dissonanza nella pratica didattica. Essi, infatti, nel loro insieme danno vita ad una compattezza disciplinare che, mentre offre una rappresentazione ben strutturata dei suoi vari segmenti, non coglie il legame con l'età e con gli interessi degli studenti e, quindi, porge un sapere già adulto e poco disponibile a camminare con la loro evoluzione intellettuale e psicologica. Scarsamente utili risultano le chiose finali che attraverso domande ed interrogativi tentano di sollecitare una partecipazione più attiva e coinvolgente. Pertanto, il manuale di filosofia risulta ostico e di difficile comprensione, poco fruibile didatticamente. Un arduo compito attende l'insegnante di filosofia: seguire le fasi di apprendimento dello studente servendosi di un sussidio che per le sue rigide stabilizzazioni e le sue uniformità concettuali si presta allo scopo con evidenti limitazioni. Dove va il suo insegnamento? Verso una coincidenza, benché approssimativa, della preparazione dello studente con l'esposizione della filosofia contenuta nel manuale? Verso una conoscenza

¹ Indicazioni nazionali per il curricolo 2012.

personalizzata della filosofia? Verso gli obiettivi formativi indicati dal ministero?² In ogni caso bisogna compiere un percorso, che il docente cerca di orientare verso una meta educativa. Ovvero verso un punto di arrivo che, anche per lo studente, abbia la caratteristica della stabilità culturale connessa, tuttavia, alla fruibilità semantica. Percorso è sinonimo di curriculum e il curriculum è sempre orientato verso un traguardo educativo.

D. Pennac nel suo libro *Diario di scuola* rappresenta con sarcasmo la situazione problematica in cui vive il docente. Da una parte pone il pensiero *magico* degli studenti, condizionato dai bisogni esistenziali del momento (consumismo delle informazioni ed improvvisazioni intellettuali), dall'altra la percezione che hanno dell'autorità scolastica, quando essa ad es. elabora le tracce per le prove d'esame: un vecchio saggio con la barba bianca. Una distanza troppo lunga per essere colmata. Eppure, è possibile: il pensiero magico degli studenti attraverso la didattica può trovare un compromesso con la sapienza dell'autorità. Esso può arrivare a ciò che Pennac chiama il presente indicativo, cioè il pensiero logico che si va depurando dagli ottativi esistenti nella psicologia dei giovani e si va collocando in linea con la manifestazione formalizzata della disciplina.³

E. Bencivenga esprime il medesimo concetto sull'apprendimento della filosofia. Nel suo libro *La filosofia in ottantadue favole* ritorna costantemente sul tema ricercando, per continue approssimazioni, la migliore condizione didattica per lo studio e la conoscenza della filosofia. Nella favola *L'altra bambina* racconta di Giulietta che ha scoperto la presenza di un'altra bambina. Questa l'accompagna in tutte le sue azioni, presentandosi come uno specchio in cui Giulietta si riflette e riconosce in ogni sua mossa. Bencivenga così conclude: «Giulietta cominciò a pensare che non fosse solo sua amica, ma fosse stata messa lì per aiutarla, forse dalla mamma».⁴ Nella favola è evidente che l'apprendimento della filosofia è sempre collegato all'esistenza di una guida (materiale o intellettuale) che lo segue nel farsi del suo percorso, cioè nella curricularità delle fasi scolastiche. Alla fine, anche lo studente, come Giulietta, scopre il valore strumentale della guida e la *toglie* per continuare da sé.

Questo concetto di un aiuto strumentale è espresso in forma più estesa nella favola *Quel che c'è da capire*. In essa ritorna la convinzione che un sapere codificato (per la favola rinchiuso in una *pentola* ben nascosta) non è utile per chi si avvicina allo studio della filosofia, in quanto astruso e fuori dalla sua portata di comprensione. Le formalità disciplinari possono non trovare consonanza con gli interessi e le modalità di apprendimento dei giovani. Allora occorre ritornare in se stessi e ricercare da sé il principio e l'oggetto del conoscere. Né si ha la certezza che la codificazione a cui lo studente giungerà sarà quello contenuto nella *pentola*.⁵ Infatti nella favola *In compagnia di Isabella* Bencivenga rappresenta la tortuosità del percorso evolutivo dello studente, la cui psicologia è sempre affollata di personaggi e situazioni che condizionano l'esito finale.

Quanto Bencivenga dice a proposito di una codificazione della filosofia trova corrispondenza con il concetto di sacro che M. Recalcati riferisce a proposito del libro. Il libro diventa sacro, cioè accessibile solo agli iniziati, quando per le astrusità si solidifica in un muro.⁶ Il suo contenuto rimane chiuso nella *pentola* della favola, finché lo studente non ritrova in sé una via per accedervi. Quando ciò si verifica, lo studente scopre, come nel caso del libro, che il sapere filosofico diventa mezzo per rileggere se stessi. E con questa intenzione lo usa.

L'apertura al contenuto disciplinare si dà nel momento in cui lo studente riconosce la presenza di un limite al proprio io, di un Altro che lo condiziona nell'esistenza e che deve essere superato: un limite sollecitante. È questa la molla che lo porta verso la conoscenza e lo studio.

² DPR 275/1999.

³ Pennac 2018.

⁴ Bencivenga 2017.

⁵ *Ivi*.

⁶ Recalcati 2018: «Ogni libro che diviene sacro rischia, infatti, di trasformarsi in un muro. La sua solidificazione consiste nella sua sacralizzazione. [...] È il destino cupo di ogni dogmatismo. È l'essenza religiosa dell'idolo. Quando un libro diventa oggetto di culto perde il respiro del libro, perde il contatto con il mare, per solidificarsi in un muro».

Da qui parte l'insegnamento della filosofia. La consapevolezza del limite è la precondizione per il passaggio dall'io attuale all'io ideale, cioè culturalmente ricostruito.⁷ Il docente di filosofia presuppone nello studente la naturale tendenza alla trascendenza, ma la traduce in motivazione consapevole ed in un bisogno di ripensarsi in rapporto ad un fine. Il sapere filosofico si mostra come disciplina che aiuta a riflettere sul proprio io e, nello stesso tempo, a compiere scelte di maturazione individuale e sociale. Il sorgere di questa convinzione crea la disponibilità ad accettare il confronto con i contenuti disciplinari. Nel muro e nel sacro si è aperta una breccia.

Tuttavia, come già visto nella favola, la conoscenza filosofica non si presenta nella linearità del percorso logico, che muove dalla struttura intellettuale dello studente per proseguire verso forme più complessive ed elevate. Il docente accetta l'idea del magico che caratterizza i pensieri dell'età adolescenziale. In questa età le informazioni vivono la tensione del desiderio, senza tradursi in scelte o comportamenti razionali. In particolare, nell'attuale società, già definita società senza padri,⁸ l'irrelevanza di conoscenze fugaci, la labilità dei rapporti sociali e la confusione di reale e virtuale hanno aumentato il disagio nel processo di crescita.⁹ Il giovane studente vive nella dimensione dell'effimero e del transeunte, che, mentre gli impone bisogni ineludibili nell'immediato, gli impedisce di progettarsi nella lunga durata. Il rischio ultimo è il permanere nel disordine e nella confusione mentale, quando dalla società non arrivano modelli propositivi ma imposizioni inconsce, che direttamente o in forma subdola lo costringono a vivere in una condizione di totale estroversione. Il magico è la forma espressiva con cui il giovane adolescente comunica le sue conoscenze intrinse di passioni e di volontà, pensandole in una prospettiva di narcisistica empatia ma senza la possibilità di collegarsi all'esterno attraverso un atto intenzionale. L'indeterminatezza fantasiosa del pensare lo espone all'alienazione nel sovrapporsi delle informazioni e all'incapacità di autodeterminarsi in una forma culturalmente valida.

L'insegnante di filosofia accetta la distanza tra le rigidità disciplinari normative nel manuale e la situazione di confusa provvisorietà con cui si offre la vita degli studenti. Egli sa che anche le loro capacità linguistiche sono connotate dal magico espressivo, aggiungendo ulteriori limiti all'esposizione dei contenuti della mente. La sua libertà didattica sfrutta il bisogno di trascendenza, innato in ogni persona, e la necessità del ritorno in sé in antitesi alle pretese invasive del Grande Altro. Questo ritorno nasce sia da origini storiche riposte in epoche in cui il diritto alla privacy, cioè al per sé, considerato inviolabile, si era sedimentato nella mente di ciascuno, sia da elaborazioni culturali che hanno accompagnato la storia della filosofia. Oggi la disamina più attuale sul tema è quella di S. Zuboff, che nel suo libro *Il capitalismo della sorveglianza* parla esplicitamente di diritto al santuario.¹⁰ Per lei il santuario è luogo sacro ed inviolabile, rappresentato dal recinto del proprio mondo interiore. Oltrepassarlo è violare i pensieri, le convinzioni ultime, i segreti personali e le intimità, esponendo alla vergogna di fronte agli altri. Zuboff in epoca attuale riprende e riattualizza il discorso kantiano su cielo stellato (esterno) e legge morale (interno). Snowden, a sua volta, asserisce di scrivere il suo libro *Errore di sistema* in difesa della libertà e del diritto individuale alla privacy.¹¹ Anche per lui ogni persona sente il bisogno del

⁷ Andreoli 2015: «L'io attuale è la condizione in cui ognuno si trova nel presente, l'io ideale è la rappresentazione di come vorrebbe essere. Nella corsa dall'io attuale all'io ideale si dovrebbe realizzare il miglioramento di ciascuno di noi e in particolare di chi si è impegnato nel processo di crescita».

⁸ Andreoli 2015: «I padri assenti sono presenti come assenza, e ai figli è possibile immaginare soltanto ciò che dovrebbero compiere per corrispondere ai loro desideri».

⁹ Bollas 2018: «I primi anni del XXI secolo hanno richiesto una soluzione inconscia del disorientamento avvertito dalle ultime vestigia del Sé umanistico, e l'era dell'informatica ha offerto nuovi modi di pensare, di essere e di porsi in relazione, capaci di creare una frattura con i millenni precedenti, durante i quali una ricerca del significato aveva rappresentato, per molti europei, una parte vitale dell'esistenza umana, cedendo il passo, invece, all'impulso di andare avanti e di farlo liberandosi del maggior numero di preoccupazioni possibile, mentre le attività ricreative rimpiazzavano sempre più di frequente gli interessi culturali. Ci siamo svuotati dopo essere stati pieni di noi stessi: una condizione che, del resto, alcuni autori del secolo precedente avevano presagito».

¹⁰ Zuboff 2019: «Per gli architetti del Grande Altro queste pareti devono crollare. Non può esistere alcun rifugio. L'esigenza primordiale di avere un nido o una conchiglia è per loro solo un residuo di un'epoca stantia. Con il Grande Altro, l'universo si insedia tra le nostre pareti, che non fanno più da sentinelle al nostro santuario».

¹¹ Snowden 2019: «La libertà di un paese si può misurare soltanto in base al rispetto verso i diritti dei propri cittadini, e io credo che tali diritti rappresentino delle restrizioni al potere dello Stato, perché stabiliscono fin dove può spingersi

ritorno in sé e della tutela della propria intimità. In tal modo egli giustifica lo scontro con quelle autorità americane che, secondo lui, anziché tutelare la libertà dei cittadini, invadono la loro vita privata carpandone ogni più riposto segreto personale. Ogni adolescente-giovane cerca di costruire il proprio santuario, cioè il mondo delle sue intime convinzioni. L'amore per la filosofia nasce quando egli avverte questa necessità.

In che modo il docente utilizza le risorse psicologiche dello studente nel rapporto con la disciplina e con il manuale? Innanzitutto, usa la trascendenza, il bisogno di superarsi con un atto di protagonismo decidendo con la propria volontà. Verso dove? Senza dubbio nella mente dello studente sono presenti sedimentazioni culturali del passato insieme a nuove convinzioni desunte dall'attualità esistenziale. Con esse l'insegnamento deve incontrarsi. Prescinderne in nome del programma significa rinunciare alla comunicazione, cioè alla possibilità di dialogo. Pertanto, il primo input didattico è la selezione di temi e di argomenti, che collimano con i pensieri e con le volizioni degli studenti. Sono quelli che corrispondono alle tensioni interiori dei giovani: la plausibilità ed utilità delle informazioni ricevute, la possibilità di vivere nel loro contesto, la dimensione della propria libertà, la scoperta di un regno dei fini, la necessità di una scelta di vita, l'accettazione del divenire conservando la propria identità.

Questi temi sono alla base delle scelte curriculari. Ogni contenuto della disciplina non si impone per la propria collocazione in una logica di programma o di manuale, che è quella dei loro autori, ma si ricollega costantemente ad un vissuto individuale che lo richiama in quanto preesistente nella forma del magico. Gli studenti all'oggettività semantica e storica delle conoscenze preferiscono l'incontro con ciò che trova consonanza con la propria soggettività. La curiosità e l'interesse li spingono a ricercare elementi di collegamento tra il sé e l'altro, servendosi di occasioni di confronto e di approfondimento. Il contenuto disciplinare è culturalmente produttivo se è sorretto da una motivazione, che sorge nel momento del contatto. Viceversa, in sua assenza, esso rimane estraneo, soprattutto se la lontananza concettuale è accentuata dalla quella linguistica. Il contatto è legato all'intuizione e, quindi, si esprime in una forma di comunicazione prelogica, che fa leva sull'empatia e sul bisogno di incontro con il vicino. La loro insorgenza è determinata dalla situazione di contesto, che viene instaurata dal rapporto interattivo tra il vissuto dello studente e le offerte della didattica. In tal modo lo studente vede nella filosofia la possibilità di rileggersi portando a livello di consapevolezza le proprie aspirazioni e scoprendole in relazione ai preesistenti bisogni.

La volontà di conoscere apre la strada alla curricularità. Gli argomenti proposti nella successione temporale devono snodarsi conservando il desiderio di trascendenza ed il rispetto dei livelli di comunicazione. La trascendenza chiama la volontà di conoscere al confronto con l'altro e con il nuovo; il livello di comunicazione, agendo sull'età, garantisce la conservazione della motivazione e la possibilità dello scambio. Con questi presupposti il futuro della disciplina appare un territorio da esplorare e da incontrare, mentre l'attesa si trasforma in aspettativa e questa in speranza.¹² Questo processo favorisce il passaggio dalla informazione alla conoscenza, alla comprensione, alla sistemazione.

La sistemazione, apparentemente lontana ed estranea per la sua tendenza alla oggettivazione, può definirsi coesistente del processo del conoscere. Ogni studente, mentre si rilegge attraverso la filosofia, oltre a sviluppare il grado di significanza concettuale, porta ordine nel suo sapere, lo traduce in forma più visibile e stabile, rendendolo nella dimensione del vicino-lontano, del particolare-universale; lo giustifica nelle diverse dimensioni e lo rivisita per mezzo di nuove categorie intellettive. Ogni sua conoscenza tende ad ancorarsi ad un prima e ad un dopo, a collocarsi in una struttura ed in un insieme, a riconoscersi in una circolarità di movimento. È questo

un governo senza invadere quel territorio proprio dell'individuo che durante la rivoluzione americana era chiamato *libertà*, mentre nella rivoluzione di Internet corrisponde alla *privacy*».

¹² Galimberti 2007: «Nell'attesa non c'è durata, non c'è organizzazione del tempo, perché il tempo è divorato dal futuro che risucchia il presente a cui toglie ogni significato, perché tutto ciò che succede è attraversato dal timore e dall'angoscia di mancare l'evento. La speranza, invece, guardando più lontano e ampliando lo spazio del futuro, distoglie l'attesa dalla concentrazione sull'immediato e dilata l'orizzonte. La speranza, infatti, è l'apertura del possibile».

il momento in cui l'acquisizione di un linguaggio formalizzato traduce i suoi contenuti nella forma dell'esteriorità e la trascendenza individuale dello studente trapassa nel superarsi delle idee e dei fatti.

Ormai la filosofia si presenta attraverso la storia della filosofia, con i suoi temi, i suoi cambiamenti, con i suoi cultori e le società che essa rappresenta. Dal magico e dal sacro greco alle grandi formalizzazioni della modernità ed alle successive decostruzioni. I suoi oggetti sono un limite desiderabile, in quanto promesse di arricchimento e di maturazione culturale. Per il docente si fa strada il concetto di abilità (gestione delle conoscenze filosofiche), che apre a quello di competenza. Infatti, lo studente, per rileggersi, sente il bisogno di conoscersi attraverso ciò che gli si presenta come disciplina antistante, in quanto la riconosce come strumento e guida nella sua ricerca: la filosofia codificata e storicizzata. L'abilità disciplinare lo aiuta nelle azioni di codifica e decodifica della materia. Essa, nel suo sviluppo, consente operazioni della mente su ciò che è dato dai manuali e ripreso nel corso delle lezioni. Coglie connessioni fra le idee portanti, rapporti spazio-temporali, contestualizzazioni e decontestualizzazioni. Essenzializza concetti e li distingue dalla cronaca, rinviene linearità e contrasti, causalità e rotture epistemiche. Si tratta di un susseguirsi di operazioni, con cui lo studente predispone le conoscenze in un ordine prescelto e, comunque, il più possibile concordante con la tradizione. La sua riorganizzazione si realizza su diversi piani: storico-sociale, epistemologico, interdisciplinare, teorico-pratico. La filosofia, così ricostruita, diventa per lo studente un probante riferimento culturale per la convalida del confronto tra il sé e l'altro. Le sue formalizzazioni non sono più la cifra dell'estraneità ma un mezzo per approfondire la sua soggettività.

Questa capacità, concentrata sulle operatività tecniche, lentamente si supera nella competenza, cioè nella possibilità di utilizzare conoscenze e abilità nei successivi processi di studio e nello sviluppo della personalità.¹³

Per quanto concerne i processi di studio, la competenza, proponendo allo studente uno stato di attivo protagonismo nella disciplina, punta sulla capacità di valutare. Questa oltrepassa le operazioni intellettive che caratterizzano il pensiero convergente basato sulla migliore comprensione della filosofia scritta e documentata. Essa si connota soprattutto per la presenza del pensiero critico, che sottrae le conoscenze alla loro statica precisione e le restituisce nella forma del possibile e del cambiamento. Sciogliere e ricomporre considerando eventuali deviazioni culturali sono attività che si accompagnano alla capacità di giudizio e alla creatività della mente. Per queste operazioni lo studente deve disporre di criteri di interpretazione, che consentono verifiche e possibilità di confutazione o di adesione, giustificandole in forma sempre più personalizzata. Per mezzo di essi può proiettarsi in sentieri filosofici diversi da quelli disciplinarmente organizzati oppure semplicemente immaginarli. Sono fughe in avanti o ritorni all'indietro, che nascono dalla capacità di produrre ipotesi e ripensamenti, considerando anche il diverso della storia e le molteplicità del suo manifestarsi.

La possibilità di orientamento-riorientamento si basa sullo sviluppo della capacità comparativa, che appare quando lo studente ha una visione complessiva e, nello stesso tempo, analitica della materia filosofica. In tal caso la sua attenzione si rivolge alla validità delle risposte che i filosofi hanno offerto nell'interpretazione dei loro tempi. La maturità intellettuale lo guida nei giudizi sulla base di corrette valutazioni, che riprendono il già avvenuto ed il già pensato e descritto. La rilettura delle risposte, nel rispetto delle oggettività rappresentate, accompagnandosi con l'esercizio del dubbio, avviene nella consapevolezza delle correlazioni tra dati e soggettività. Quanto più essa si evolve tanto più lo studente si inserisce nella ricostruzione delle vicende filosofiche con la visione dell'uomo, della società e della storia che va elaborando. Egli si sente dentro lo svolgersi della disciplina e dei tempi rappresentati avvertendo il bisogno di canalizzarsi con le sue conoscenze, scegliendo tra realtà e possibilità, riflettendo su ipotesi operative e immaginando nuove prosecuzioni disciplinari. Il suo prendere posizione gli pone un problema di responsabilità intellettuale, che, mentre lo impegna sul piano delle scelte culturali, lentamente

¹³ Raccomandazione europea 2006.

trapassa nelle decisioni per la vita. È questo il momento in cui egli rivolge la prima di competenza filosofica verso lo sviluppo della sua persona, utilizzando le personali riflessioni sulla filosofia raccontata.

In questa fase il principale termine di riferimento è il proprio io ed il suo contesto. L'io è considerato nelle dimensioni del tendere, delle aspettative e delle possibili realizzazioni, presentandosi nella forma consolidata dell'educazione ricevuta ed in quella possibile del divenire.¹⁴ Il contesto è il presente attuale, il luogo in cui si vive ed agisce. A che cosa serve la filosofia studiata nel presente attuale? Il semplice porsi della domanda implica che non si accetteranno passivamente imposizioni dell'esterno. Lo studente sa che dal contesto non può prescindere, ma non vuole subire automatismi di comportamento. La libertà lo porta verso la scelta dei fini e delle coerenti azioni per raggiungerli.

Sul tema dei fini la storia della filosofia offre un vasto campo di osservazione. Ogni corrente filosofica ha indicato all'uomo una scelta sul piano individuale e su quello pubblico. Il problema è stato analizzato sotto diversi profili. Esiste concordanza tra i due piani oppure essi sono destinati a convivere parallelamente e, perfino, a confliggere? È possibile conciliare l'etica personale con quella collettiva? Come si può intervenire nella politica riconoscendosi in essa anche moralmente? Sono domande che lo studente si è già rivolto nel corso degli studi accogliendo risposte teoriche, anche se più volte meditate: Socrate, Platone e Aristotele hanno lasciato il loro segno. Egli sicuramente ha coltivato preferenze sul piano individuale ripensando una conseguente condotta di vita. Tuttavia, gli manca il raccordo con l'attualità, che ancora gli si offre senza la giusta correlazione con le idee scolasticamente assimilate. Il suo presente, originale e variamente complesso, è vissuto in maniera intuitiva e frammentata, mentre i suoi comportamenti sono condizionati da tendenze giovanili e da entusiasmi collettivi. Come per lo studio della disciplina formalizzata gli manca il modo indicativo nella lettura del contesto: la sua intelligenza è fortemente intrisa di empatia e di volontarismo. Le sue convinzioni filosofiche incontrano il presente nelle forme dell'idealismo ideologico e corrono facilmente il rischio della decontestualizzazione o dell'obsolescenza. Come è possibile attualizzare le conclusioni della filosofia passata con quelli della globalizzazione, del virtuale, della moderna alienazione e della perdita della privacy? Lo studente non corre il rischio di subire inconsciamente le imposizioni di una realtà esterna, onnivora e totalizzante, se la filosofia studiata non è in grado di orientarlo? Come dice Derrida, egli vive la possibilità della *precipitazione* se non è aiutato da adeguati strumenti di *anticipazione*.¹⁵ In questa situazione il primo vero problema per lo studente è il raggiungimento dell'autonomia, cioè la capacità di pensare con libertà di giudizio, gravemente compromessa dalla cogenza dei sistemi. In che modo la filosofia concorre nel raggiungimento di questo obiettivo? Certamente essa è di poco aiuto nell'analisi tecnica delle nuove strutture socioeconomiche e nei relativi meccanismi di funzionamento. Tuttavia, il pensiero filosofico inserisce nella conoscenza logica e descrittiva elementi di natura metafisica. Perché? Verso dove? Per quale fine? Sono domande che accompagnano la visione del reale esterno ricercando significati esistenziali, che attengono all'essere della persona ed al recupero della sua autenticità. Infatti, la conoscenza è sempre finalizzata ad un dover essere, cioè al come dell'agire, ponendo il tema del fine e della responsabilità. In questo caso il docente di filosofia segue la stessa prassi che è seguita dallo studioso del diritto che ricerca la norma, cioè il dover essere, nelle dinamiche sociali. Dice a tale riguardo Zagrebelsky criticando l'analisi teorica del diritto e riportandolo sul terreno delle dinamiche nella società civile: «Quello è il luogo per la lotta dei diritti».¹⁶ Allo stesso modo il docente non perde

¹⁴ Demetrio 2003: «[...] se, all'opposto, all'educazione si attribuisce il compito di vivere filosoficamente la propria vita verso l'adulità e il suo tempo raggiunto, ecco che l'educazione svolge un compito critico, destabilizzante, dialogante con ogni imprevisto o prevedibilità esistenziale, filosofico appunto. [...] Non c'è limite alla maturità in quanto stato maturosciente, che fin dalle più antiche iconografie prefigurava la saggezza o sapienza non come un esito auspicato e una peculiarità anziana, bensì, come una manifestazione dell'eterna giovinezza morale».

¹⁵ Derrida 2015: «Più sapere, più potere: la scrittura si dedica piuttosto all'*anticipazione*. Anticipare è accumulare vantaggi, prendere (*capere*) anticipatamente (*ante*). A differenza della *precipitazione* che espone la testa [...]. L'*anticipazione* preserva dalla *precipitazione*».

¹⁶ Zagrebelsky 2017: «Il diritto può razionalizzare, esplicitare ciò che è implicito, denunciare incongruenze e lacune e difendere conquiste già ottenute nella sfera dell'azione pubblica. Esso riflette equilibri sociali e politici ed egemonie

mai di vista il confronto con la società ed i suoi problemi. Il tema della formazione è sempre inserito nei contesti, benché filtrato attraverso la disciplina.

Se la società nel suo presente è termine ineludibile di riferimento, il docente di filosofia ha il compito di utilizzare i contenuti disciplinari per guidare lo studente verso l'autonomia e l'autodeterminazione. Essi gli consentono di affrontare il problema in termini sempre più probanti e ravvicinati. Anche se indicazioni in tal senso vengono da lontano, il richiamo all'autonomia della morale di Kant apre orizzonti di universalità che, nello stesso tempo, come dice Dahrendorf, impegnano nel tempo presente, dove i rischi di eteronomia sono più visibili. Dahrendorf in *Libertà attiva*, in aperta polemica con Rousseau, mette in guardia da facili interpretazioni del sociale, come anche da sovrapposizioni idealistiche, ad es. i cosiddetti stati di natura, che possono essere considerati sollecitanti parabole di confronto ma non sono di aiuto nella conoscenza effettiva del presente.¹⁷ Allo stesso modo occorre guardarsi dai rischi di omologazione mediatica, che mentre offrono una lettura lineare della realtà si impongono con funzione di livellamento culturale e di anonimata.¹⁸

Il patrimonio storico della filosofia serve al docente per rapportare idee del passato nel proprio tempo, proponendo quelle più congruenti con i temi dell'attualità e verificandone la validità senza indurre imposizioni dottrinali.¹⁹ Il presente, a sua volta, è considerato attraverso la nascita di nuovi interessi e nuove aspirazioni, portatori anch'essi di concordanze e di conflittualità. È possibile una dialettica passato (storia della filosofia) e presente (società civile) che consenta un incontro sul piano culturale? In questa dinamica il docente crea una situazione comunicativa, in cui attraverso il dialogo si possono selezionare interessi generalizzabili nella durata del tempo (dal passato al presente e viceversa) e riconducibili a norme etico-morali di rilevanza intersoggettiva. Habermas chiama agire comunicativo la capacità di motivare razionalmente l'altro ad accettare un'azione concordata scoprendo la comunanza di coinvolgimenti.²⁰ Il suo testo *Etica del discorso* contiene riferimenti utili per una didattica della comunicazione e dell'incontro. In virtù di essa lo studente è guidato nella scelta appropriata di comportamenti, che nel confronto progressivo va elevando a norma universale e ad imperativo etico-morale. In questa prospettiva il docente prova idee del passato che possono essere respinte, accettate, modificate o riattualizzate: una metodologia che non lascia l'attualità all'estemporaneità di giudizi intuitivi ma la filtra con l'apporto della disciplina, introducendo elementi di approfondimento riflessivo e di continua finalizzazione. Il lavoro continua finché non nasceranno nella mente dello studente idee che non solo lo mettono in sintonia con il proprio tempo, ma, come dice Kant, lo farà attraverso la conquista di un'abitudine e di una tendenza perseverante, espressioni dell'autonomia

culturali e, nel riflettere, contribuisce a dar forma e forza. Contribuisce, sì, ma in necessaria alleanza con forze che stanno nella società e non nelle biblioteche giuridiche. La cosiddetta "funzione promozionale" del diritto, delle sue norme di principio e programmatiche non è nulla se non è sostenuta da dinamiche economiche, politiche e culturali. Quello è il luogo per la "lotta per i diritti".

¹⁷ Dahrendorf 2005: «Lasciando da parte la "questione della lingua" di Rousseau è indubbiamente vero che le importanti opere di Rousseau più di vent'anni prima dello scritto di Kant – il *Contratto sociale* e *l'Emilio* – attingono a un atteggiamento spirituale fondamentalmente diverso. Esse sono permeate dal sogno di un Arcadia perpetuamente immobile. Kant invece è un realista e un attivista. La noia di un mondo immobile, in cui tutti i problemi sono risolti – la fine della storia – gli appare non soltanto assurda, ma insopportabile e soprattutto irresponsabile: quel che noi uomini possiamo, dobbiamo anche volerlo e tentare di farlo. L'idillico quadro di "perfetta armonia, frugalità, amore reciproco" è la fine della libertà, anzi l'entropia».

¹⁸ Scalfari 2009: «La concentrazione del potere mediatico rende possibile la manipolazione delle opinioni; in una società dove la borghesia ha ceduto il posto alla *middle class*, dove la massificazione avanza inarrestabile, dove le istituzioni intermedie decadono, dove un paesaggio socialmente vario e collinoso sta cedendo il posto alle grandi pianure battute dal vento che non incontra ostacoli sulla sua strada, il controllo dei mezzi di comunicazione consente di realizzare con facilità la manipolazione dell'opinione pubblica» in Ral Dahrendorf: *Quadrare il cerchio. Ieri e oggi*, 2009.

¹⁹ Webber 1971: «Ma il vero maestro si guarderà bene dal sospingerlo (l'ascoltatore) dall'alto della cattedra, a prendere un qualsiasi atteggiamento, sia esplicitamente sia con suggerimenti: giacché è il metodo più sleale quello di "far parlare i fatti"».

²⁰ Habermas: «Che un parlante possa motivare razionalmente un uditore ad accettare una proposta di tal genere, non si spiega in base alla validità di ciò che viene detto, bensì in base alla garanzia coordinatrice assunta dal parlante impegnandosi a sforzarsi di soddisfare in caso di necessità, la pretesa avanzata», 1989.

soggettiva della ragione pratica.²¹ È questo l'atteggiamento che anche l'Europa indica come modalità di rapporto con l'attuale società.²²

La filosofia spinge l'apprendimento sempre più in avanti, oltre ogni limite, fino ad incontrare temi sociali complessi ed interdipendenti, che soltanto la ragione è in grado di ricondurre attraverso i necessari passaggi all'intelligenza e alla volontà di chi ha un interesse. Sollecitato dalla meraviglia e dal bisogno di soddisfare pienamente il proprio io morale, lo studente prosegue nella ricerca di problemi che avverte come ineludibili per vivere il suo presente. Proiettandosi sempre più in avanti egli va incontro a ciò che è stato chiamato quadratura del cerchio. Dahren-dorf dice: «Il compito che incombe nel Primo Mondo del decennio prossimo venturo è quello di far quadrare il cerchio fra creazione di ricchezza, coesione sociale e libertà politica».²³ Allo stesso modo ogni studente sente che la propria autodeterminazione si accompagna all'assunzione di una piena responsabilità di fronte a questioni imprescindibili, che necessariamente incontrerà nei diversi settori organizzativi della società e nella molteplicità dei segmenti istituzionali. Anche egli deve far quadrare il suo cerchio, riconducendo le contraddizioni dell'esterno ad una coerente visione d'insieme. La propria autodeterminazione diventa sinonimo di responsabilità, che, mettendolo in contatto con le grandi problematiche incontrate, lo renderà uomo e cittadino nel suo tempo.

La competenza, così intesa, è un principio didattico che conferisce all'insegnamento continuità nelle intenzionalità formative, organizzando il curricolo nella giusta connessione tra crescita intellettuale dello studente, progressione delle conoscenze, metodologie e obiettivi educativi.²⁴ Per mezzo di essa la sistemazione disciplinare, che lo studente costruisce, si accompagna con la ricerca di significati per sé e per gli altri, conferendo all'oggettività dei contenuti la giusta valenza semantica che la sottrae ai rischi dell'enciclopedismo mnemonico e la colloca in un ordine mentale debitamente motivato. In tal modo ogni momento dello studio trova la necessaria corrispondenza con le esigenze personali e si inserisce nella logica di una cultura per la vita. Come dice Ferrari, riprendendo Derrida, l'eredità del passato si inverte nella prospettiva dell'avvenire e con questa intenzione il docente propone al discente lo studio della filosofia.²⁵

Riferimenti bibliografici

- ANDREOLI 2015: Vittorino Andreoli, *L'educazione (im)possibile*, Rizzoli, Milano 2015. p. 162, p. 48.
- BENCIVENGA 2017: Ermanno Bencivenga, *La filosofia in 82 favole*, Mondadori, Milano 2017, p. 176.
- BOLLAS 2018: Christopher Bollas, *L'età dello smarrimento*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2018, p. 31.
- DAHRENDORF 2005: Ralf Dahrendorf, *Libertà attiva*, Laterza, Roma-Bari 2005, p. 121.
- DAHRENDORF 2009: Ralf Dahrendorf, *Quadrare il cerchio. Ieri e oggi*, Laterza, Roma-Bari 2009, p. 9.
- DEMETRIO 2003: Duccio Demetrio, *Filosofia dell'educazione ed età adulta*, Utet, Torino 2003, pp. 148-149.
- DERRIDA 2015: Jacques Derrida, *Memorie di un cieco*, Abscondita, Milano 2015, p.14.
- DPR N. 275/1999: DPR N. 275, art. 8 (Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art. 21 della legge 15 Marzo 1999, n. 59).
- FERRARI 2015: Federico Ferrari: *L'eredità dell'avvenire. Riflessi di un'estetica spettrale* in Jacques Derrida, *Memorie di cieco*, Abscondita, Milano 2015, p. 175.

²¹ Kant, 1970.

²²Raccomandazione 2018.

²³Dahrendorf: 2009.

²⁴ Indicazioni nazionali per il curricolo 2012.

²⁵ Ferrari 2015: «L'eredità – infatti – non è mai un dato, è sempre un compito. Che resta, ora e per sempre, davanti a noi».

- GALIMBERTI 2007: Umberto Galimberti, *L'ospite inquietante*, Feltrinelli, Milano 2007, p. 146.
- HABERMAS 1989: Jurgen Habermas, *Etica del discorso*, Laterza, Roma-Bari, 1989, p. 66.
- INDICAZIONI NAZIONALI PER IL CURRICOLO: Indicazioni nazionali per il curricolo, Annali della pubblica istruzione 2012.
- KANT 1970: Immanuel Kant, *La metafisica dei costumi*, Laterza, Bari 1970, p. 358.
- PENNAC 2018: Daniel Pennac, *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano 2018. p. 137 e successive.
- RACCOMANDAZIONE 2006: Raccomandazione del parlamento europeo e del consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente.
- RACCOMANDAZIONE 2018: Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente.
- RECALCATI 2018: Massimo Recalcati, *A libro aperto*, Feltrinelli, Milano 2018. p. 33.
- SCALFARI 2009: Eugenio Scalfari, *Potere e libertà. metà della metà*, in Ralf Dahrendorf: *Quadrare il cerchio. Ieri e oggi*, Laterza. Roma-Bari, 2009, p. 41.
- SNOWDEN 2019: Edward Snowden, *Errore di sistema*, Longanesi, Milano 2019, p. 13.
- WEBBER 1971: Max Webber, *Il lavoro intellettuale come professione*, Einaudi, Torino 1971, pp. 28-29.
- ZAGRELBESKY 2017: Gustavo Zagrelbesky, *Diritti per forza*, Einaudi, Torino 2017, pp. 143-144.
- ZUBOFF 2019: Shoshana Zuboff, *Il capitalismo della sorveglianza*, Roma, Luiss University Press, 2019, p. 493.

INSEGNARE FILOSOFIA CON L'ARGUMENT MAPPING

Pietro Alotto

Abstract

Learning philosophy has value in itself. But does it apply regardless of the way you teach it? Do concrete and general teaching practices really unfold the educational potential of the discipline? The ability to “think for oneself” needs “tools of thought” that must be taught and learned. The use of argumentative mapping can be a useful strategy to work on cognitive skills related to analytical reasoning and argumentation.

Keywords

Teaching Philosophy, Argument mapping, Argumentation, Critical Reasoning, Critical thinking.

Le finalità formative della Filosofia

È almeno dagli anni Settanta/Ottanta del secolo scorso che la riflessione sulla didattica della filosofia si avvoltola in infinite discussioni su come insegnare filosofia a scuola: in modo storico, per temi, per problemi, per temi e problemi. Sull'argomento si sono esercitati in tanti, facendo proposte che poi si sono tradotte in un nulla di fatto. Con l'unico risultato che nulla è cambiato.

I manuali mettono qua e là degli inserti di carattere tematico, o qualche inserto in cui si affronta un qualche problema, ma si vede chiaramente che si tratta di cose spurie, messe là tanto per.... Il nerbo portante di tutti i manuali, anche di quelli più nuovi, è sempre e comunque la storia della filosofia.

A movimentare la discussione ha contribuito, recentemente, il documento del MIUR dal titolo *Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza*.¹

Si tratta di un documento importante (pur con qualche limite)² e che si muove su un piano di prudenza e di condivisione. Suggestisce, senza imporre, accettando il confronto e la discussione. Malgrado ciò, ha suscitato in buona parte del mondo accademico italiano una reazione piuttosto “critica”, soprattutto, in merito all'enfasi posta dal Documento sul tema delle “competenze”.³

Conoscenze e/o Competenze

A questo proposito, devo dire che il dibattito sulle ‘competenze’ che tanto appassiona una parte del mondo accademico e pedagogico, mi lascia piuttosto freddo. Si possono insegnare

¹ Documento del MIUR pubblicato nel mese di Dicembre 2017, dal titolo *Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza*, a cura del Gruppo tecnico-scientifico di Filosofia, coordinato dal Direttore Generale, Carmela Palumbo.

² Ne ho parlato in due articoli sul mio Blog: <https://medium.com/la-scuola-che-non-cè/a-che-serve-studiare-filosofia-nel-mondo-doggi-84366609423a> e <https://medium.com/la-scuola-che-non-cè/sugli-orientamenti-per-l-apprendimento-della-filosofia-nella-società-della-conoscenza-2-e5e8553e6caa>.

³ Mi riferisco, in particolare, all'intervento molto articolato di A. Caputo sulla rivista *logoi.ph*, Anno VI N.15, dal titolo “Per una rilettura ragionata dei recenti Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza. Possibilità e criticità delle proposte, ma se ne potrebbero citare molti altri.”

competenze in astratto, senza contenuti? E poi davvero servono, e a chi, le competenze? La pedagogia delle competenze non risponde forse ad una pericolosa deriva economicistica della nostra scuola (deriva di cui chi vive quotidianamente nel mondo della scuola non vede traccia, per la verità)? Esistono competenze strettamente “filosofiche” o le competenze sono solo trasversali?

Le domande come sappiamo orientano le nostre riflessioni e le stesse risposte che troviamo. Una cosa è chiedersi: come possiamo insegnare al meglio la Filosofia ai nostri studenti per meglio raggiungere le finalità formative proprie della disciplina? Altra cosa è chiedersi: cosa può dare lo studio della Filosofia alla formazione umana e civile degli studenti?

A seconda di come avremo risposto alla seconda domanda, si risponderà diversamente alla prima domanda.

Gli *Orientamenti*, per esempio, sostengono che la Scuola è utile se forma alla vita professionale e personale e la Filosofia è utile se dà strumenti di pensiero agli studenti, spendibili in contesti professionali e nella vita. Altri sostengono che la Filosofia non deve essere “strumento” per nulla; ha valore in sé e per sé; la sua “utilità” deriva dalla sua strutturale “inutilità” pratica.⁴

La Filosofia avrebbe una *virtù* formativa “naturale”, come le radici di ginseng hanno una *virtù* tonica, e studiandola (in qualunque modo lo si faccia) produce questi miracolosi risultati:

Questa visione essenzialistica e, insieme, aristocratica ed elitaria della disciplina si scontra, purtroppo, con la realtà, se è vero che tre anni di Filosofia non smuovono che, di poco, la naturale intelligenza degli studenti, se così tanti studenti (pure quelli che hanno studiato Filosofia) stentano nella comprensione di semplici testi argomentativi (e non filosofici!) e faticano non poco nella scrittura di un tema argomentativo.

Magari la mia percezione di docente della secondaria è alterata. Ma non mi pare che i docenti delle Facoltà di Filosofia diano valutazioni diverse della preparazione delle matricole delle facoltà di Filosofia.⁵

Il valore formativo della Filosofia

Esiste un problema di “didattica della Filosofia” oppure no? Gli *Orientamenti* indirettamente, danno una risposta positiva. Questa risposta non è piaciuta, come dicevamo sopra, a buona parte del mondo accademico italiano.

Sembra che il modo in cui si insegna filosofia in Italia ai nostri ragazzi vada bene, anzi benissimo, se è vero che alcuni autorevoli accademici, si spingono a dire che siamo noi a dover fare da modello agli altri paesi e non il contrario.

Ora, se il problema didattico non esiste, perché se ne parla? Ipotizzo che se ne parli, perché se è vero che il problema ‘didattico’ per molti non esiste, esiste però un problema di “politica” formativa? I nostri decisori politici sembrano, infatti, ‘sottovalutare’ il valore formativo della

⁴ «La società è quella che è, e la domanda di utilità pare ineludibile. Tuttavia, come ripeteva Aristotele, la filosofia ha il destino di non servire a nulla, perché non può essere piegata ad alcuno scopo, senza essere snaturata. Nel momento in cui diventa strumento, smette di essere filosofia, perché smarrisce la libertà che la contraddistingue come movimento del pensiero autonomo e disinteressato. Non serve dunque, eppure è importante. E lo è perché è umana, si è storicamente consolidata come necessità di comprensione e indagine sul mondo e sulla socialità, sulla psiche e sui nessi logici. La filosofia è autocoscienza. Se come tale qualcuno potrà trovarci qualche utilità pratica (strumento utile per la flessibilità cognitiva, per una dialettica efficace o per altre “funzioni” operative), la cosa sarà del tutto accidentale ed estrinseca rispetto alla necessità interna del discorso filosofico.» C. Scognamiglio, “Insegnare filosofia nella società della conoscenza”, reperibile all’indirizzo: <http://temi.repubblica.it/micromega-online/insegnare-filosofia-nella-societa-delle-competenze/>

⁵ Vedi l’interessante articolo di M. Mugnai, su Il Foglio quotidiano, del 7 Aprile 2019, dal titolo “Che disastro gli studenti con l’inutile fritto misto di Filosofia”.

Filosofia, sottovalutazione che rischia di condurre ad un suo ridimensionamento o ad un suo ‘snaturamento’. Da qui gli “Appelli” e i “Manifesti” per rivendicare che la filosofia “vale”. Studiare filosofia vale in sé, e se vale in sé, il mio compito come cultore della disciplina è quello di fartene riconoscere il valore: la filosofia è utile (nella sua inutilità), devo solo farti vedere perché lo è.

Ma il punto è: “vale” a prescindere dal modo in cui la si insegna? Vale a prescindere da cosa si insegna? Vale a prescindere da ciò che, in termini di conoscenze, lascia nella mente degli studenti, dopo un triennio di studi liceali?

Insomma, le concrete e generali prassi didattiche con cui insegniamo filosofia (anzi, ‘storia della filosofia’) davvero (e necessariamente) dispiegano le potenzialità formative della disciplina? Quali evidenze abbiamo in merito? Non è forse necessario distinguere fra una generica, indefinita e astratta “formazione filosofica” (che si acquisirebbe in virtù del semplice ‘studiare’ una disciplina come la Filosofia) e i risultati formativi reali, che sono sempre figli di prassi didattiche, metodi e strategie adeguati al raggiungimento di precisi obiettivi formativi?⁶

La discussione fra gli addetti ai lavori si alimenta di metafore, di immagini che “suggeriscono” spesso senza definire (fare “esperienza di filosofia”, ecc.). Ma quando si parla di obiettivi formativi, la vaghezza dovrebbe lasciare il posto alla concretezza e alla precisione. In altre parole, è sempre il caso di specificare in che cosa si sostanzia l’obiettivo formativo che voglio raggiungere, esplicitare come faccio a raggiungerlo, e indicare come ne verifico il raggiungimento?

Non è un problema di “dare voti”, sia chiaro, quanto un problema (come dire) di “buon senso pedagogico”. Io mi sento prima di tutto un insegnante e un “educatore” e poi un “insegnante di filosofia”. E in quanto formatore devo rassicurare la mia coscienza di “educatore” del fatto che il tempo che sto facendo “perdere” ai miei studenti sia in realtà “tempo guadagnato”.

Quale insegnamento della Filosofia

In molti manuali di filosofia leggiamo che, studiando filosofia, si impara a “pensare con la propria testa”. Il problema è che questi manuali, dopo avere messo in evidenza cosa si impara studiando filosofia, lasciano scoperte e senza risposta due questioni: primo, in cosa concretamente si sostanzia questo “pensare con la propria testa” e, secondo, come ci riesce (se ci riesce)? Come fa lo studio tradizionale, prevalentemente “trasmissivo”, della filosofia a promuovere questa acquisizione: per “contatto”, per “imitazione”, per “infusione magica o mistica”?

Dico subito che la pessima abitudine di molti filosofi di “provare citando” un qualche filosofo autorevole non basta né a definire in cosa consiste questo “pensare con la propria testa” o “pensare criticamente, né a garantire che così avviene. Bisogna essere capaci di definire cosa è abile a fare un “pensatore critico”, in cosa si sostanzia questo “pensare con la propria testa” e poi occorre anche essere capaci di indicare quali “strategie didattiche” si mettono in campo nella prassi didattica per costruire o potenziare l’acquisizione di queste abilità.

Per esempio, le strategie tradizionalmente usate per accompagnare la lettura e l’analisi dei testi filosofici che accompagnano i profili dei diversi filosofi funzionano nel promuovere la capacità di lettura “competente” del testo? Le “guide all’analisi” dei vari testi, ad imitazione delle guide alla lettura dei manuali di Letteratura italiana, guidano veramente (e a che cosa?), se è vero che, spesso, si sostanziano in analisi belle e fatte (qualche volta molto più lunghe dei testi di analizzare), pronte per essere “imparate” a memoria come tutte le altre ‘nozioni’? Non è forse vero che gli esercizi che accompagnano i capitoli dei profili spesso o sono esercizi di comprensione o verifiche sulle conoscenze acquisite e non esercizi di allenamento pensati per sviluppare abilità e strumenti di pensiero?

⁶ In questo concordo con quanto scritto da Lucia Ziglioli (2019), p.67.

Quale “storia della filosofia”

Spesso, citando il solito Hegel, si dice che non si può fare filosofia senza conoscere la sua storia. Bene, ciò concesso, siamo davvero sicuri che studiare la “storia della filosofia” così come riportata dai nostri manuali, sia l’unico modo attraverso cui possiamo imparare dalla “storia della filosofia”?

Mi chiedo se non sia possibile avvicinarsi ai maestri della filosofia, andando direttamente alla fonte, ai loro pensieri, alle loro domande e alle loro soluzioni; leggendone e analizzandone i testi, prendendo sul serio le, e imparando dalle, loro strategie argomentative. Un modo alternativo di fare filosofia a scuola, che permetta di potenziare abilità cognitive e, contestualmente di imparare dai maestri e filosofare con loro.

Un approccio di tipo laboratoriale

Dopo una prima parte in cui devo aver violato la prima regola della retorica, quella di non indispettare il proprio uditorio (una sorta di “*captatio malevolentiae*”), nel resto dell’articolo illustrerò un possibile approccio all’insegnamento della filosofia che focalizza la sua attenzione proprio sul potenziamento di alcune “abilità” connesse con il “pensiero critico” (interpretazione, analisi, inferenza, valutazione) e sugli “strumenti del filosofare”,⁷ che poi sono gli strumenti del “pensiero critico”, in senso proprio.⁸

Nel loro bel libro sulla scrittura argomentativa,⁹ C. D’Aversano e F. Grilli riflettono sul fatto che, spesso, chi ha acquisito una competenza intellettuale di qualche tipo, mette in azione con naturalezza automatica “strategie di pensiero e di comportamento... che le rende pressoché inaccessibili all’analisi della coscienza, e che ne rende problematica, quando non impossibile, la trasmissione didattica”. In altre parole, accade che chi svolge un determinato lavoro intellettuale, spesso, dà per scontate abilità e competenze che a lui vengono naturali, per averle acquisite nel tempo, proiettando questa “naturalezza” anche su chi le dovrebbe, invece, apprendere.

Così accade che sin dalle prime attività proposte agli studenti del primo anno di Filosofia vi siano richieste di prestazioni che presuppongono abilità cognitive (ed enciclopedie articolate) di livello superiore, senza prima averle costruite, spesso utilizzando, fra l’altro, un linguaggio prestazionale poco rigoroso.¹⁰

L’approccio che noi riteniamo più utile a questo scopo è invece quello **laboratoriale**, fatto di molta pratica e poca teoria (l’essenziale per padroneggiare la materia e poterla applicare), da introdurre gradualmente come strumentazione offerta agli studenti per risolvere problemi, piuttosto che all’inizio e una volta e per tutte.

⁷Cf. Facione Peter A., *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*, pdf disponibile a questo indirizzo:

https://www.researchgate.net/publication/251303244_Critical_Thinking_What_It_Is_and_Why_It_Counts.

⁸ Edward Glaser definisce il pensiero critico come segue: «“ The ability to think critically, as conceived in this volume, involves three things: (1) an attitude of being disposed to consider in a thoughtful way the problems and subjects that come within the range of one’s experiences, (2) knowledge of the methods of logical inquiry and reasoning, and (3) some skill in applying those methods. Critical thinking calls for a persistent effort to examine any belief or supposed form of knowledge in the light of the evidence that supports it and the further conclusions to which it tends. It also generally requires ability to recognize problems, to find workable means for meeting those problems, to gather and marshal pertinent information, to recognize unstated assumptions and values, to comprehend and use language with accuracy, clarity, and discrimination, to interpret data, to appraise evidence and evaluate arguments, to recognize the existence (or non-existence) of logical relationships between propositions, to draw warranted conclusions and generalizations, to put to test the conclusions and generalizations at which one arrives, to reconstruct one’s patterns of beliefs on the basis of wider experience, and to render accurate judgments about specific things and qualities in everyday life. » in Glaser (1941), p.14.

⁹ Dell’Aversano C., Grilli A., *La scrittura argomentativa*, Le Monnier Firenze 2005, pp.1-2.

¹⁰ Vedi *Pietro Alotto, Roberto Trolli, Centralità del testo e ‘rapsodicità’ formativa. Insegnamento e apprendimento delle discipline filosofiche* in *La filosofia nella scuola*, C. Tugnolia cura di, Franco Angeli ed. 2001.

Il Laboratorio di argomentazione

Quale che sia l'opinione delle diverse scuole di filosofia sul valore dell'argomentazione nel discorso filosofico,¹¹ è innegabile che gli studenti di filosofia sono continuamente alle prese con testi di carattere argomentativo, che siano testi primari, testi secondari o manuali, uno studente medio di un corso di filosofia dovrà cimentarsi nella lettura e nella comprensione di una certa quantità di testi "non creativi".

Ma quanto "esperti" sono in questo genere testuale? I risultati OCSE/PISA¹² stanno lì ad attestarci come i nostri studenti (in generale) non sanno leggere e comprendere testi argomentativi di media difficoltà, testi non certo dello spessore e della profondità di un testo filosofico. [vedi articolo CF precedente] L'esperienza diretta ci dice che i nostri studenti hanno difficoltà a leggere e comprendere i passaggi argomentativi dei nostri manuali di filosofia. Questo è o non è un problema per gli insegnanti di Filosofia?

L'abitudine alla lezione frontale che metabolizza concetti e ragionamenti rimasticandoli per gli studenti, affinché possano digerirli con facilità, ha i suoi pregi e i suoi vantaggi, se il nostro obiettivo è quello riempire, nel poco tempo concessoci, la mente dei nostri studenti di 'nozioni' (perché, a ben vedere, anche una 'ragionamento di seconda mano' è una "nozione") su cosa ha detto e fatto il filosofo trattato, e perché l'ha detto. Ma, se l'obiettivo è quello di insegnare a ragionare e ad argomentare (leggere e produrre), e a "pensare con la propria testa", ed, insieme, a confrontarsi con il pensiero degli autori studiati, ecc., come sembrano sperare i docenti di filosofia, siamo proprio sicuri che la lezione frontale e le tradizionali strategie di insegnamento raggiungano lo scopo?

Gli "strumenti" del pensiero non sono una dotazione naturale, ma qualcosa che si apprende e si potenzia con l'esercizio e l'allenamento. Lo studio della Logica che un tempo introduceva e accompagnava lo studio della filosofia non è più praticato da tempo, con un ovvio detrimento del "pensiero" in generale. E non è questione di nuove "discipline" da introdurre, ma di integrare la riflessione sulla logica dei nostri ragionamenti e dei nostri metodi di indagine (nelle diverse discipline) all'interno dell'insegnamento.

In filosofia questo vuol dire ridare spazio alla parola e ai pensieri dei filosofi direttamente sui loro testi, non solo come riscontro per ciò che viene detto nella parte espositiva del manuale, ma come "oggetti di studio" da analizzare, comprendere e valutare, per apprendere come si ragiona e come si argomenta. Analizzare e comprendere come ragionano gli altri per analizzare e comprendere come migliorare i "nostri" di ragionamenti.

Significa dare spazio e dignità alla dimensione "laboratoriale" [cit. del collega ora morto]: la classe di filosofia, come luogo in cui gli studenti (da soli o, meglio, in gruppo) smontano e rimontano le argomentazioni dei grandi filosofi; affrontano le diverse soluzioni ai grandi problemi filosofici; si cimentano in valutazioni e, perché no, "correzioni"; inventano e dibattono linee argomentative originali per classici problemi filosofici.

Come affrontare lo studio del ragionamento critico e dell'Argomentazione filosofica

Spesso i testi che parlano di argomentazione e vogliono insegnarla nella scuola, fanno il loro doveroso omaggio alla logica formale, dedicando anche molte pagine dei loro volumi alla

¹¹ La mia opinione in merito in questo saggio pubblicato con l'amico R. Trolli: Alotto, Trolli, *Centralità del testo e 'rapsodicità' formativa, Insegnamento e apprendimento delle discipline filosofiche*, in *La filosofia nella scuola* Franco Angeli, Milano 2001.

¹² Vedi i risultati 2018 in https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_ITA_IT.pdf.

presentazione di elementi di logica (enunciativa, predicativa, simbolica), salvo poi, quando fanno concreti esempi di analisi, non farne nessun uso o quasi.

Come giustamente ha scritto E. Bencivenga,¹³ in generale, il modo tradizionale di insegnare logica non migliora di molto le *performances* degli studenti nel ragionamento e nell'argomentazione. Lo stesso ragionamento può essere fatto per la teoria dell'argomentazione.

Bencivenga nel suo libro sviluppa una analogia fra l'apprendimento della logica e quello di una lingua: se vogliamo apprendere una lingua (straniera), non si deve (come pure si fa) partire dallo studio teorico della grammatica, ma dalla pratica della lingua: "La pratica val più della grammatica". Ed una pratica s'impura "eseguendola e commettendo errori". Solo dopo che si arriva a padroneggiare un'abilità, ci si può interrogare "sulla struttura di quell'abilità", cercando di capire quali sono le regole che ne permettono il funzionamento. Ebbene, con l'apprendimento della logica a scuola bisogna fare lo stesso: quel che dobbiamo insegnare "è la pratica, non la grammatica del ragionamento". Non si insegna a ragionare facendo lezioni teoriche di logica formale, e neanche di teoria del sillogismo: «si può imparare a ragionare solo ragionando: rimandando ... la teoria e concentrandosi sulla pratica» (p. 91), e ancora: «...la sostanza del ragionamento, e dell'educazione al ragionamento, è nella sua pratica; la sua grammatica ne costituisce solo un promemoria.» (p. 90).

Bencivenga ha ragione, se ci concentriamo sulla teoria piuttosto che sulla pratica del ragionamento rendiamo l'insegnamento della logica (e dell'Argomentazione) a scuola noioso ed inefficace: una materia in più da studiare e memorizzare. Inefficace, perché sapere che cos'è una fallacia dell'affermazione del conseguente e saperla riconoscere o essere abili a non utilizzarla inconsapevolmente sono due cose diverse.¹⁴

La pratica logico-argomentativa (nell'analisi e contestualmente nella produzione o nel cimento), il confronto con argomentazioni realistiche prodotte da qualcuno o da produrre per un qualche obiettivo, possono essere un'ottima "palestra", per usare un termine caro al prof. Adelino Cattani, per sviluppare abilità, fissare conoscenze, affrontare in modo competente sfide argomentative (comprensione, produzione e valutazione).

L'analisi svolta col *mapping* degli argomenti permette di affrontare l'analisi di ragionamenti e argomentazioni senza usare formalismi e senza appellarsi ad astratte regole formali di deduzione o a "traduzioni uniformi" degli argomenti svolti nel linguaggio ordinario.

Per iniziare ad applicare le tecniche di analisi e mappatura non è necessario farsi prima un approfondito corso di logica e teoria dell'argomentazione; bastano poche nozioni introduttive per prendere consapevolezza di come ragioniamo e argomentiamo, e si può subito cominciare ad analizzare e visualizzare ragionamenti e argomentazioni (partendo da testi semplici e aumentandone gradatamente la complessità), iniziandone a produrne di proprie in modo guidato. La pratica, in questo caso, fa premio sulla teoria.

Insegnare filosofia con le *Argument maps*

Le *argument maps* sono sempre più spesso utilizzate nei corsi di *Critical Thinking* presenti istituzionalmente nei curricula delle scuole anglosassoni. Lo sono meno nei corsi di filosofia. Solo recentemente le potenzialità cognitive e pedagogiche delle mappe di argomento sono state scoperte dagli insegnanti di filosofia, e cominciano ad essere applicate nei corsi introduttivi di filosofia presso alcune università.¹⁵

Applicare il mapping argomentativo alla filosofia dovrebbe essere "naturale", visto il carattere vocazionalmente argomentativo della disciplina. E tuttavia, va detto, che le finalità

¹³ Vedi Bencivenga (2017).

¹⁴ Non seguiamo le indicazioni di E. Bencivenga su come introdurre la pratica logica nell'insegnamento.

¹⁵ Cf. Harrell M., *What Is the Argument? An Introduction to Philosophical Argument and Analysis*, MIT Press 2016.

formativa dell'introduzione dell'*argument mapping* a scuola travalica l'interesse disciplinare (non serve solo a comprendere e a fare meglio "filosofia"), perché si rivolge ad una più generale formazione al "pensiero critico" ed alla cittadinanza consapevole che dovrebbero essere il "cuore" dell'educazione.

L'obiettivo ultimo dell'insegnamento del mapping argomentativo è quello di aiutare lo studente a sviluppare abilità cognitive di livello superiore che riguardano l'Interpretazione, l'Analisi e la Valutazione di argomenti (tre delle Skills del CT).

Riesce a farlo perché la diagrammatura degli argomenti:

- guida e supporta nell'interpretazione, nella comprensione analitica e approfondita di un testo o di un discorso argomentativo, permettendone una valutazione ponderata;
- perché è una forma di lavoro metodico, lento, minuzioso, nemico della precipitazione nell'interpretare e nel giudicare;
- educa con ciò ad un atteggiamento critico e consapevole, al giudizio ponderato ed informato;
- spinge al lavoro collaborativo.

A cosa serve una *Argument map*?¹⁶

Quando scriviamo testi argomentativi, il più delle volte il nostro scopo non è solo quello di presentare tesi e argomenti, ma anche quello di rendere la lettura piacevole e persuasiva.

Spesso, quando scriviamo, ci lasciamo prendere la mano, ci perdiamo nello sviluppare belle immagini, cerchiamo di evitare le ripetizioni, sfruttando tutte le potenzialità che ci dà la lingua (anafore, sinonimi ecc.); facciamo digressioni; evitiamo di esplicitare assunzioni e passaggi logici che diamo per scontati, perché le riteniamo evidenti, oppure per lusingare il lettore, o per non appesantire troppo il testo; usiamo domande retoriche per assumere, con la complicità del lettore, la verità di una proposizione, ecc. . Questo rende la lettura più piacevole, ma troppo spesso rende i nostri ragionamenti più complessi da analizzare e comprendere.

Gli stessi ragionamenti possono essere confusi, per evidente incompetenza di chi scrive, o oggettivamente complessi (con più argomenti, con argomenti che sostengono argomenti e via così complicando), oppure resi complessi per ingannare il destinatario.

E ancora, la presentazione dell'argomento nel testo in prosa, spesso, non segue l'ordine "naturale" dell'inferenza, dalle premesse alla conclusione: qualche volta la conclusione precede le premesse argomentative; oppure la conclusione viene ripresa in diverse parti del testo con parole diverse (anafore), che possono confondere il lettore inesperto, il quale può pensare si tratti di conclusioni diverse.

In genere, in un testo argomentativo ben scritto (cioè finalizzato all'obiettivo di proporre una posizione e di giustificarla con argomenti adeguati) un aiuto viene dai cosiddetti "indicatori" o connettivi logici. Paroline e locuzioni magiche come: perché, dato che, ne consegue che, si conclude che... che indicano la funzione delle proposizioni che seguono, e di cui parleremo più avanti.

Ora, non sempre i testi argomentativi sono ben scritti, non sempre sono presenti termini e locuzioni logiche e non sempre sono usate in modo appropriato. Spesso al posto dei connettivi, il compito di indicare la funzione logica delle proposizioni è affidata al contesto semantico o ai segni di interpunzione. L'uso del "perché", per esempio, può essere ambiguo, in quanto in un contesto può indicare un argomento a sostegno, mentre qualche volta può essere usato solo per segnalare una spiegazione.

¹⁶ Quanto riportato in questa sezione è una rielaborazione di alcuni paragrafi del mio *Laboratorio di Argomentazione*, Alotto (2019).

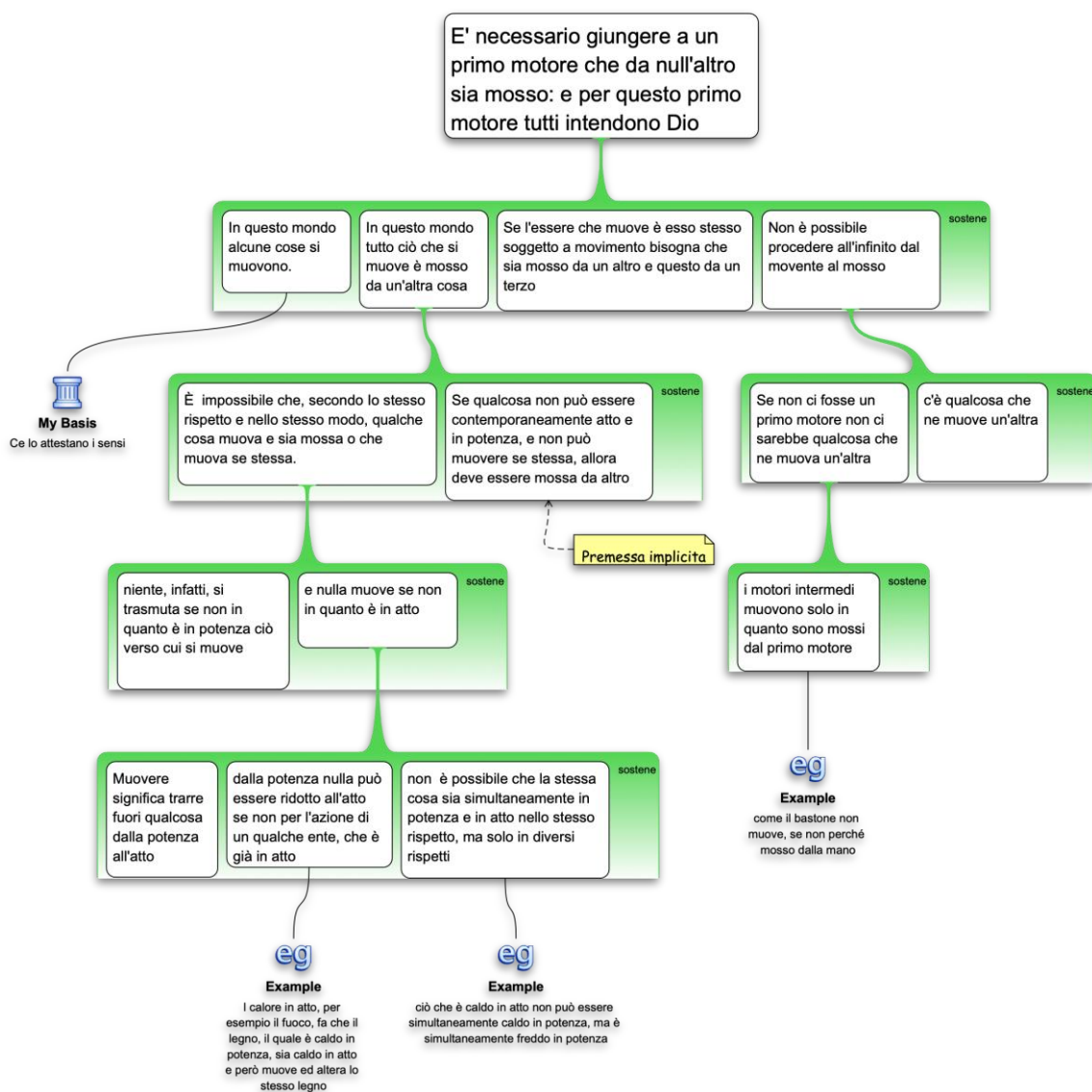
Insomma, l'andamento discorsivo di un testo può rendere difficile per la nostra mente seguire ragionamenti complessi che si svolgono per diversi paragrafi o, addirittura, per più pagine di testo. E questo è particolarmente vero dei testi filosofici, in cui oltre al lessico tecnico, spesso i ragionamenti sono particolarmente complessi e si sviluppano anche per molte pagine.

Il problema è che, così come la nostra mente non è fatta per seguire calcoli matematici complessi, così la nostra mente non è nata per seguire ragionamenti tortuosi o complicati.

I diagrammi di argomento (o mappe argomentative) ci possono aiutare in questa operazione di semplificazione.

Rappresentazioni grafiche

Le mappe degli argomenti utilizzano colori, linee e forme e la disposizione spaziale per rappresentare la struttura di un argomento. Nascono per diagrammare la struttura inferenziale di singoli argomenti, ma possono anche essere utilizzate per mappare complesse argomentazioni (dove i singoli argomenti fungono da premesse per la conclusione/tesi sostenuta). Con le mappe concettuali, le mappe argomentative condividono la struttura gerarchica ad albero, ma laddove nelle mappe concettuali i collegamenti indicano relazioni concettuali ("in relazione a", "è composto da", "è causa di"), nelle mappe argomentative i collegamenti indicano rapporti di inferenza ("perché", "ne consegue che" ecc.).



Lo scopo di una mappa argomentativa o di ragionamento è quello di aiutarci a ragionare o argomentare meglio, oppure quella di aiutarci a comprendere (e, quindi, valutare) ragionamenti e argomentazioni altrui. L'uso didattico di questo tipo di mappe è, quindi, finalizzato a costruire, rafforzare e potenziare le abilità di ragionamento analitico (non formale o matematico) e argomentativo (sia in fase di comprensione che di produzione) necessarie per poter “pensare con la propria testa”.

Breve storia dei diagrammi di argomento¹⁷

I primi diagrammi di ragionamento iniziano a circolare in alcuni manuali di logica dell'Ottocento.

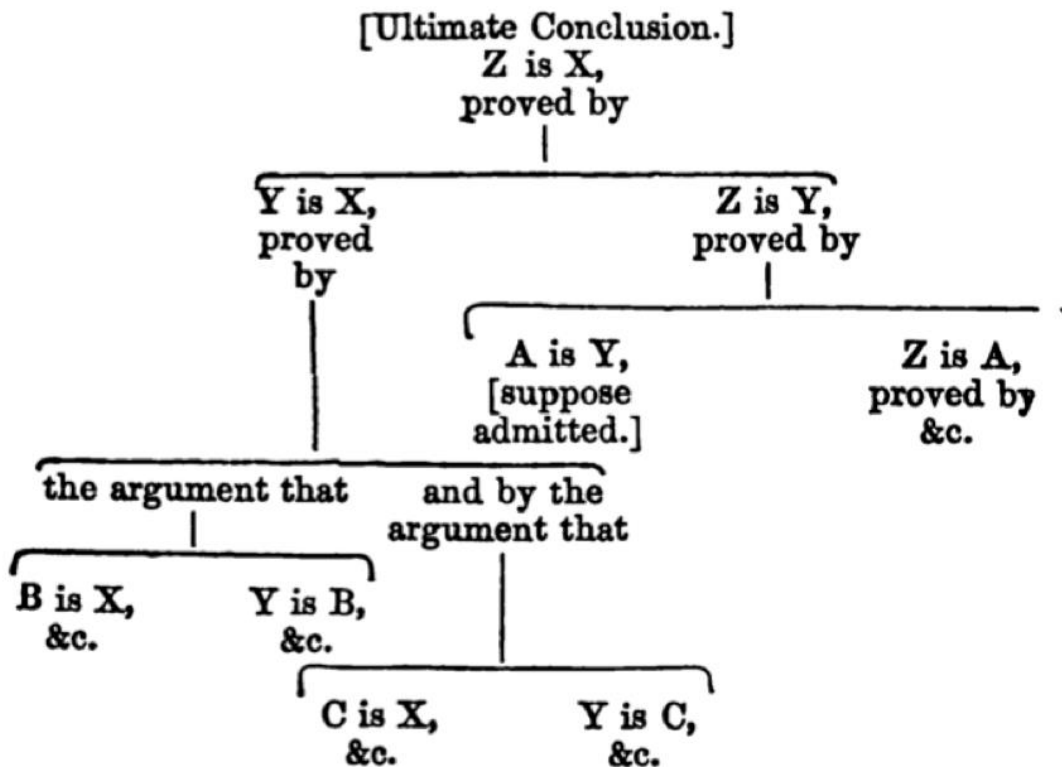


Fig. 1 [From Whatley's Elements of Logic p.467, 1852 edition | Fonte: https://en.wikipedia.org/wiki/Argument_map#/media/File:Whatley.png]

In questi manuali i diagrammi servivano ad analizzare e a visualizzare inferenze, ad imitazione della visualizzazione grafica delle operazioni matematiche. Ancora oggi, nei corsi di logica formale le dimostrazioni dei teoremi vengono svolte con questi complessi alberi di ragionamento.

L'analisi e la diagrammatura degli argomenti rispondono a esigenze diverse. Non si tratta di “dimostrare” nulla attraverso l'applicazione delle regole formali, quanto piuttosto di analizzare e comprendere (e poi valutare) il modo in cui una tesi o posizione viene supportata con ragioni.

L'accettabilità delle premesse (la loro verità, probabilità, verosimiglianza, persuasività, rilevanza) è la questione cruciale. Questo perché qualsiasi argomentazione può essere riportata ad uno o più schemi di ragionamento, in cui la Tesi è la Conclusione valida di un'inferenza corretta.

¹⁷ Cfr. Davies, Barnett, van Gelder (2019).

La questione cruciale è: le premesse sono accettabili? Ed è qui che si pone il problema della natura delle premesse.

È stato S. Toulmin nella sua opera germinale *The Uses of Argument*,¹⁸ ad occuparsi per primo di analizzare la struttura di argomenti formulati nel linguaggio ordinario, individuando la diversa natura delle “premesse” coinvolte.

Insomma, Toulmin mise in rilievo che non tutte le premesse sono “uguali”: alcune indicano Conclusioni, altre *Dati*, altre *Regole* o *Garanzie*, altre ancora Fondamenti. A queste premesse che sono “asserzioni”, Toulmin aggiungeva le *Riserve* e i *Qualificatori* che asserzioni non sono, bensì parole o espressioni come “a meno che”, “fatta eccezione per”, “probabilmente”, “con certezza”.

Perché questo passaggio è importante? Perché la diversa natura delle premesse implica modi diversi di valutazione di accettabilità. I “dati” sono fatti; le “garanzie” sono principi di carattere generale e di vario tipo; i “fondamenti” sono evidenze di qualche tipo: fonti autorevoli, dati statistici, definizioni, opinioni comuni, ecc.

La valutazione di queste “premesse” necessita di “visualizzarle” nella loro formulazione esplicita, perché possano essere comprese e vederne le implicazioni.

I diagrammi di Toulmin questo lo permettono. Tuttavia, i diagrammi di Toulmin risultano piuttosto pesanti e complessi da realizzare graficamente: possono essere usati per rappresentare singoli argomenti, ma diventano complicati da realizzare e leggere se vogliamo rappresentare in questo modo argomenti complessi come quelli a catena oppure intere argomentazioni, insieme, multi-ragione e a catena.

Sono stati elaborati diversi *escamotages* grafici per cercare di ovviare a questo problema, ma il risultato non è incoraggiante.

Un modo diverso (e più leggero) di visualizzare la struttura di argomenti usa la diagrammatura tradizionale dei ragionamenti. Questo tipo di diagrammi usa al posto delle tradizionali lettere, numeri che stanno per enunciati, e frecce per indicare il verso delle inferenze. È questo il modello introdotto da Monroe Beardsley negli anni Cinquanta. Il modello propone di separare gli enunciati, numerarli e quindi creare delle strutture in cui si dipartono frecce che indicano rapporti inferenziali.

Beardsley, nel suo *Practical Logic*,¹⁹ raccomandava la seguente procedura per diagrammare un argomento:

- separare le frasi e numerarle;
- mettere cerchi intorno agli indicatori logici;
- fornire, tra parentesi, gli indicatori logici che non sono stati presi in considerazione;
- impostare le frasi in un diagramma in cui le frecce mostrano le relazioni tra le frasi.

Un esempio:

«Anche se alle persone che parlano di “significato sociale” delle arti non piace ammetterlo, musica e pittura sono destinati a soffrire quando si trasformano in meri veicoli di propaganda. Infatti, la propaganda fa appello ai sentimenti più crudi e volgari: guarda, per esempio, le mostruosità accademiche prodotte dai pittori nazisti ufficiali. Cosa ancora più importante, l'arte deve essere fine a se stessa per l'artista, perché l'artista può fare il meglio solo in un'atmosfera di completa libertà.» [trad. mia]

Ecco le operazioni fatte da Beardsley:

¹⁸ Vedi Toulmin (1958).

¹⁹ vedi Beardsley (1950).

Anche se ① [persone che parlano di “significato sociale” delle arti non piace ammetterlo], ② [musica e pittura sono destinati a soffrire quando si trasformano in meri veicoli di propaganda]. (Infatti) ③ [la propaganda fa appello ai sentimenti più crudi e volgari]: (per esempio) ④ [guarda le mostruosità accademiche prodotte dai pittori nazisti ufficiali]. Cosa ancora più importante, ⑤ [l’arte deve essere fine a se stessa per l’artista], perché ⑥ [l’artista può fare il meglio solo in un’atmosfera di completa libertà].

Ed ecco il risultato:

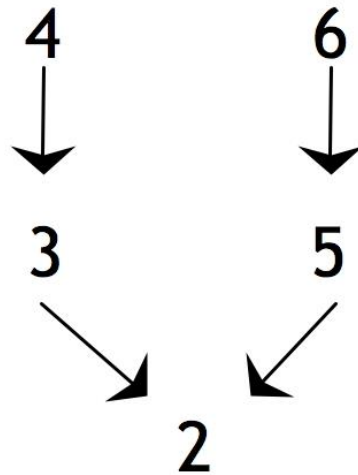


Fig. 2 [Fonte:https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Diagram_using_Bearsley%27s_procedure.jpg]

Il modello di Breadsley è stato fatto proprio e arricchito da altri. Più recentemente, J. Freeman (1991), ha ulteriormente elaborato il modello, creando il modello noto come “modello Bearsley-Freeman”.

Il modello B-F utilizza numeri e frecce, ma aggiunge cinque modelli di argomentazione di base: semplice, divergente (una premessa sostiene due conclusioni diverse), seriale (o a catena), convergente (o multi-ragione) e collegato (due premesse collegate insieme per un’unica conclusione):

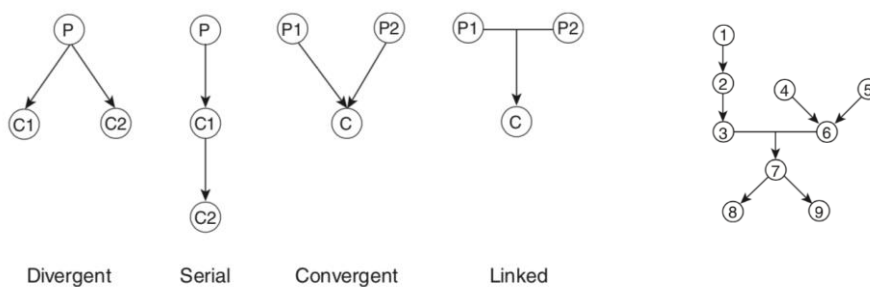


Fig. 3 e Fig. 4

Il vantaggio di questo modello è che questi schemi possono rappresentare accuratamente qualsiasi argomentazione, per quanto complicata, ma presentano un limite: hai continuamente bisogno di ritornare al testo, rileggere gli enunciati che stanno per i numeri, facendo perdere, così, il vantaggio cognitivo di visualizzare i rapporti diretti tra gli enunciati. Forse, è per questo che non hanno avuto un grande successo. Tanto che gli stessi autori che ne parlano all’inizio dei manuali di logica, poi non li usano nelle analisi di argomenti reali.

A loro difesa occorre ricordare che queste procedure grafiche risentono dei vincoli pratici della tecnologia del tempo in cui sono stati proposti (anni Cinquanta del secolo scorso): carta e

penna (macchina per scrivere). Riportare su carta interi enunciati, costruire complesse strutture, che spesso dovevano essere fatte e rifatte più volte, rendeva il compito piuttosto disagiata.

Oggi questi vincoli non esistono più (vedi sotto). L'uso del computer (*Computer Aided Argument Mapping*) permette di realizzare diagrammi di argomento in modo "tecnologicamente" semplice (altro, naturalmente, è il lavoro cognitivo di chi deve realizzarle: tutt'altro che semplice), e di "lavorarli" in modo intuitivo:²⁰

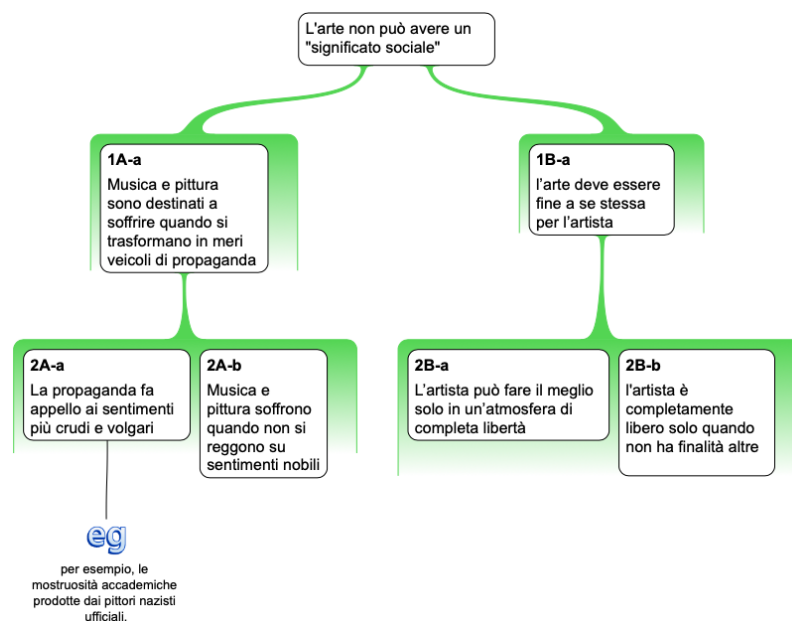


Fig. 5 [Didascalìa: Rielaborazione dell'esempio di Bredasley con Rationale²¹]

Il vantaggio oltre che pratico è cognitivo. La realizzazione della struttura inferenziale con gli enunciati concreti permette di cogliere i rapporti semantici fra gli enunciati, di esplicitare in modo più intuitivo le premesse implicite, di "vederne", *prima facie*, l'accettabilità, per poi approfondire la valutazione in modo più accurato.

Analizzare un testo filosofico con le argument maps

Le *argument maps* sono uno strumento potente per analizzare argomentazioni complesse, anche quando sono costruite ad arte per confonderci. Diagrammare costringe a rendere chiare («spiegare», nel senso etimologico del termine) le proprie e le altrui idee, in una maniera che è facile constatare. La chiarezza deriva dal fatto che le regole per costruire le mappe di ragionamento impongono di fare una serie di operazioni mentali che facilitano la comprensione e permettono un maggiore controllo dei processi di ragionamento:

- dividere il testo in unità sintattiche più piccole di senso compiuto, gli enunciati, formulati in modo chiaro (e dichiarativo);
- eliminare ridondanze (in un diagramma devono essere riportate solo le proposizioni indispensabili a ricostruire il ragionamento - conclusione e ragioni);

²⁰Oggi abbiamo a disposizione diversi software per creare mappe mentali e concettuali (*Mind manager, Mindomo, Xmind, Cmap, Inspiration, ecc.*) Solo negli ultimi anni sono stati proposti software dedicati specificamente alla creazione di mappe argomentative: *Athena Standard, Araucaria, iLogos, Rationale* sono solo alcuni di questi software, più o meno sofisticati nella loro architettura. A questi recentemente si è aggiunto un nuovo software gratuito per la realizzazione di argument maps: *Argument visualization*, creato sotto la supervisione del prof. Simon Cullen, dell'Università di Stanford.

Naturalmente, i software non fanno il lavoro per noi. Il lavoro di analisi, di distillazione concettuale e di riorganizzazione sintetica di concetti e relazioni deve essere fatto da noi. Ecco perché possiamo parlare di "tecnologia buona": perché per usarla dobbiamo rallentare, fermarci ad analizzare, comprendere più a fondo i testi che mappiamo. Insomma, per fare delle mappe utili dobbiamo fermarci a riflettere e ragionare.

²¹Nel mio insegnamento ho adottato il vocabolario e le strategie di analisi elaborate da Tim van Gelder, Timo Ter Berg e collaboratori. Vocabolario e strategie implementate in Rationale, un software *freemium* (*ReasoningLab.com*), creato per la realizzazione al computer di "argument maps" e che ho utilizzato per la creazione delle mappe digitali di questo articolo."

- chiarire le frasi oscure e parafrasare le frasi figurate (in modo da avere enunciati comprensibili indipendentemente dagli altri e dotati di valore di verità);
- definire in modo chiaro le relazioni logiche fra i diversi enunciati (conclusione, premesse, co-premesse, obiezioni, refutazioni, basi) nel testo.

Si deve, infine, portare alla luce l'implicito (ricostruendo le parti mancanti del ragionamento — premesse o conclusione inespressi —) essenziale per comprendere il ragionamento e per poterlo valutare.

Creare una mappa di ragionamento, insomma, richiede di svolgere tutte quelle operazioni cognitive necessarie alla decodifica di un testo, al fine di comprenderlo in modo adeguato.

Per vedere come si procede, riporto, di seguito, un esempio di un tipico modulo introduttivo all'analisi argomentativa con le mappe di argomento.

Identificare gli argomenti in un testo in prosa: le operazioni preliminari

Analizzare un testo argomentativo vuol dire stabilire la posizione, la tesi sostenuta nel testo e ricostruire l'argomentazione costruita per supportarla.

In linea di principio qualsiasi argomentazione dovrebbe auto-sostenersi, cioè dovrebbe essere tale da avere al suo interno tutto il necessario per supportare la posizione/tesi sostenuta.

Questo non vuol dire che tutte le affermazioni (ragioni, sotto-ragioni ecc.) siano immediatamente comprensibili in sé, e che non abbiano perciò bisogno di ulteriori "spiegazioni". Ogni argomentazione si muove infatti all'interno di un preciso contesto disciplinare e culturale che fa sì che si diano per scontate o condivise definizioni, conoscenze, sistemi di valori.

Tuttavia, un'argomentazione filosofica, in genere, pretende di rivolgersi non ad un uditorio particolare, connotato culturalmente, ma a quello che Perelman chiamava Uditorio universale, costituito da tutte le persone dotate di Ragione.

Questa caratteristica dell'argomentazione permette di poter analizzare un'argomentazione filosofica per rivelarne la struttura logica senza, necessariamente, avere bisogno di avere presente e di conoscere tutti i rimandi al contesto (pensiero complessivo dell'autore e contesto storico-culturale).

Altro è il discorso se si vuole comprendere e valutare l'argomentazione. Possiamo immaginare un'argomentazione filosofica come l'arringa di un avvocato che deve convincere una corte d'appello che giudicherà solo in base alle carte prodotte (le "ragioni" portate a sostegno). Potrà fare riferimento ad altre ragioni, date per provate, ma a nient'altro che a queste.

Spiegare perché il tal Autore sostiene quella posizione e perché usa quelle determinate ragioni e non altre è compito che attiene allo storico della filosofia, non al filosofo che vuole valutare la bontà di un'argomentazione. Il compito che il filosofo si deve porre nell'analizzare l'argomentazione è quella di interpretarla seguendo il *principio di carità*: ricostruendo l'argomento in modo che le premesse possano dare il migliore sostegno possibile alla conclusione.

La parafrasi

Quando i testi che ci troviamo davanti sono complessi e ci risulta complicato seguirne lo svolgimento (ed è questo spesso il caso dei testi filosofici) è cosa buona e giusta fermarsi ed adottare alcune strategie per comprendere al meglio il testo.

Prendiamo il seguente testo:

«Adunque, o Signore, che dà la comprensione alla fede, concedimi di capire, per quanto sai che mi giovi, che tu esisti, come crediamo, e sei quello che crediamo. Ora crediamo che tu sia qualche cosa di cui nulla

può pensarsi più grande. O che forse non esiste una tale natura, poiché «lo stolto disse in cuor suo: Dio non esiste»? (Ps., 13, 1 e 52, 1). Ma certo, quel medesimo stolto, quando sente ciò che io dico, e cioè la frase “qualcosa di cui nulla può pensarsi più grande”, capisce quello che ode; e ciò che egli capisce è nel suo intelletto, anche se egli non intende che quella cosa esista.»²²

Cosa viene veramente sostenuto in questo passo tratto dal *Proslogion* di Anselmo d’Aosta? Applichiamo quanto detto sopra al passo di Anselmo, distinguendo le diverse asserzioni:

«Adunque, o Signore, che dà la comprensione alla fede, concedimi di capire, per quanto sai che mi giovi, che tu esisti, come crediamo, e sei quello che crediamo.// Ora crediamo che tu sia qualche cosa di cui nulla può pensarsi più grande. //O che forse non esiste una tale natura, poiché «lo stolto disse in cuor suo: Dio non esiste»? (Ps., 13, 1 e 52, 1). // Ma certo, quel medesimo stolto, quando sente ciò che io dico, e cioè la frase “qualcosa di cui nulla può pensarsi più grande”, capisce quello che ode;// e ciò che egli capisce è nel suo intelletto, // anche se egli non intende che quella cosa esista.»

Dopo avere eliminato gli enunciati che nulla aggiungono all’argomento (il che non vuol dire che non abbiano la loro importanza per comprendere lo sfondo concettuale in cui si colloca il pensiero di Anselmo) e avere numerato gli enunciati, proviamo a parafrasare il testo:

- Dio è “qualche cosa di cui non si può pensare nulla di maggiore”
- C’è chi sostiene (lo Stolto) che Dio non esiste
- Chi sostiene che Dio non esiste quando sente ciò che io dico, e cioè la frase “qualcosa di cui nulla può pensarsi più grande”, capisce quello che sente
- quello che capisce è nel suo intelletto
- ciò che è nel suo intelletto non è detto che esista nella realtà.

Localizzare gli argomenti

Riconoscere gli argomenti in un testo significa essere capaci di individuare quegli enunciati che sono supportati da altri enunciati, cioè a dire, le “conclusioni”. Per questo in ogni passaggio argomentativo dobbiamo chiederci qual è il punto che chi scrive o parla sta tentando di stabilire. Una volta identificato (o ricostruito se non espresso) l’enunciato che sta per la conclusione, si cercano quelle asserzioni che sono intese come supporti o evidenze per quella conclusione.

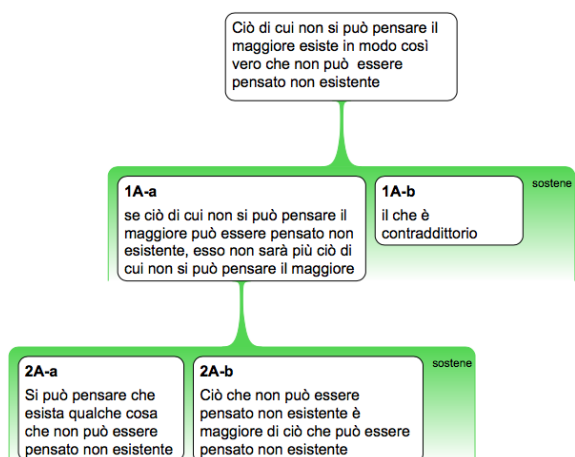
Le conclusioni possono risultare con evidenza dalla sintassi del paragrafo. Infatti, la sequenza di enunciati offre il più delle volte, un’indicazione chiara della conclusione. Quando la conclusione non si trova all’inizio o alla fine di un argomento, in genere troviamo dei “segnali” degli “indicatori” che ci segnalano se gli enunciati che seguono sono premesse o conclusioni.

Vediamo come gli ‘indicatori’ possono aiutarci nell’analisi di un’argomentazione, ritornando sulla prova ontologica di S. Anselmo:

«E questo ente [Dio, inteso come ciò di cui non si può pensare nulla di maggiore] esiste in modo così vero che non può neppure essere pensato non esistente. Infatti si può pensare che esista qualche cosa che non può essere pensato non esistente; e questo è maggiore di ciò che può essere pensato non esistente. Per-
ciò, se ciò di cui non si può pensare il maggiore può essere pensato non esistente, esso non sarà più ciò di

²² in *Grande Antologia Filosofica*, Marzorati, Milano 1966

cui non si può pensare il maggiore, il che è contraddittorio. Dunque, ciò di cui non si può pensare il maggiore esiste in modo così vero, che non può neppure essere pensato non esistente.»²³



Si tratta di un tipica argomentazione a catena dove le due premesse congiunte (dalla "e") portano ad una prima conclusione (preceduta da un "perciò"); questa diventa a sua volta la premessa (**Lemma**) dell'inferenza successiva, che porta alla conclusione generale (preceduta da un "dunque"). Lo schema inferenziale è quello proprio del *Modus tollens*: Se A allora B, Non B; dunque, Non A.

Fig. 6

Creare la mappa²⁴

Ed ecco, di seguito, la mappa completa del passaggio argomentativo:

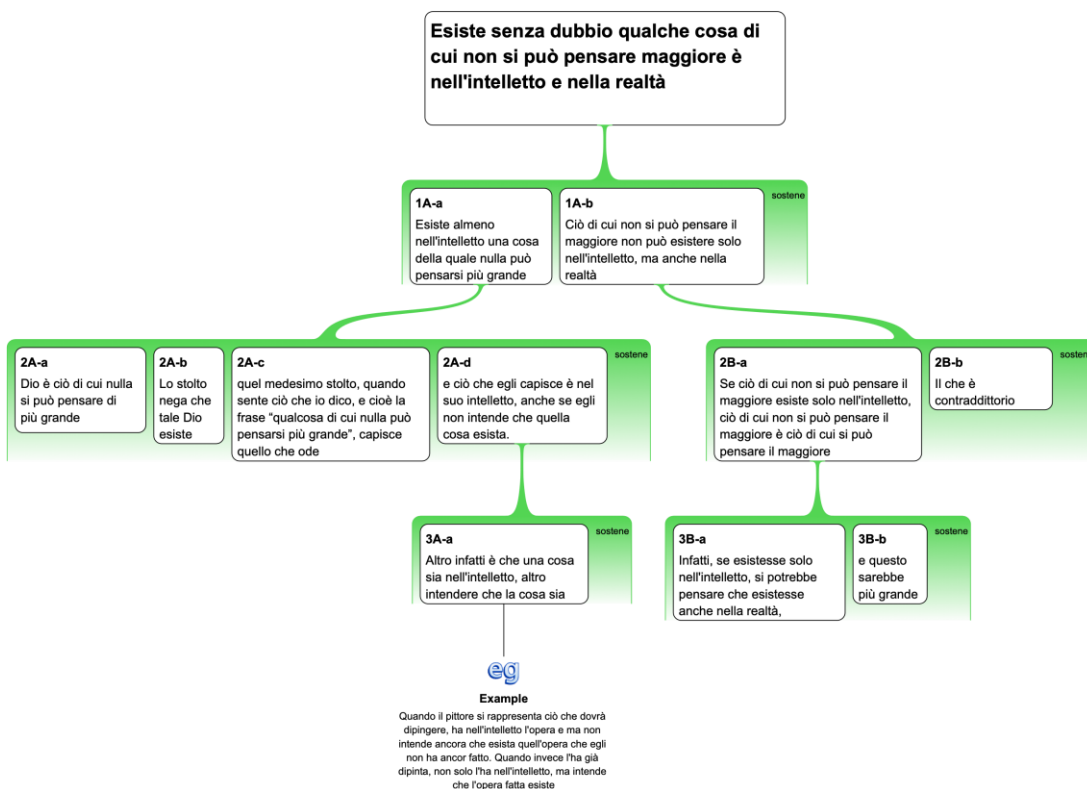


Fig. 7

Il diagramma di ragionamento della prova ontologica rende immediatamente evidenti tutti i passaggi inferenziali, così come rende evidente che la prova si regge sulla definizione di Dio come l'"essere di cui non si può pensare nulla di maggiore", assunta come vera, ma che potrebbe

²³ *Ibidem*.

²⁴ Per esempi e modi di uso della tecnica di analisi con le *argument maps* (e non solo), rimando al mio Blog su Medium, *La Scuola che non c'è (e altre storie)*, <https://medium.com/la-scuola-che-non-cè>.

essere discutibile (ed è stata, come è noto, discussa). La definizione non è chiaramente “stipulativa” (cioè non stabilisce quali qualità deve possedere qualcosa, affinché possa essere chiamato “Dio”), ma viene fatta passare per una “definizione reale”, che indicherebbe le proprietà reali di un ente.

Tuttavia, le proprietà “reali” possono essere stabilite solo a posteriori, e quindi sulla base di un’esperienza (che non può essere un’esperienza “soggettiva”, ma “oggettiva”) che, nel caso di Dio, chiaramente, non c’è.

Quale che sia il valore di queste “osservazioni critiche”, è certo che solo un’analisi puntuale rende possibile mettere allo scoperto le parti molli di un’argomentazione per renderle ‘valutabili’ ed, eventualmente, attaccabili. E’ molto più semplice, cioè, per chi “intuisce” che c’è in questa prova qualcosa che non torna, evidenziare lo snodo critico, l’assunzione discutibile.

Come introdurlo nella pratica didattica

Ci avviamo velocissimamente alla conclusione. Insegnare il mapping argomentativo a scuola non è semplice, bisogna essere onesti. Farlo nelle classi di filosofia è ancora più difficile, se non si rivoluziona l’insegnamento tradizionale della disciplina, puntando a studenti non solo competenti in chi ha detto cosa, quando e perché, ma anche (e soprattutto) a studenti che uniscano competenze logico-argomentative all’amore per la Verità: esperti di argomentazione e “filosofi”.

Compito arduo che richiede “tempo”. E bisogna avere il coraggio di prenderselo questo “tempo”. La classe di filosofia dovrebbe diventare un luogo dove la parola viva dei filosofi torna a risuonare e ad essere presa in considerazione per quello che pretendeva di “affermare” intorno ai problemi che affrontava, e non solo come prova testimoniale di quello che lo storico gli “ha fatto sostenere”.

Questo comporta uno sforzo in più da parte del docente che non può e non deve accontentarsi di ciò che passa il convento (le pagine antologiche che si ritrovano nei manuali), ma deve costruire i propri percorsi antologici sulla base di un principio guida nuovo: il valore argomentativo del testo da sottoporre agli studenti.

Bibliografia

- Alotto, Trolli 2001: Pietro Alotto, Roberto Trolli, *Centralità del testo e rapsodicità formativa. Insegnamento e apprendimento delle discipline filosofiche*, in Claudio Tugnoli (a cura di), *La filosofia nella scuola*, Franco Angeli, Milano 2001.
- Alotto, Trolli 2002; Pietro Alotto, Roberto Trolli, *Dalla centralità del testo alla centralità del metodo critico-argomentativo. Una proposta di ragionamento critico in una società democratica*, in «Comunicazione Filosofica» n. 10 (2002).
- Alotto 2019: Pietro Alotto, *Laboratorio di Argomentazione*, fascicolo allegato al manuale di Giovanni Reale e Dario Antiseri, *Storia delle Idee filosofiche e scientifiche*, La Scuola, Brescia 2019.
- Beardsley 1950: Monroe C. Beardsley, *Practical logic*. Prentice-Hall, New York 1950.
- Beardsley 1975: Monroe C. Beardsley, *Thinking straight: principles of reasoning for readers and writers* (4th ed.). Englewood Cliffs, Prentice-Hall, New York 1975.
- Boniolo, Vidali 2002: Giovanni Boniolo, Paolo Vidali, *Strumenti per ragionare*, Bruno Mondadori, Milano 2002.
- Copi, Cohen 1994: Irving M. Copi, Carl Cohen, *Introduction to Logic*, Prentice Hall [tr.it.: (1999), *Introduzione alla logica*, Bologna, Il Mulino].

- Cullen, Fan, van der Brugge 2018: Cullen, S., Fan, J., van der Brugge, E. et al. *Improving analytical reasoning and argument understanding: a quasi-experimental field study of argument visualization*. npj Science Learn 3, 21 (2018). <https://doi.org/10.1038/s41539-018-0038-5>.
- D’Agostini 2010: Franca D’Agostini, *Verità avvelenata. Buoni e cattivi argomenti nel dibattito pubblico*, Bollati Boringhieri, Milano 2010.
- Davies 2011: Martin Davies, *Concept Mapping, Mind Mapping and Argument Mapping: What Are the Differences and Do They Matter?*, in « Higher Education», vol. 62, no. 3, 2011, pp. 279–301.
- Davies, Barnett, van Gelder 2019: Martin Davies, Ashley Barnett & Tim van Gelder, *Using computer aided argument mapping to teach reasoning*, in Anthony Blair (a cura di), *Studies in Critical Thinking*, WSIA Editors 2019, pp. 131-175.
- Freeman 1991: James B. Freeman, *Dialectics and the macrostructure of arguments: a theory of argument structure*, Foris Publications, Berlin; New York 1991.
- Facione 1998: Peter A. Facione, *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*, pdf disponibile a questo indirizzo: https://www.researchgate.net/publication/251303244_Critical_Thinking_What_It_Is_and_Why_It_Counts.
- Frixione 2007: Marcello Frixione, *Come ragioniamo*, Laterza, Roma-Bari 2007.
- Gilardoni 2005: Andrea Gilardoni, *Logica e argomentazione*, Mimesis, Milano 2005.
- Glaser 1941: Edward M. Glaser, *An Experiment in the Development of Critical Thinking*, Teacher’s College, Columbia University 1941.
- Harrell, M. - Wetzel, D. 2015, *Using Argument Diagramming to Teach Critical Thinking in a First-Year Writing Course*, in *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*, pp. 213-232.
- Harrell, Maralee 2018: *Argument Diagramming and Critical Thinking in Introductory Philosophy*, figshare. Journal contribution. <https://doi.org/10.1184/R1/6490934.v1>.
- Harrell 2016: Marralee Harrell, *What Is the Argument? An Introduction to Philosophical Argument and Analysis*, MIT Press 2016.
- Iacona 2010: Andrea Iacona, *L’argomentazione*, Einaudi, Torino 2010.
- Lo Cascio 2011: Vincenzo Lo Cascio, *Persuadere e convincere oggi*, Academia Universa Press, Firenze-Milano 2011.
- Perelman, Olbrechts-Tyteca 1958: , *Traité de L’Argumentation. La nouvelle rhétorique*, Paris: Puf [tr. it.: 1966, *Trattato dell’argomentazione. La nuova retorica*, Torino: Einaudi, due voll.].
- Piro 2015: Francesco Piro, *Manuale di educazione al pensiero critico*, Editoriale Scientifica, Napoli 2015.
- Reboul 1994: Olivier Reboul, *Introduction à la rhétorique. Théorie et pratique*, Paris, Presses Universitaires de France [tr. it.: *Introduzione alla retorica*, Il Mulino 1996].
- Santambrogio 2008: Marco Santambrogio, *Manuale di scrittura (non creativa)*, Roma-Bari, Laterza.
- Ter Berg, van Gelder e altri 2013: Timo ter Berg, Tim van Gelder, Fiona Patterson, Sytske Teppema, *Critical Thinking: Reasoning and Communicating with Rationale*, CreateSpace Independent Publishing Platform, 2013.
- Thomson 2002: Anne Thomson, *Critical Reasoning. A Practical Introduction*, Routledge, London and New York 2002.
- Toulmin 1958: Stephen Toulmin, *The Uses of Argument*, Cambridge UO [tr.it.: *Gli usi dell’argomentazione*, Torino: Rosenberg e Sellier 1975].
- Ziglioli 2019: Lucia Ziglioli, *Il nuovo esame di stato e la centralità dell’argomentazione: il compito del docente di filosofia*, in «Comunicazione Filosofica» n. 42 (2019).

L'EMOZIONANTE SCIENTIFICITÀ DEL LINGUAGGIO DELLA COSTITUZIONE ITALIANA

Angela Giovanna Palermo*

È in ogni uomo di attendersi che forse la parola, una parola, possa trasformare la sostanza di una cosa. Ed è nello scrittore di crederlo con assiduità e fermezza. È ormai nel nostro mestiere, nel nostro compito. È fede in una magia: che un aggettivo possa giungere dove non giunse, cercando la verità, la ragione; o che un avverbio possa recuperare il segreto che si è sottratto ad ogni indagine.

Elio Vittorini, Prefazione al Garofano rosso, Mondadori, 1948.

Abstract

Italy is experiencing dangerous conditions of intolerance, if not deliberate anti-Semitism, which are also manifested, especially on a verbal scale. With regards of this unwelcoming picture when revisiting the Constitution today and reflecting on its fundamental democratic and linguistic value, even from recent studies with the relationship between language and emotions, it appears a necessary act of resistance salvation.

Keywords

Constitution, Language, Emotions, Fascism, Democracy.

1. Introduzione

L'Italia è attraversata da pericolosi venti di intolleranza, se non di palese antisemitismo, che si manifestano anche e soprattutto a livello verbale.

Il nostro Paese si dimostra sempre più nevrotico e diviso, una nazione in piena crisi di identità, alla spasmodica ricerca di un mito identitario anacronistico e contraddittorio.

È alla luce di questo quadro francamente desolante che rileggere oggi la *Costituzione*¹ e riflettere sul suo intrinseco valore linguistico e democratico, appare come un'azione necessaria e, in qualche misura, un atto di resistenza "salvifico".

2. Linguaggio ed emozioni

Wittgenstein scriveva nel *Tractatus* che «I limiti del mio linguaggio costituiscono i limiti del mio mondo». Alla luce di questa illuminata affermazione, il mondo degli italiani apparirebbe allora assai limitato,² pericolosamente limitato, francamente manipolato dai *media* come dal linguaggio politico.

* Ricercatrice associata al laboratorio "Logiques de l'agir" dell'Università di Besançon e insegnante di Filosofia e Storia presso il Liceo Scientifico statale "Barsanti e Matteucci" di Viareggio.

¹ Per il testo della *Costituzione* si fa riferimento a alla seguente edizione, da cui sono tratti gli articoli citati nel testo e in nota: *Costituzione della Repubblica italiana*, 1947, Utet, Torino, 2006. Questa edizione contiene un'interessante introduzione di Tullio De Mauro, a cui si rimanda.

² L'Enciclopedia online Treccani evidenzia il nesso tra questi dati e il fenomeno dell'analfabetismo di ritorno, «espressione riferita a quella quota di alfabetizzati che, senza l'esercitazione delle competenze alfanumeriche, regredisce perdendo la capacità di utilizzare il linguaggio scritto per formulare e comprendere messaggi. [...] I semianalfabeti, ossia coloro in possesso della sola licenza elementare, che rappresentano la quota più a rischio di analfabetismo di

Siamo iper-connessi, iper-informati, iper-manipolati. Le suggestioni linguistiche che provengono in particolare dalle scelte linguistiche dei politici, sono un brutale e inquietante esempio di manipolazione delle masse e della verità.³ E in presenza di manipolazione, non può esservi alcuna forma di democrazia e di libertà.

Il linguaggio va ben oltre la comunicazione, ben oltre l'informazione; esso può essere usato per plasmare le menti, per modificare le emozioni, sia a livello individuale che a livello collettivo, in modo quasi sempre inconscio.⁴ Il linguaggio, quindi, ha una forza dirompente, la parola è azione politica.⁵ Del resto, già nelle *poiesis* greche si esercitava la parola come la più efficace delle azioni politiche.

Nel suo saggio fondamentale e di scottante attualità: *La politica e la lingua inglese*,⁶ George Orwell insisteva sul ruolo del linguaggio corretto e della buona scrittura come specchio del corretto pensare che, solo, può rappresentare un antidoto efficace all'abbruttimento della civiltà.

L'attenzione al linguaggio, dunque, ci appare come la sola via percorribile per frenare il declino di una civiltà.

È in particolare il linguaggio del diritto, della giurisprudenza, della politica, che dovrebbe essere il linguaggio più democratico e fruibile per antonomasia, a incidere sulla vita delle persone, attraverso leggi, atti amministrativi, sentenze. Tuttavia, oggi è proprio questo linguaggio a essere il più oscuro, il più inafferrabile, il meno democratico.

Vi è un rapporto diretto tra ricchezza delle parole, trasparenza, proprietà di linguaggio e democrazia che va assolutamente tutelato e reinventato perché la parola, il dibattito, il confronto, sono il perno della democrazia. Questo legame è stato approfondito anche da recenti studi scientifici e filosofici⁷ volti a sottolineare l'imprescindibilità di tale rapporto che confluisce in un orizzonte più ampio: l'orizzonte vastissimo e irriducibile delle emozioni e dell'empatia che non può essere escluso da un proficuo dibattito politico. Come osserva giustamente Laura Boella.⁸

La posta in gioco di una riflessione sull'empatia è la messa in discussione della globalizzazione come destino, dell'assuefazione alle crisi e alle catastrofi per restituire ai singoli individui la capacità di agire contro la sensazione diffusa di impotenza e la responsabilità di riflettere sulla relazione tra gli avvenimenti storici e politici e la propria vita vissuta. La questione dell'empatia non è quindi riducibile all'ultima spiaggia di un'umanità che si sente sul filo del rasoio.

ritorno, potrebbero non perdere le competenze alfabetiche se il sistema educativo nazionale prevedesse di integrare i piani formativi con esperienze regolari e durevoli di educazione degli adulti. L'analfabetismo di ritorno unito all'analfabetismo funzionale, ossia all'incapacità a usare in modo efficace le competenze di base (lettura, scrittura e calcolo) per muoversi autonomamente nella società contemporanea, nel nostro Paese tocca la quota del 47%. [...] Il fenomeno dell'analfabetismo di ritorno comprende anche lo sviluppo e la mancata diffusione di nuove competenze alfabetiche (ossia la decifrazione e l'uso di simboli convenzionalmente riconosciuti) dalle quali rimangono tagliate fuori generazioni intere di alfabetizzati: pensiamo alle competenze informatiche di base che, oggi più di ieri, accompagnano la comunicazione globale e dalle quali in Italia è escluso il 50% della popolazione adulta». Citazione tratta da Delle Chiaie, 2020.

³ Sulla manipolazione della verità da parte dei politici, si veda Carofiglio, 2010, cap. 4.

⁴ Per approfondire questo aspetto, vd. Lakoff, 2008, pp. 51-52: «La maggior parte di ciò che capiamo del dibattito pubblico non è nelle parole in sé stesse ma nell'interpretazione inconscia che diamo alle parole. Come ha mostrato Charles Fillmore, ogni parola è definita in relazione ad almeno un frame concettuale. E ogni *frame* ne evoca altri all'interno del sistema. In molti casi è usato anche il pensiero metaforico. La scoperta degli studiosi di semantica cognitiva è che pensiamo in termini di sistemi di concetti, sistemi che si adattano l'uno all'altro per avere senso. In un discorso sono i nostri sistemi di concetti a dare senso a ciò che viene dichiarato apertamente».

⁵Cfr. Searle, 1969, p. 26, dove il filosofo sottolinea che il parlare sia, più che un'azione, un'attività sociale e, in particolare, un'attività dell'uomo che si svolge secondo certe regole determinate.

⁶ Orwell, 1945.

⁷ Si vedano gli studi di: Boella, 2018; Nussbaum, 2001; Keen, 2013.

⁸ Boella, 2018, p. 63.

Le emozioni, che Proust felicemente definiva «sommovimenti geologici del pensiero», hanno una complessa struttura cognitiva che è, in parte, in forma narrativa. Le emozioni hanno bisogno di parole per esprimersi e uno degli usi più importanti del linguaggio risiede proprio nel saper dar voce alle proprie emozioni.

Chi non possiede un lessico abbastanza ricco, una sintassi efficiente, ha più propensione alla semplificazione, alla banalità, alla ripetizione acritica di slogan non verificati, ma anche alla rabbia e alla violenza. A tal proposito, si può ricordare un interessante esperimento,⁹ condotto negli anni Cinquanta dall'antropologo Bob Levy, il quale ha indagato le ragioni dei numerosi suicidi registrati a Tahiti. Levy ha scoperto che gli abitanti di Tahiti possedevano un lessico abbastanza ricco per esprimere il concetto di dolore fisico, ma un lessico inadeguato per esprimere la loro sofferenza psichica.

Altri esperimenti più recenti sono riportati da studiosi dell'empatia in ambito legale, come Colby,¹⁰ che interpretano questa capacità come *cognitiva (cognitive skills)*, prima ancora che emozionale, distinguendola dalla *simpatia*; il che implica che l'empatia risulti dunque «la capacità di assumere la prospettiva di un altro, unita alla capacità emotiva (*emotional capacity*) di comprendere e sentire le sue emozioni nella situazione in cui si trova».¹¹

Recenti studi sperimentali hanno dimostrato come la lettura sia in grado di sviluppare la teoria della mente: la lettura sarebbe infatti in grado di stimolare un *default network*, ossia aree cerebrali in grado di aprirsi al cambiamento.¹² Queste ricerche hanno avuto anche una conferma neurobiologica della tesi relativa all'importanza della lettura e, quindi, del linguaggio per lo sviluppo della cosiddetta intelligenza emotiva.¹³

Il linguaggio, dunque, ha una funzione fondamentale sulle emozioni perché in qualche misura le legittima; e noi abbiamo assoluto bisogno delle emozioni perché esse sono permeate di intelligenza e discernimento; a patto, però, di considerarle come parte costitutiva del sistema del ragionamento etico che non può ridursi a una sfera esclusivamente razionale. Risiede in questo la grande novità del linguaggio armonioso della nostra Costituzione, al contempo iper-razionale e normativo, ma anche in grado di far risuonare le corde dell'emotività.

Quando, però, le emozioni si fanno linguaggio senza intelligenza, i rischi di cadere preda di populismi, *fake-news*, manipolazioni, è molto alto.

In Italia abbiamo assistito a un fenomeno di questo tipo in epoca fascista.

3. Il linguaggio del fascismo

In epoca fascista, analogamente a quello che è avvenuto in Germania sotto il regime nazista, l'uso sapiente di un certo linguaggio a tinte fortemente "emozionali", ha costituito una delle condizioni per l'instaurarsi della dittatura mussoliniana.

Dai provvedimenti sull'autarchia linguistica dell'Italia, alla dialettofobia, è grazie al linguaggio che il Duce ha plasmato le masse, manipolandole: «Consapevole che la frusta della parola aiutava a mettere sui binari voluti il carrozzone della storia».¹⁴

Molti dei termini presi in prestito dal lessico mussoliniano sono di derivazione dannunziana, il che conferisce al lessico del Duce un certo «estetismo di maniera»¹⁵ che si presta all'esaltazione di valori quali la giovinezza, il vigore fisico, la forza, la virilità, il culto della vittoria e della tradizione.

⁹ Questo esperimento è riportato in Carofiglio, 2010.

¹⁰ Colby, 2012.

¹¹ Vd. L. Boella, 2018, p.194.

¹² Ivi, pp. 144-145.

¹³ Ivi, p. 148, nota n° 16.

¹⁴ Golino, 2011, p. 55.

¹⁵ *Ibid.*

L'elemento chiave per quella che si è rivelata una vera e propria manipolazione di una nazione è stata la propaganda; non a caso, il giornalista Mussolini muove i suoi primi passi politici proprio in ambito pubblicitario. La propaganda del regime fascista rappresenta un primo caso di applicazione di una comunicazione di tipo pubblicitario più che politico,¹⁶ con l'obiettivo di ottenere i consensi di quell'ampia fetta di popolazione costituita dalla borghesia e dagli abitanti delle aree rurali, fino ad allora rimaste ai margini del dibattito politico.¹⁷ A questo scopo si sono rivelati decisivi nuovi *media* della comunicazione: la radio e il cinema, veri e propri laboratori di sperimentazione di nuovi linguaggi che potevano contare sul fatto di sfruttare a pieno la sonorità verbale e retorica della parola, a scapito della complessità e riflessività della scrittura. A questo va aggiunto il complesso discorso sulla riforma scolastica: dalla scuola elementare all'università, l'istruzione era in mano al Regime.

Accanto ai celebri discorsi verbosi dal tono fortemente retorico ed emozionale, dove emergono frasi ad effetto, slogan¹⁸ passati dall'immaginario fascista all'immaginario comune collettivo, parole d'ordine che avevano come caratteristica il fatto di essere del tutto svincolate dai significati, uso continuo di figure retoriche,¹⁹ tra cui la sentenza²⁰ che spazia dalla forma assertiva: «Chi non è con noi è contro di noi»,²¹ all'interrogazione retorica: «Ma è stata, ed è, veramente assoluta questa neutralità socialista, o non è stata invece relativa e parziale?»²², all'esclamazione: «Io, io solo farò davvero il socialismo in Italia!»;²³ pause cadenzate, strategie pubblicitarie di rispecchiamento empatico tra chi parla e chi ascolta:²⁴ «Agite con me, collaborate con me per dare agl'Italiani il senso gioioso, eroico e umano della vita»;²⁵ all'esortazione: «Ricordatevi che bisogna odiare il nemico!»;²⁶ il Duce intraprende anche una strategia comunicativa fatta di simboli fisici e visivi che rinviano, metonimicamente, ai valori del regime. Egli, infatti, si fa ritrarre spesso accanto a simboli cesaristici, con pose che ricordano quelle di un antico guerriero romano. Mussolini, grande conoscitore delle folle, parla un "linguaggio visivo" e ritualizzato, esercita la cosiddetta "parola-azione", dall'impatto quasi ipnotico.²⁷ Egli si fa orgoglioso portatore di un messaggio nazionalista fortemente persuasivo, in grado di coinvolgere le masse, facendo appello non alla ragione degli illuministi, alla cultura, all'indagine politica lucida e

¹⁶Sull'oratoria mussoliniana si veda l'interessante articolo di: Capozzi, 2014, p. 102: «Lo schema argomentativo dell'oratoria mussoliniana, di chiara matrice dannunziana, si rifà, sotto alcuni aspetti, alla retorica psicagogica "trascinatrice degli animi", una retorica più di apparenza che di sostanza, una retorica che attinge più al genere epidittico, di tipo laudativo, tipico della comunicazione pubblicitaria, piuttosto che al genere deliberativo, tipico del discorso politico».

¹⁷ Cfr. *Ibid.*

¹⁸ A livello argomentativo, lo slogan si sviluppa su ragionamenti ellittici, quali gli entimemi o i sillogismi retorici, quelli, cioè, in cui manca un segmento del sillogismo: la premessa o la conclusione. A livello fonico, lo slogan fa ricorso ai ritmi poetici, in modo da assumere un preciso carattere pragmatico: ottenere l'immediata memorizzazione e adesione dell'ascoltatore al messaggio dello slogan.

¹⁹ A proposito di figure retoriche, vedere Garavelli, 2010.

²⁰ La sentenza è un termine generico per indicare due varietà specifiche: la massima e il motto.

²¹ Frase pronunciata da Mussolini al Teatro Costanzi, Roma, 24 marzo 1924; da *Scritti e discorsi*, vol. IV, p. 81.

²² *Dalla neutralità assoluta alla neutralità attiva e operante*, in "Avanti!", 18 ottobre 1914; discorso riportato Bidussa, 2019, p. 29.

²³ Navarra, 1946.

²⁴ Capozzi, p. 104: «Allo stesso modo, la pubblicità è alla continua ricerca delle strategie più efficaci per creare un rispecchiamento tra marchio e uditorio, per creare "mondi possibili" ove il legame empatico tra i due attori della comunicazione si crea e si rafforza».

²⁵ Dal discorso pronunciato da Mussolini al Costanzi di Roma, il 24 Marzo 1924.

²⁶ Navarra, 1946.

²⁷ Per approfondire il complesso tema del rapporto tra Mussolini e le masse, si veda l'importante studio di Reich, 1933. Si veda anche De Felice, 1997, p. 31: «Il regime fascista ha come elemento che lo distingue dai regimi reazionari e conservatori, la mobilitazione e la partecipazione delle masse. Che poi ciò si sia realizzato in forme demagogiche è un'altra questione: il principio è quello della partecipazione attiva, non dell'esclusione. Questo è un punto che va tenuto presente, è uno degli elementi rivoluzionari».

distaccata, ma parlando all'universo prerazionale delle emozioni. Il Duce incarna perfettamente il prototipo della «nuova politica»²⁸ teorizzato da G. Mosse.²⁹

4. La svolta linguistica dell'Italia repubblicana

I Costituenti conoscevano fin troppo bene le strategie retoriche del fascismo, l'ascendente che un certo tipo di linguaggio aveva su una larghissima fetta della popolazione italiana, l'emozione che le parole ad effetto di Mussolini accendevano nelle masse.

Partendo proprio dalla conoscenza profonda e diretta del grande inganno del linguaggio fascista, i Costituenti hanno tentato di rispondere a esso con un altro tipo di linguaggio che assume i connotati di uno degli atti più innovativi della storia italiana. Coloro i quali hanno scritto il capolavoro linguistico e democratico che conosciamo come la *Costituzione*, erano uomini e donne perfettamente integrati nella vita del paese, passati attraverso i metodi tipici del regime, come l'esilio e il carcere, cui si sono ribellati anche attraverso il linguaggio.

Con un testo relativamente breve, meno di trenta cartelle dattiloscritte di duemila battute, i padri della nostra Repubblica democratica hanno voluto incidere *ad aeternum* il loro rifiuto secco di ogni forma di fascismo e di retorica nazionalista perché «il potere costituito su basi emotive è l'opposto della democrazia che si fonda invece sulla discussione critica, sull'argomentazione, sulla ricezione di istanze molteplici».³⁰

La determinazione da parte dei Costituenti a voler cambiare un Paese attraverso il “Verbo” della *Costituzione*, può apparire francamente un'impresa utopistica, se si considerano le condizioni linguistiche reali dell'Italia nell'immediato dopoguerra. Il nome stesso, *Italia*, era affidato a un esiguo numero di intellettuali. Ma, a partire dal 1943, subito dopo la caduta del fascismo, e per tutto il 1944 e il 1945, in quel «volgo disperso che nome non ha», per citare le parole del coro dell'*Adelchi* manzoniano, qualcosa stava cambiando. Uno dei simboli di questo cambiamento è stato l'inno di Mameli che tornava a essere intonato con emozione per le strade, dopo essere stato bandito nelle cerimonie ufficiali dopo l'Unità e nel periodo fascista.

L'Italia, che difficilmente poteva configurarsi come una nazione,³¹ voleva riappropriarsi di un'identità non soltanto geografica; essa voleva destarsi dal sonno della ragione in cui era caduta per venti lunghissimi anni. Impresa niente affatto semplice, considerando che l'Italia post-bellica non rientrava, come non rientra oggi, tra i paesi unilingui.³²

²⁸ La realizzazione di una «nuova politica», cioè di una politica che sappia parlare al cuore del “popolo”, passa attraverso quella che Mosse ha definito «estetica della politica», per spiegare la nascita del movimento nazionale tedesco all'inizio dell'Ottocento. Con l'espressione «estetica della politica» si indica una modalità della comunicazione politica che muove dalla constatazione secondo la quale strumenti che normalmente la gente usa per rilassarsi e divertirsi (teatri, romanzi, poesie, etc.), possono essere usati per trasmettere messaggi politici, senza per questo perdere la loro funzione.

²⁹ Storico tedesco, di famiglia ebraica, G. Mosse (1918-1999) viene costretto a fuggire dalla Germania nel 1933, con l'avvento del nazismo. Tra i più autorevoli studiosi del nazionalismo contemporaneo, egli ha esaminato questo fenomeno in un libro divenuto un classico: *La nazionalizzazione delle masse. Simbolismo politico e movimenti di massa in Germania (1812-1933)*.

³⁰ Carofiglio, 2010, p. 52.

³¹ L'idea di nazione è una delle principali innovazioni registrate dal linguaggio politico europeo di inizio Ottocento. Tra il XVIII e il XIX secolo esso comincia a designare una collettività che ha il diritto di esercitare la propria sovranità politica su uno specifico territorio. Questo spostamento concettuale avviene durante la Rivoluzione francese: è nella *Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino* del 1789 che, all'articolo 3, si legge: «Il principio di ogni sovranità risiede essenzialmente nella Nazione».

³² De Mauro, 2014, p. 36: «L'Italia post-bellica non rientrava, come ancora non rientra l'attuale, tra i rari paesi unilingui. Se si guarda al dato più estrinseco, al numero di idiomi presenti in ciascun paese, l'Italia, con i suoi 35 idiomi nativi diversi, si colloca poco sopra la complessiva media mondiale di 31 con cui i circa 7.000 idiomi viventi si distribuiscono nei 226 Stati del mondo. E tuttavia il paese andava ben oltre la media statistica e un multilinguismo per così dire ordinario».

Come fa notare il grande linguista Tullio De Mauro,³³ quella volontà di nuovo e di partecipazione si fece passione politica e rinnovamento sociale, e si tradusse subito nel dare o ridare vita a sindacati e partiti che si rivelarono un luogo importante per lo scambio interattivo e l'integrazione dei patrimoni linguistici di cui erano portatori sia gli ampi strati popolari, sia i vertici, nella prospettiva di elaborare anche livelli più complessi del linguaggio politico.

La svolta repubblicana fu accompagnata da un grande fermento linguistico-culturale, dalla volontà di discutere, confermati dalla nascita di riviste, cenacoli intellettuali, una nuova e sconosciuta partecipazione della donna alla vita collettiva, grazie anche alla diffusione dei settimanali femminili, "Anna", "Gioia", "Grazia", dove le donne potevano trovare pagine informative su diversi temi, come la contraccezione e il divorzio. Finalmente, le donne potevano cominciare a ribellarsi all'opera di distruzione delle aspirazioni femminili attuata dal fascismo su due fronti principali: quello economico, espellendo progressivamente le donne dal mercato del lavoro, rendendole così prive dell'indipendenza economica; e quello culturale, escludendole dall'ambito dell'istruzione³⁴ e dell'amministrazione.

A conferma di questa nuova atmosfera che si respirava in Italia, va notato anche che tra il 1945 e il 1950 sono stati girati alcuni dei film-capolavoro che hanno segnato la storia del cinema italiano. Tra i più importanti si possono ricordare: *Roma città aperta* (1945) e *Germania anno zero* (1947) di Roberto Rossellini; *Ladri di biciclette* (1948) di Vittorio De Sica; *La terra trema* (1948) di Luchino Visconti; *Riso Amaro* (1949) di Giuseppe De Sanctis; *Cronaca di un amore* (1950) di Michelangelo Antonioni; *Luci del varietà* (1950) di Federico Fellini. A questi si affiancavano raccolte poetiche e romanzi senza tempo. Per non citare che i più importanti risalenti al 1947 ricordiamo: *Il compagno* di Pavese, *La romana* di Moravia, *È stato così* di Natalia Ginzburg, *Cronaca di poveri amanti* di Pratolini, *Tempo di uccidere* di Flaiano; ma anche *La guerra, Il dolore, Derniers jours* di Giuseppe Ungaretti.

Tutta questa voglia di rinnovamento, la straordinaria fioritura culturale di quegli anni, si scontravano, tuttavia, con un assetto arcaico dell'Italia, caratterizzato in quegli anni da bassa scolarità, analfabetismo dilagante, divisioni territoriali endemiche. Basti pensare che tra il 1946 e il 1947 quasi il sessanta per cento degli adulti italiani non possedeva la licenza elementare e molti di questi si dichiararono spontaneamente analfabeti al censimento dell'ISTAT del 1951.

In questo clima che sembrava presagire (ed effettivamente è stato così) un nuovo inizio per l'Italia, la lingua fu dunque chiamata ad assolvere un compito arduo perché doveva rispondere a una pluralità di impieghi e di registri sconosciuti, che coinvolse da vicino anche la storia dei dialetti.

5. Il miracolo linguistico della Costituzione italiana

La lingua di una collettività è ciò attorno a cui si costituisce un popolo, secondo la nozione di *popolo* che conosciamo a partire dalla Rivoluzione francese. Lo Stato politico italiano è nato sulla base della lingua. Stato italiano e lingua italiana sono legate da una storia strettissima che i nostri Padri Costituenti hanno saputo interpretare, cercando proprio di parlare a quel popolo tanto diversificato e multiforme, composto da analfabeti e gente colta, maschi e femmine, attraverso il primo articolo³⁵ della nostra Carta costituzionale che ha reso il variegato e irriducibile popolo italiano, per la prima volta, non solo protagonista, ma *sovrano per diritto e per natura*.

³³ Ivi, p. 8.

³⁴ Nel 1926 alle donne venne impedito di insegnare materie scientifiche negli istituti tecnici e lettere e filosofia nei licei, in quanto le materie speculative si ritenevano inadatte al genere femminile. Si riservò alle donne il solo incarico di "maestre giardiniere", materia di compendio negli istituti magistrali.

³⁵ Art.1: «L'Italia è una Repubblica democratica, fondata sul lavoro. La sovranità appartiene al popolo, che la esercita nelle forme e nei limiti della Costituzione».

La *Costituzione* è dunque un testo scritto e pensato per parlare a tutti i cittadini,³⁶ affinché nessuno potesse trovarsi nella situazione narrata da Kafka in *Davanti alla legge*: la storia di un campagnolo che decide di andare a vedere come è fatta la legge e si trova di fronte a un palazzo ampio e maestoso, con la porta aperta, ma con un guardiano inflessibile che sbarrava la strada.

Oggi, purtroppo, ci troviamo spesso in situazioni kafkiane, imprigionati da una lingua oscura che viene soprannominata “burocraticese” o “politichese” che adopera parole rare, tecniche o poco note ed una sintassi involuta molto lontana dalla lingua parlata, sia pure di livello alto, fuori dal contesto specifico; una lingua che niente ha a che vedere con la limpida linearità del testo costituzionale che appare rivoluzionario perché capace di esprimere concetti assai complessi con parole cristalline e di chiamare le cose con il loro nome, elevando la sua semplicità al rango di norma giuridica.

Si prenda a esempio l’articolo 7 della Legge n. 168/82 che recita:

Nei confronti degli acquirenti di immobili adibiti a propria abitazione (...), secondo i criteri di cui all’art.13 della legge 2-7-1949, n.408 (...) con le modalità previste dall’art.13, secondo comma, del decreto legge 23-1-1982, n.9, convertito in legge, con modificazioni, dalla legge 25-3-1982, n.94, e concessi in locazione alle condizioni di cui al Titolo I, capo I, della legge 27-7-1978, n.392, il limite di lire 4 milioni di cui alla lettera c) del comma 1 dell’art.10 del decreto del Presidente della Repubblica 29-9-1973, n.597, è elevato a 7 milioni(...) di cui all’art.15 della legge 5-8-1978, n.457. Comma abrogato dal terzo comma dell’art.4, L.473/94.

Tradotta in termini comprensibili questa legge vuol dire, semplicemente, che chi ha comprato casa entro il 1983 può detrarre dalle imposte il costo dei mutui fino a sette milioni di lire.

Gli specialisti della scrittura controllata³⁷ dicono che l’ideale sarebbe scrivere frasi con meno di venticinque parole, se si vuole essere capiti. Se si deve scrivere un manuale d’istruzioni, un articolo di giornale, una lezione per l’università, che sia magari anche parlata, o un testo di legge, sarebbe bene, dunque, adoperare meno di venticinque parole per frase. In Italia, invece, oggi sono usuali leggi con 120, 180 parole per periodo.³⁸

Oggigiorno in ambito giuridico si tende a “ridefinire”: si riusano, cioè, termini del linguaggio ordinario in senso specialistico, creando grande confusione in chi legge.

Ecco alcuni esempi di ridefinizioni:³⁹

Emulazione: “atto di emulazione” è quello compiuto dal proprietario al solo scopo di nuocere o recare molestia a terzi (art. 833 c.c.);

compromesso: il negozio con cui “le parti rimettono agli arbitri la decisione di una controversia insorta fra le stesse (art. 806 c.p.c);

buon padre di famiglia (dal latino *pater familias*), nel senso di “uomo medio”;

³⁶ Una delle disposizioni transitive finali prevedeva infatti che il testo costituzionale dovesse essere esposto nelle sale dei Comuni italiani per tutto il 1948, affinché tutti i cittadini italiani potessero leggerlo direttamente.

³⁷ La scrittura controllata è un insieme di tecniche di scrittura facilmente leggibile anche da persone con un basso livello culturale o con deficit cognitivi. L’esigenza di una scrittura “facile” è sorta in Italia negli anni ‘80 nell’ambito degli educatori e dei famigliari di persone con disabilità che assieme a figure di intellettuali come Tullio De Mauro ed Emanuela Piemontese dell’Università “La Sapienza” di Roma hanno portato alla creazione della rivista “due parole” un mensile che faceva un’informazione di tipo generalista ad alta leggibilità. Sulla scrittura controllata e i suoi principi vedi Piemontese, 1996; De Mauro, 2010; Piemontese-Sposetti, 2014.

³⁸ A tal proposito, si vedano gli esempi riportati da Cignetti, 2005.

³⁹ Gli esempi riportati sono tratti da Mortara Garavelli, 2001, p. 11. In questo ricchissimo saggio, Bice Mortara Garavelli analizza dal punto di vista linguistico gli sprechi, i tecnicismi, le improprietà e i garbugli del lessico giuridico italiano, mettendone in risalto la distanza rispetto alla chiarezza espositiva della *Costituzione*. Si veda, in particolare, il capitolo secondo.

confusione: estinzione di obbligazioni, quali la servitù (quando si unifica nella stessa persona la condizione di proprietario del fondo e titolare della servitù) o un debito (quando il debitore diventa creditore di sé stesso, ad esempio in seguito a un'eredità).

È proprio per evitare che le derive linguistiche del linguaggio giuridico divenissero discriminatorie che, come osserva Cignetti,⁴⁰ la lingua della *Costituzione* mostra molti elementi in comune con il *plain language* o “scrittura facile”; quel linguaggio, cioè, che si pone come obiettivo la massima comprensibilità da parte del lettore, tenendo conto delle sue conoscenze linguistiche ed extra-linguistiche.

L'attenzione alla dimensione pragmatica del testo testimonia la ferma volontà da parte dei Costituenti di scrivere un testo in grado di affrontare (e vincere) la sfida del futuro, prevedendo a quali persone parlare e con quali parole veicolare nei secoli l'indissolubilità di certi valori che ancora oggi orientano (o dovrebbero orientare?) il cammino della nostra società senza mai ingabbiarla. Già negli “Atti della Costituente” appaiono chiare le preoccupazioni linguistiche da parte dei Padri costituenti. Secondo Deon⁴¹ nei lavori delle varie Commissioni:

Ogni discorso è accompagnato da una o più osservazioni che dicono la consapevolezza dei Costituenti circa il fatto che con la lingua e sulla lingua si sarebbero giocati i destini della nazione.

Una scelta precisa da parte dei Padri Costituenti è stata quella di adoperare un linguaggio elastico a “maglie larghe” che possieda, cioè, una grana che consente di plasmarlo e di adattarlo, come dimostrano i seguenti esempi: l'articolo quattordici, primo comma recita: «Il domicilio è inviolabile». La parola *domicilio* è stata scelta in luogo di *residenza* perché secondo la dottrina costituzionalistica il significato costituzionale di domicilio è più esteso rispetto al significato civilistico di domicilio, che per il diritto civile è la sede principale dei propri affari e interessi. Ma per il diritto costituzionale, nel linguaggio della *Costituzione*, domicilio è anche una roulotte, anche una tenda, anche una camera d'albergo, qualunque luogo da me abitato.

Un secondo esempio proviene dalla locuzione «buon costume». «Buon costume» figura due volte, all'articolo diciannove⁴² e all'articolo ventuno,⁴³ ma si parla in un caso della libertà di religione e nell'altro caso della libertà di parola, di manifestazione di pensiero, che non possono violare questo concetto abbastanza fumoso ed evanescente di «buon costume». Negli articoli citati, «buon costume» non coincide con l'ampio significato che il diritto tradizionalmente (già il diritto romano, il diritto civile) assegna a questa locuzione, cioè i *boni mores* ma coincide, viceversa, con un'accezione più ristretta, che è quella penalistica, sostanzialmente la tutela del pudore sessuale.

Se nel primo caso il significato costituzionale della parola «domicilio» è più esteso che in altri campi del diritto e nel secondo caso il significato della locuzione «buon costume» è più ristretto, è perché c'è un criterio ermeneutico alla base della *Costituzione*, italiana: quello del *favor libertatis*.⁴⁴ Poiché la *Costituzione* italiana è permeata da un principio di massima espansione delle

⁴⁰ Cignetti, 2005, p. 85.

⁴¹ Vd. Deon, 1998, p. 195.

⁴² Art. 19 : «Tutti hanno diritto di professare liberamente la propria fede religiosa in qualsiasi forma, individuale o associata, di farne propaganda e di esercitarne in privato o in pubblico il culto, purché non si tratti di riti contrari al buon costume» [cfr. artt. 8, 20].

⁴³ Art. 21: «Tutti hanno diritto di manifestare liberamente il proprio pensiero con la parola, lo scritto e ogni altro mezzo di diffusione (...). Sono vietate le pubblicazioni a stampa, gli spettacoli e tutte le altre manifestazioni contrarie al buon costume. La legge stabilisce provvedimenti adeguati a prevenire e a reprimere le violazioni».

⁴⁴ Il principio che assicura al cittadino il trattamento penale più mite tra quello previsto dalla legge penale vigente al momento della realizzazione del fatto e quello previsto dalle leggi successive, purché antecedenti alla sentenza definitiva di condanna. In diritto romano si riteneva opportuno, in base a questo principio, risolvere i casi dubbi agevolando l'acquisto della libertà a persone che fossero in stato di schiavitù. Questo principio caratterizza vari istituti del diritto processuale penale, volto a privilegiare la libertà del soggetto rispetto ad altre esigenze del processo. Sono

libertà dei singoli e dei gruppi, allora in un caso «domicilio» identifica l'oggetto di una libertà: quanto più è ampio questo oggetto, tanto più ampia sarà la libertà di domicilio. Nel secondo caso, «buon costume» è un limite all'esercizio di due libertà costituzionali: quanto più restringo questo limite, tanto più espando la libertà di religione e quella di manifestazione del pensiero.

Un'altra bellissima ed emozionante pagina della nostra Carta costituzionale riguarda uno degli articoli più noti, l'undicesimo: «L'Italia ripudia la guerra».⁴⁵ Questo è l'unico articolo che inizia con «l'Italia» e non con «La Repubblica», a voler sottolineare con forza che a non volere *mai più* la guerra è la totalità di un Paese che la barbarie della guerra la conosceva fin troppo bene. Quando si legge la *Costituzione*, infatti, non va mai dimenticato che essa è la fonte giuridica fondamentale di una determinata società in un determinato momento storico, quello successivo alla catastrofe della Seconda guerra mondiale. Le radici della nuova identità storica italiana delineata dai Costituenti sono senza dubbio da ricercare nei valori di unità, solidarietà e libertà del Risorgimento, veicolati attraverso la *Costituzione* della Repubblica romana del 1848.⁴⁶

Sul verbo «ripudia» i Costituenti si interrogarono a lungo: qualcuno propose di scrivere «l'Italia condanna la guerra», ma altri obiettarono che condanna esprime più un valore morale che giuridico; altri proposero la formula «l'Italia rinuncia alla guerra», ma altri ancora dissero che si rinuncia a un diritto, e non c'è un diritto a fare la guerra (non più). Alla fine, si scelse la parola «ripudia», perché coniuga il piano giuridico e il piano etico, e perché sembrò un verbo abbastanza “definitivo” da far arrivare in maniera forte il messaggio di condanna della guerra.

Va sottolineato anche un altro aspetto importante: che le norme della Costituzione sono spesso frutto di un “compromesso” tra le idee che possiamo cogliere attraverso l'analisi linguistica del testo di alcuni tra gli articoli più importanti e belli.

Basti pensare all'articolo tre,⁴⁷ secondo comma, che fa riferimento a tre diversi termini che, a loro volta, si riferiscono a tre diversi concetti: si parla di «cittadino» (con riferimento al liberalismo), si parla di «persona» (con riferimento al cattolicesimo), si parla di «lavoratore» (con riferimento al socialismo). Spesso oggi la norma è oscura perché il legislatore non vuole far rilevare,

espressione del principio del *favor libertatis* le norme che prevedono limiti massimi di durata della *custodia cautelare*, l'immediata esecuzione delle sentenze di proscioglimento, etc.

⁴⁵ L'articolo 11, con la sua moderna forza propositiva, sancisce anche la condanna del nazionalismo e dell'imperialismo, la volontà da parte dell'Italia di autolimitarsi, se necessario, pur di evitare la guerra: «L'Italia ripudia la guerra come strumento di offesa alla libertà degli altri popoli e come mezzo di risoluzione delle controversie internazionali; consente, in condizioni di parità con gli altri Stati, alle limitazioni di sovranità necessarie ad un ordinamento che assicuri la pace e la giustizia fra le Nazioni; promuove e favorisce le organizzazioni internazionali rivolte a tale scopo».

⁴⁶ A tal proposito, è d'obbligo ricordare la bellissima lezione che Pietro Calamandrei tenne agli studenti dell'Università di Bologna nel 1955: «Quando io leggo, nell'art. 2, “l'adempimento dei doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale”, o quando leggo, nell'art. 11, “l'Italia ripudia la guerra come strumento di offesa alla libertà degli altri popoli”, la patria italiana in mezzo alle altre patrie, dico: ma questo è Mazzini! O quando io leggo, nell'art. 8, “tutte le confessioni religiose sono ugualmente libere davanti alla legge”, ma questo è Cavour! Quando io leggo, nell'art. 5, “la Repubblica una e indivisibile riconosce e promuove le autonomie locali”, ma questo è Cattaneo! O quando, nell'art. 52, io leggo, a proposito delle forze armate, “l'ordinamento delle forze armate si informa allo spirito democratico della Repubblica” esercito di popolo, ma questo è Garibaldi! E quando leggo, all'art. 27, “non è ammessa la pena di morte”, ma questo, o studenti milanesi, è Beccaria! Grandi voci lontane, grandi nomi lontani. Ma ci sono anche umili nomi, voci recenti. Quanto sangue e quanto dolore per arrivare a questa Costituzione! Dietro a ogni articolo di questa Costituzione, o giovani, voi dovete vedere giovani come voi, caduti combattendo, fucilati, impiccati, torturati, morti di fame nei campi di concentramento, morti in Russia, morti in Africa, morti per le strade di Milano, per le strade di Firenze, che hanno dato la vita perché la libertà e la giustizia potessero essere scritte su questa carta. Quindi, quando vi ho detto che questa è una carta morta, no, non è una carta morta, questo è un testamento, un testamento di centomila morti. Se voi volete andare in pellegrinaggio nel luogo dove è nata la nostra Costituzione, andate nelle montagne dove caddero i partigiani, nelle carceri dove furono imprigionati, nei campi dove furono impiccati. Dovunque è morto un italiano per riscattare la libertà e la dignità, andate lì, o giovani, col pensiero perché lì è nata la nostra Costituzione».

⁴⁷ «Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale [cfr. *XIV*] e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso [cfr. *artt. 29 c. 2, 37 c. 1, 48 c. 1, 51 c. 1*], di razza, di lingua [cfr. *art. 6*], di religione [cfr. *artt. 8, 19*], di opinioni politiche [cfr. *art. 22*], di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese».

come invece hanno osato fare i Costituenti nell'articolo tre, il compromesso alla base di una norma.

A Pietro Pancrazi (1893-1952), giornalista e saggista toscano, critico militante d'ispirazione crociana, fu affidata un'accurata revisione del testo, a cui lavorò anche il latinista Concetto Marchesi (1878-1957).⁴⁸ Quando il lavoro fu finito, Terracini, siccome erano state avanzate delle critiche sulla qualità letteraria del testo, incaricò Concetto Marchesi di rileggersi gli articoli uno ad uno. Il risultato è che questo testo è un monumento in termini di sobrietà, di essenzialità, di economia e anche di eleganza del linguaggio.

Il giurista oggi si sta specializzando sempre di più e corre il rischio di perdere i contatti con la grande cultura. Come i Costituenti hanno insegnato, il giurista non può essere solo un esperto della sua disciplina, ma dovrebbe tornare a essere un uomo di cultura a tutto tondo e dovrebbe obbligatoriamente conoscere e utilizzare anche una cultura di tipo linguistico. Quindi il giurista, per evitare di scrivere con le caratteristiche negative della lingua della pubblica amministrazione che tutti noi conosciamo, dovrebbe leggere non solo testi di diritto, bensì testi di alta letteratura. Il giurista, cioè, dovrebbe fare l'esatto inverso di quello che consigliava Stendhal: mentre egli scriveva la *Certosa di Parma*, tutte le mattine, per prendere il tono giusto di scrittura, scorreva qualche articolo del Codice napoleonico, altro altissimo esempio di come dovrebbe essere concepito il linguaggio del diritto. Il giurista oggi dovrebbe fare l'opposto: leggere Stendhal e poi mettersi al tavolo di lavoro per riuscire a scrivere più chiaramente.

Per esempio, l'articolo primo suonava: «L'Italia è Repubblica democratica (...)»; e Pancrazi, giustamente, saggiamente, con un minimo di sensibilità, propose di introdurre la parola «una»: «L'Italia è una Repubblica democratica (...)». In altri casi, gli interventi non furono altrettanto felici, in quanto Pancrazi suggeriva espressioni assai auliceggianti, come si evince ancora dalla bellissima e chiara parola dell'articolo tre, comma secondo: «È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli (...)». La parola «compito» sembrava obbedire a un eccesso di semplicità e di scolasticità a Pancrazi, che propose la sostituzione con «ufficio». In questo, e nella maggioranza degli altri casi, i Costituenti hanno lasciato cadere le proposte di Pancrazi e si sono attenuti al loro testo. Ma la proposta di Pancrazi era più estesa e sottile: «gli ostacoli che impediscano», al congiuntivo. I Costituenti salvano la forza del vocabolo «impedire», ma salvano anche il netto e solenne indicativo constatativo e formulano così l'articolo tre, pietra angolare e chiave di volta dell'intera *Costituzione* giuridica, come dell'intera vita del nostro Paese.

Vale ancora la pena di soffermarsi sul prezioso termine «persona» presente nel già citato articolo tre e declinato nel concetto di «personalità» nel poetico articolo due.⁴⁹ Questo termine sancisce la definitiva presa di distanza dalla dittatura fascista in cui la persona era nulla. Se per il fascismo la persona, l'individuo con la sua irripetibile personalità semplicemente non esisteva, se non come membro disciolto all'interno di un regime che voleva tutti simili nello spirito di obbedienza, per la Repubblica la persona è tutto, al punto che i Costituenti hanno utilizzato il verbo «riconosce» per marcare che i diritti inviolabili della persona li si possiede non per diritto ma *per natura* e compito del giurista è, semplicemente, quello di *riconoscere* tali diritti, giammai di concederli.

⁴⁸ Su Concetto Marchesi si veda *La Costituzione della Repubblica nei lavori dell'Assemblea costituente*, a cura della Segreteria generale della Camera dei deputati, 8 voll., Roma, 1970-71 e G. Gonzi, «Concetto Marchesi costituente», SPES – *Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia*, Suppl. di «Ricerche Pedagogiche», Anno X, n. 7, Aprile – Giugno 2018, pp. 59-92.

⁴⁹ Art. 2: «La Repubblica riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell'uomo, sia come singolo, sia nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità, e richiede l'adempimento dei doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale». L'articolo 2 è stato, un anno più tardi (1948), di ispirazione per la stesura dell'articolo 1 della Dichiarazione universale dei diritti umani: «Tutti gli esseri umani nascono liberi ed eguali in dignità e diritti. Sono dotati di ragione e di coscienza e devono agire gli uni verso gli altri in spirito di fratellanza».

Parallelamente agli articoli due e tre, va letto l'articolo ventisette⁵⁰ che fa appello al senso di umanità, rendendo non solo effettivi i principi illuministici del garantismo giuridico di Pagano, di Beccaria, di Voltaire, ma che, con un'assertività che non lascia spazio ad alcun dubbio, recita: «Non è ammessa la pena di morte». Ancora una palese condanna del fascismo che aveva assuefatto l'Italia alla logica degli omicidi di Stato, tradendo la vocazione umanitaria della nazione di cui, con la Legge di riforma criminale del 30 novembre 1786⁵¹ ad opera di Pietro Leopoldo, granduca di Toscana, l'Italia ha dato prova, ancora una volta, prima nazione nel mondo.

6. Le caratteristiche linguistiche essenziali della *Costituzione*

Le caratteristiche linguistiche essenziali del testo costituzionale sono le seguenti:

- brevità delle frasi: 20 parole per frase su 9.300 parole totali;
- parole comuni anche se precise: 352 lemmi su 1357 sono estranei al vocabolario di base;
- coerenza e connessione tra gli articoli;
- forza ed elasticità del linguaggio;
- A queste, fanno da contraltare regole precise di costruzione del testo:
- formulazione di periodi brevi e chiari;
- uso di frasi semplici o di frasi complesse con un numero contenuto di subordinate;
- far precedere la frase principale rispetto alla subordinata;
- il livello di subordinazione non supera quasi mai il primo grado;
- assenza di incisi che non solo comporta linearità sintattica e migliore leggibilità, ma garantisce anche l'univocità e l'esplicitezza del contenuto razionale.

Sul piano lessicale, gli autori della *Costituzione* hanno cercato di far ricorso il più possibile al vocabolario di base della lingua italiana.⁵² Il testo è composto per il 91,55% della sua estensione da parole del lessico comune e la sua leggibilità, pari a 50,⁵³ era un testo capace di raggiungere la popolazione con almeno la licenza elementare; il che vuol dire che oggi raggiunge circa il 90% della popolazione italiana. «Non vi è testo legislativo italiano che possa vantare una caratteristica di così ampia accessibilità».⁵⁴ Del resto, il comma due dell'articolo tre⁵⁵ è stato scritto

⁵⁰ Art. 27: «La responsabilità penale è personale. L'imputato non è considerato colpevole sino alla condanna definitiva. Le pene non possono consistere in trattamenti contrari al senso di umanità e devono tendere alla rieducazione del condannato» [cfr. art. 13 c. 4].

⁵¹ *Codice leopoldino*, Legge di riforma criminale del 30 novembre 1786: «(...) Siamo venuti nella determinazione di non più lungamente differire la riforma della Legislazione Criminale, con la quale abolita per massima costante la pena di Morte, come non necessaria per il fine propostosi dalla Società nella punizione dei Rei, eliminato affatto l'uso della Tortura, la Confiscazione dei beni dei Delinquenti, come tendente per la massima parte al danno delle loro innocenti famiglie che non hanno complicità nel delitto (...) tale efficacia e moderazione insieme si ottiene più che con la Pena di Morte, con la Pena dei Lavori Pubblici, i quali servono di un esempio continuato, e non di un momentaneo terrore, che spesso degenera in compassione, e tolgono la possibilità di commettere nuovi Delitti, e non la possibile speranza di veder tornare alla Società un Cittadino utile e corretto (...)».

⁵² Il vocabolario di base della lingua italiana è un vocabolario composto soltanto dalle occorrenze più frequenti, ossia dalle parole più usate nei discorsi e nei testi dalla maggior parte della popolazione. Il linguista Tullio De Mauro cominciò a studiare il lessico di frequenza della lingua italiana parlata negli anni '70. Inizialmente individuò circa cinquemila lemmi comprensibili a tutti nei 160 mila lemmi della lingua italiana. Ci si accorse così che soltanto un esiguo numero di parole era comprensibile agli italiani. Nel corso degli anni il lessico di base è parzialmente cambiato, ai giorni nostri conta circa 7500 parole.

Nel 2016 il prof. De Mauro ha pubblicato il Nuovo Vocabolario di Base della lingua italiana. La versione aggiornata del vocabolario di base è liberamente consultabile online.

⁵³ Il tratto della leggibilità è una componente essenziale della comprensibilità che si misura secondo l'indice *Gulpease* (cfr. <http://www.eulogos.net/>) che consente di valutare la comprensibilità di un testo per particolari destinatari socioculturali che abbiano tre differenti profili. Le due variabili linguistiche che l'indice *Gulpease* prende in esame sono: la variabile lessicale, vale a dire la lunghezza delle parole e la variabile sintattica, vale a dire la lunghezza delle frasi.

⁵⁴ De Mauro, 2014, p. 206 e pp. 202-203.

⁵⁵ Articolo 3: «Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale [cfr. XIV] e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso [cfr. artt. 29 c. 2, 37 c. 1, 48 c. 1, 51 c. 1], di razza, di lingua [cfr. art. 6], di religione [cfr. artt. 8, 19], di opinioni politiche [cfr. art. 22], di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della

proprio a garanzia del fatto che il linguaggio non debba essere mai un ostacolo all'esercizio del diritto della persona ma piuttosto strumento di eguaglianza, come sottolineano anche il già citato articolo tre, ma anche il sei, il nove e il ventuno.⁵⁶

Le parole strettamente tecniche sono ridotte al minimo indispensabile; non si va molto al di là di termini come «estradizione», «impugnazione», «ratifica», «provvedimenti giurisdizionali», «organi giurisdizionali», distribuite comunque in un tessuto costituito da una base lessicale di dominio comune.

Sul piano sintattico, non trovano riscontro tre norme molto diffuse nei recenti manuali di redazione di testi normativi (e amministrativi): gli inviti a evitare verbi modali, in particolare il verbo «dovere»⁵⁷ (che compare in soli sedici casi, a marcare l'inderogabilità di alcune norme, soprattutto nel campo dei diritti della persona), costruzioni passive e frasi negative.⁵⁸ Per quanto riguarda le regole d'uso dei modi verbali, è stato limitato l'uso del congiuntivo: si trova in ventisei casi (circa un congiuntivo ogni cinque articoli), per lo più in contesti nei quali l'uso di quel modo è obbligatorio (ad esempio, perché richiesto dalla congiunzione che introduce la secondaria: *purché, ove, finché, perché* finale, *sempreché*, o nelle relative che indicano un requisito o una limitazione. Raro è anche l'uso del gerundio molto utilizzato, invece, nel linguaggio amministrativo e legislativo odierno (nella *Costituzione* si incontrano solo dieci gerundi).⁵⁹

È stata perseguita l'uniformità nell'uso dei modi e dei tempi verbali, preferendo generalmente l'indicativo presente, anche con valore prescrittivo (articolo trentadue: «La Repubblica [...] garantisce cure gratuite agli indigenti») o costitutivo (articolo dieci: «L'ordinamento giuridico italiano si conforma alle norme del diritto internazionale generalmente riconosciute»). Il futuro deittico⁶⁰ si trova solo nelle *Disposizioni transitorie e finali*.

Il sistema interpuntivo del testo costituzionale è parte integrante della testimonianza della costante tensione verso la chiarezza espositiva a cui gli articoli sono stati sottoposti. Si esamina a esempio, l'articolo 134: «La Corte costituzionale giudica: sulle controversie relative alla legittimità costituzionale delle leggi e degli atti, aventi forza di legge, dello Stato e delle Regioni; [...]». La virgola in questo articolo impedisce l'erronea lettura “legge dello Stato”.

Come osserva Mortara Garavelli:⁶¹

persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese».

⁵⁶ Art. 6: «La Repubblica tutela con apposite norme le minoranze linguistiche»; art. 9: «La Repubblica promuove lo sviluppo della cultura e la ricerca scientifica e tecnica [cfr. artt. 33, 34]. Tutela il paesaggio e il patrimonio storico e artistico della Nazione»; art. 21: «Tutti hanno diritto di manifestare liberamente il proprio pensiero con la parola, lo scritto e ogni altro mezzo di diffusione. La stampa non può essere soggetta ad autorizzazioni o censure».

⁵⁷ Art. 81, 4: «Ogni altra legge che importi nuove o maggiori spese deve indicare i mezzi per farvi fronte. - Art. 17, 3: «Delle riunioni in luogo pubblico deve essere dato preavviso alle autorità [...]». - Art. 27, 3: «Le pene non possono consistere in trattamenti contrari al senso di umanità e devono tendere alla rieducazione del condannato». - Art. 64, 4: «I membri del Governo, anche se non fanno parte delle Camere, hanno diritto, e se richiesti obbligo, di assistere alle sedute. Devono essere sentiti ogni volta che lo richiedono».

⁵⁸ Art. 102, 2: «Non possono essere istituiti giudici straordinari o giudici speciali. Possono soltanto istituirsi presso gli organi giudiziari ordinari sezioni specializzate per determinate materie, [...]». - Art. 81,3: Con la legge di approvazione del bilancio non si possono stabilire nuovi tributi e nuove spese».

Art.21,6: «Sono vietate le pubblicazioni a stampa, gli spettacoli e tutte le altre manifestazioni contrarie al buon costume». - Art.xii: «È vietata la riorganizzazione, sotto qualsiasi forma, del disciolto partito fascista. - Art.xiii,2: Agli ex re di Casa Savoia, alle loro consorti e ai loro discendenti maschi sono vietati l'ingresso e il soggiorno nel territorio nazionale». - Art.18,2: «Sono proibite le associazioni segrete e quelle che perseguono, anche indirettamente, scopi politici mediante organizzazioni di carattere militare».

⁵⁹ Alcuni di questi dati sono trattati da Mortara Garavelli, 2001.

⁶⁰ Art. xvii 1: «L'Assemblea Costituente sarà convocata dal suo Presidente per deliberare, entro il 31 gennaio 1948, sulla legge per la elezione del Senato della Repubblica [...]». - Art. xviii 3, 4: «La Costituzione, munita del sigillo dello Stato, sarà inserita nella Raccolta ufficiale delle leggi e dei decreti della Repubblica. La Costituzione dovrà essere fedelmente osservata come Legge fondamentale della Repubblica da tutti i cittadini e dagli organi dello Stato».

⁶¹ Vd. Mortara Garavelli, 2001, p. 80.

La Costituzione adibisce il tipo più asettico di “punteggiatura per l’occhio”, fondata su criteri logico-sintattici, gli stessi che guidano la progettazione del testo (...). Non possono avere luogo scarti interpuntivi in un discorso semplificato negli snodi, costruito coi moduli ricorrenti di una sintassi normalizzata, omologa all’organizzazione concettuale, con le unità informative distribuite uniformemente nella scansione “dato-nuovo”, dove la progressione tematica risponde alla “normalità” delle concatenazioni sintattiche: segni tutti di una *dispositio* ripetitiva che ben poco spazio concede alla *variatio*, a meno che questa non risulti funzionale alla comprensione del testo.

Di questo è conferma uno degli articoli più laconici dell’intera Costituzione, il trentatré, primo comma:

«L’arte e la scienza sono libere e libero ne è l’insegnamento». Funzionale al comprendere è anche la disposizione ripetitiva di espressioni nei collegamenti fra membri di uno stesso periodo o fra periodi diversi. Tale ruolo è affidato alla ripetizione del tema in unità frasali contigue. Nei documenti ufficiali stilisticamente più coerenti queste ricorrenze generano una solenne monotonia, manifestazione di persistente coesione concettuale. La ripetizione come efficace espediente retorico fa apparizioni eccezionali, come in questo articolo.

7. Conclusioni

La *Costituzione* che è di per sé un testo assai emozionante da leggere per il carico ideale che reca con sé, per le condizioni storiche in cui è stato scritto, per quello che ancor oggi è in grado di dire. È un testo che obbedisce a una precisa scelta linguistica che esclude il ricorso a qualunque forma di emotività. Sono quindi escluse dal testo:

Le forme nominali alterate (diminutivi, accrescitivi ecc.) che non siano grammaticalizzate, e tra i focalizzatori *addirittura*, *persino/perfino*, *appunto*; assenti i prodotti e le spie della cosiddetta funzione emotiva (o espressiva) del linguaggio, tipici testimoni dell’orientamento sul soggetto, come esclamazioni e interiezioni, espressioni di saluto, avverbi valutativi (o “di giudizio”) come *purtroppo*, *malauguratamente*, *fortunatamente*.⁶²

È altresì bandito il ricorso a formule persuasive per garantire la massima oggettività del testo normativo che elude quindi il ricorso a esemplificazioni, illustrazioni, riassunti, riformulazioni.

Si potrebbe dire, con Cignetti,⁶³ che il testo della nostra *Costituzione* è un testo assolutamente logico che obbedisce a chiare «geometrie compositive»:

Nel fondamentale rispetto delle tipologie comuni al testo normativo, sono infatti predisposte regolari aggregazioni tra nessi logici e forme gerarchico-testuali, che sono sfruttate in modo diffuso e a tratti caratterizzante. La gerarchia tematica è usata come mezzo di particolarizzazione, il Quadro informativo con funzione di nesso condizionale nei commi successivi al primo, l’Appendice estensiva come riserva, mentre le relazioni di aggiunta e di contrasto sono sfruttate soprattutto a livello di Proposizioni Semantiche.

Questo aspetto fondamentale ci autorizza a far rientrare a pieno diritto la *Costituzione* tra i grandi testi della tradizione logico-giuridica inaugurata tra Sei e Settecento da giuristi-filosofi del calibro di Nicole e Arnauld, Pascal, Leibniz, Locke, Jacques et Nicholas Bernoulli, Condorcet, Voltaire, Pagano. Matematici e filosofi di formazione giuridica, questi pensatori hanno inaugurato una riforma del linguaggio giuridico modellandolo sulla nascente logica della probabilità, alla quale, in verità, era stata aperta la strada proprio dalla logica giuridica, tanto che Leibniz, nei

⁶² Ivi, p. 122.

⁶³ Cignetti, 2005, pp. 114-115.

Nouveaux essais sur l'entendement humain, arrivò a definire la logica una «giurisprudenza naturale». ⁶⁴

Tra XVII e XVIII secolo, la felice convergenza tra matematica e giurisprudenza produsse una logica giuridica davvero *moderna* che non si potrebbe comprendere senza studiare a fondo la logica dell'argomentazione che ne è alla base. Il fine dei giuristi-filosofi moderni era di tipo riformistico: annullare, attraverso la formulazione di un linguaggio scientifico in grado di mettere la matematica al servizio della società civile grazie alla creazione di un linguaggio simbolico lontano dalla sonorità persuasiva, emozionale e retorica della parola, le derive soggettivistiche dei giudici corrotti dell'epoca che in questo modo, lontani dalla responsabilità inquieta che caratterizza questa funzione, erano ridotti a semplici "macchine legislative", immuni al conflitto tra ragione ed emozione. La nuova lingua, dunque, altro non era che un veicolo per frenare le dispute in materia giuridica; essa doveva essere comprensibile a tutti; doveva, finalmente, trasformarsi in un linguaggio realmente *democratico*.

E se i pensatori moderni non hanno raggiunto pienamente il loro utopistico obiettivo, abbiamo ragione di credere che esso sia stato raggiunto dai nostri Padri Costituenti che hanno saputo infondere emozioni senza tempo in un testo assolutamente scientifico, dimostrando attraverso un linguaggio razionale e normativo che in ambito politico e civile non c'è necessariamente un conflitto insanabile tra ragione ed emozione; non perché le emozioni debbano essere sistematicamente sottomesse alla ragione, ma perché il linguaggio razionale è, humanamente, una emanazione e una strutturazione di esse, o almeno di alcune.

Come ammoniva Calamandrei, la Carta costituzionale è una carta inerme che per vivere ha bisogno di un impegno costante a mantenere certe promesse, di responsabilità civile per far rivivere oggi quei valori senza tempo che costituiscono la vera identità italiana.

Far rivivere oggi la Costituzione, vuol dire investire contro l'indifferentismo politico e attuare una riforma globale del linguaggio disadorno e acritico che caratterizza il nostro presente.

L'unico prato fertile in cui oggi possono ancora fiorire nuovi linguaggi e, con essi, i valori costituzionali della libertà e della democrazia, è la Scuola.

Bibliografia

- Bidussa, 2019: David Bidussa, *Me ne frego*, Chiarelettere, Milano 2019.
- Boella, 2018: Laura Boella, *Empatie*, Raffaello Cortina editore, Milano 2018.
- Capozzi, 2014: Maria Rosa Capozzi, «I linguaggi della persuasione», in *Gentes*, 2014.
- Carofiglio, 2010: Gianrico Carofiglio, *La manomissione delle parole*, Rizzoli, Milano, 2010.
- Cignetti, 2005: Luca Cignetti, *Sfondi e rilievi testuali nella Costituzione della Repubblica Italiana*, in Angela Ferrari (a cura di), «Rilievi. Le gerarchie semanticopragmatiche di alcuni tipi di testo», Firenze, Cesati, 2005.
- Colby, 2012: Thomas Colby, «In defense of judicial empathy», in *Minnesota Law Review*, 96, 2012.
- *Costituzione della Repubblica italiana*, 1947, Utet, Torino, 2006.
- De Felice, 1997: Renzo De Felice, *Intervista sul fascismo*, Laterza, Bari, 1997.
- De Mauro, 2010: Tullio De Mauro, *La cultura degli italiani* (a cura di F. Ermani), RomaBari, Laterza, 2010.
- De Mauro, 2014: Tullio De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia repubblicana*, Laterza, Bari, 2014.
- Delle Chiaie, 2020: Davide Delle Chiaie: *Un esempio di scrittura controllata: l'esperienza di due parole*, <https://www.academia.edu/40016045/Un-esempio-di-scrittura-controllata-l-esperienza-di-dueparole>.

⁶⁴ Per approfondire questa tematica ci permettiamo di rimandare a un nostro recente saggio: Palermo, 2019.

- Deon, 1998: Valter Deon, *Una lingua democratica: la lingua della Costituzione*, in Alfieri/Casola (a cura di), *La «Lingua d'Italia»*. Usi pubblici e istituzionali, Società di linguistica italiana, Bulzoni, Roma, 1998.
- Golino, 2011: Enzo Golino, *Parola di Duce*, Rizzoli, Milano, 2011.
- Gonzi, 2018: Giovanni Gonzi, *Concetto Marchesi costituente*, «SPES – Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia», Suppl. di «Ricerche Pedagogiche», Anno X, n. 7, Aprile – Giugno 2018, pp. 5992.
- Keen, 2013: Susan Keen, «Narrative empathy», in P. Hühn et al. (a cura di), *The Living Handbook of Narratology*, Hamburg University Press, Hamburg 2013.
- Lakoff, 2008: George Lakoff, *The political mind*, Viking Penguin, 2008, tr. it.: *Pensiero politico e scienza della mente*, Mondadori, Milano, 2009.
- Mortara Garavelli, 2001: Bice Mortara Garavelli, *Le parole e la giustizia*, Einaudi, Torino, 2001.
- Mortara Garavelli, 2010: Bice Mortara Garavelli, *Il parlar figurato*, Laterza, BariRoma, 2010.
- Mosse, 1974: George Mosse, *La nazionalizzazione delle masse. Simbolismo politico e movimenti di massa in Germania (1812-1933)*, Il Mulino, Bologna, 2009.
- Mussolini, 1924: Benito Mussolini, *Scritti e discorsi*, Hoepli, Milano, 1934/1939.
- Navarra, 1946: Quinto Navarra, *Memorie del commesso di Mussolini*, in *Gerarchia*, Milano, Longanesi, II ed. 1983.
- Nussbaum, 2001: Martha Nussbaum, *Upheavals of Thought. The Intelligence of Emotions*, Cambridge University Press, Cambridge 2001.
- Orwell, 1945: George Orwell, *Politics and the english language*, 1945, Penguin, London, 2013.
- Palermo, 2019: Angela Giovanna Palermo, *Logique juridique et logique probabiliste à l'âge moderne. Perspectives pour une philosophie du langage*, Éditions Mimesis, Milano, 2019.
- Piemontese P. Sposetti, 2014: Maria Emanuela Piemontese Patrizia Sposetti, *La scrittura dalla scuola superiore all'università*, Roma, Carocci, 2014.
- Piemontese, 1996: Maria Emanuela Piemontese, *Capire e farsi capire. Teorie e tecniche della scrittura controllata*, Napoli, Tecnodid, 1996.
- Reich, 1933: Wilhelm Reich, *Psicologia di massa del fascismo*, Einaudi, Torino, 2009.
- Searle, 1969: John Rogers Searle, *Atti linguistici. Saggio di filosofia del linguaggio*, tr. it. di P. Leonardi, Boringhieri, Torino, 1976.

**AMORE ED ETICA:
INTRECCI DEL *COSÌ PARLÒ ZARATHUSTRA* DI FRIEDRICH NIETZSCHE***

Emanuele Enrico Mariani

Abstract

In the present article, I propose a reflection itinerary on the love theme in Nietzsche's *Zarathustra*. For this purpose, I take the cue from some important considerations of the philosopher, included in earlier and later works. Giving an ethical substance to his evaluations on gift and justice, he implemented his own reinterpretation of values affirming the joyful side of a love, which must be implemented and practised rather than conceptually understood.

Keywords

Friedrich Nietzsche, *Thus spoke Zarathustra*, Ethic, Love, Philosophical Research.

La centralità dell'amore

Se Nietzsche non avesse dato costantemente spazio ad un'ampia trattazione del tema dell'amore, molti aspetti del suo pensiero risulterebbero forse immediatamente decifrabili, ma la profondità della sua indagine sulle religioni e sull'etica rimarrebbe inesplorabile. Ad esempio, il tanto discusso rapporto di Nietzsche con il Cristianesimo perderebbe la sua attrattiva tematica e l'anticristo, in senso letterale, rimarrebbe l'unico orizzonte capace di delineare il senso del suo impulso spirituale. Nietzsche indaga l'elemento amoroso senza astrarre dalle sue possibili configurazioni pratiche che si manifestano all'interno delle modalità concrete di relazione. Mira a bilanciare, attraverso l'evocazione del sacro e la dissertazione – anche controversa – sull'impulso etico, gli squilibri e le degenerazioni dell'affettività presenti nelle attuali forme di convivenza. Attraverso questa indagine, che proveremo a dipanare scegliendo come punto di partenza l'aforisma § 95 contenuto in *Opinioni e sentenze diverse di Umano, troppo Umano*, saremo condotti, attraversando alcuni luoghi di *Aurora* e de *La gaia scienza*, all'interno di plessi argomentativi centrali del *Così parlò Zarathustra* mostrando come al suo interno l'istanza amorosa giochi un ruolo tutt'altro che marginale.

Lo *Zarathustra* è l'opera in cui Nietzsche compone in modo organico ma sintetico gran parte del proprio pensiero sull'esistenza, qui potremo difatti ritrovare, nella forma di sintesi psicologiche, il nocciolo delle questioni che prenderemo in esame: quella relativa ad una ridefinizione ontologica dell'umano, adesso declinato secondo la prospettiva della «virtù che dona»¹ e quella che riguarda il campo epistemologico, caratterizzato anch'esso da un amore concepito come

*Il presente studio sintetizza gli esiti di una ricerca condotta nell'ambito di un Dottorato di Ricerca presso gli Atenei di Palermo, Messina e Catania in consorzio ed in collaborazione con il *Nietzsche-Forum München e. V.* e con il *Centro Europeo di Studi Zoroastriani* di Bruxelles. La ricerca è poi confluita nelle monografie *Come un sole al mattino. Etica, psicologia e trasfigurazione del sacro nel Così parlò Zarathustra di Friedrich Nietzsche*, Mimesis Edizioni, Milano-Udine 2017 e *À propos de ainsi parlait Zarathoustra de Friedrich Nietzsche. Étique, psychologie et transfiguration du sacré*, Édition Mimésis, Milano-Udine 2018. Le singole opere di Friedrich Nietzsche sono citate dall'Edizione *Piccola Biblioteca Adelphi* utilizzando le seguenti sigle standard: MA, *Umano, troppo umano*; M, *Aurora*; FW, *La gaia scienza*; Za, *Così parlò Zarathustra*; JBG, *Al di là del bene e del male*; GM, *Genealogia della morale*; AC, *L'anticristo*; EH, *Ecce homo. I frammenti postumi* (OFN), e *l'epistolario* (EFN), sono citati dalle *Opere complete di Friedrich Nietzsche* sempre secondo l'Edizione critica diretta da Giorgio Colli e Mazzino Montinari (Adelphi, Milano).

¹ Za I, pp. 83-85.

forza propulsiva che deve motivare la passione per la conoscenza.² L'indagine di Nietzsche si sviluppa lungo una linea evolutiva che va dall'analisi della dimensione religiosa cristiana, dove l'immagine e la parola sull'amore predominano, fino a giungere agli aspetti più salienti della vita associata, dei rapporti di coppia e dell'amicizia. Ciò si configura come una continua ed esponenziale riconduzione dell'istanza legata al "bene", inteso come idea filosofica da far risalire nei suoi aspetti essenziali tanto a Platone quanto allo Zoroastro mazdeo,³ all'amore senza riserve o calcoli. Questo snodo, come verrà mostrato, si caratterizza come tentativo fenomenologico che, mentre rileva il *quantum* di *ego* individuale e gregario che entra in gioco in ogni forma consolidata di morale, rintraccia al contempo le caratteristiche da attribuire al nuovo *sovrauomo*⁴ la cui possibile definizione, come chiarito da Vattimo, si colloca oltre la definizione metafisica di soggetto e della sua conchiusa *ipseità*.⁵ Il percorso che Nietzsche segue nello studio delle religioni, soprattutto attraverso un metodo comparativo,⁶ è caratterizzato, come risulta dall'aforisma § 95 di *Opinioni e sentenze diverse*, dalla consapevolezza che solo il Cristianesimo abbia saputo esprimere il massimo potenziale di coinvolgimento per gli uomini parlando dell'amore.⁷ Quest'ultimo, quasi come nell'immagine della «porta carraia»⁸ che Zarathustra trova salendo lungo il proprio impervio sentiero, riesce a proiettare l'uomo e la donna tanto verso il passato, attraverso dilettevoli ricordi, quanto nel futuro, mediante la forza della speranza. L'amore, prosegue Nietzsche, è capace di dare un profondo significato anche al travaglio della vita presente: attenua le difficoltà quotidiane e fornisce, in senso sia psicologico che sensuale, compimento alle tensioni sublimite dell'animo umano. I luoghi della memoria e del ricordo, importanti elementi dell'approccio fenomenologico del secondo Novecento soprattutto di matrice husserliana, non a caso sono ampiamente analizzati e tematizzati da Nietzsche negli appunti⁹ che risalgono al periodo della pubblicazione della seconda parte¹⁰ del *Così parlò Zarathustra*.

La centralità dell'*ego*, ridefinito secondo la sua capacità trasformativa e la sua duttilità, emergeva già nell'aforisma § 145 di *Aurora* come elemento atto a spiegare lo specifico della relazione tra i sessi, mentre nell'aforisma § 14 de *La gaia scienza* l'amore di coppia diveniva negazione d'amore, qualora venisse colta la manifestazione di brama e di possesso assoluti normalmente rivolti alla persona amata.¹¹ Il rapporto a due, vissuto nella sua esclusività, prende forma da una passione egoistica portata al suo grado più elevato e parzialmente dissimulata sotto il velo di un nobile sentimento. Una sorta di impulso che nega se stesso, all'interno di una contraddizione fondamentale,¹² mostra come la dinamica della relazione *esclusiva* tra i sessi poggi su una ingiustizia di fondo rispetto al più ampio e possibile campo di relazioni. In tal modo Nietzsche lascia intendere come la consueta e privatistica dedizione "amorosa" rivolta ad un'unica persona spesso si traduca, nel suo aspetto consolidato, in un non amore verso tutti coloro cui si nega la gioia derivante dal bene posseduto. L'egoismo bramoso che cerca il

² Za P, pp. 8-9. Cfr. GM P, p. 3.

³ EH, XIV, § 3, p. 129.

⁴ Traduciamo il tedesco *Übermensch* con il termine *sovrauomo*, piuttosto che con i consueti "superuomo" o "oltreuomo", al fine di attenerci il più possibile alle norme sintattiche della lingua italiana. Il tedesco *Übermensch*, ad esempio, fa da sostantivo all'aggettivo *übermenschlich*, come il termine francese *surhomme* declina in forma sostantivata l'aggettivo *surhumain*. All'aggettivo italiano *sovrumano* corrisponde dunque per esattezza sintattica e grammaticale, ma anche di senso e significato, il termine *sovrauomo*. Si tenga inoltre presente che anche i traduttori e i curatori dell'edizione critica italiana delle opere complete di Nietzsche, cui qui abbiamo fatto riferimento, in svariati luoghi traducono il tedesco "über" con il prefisso che proponiamo. Ad. es. Za I, p. 84; OFN VII, III, 41 [7], p. 372.

⁵ Vattimo 1984, pp. 27-31.

⁶ Figl 2007, p. 72; ivi, pp. 231-233.

⁷ MA II, VM, § 95, p. 38.

⁸ Za III, p. 183.

⁹ Per es. OFN VII, III, 38 [14], pp. 295-297; 40 [23], pp. 325-326; 40 [28], p. 330; 40 [29], p. 330; 40 [34], pp. 331-332.

¹⁰ EFN IV, [429], pp. 367-368.

¹¹ FW I, § 14, pp. 67-69. In un recente studio Chiara Piazzesi, prendendo le mosse dalla ricostruzione critica di Marie Louise Haase, ha mostrato come diverse fonti letterarie sull'amore, Stendhal e Mantegaza, siano profondamente implicate nelle riflessioni di Nietzsche nel periodo che prepara la stesura dello *Zarathustra*: Piazzesi 2005, Epub Edition.

¹² Sánchez Meca 2009, pp. 392-396.

completo possesso dell'altro, in tal modo, non differisce dall'«egoismo malato»¹³ tematizzato in *Zarathustra*: esso è animato da una cieca volontà di appropriazione, spirituale e materiale, che affonda le proprie radici nell'incapacità di donare e nella degenerazione psicologica. Non a caso questa forma comune di esaltazione di sé viene descritta attraverso la formula psicologico-comportamentale «tutto per me».¹⁴

Questa linea di riflessione conduce all'interno di una prima diramazione dell'argomentazione nietzscheana e trova, peraltro, importante risonanza nelle riflessioni psicologiche sull'amore di sé, egoismo e altruismo svolte qualche anno più tardi da Lou Andreas-Salomé,¹⁵ figura la cui vicenda biografica è intrecciata sotto molti aspetti, in virtù di intrecci amorosi e di vita,¹⁶ alla stesura dello *Zarathustra*.

Sviluppi

Da un punto di vista etico-sociale ne *La gaia scienza*, spostando il punto di osservazione all'esterno della prospettiva degli amanti, veniva rimarcato, come forse avrebbe detto Spinoza, ciò che la scelta esclude nel suo determinarsi. Qui è tematizzata la falsificazione dell'amore interpretato erroneamente come istinto altruistico disinteressato. Nello *Zarathustra*, di conseguenza, sarà indicato un modo nuovo di legare gli elementi che fanno riferimento al sé e all'altro ponendoli all'interno della cornice di una nuova passione etica in grado di stabilire con equilibrio, ed accettare senza riserve, un amare che possa trascendere le singole valutazioni soggettive¹⁷ ed il possesso smodatamente egoistico. In tal senso l'orizzonte del *dono di sé* viene rianodato allo stesso *amore di sé* :¹⁸ congiunzione che rappresenta l'unica via capace di fornire una *misura* ¹⁹ etica all'egoismo che reclama una auto-fondazione assoluta del soggetto e della sua illimitata sete di appropriazione. L'amore di sé e il disprezzo del valore della vita trovano il proprio equilibrio in questa dinamica orientata in una prospettiva etica fortemente scandita dal dono. Questo equilibrio, che rifiuta tanto l'egocentrismo orientato verso l'aver quanto il nichilismo implicito in molte forme di vita,²⁰ può quindi essere realizzato solo se intimamente mosso da un principio di gratuità: «lo amo colui l'anima del quale si dissipa e non vuol essere ringraziato, né da qualcosa in cambio: giacché egli dona sempre e non vuole, conservare se stesso».²¹ Tornando all'aforisma § 145 di *Aurora* notiamo come venga specificato il senso psicologico-morale della concezione di Nietzsche, mentre si osserva, contemporaneamente, la presenza della componente *egoistica* nel desiderio di completamento che spinge gli individui ad unirsi gli uni agli altri.

Partendo dalla consapevolezza della centralità del fatto amoroso nella vita²² vissuta, nei suoi aforismi sul tema, Nietzsche mette a fuoco anzitutto il nesso amore (*Liebe*) in senso psicologico, per poi analizzare gli usi linguistici²³ che si accompagnano alla concezione morale del fenomeno. Da una prospettiva sociale e religiosa, infine, riconduce gli aspetti salienti di questa passione sia alle affezioni del corpo che alla naturalezza dell'istinto. In questo quadro si manifesta un imponente plesso di riflessione che sposta costantemente l'asse dell'analisi, dal divino all'umano e dall'umano al divino. Mediante l'accostamento dell'amore trascendente con l'amore sensibile incardinato sull'estetica,²⁴ Nietzsche amplia le sue valutazioni indirizzandole verso lo sfondo etico-teologico dato dal rapporto tra Dio e l'uomo. Ciò risulta evidente se accostiamo l'un l'altro

¹³ Za I, p. 84.

¹⁴ *Ibid.*

¹⁵ Cfr. Andreas-Salomé 2009, pp. 25-70.

¹⁶ EFN IV, [263], pp. 209-210.

¹⁷ FW I, § 14, pp. 67-69.

¹⁸ Za I, p. 67.

¹⁹ Vd. Totaro 2004.

²⁰ Per es. Za I, pp. 33-34.

²¹ Za P, pp. 8-9.

²² Za I, p. 41.

²³ Cfr. Schacht 1985, pp. 44-48.

²⁴ FW II, § 59, pp. 103-105.

gli aforismi § 59 e § 141 de *La gaia scienza* quando affrontano, seppure secondo diverse prospettive, la questione dell'amore ponendola in relazione con l'elemento del divino. Nietzsche pone in relazione l'istanza trascendente della divinità con gli aspetti etici implicati nell'amicizia e nelle relazioni tra i sessi²⁵ delineando in tal modo il piano teorico-pratico complessivo all'interno del quale argomenta. Diviene allora importante soffermarsi sull'aforisma § 141 de *La gaia Scienza* per ampliare l'orizzonte di indagine e cogliere appieno come nello *Zarathustra* si farà sintesi degli aspetti legati ad una psicologia-etica dell'amore.

Facendo riferimento a Goethe,²⁶ il filosofo tedesco pone la questione del rapporto interessato all'interno del campo di relazione che si distende tra l'uomo ed il Dio veterotestamentario: un vero amore anche da parte di Dio non dovrebbe esigere alcun compenso e quindi di essere ricambiato con la fede. Goethe si era espresso a proposito dell'amore disinteressato meditando, con grande partecipazione, sulle relative asserzioni presenti nell'*Etica* di Spinoza. L'argomentazione goethiana di *Dichtung und Wahrheit* prende spunto dalla trattazione spinoziana del rapporto amoroso, sia nel campo delle relazioni umane che riguardo al rapporto che l'uomo istituisce con Dio. Nell'aforisma § 141 il modo di concepire e rappresentare il divino nella narrazione dell'Antico Testamento, per Nietzsche, risente di una struttura relazionale caratterizzata dallo stesso sentimento di possesso interessato che connota il modo troppo umano dell'immanenza. Il Dio «Tropo orientale»²⁷ che emerge dallo sfondo religioso ebraico, così come anche tutto il cristianesimo diffuso,²⁸ potrebbe essere confutato, scrive Nietzsche, in virtù di prassi che non riflettono una potenza d'amore degna del divino ma, paradossalmente, ancora possibile all'uomo virtuoso. Il nuovo carattere di un'etica amorosa superiore viene stabilito sulla sottile soglia che separa e unisce un *dare* determinato dalla ricchezza-generosità, da un ricevere motivato anch'esso da grandezza d'animo.²⁹ L'amore donante che si addice alla trascendenza, contrapponendosi alla logica utilitarista³⁰ e capovolgendo la riflessione spinoziana, non esige il contraccambio della fede come risposta dovuta, ma il libero esercizio della passione ed il rispetto della libertà.³¹ Così Zarathustra cerca compagni e non fedeli, mentre i veri virtuosi³² non aspirano ad alcuna «ricompensa»³³ né meditano vendetta per il torto subito. La riflessione nietzscheana si orienta perciò verso la metafora del *materno*, immagine più idonea ad esemplificare la passione per la virtù, come anche il suo impenetrabile fondo di gratuità: «ma chi ha mai sentito dire che una madre volesse essere pagata per il suo amore?».³⁴

L'amore del Dio che chiede in cambio la fede in lui «e che fulmina con sguardi terribili chi non crede a questo amore»,³⁵ appare ricalcata su quello dell'uomo proiettato verso una concezione economica delle relazioni fondata sullo scambio. Le parole di *Zarathustra* sul dono di sé, dove d'altra parte riecheggiano vividi i motivi evangelici dell'amore per l'amico,³⁶ mirano quindi a porre in equilibrio il rapporto tra il *dare* ed il *ricevere* grazie ad un oltrepassamento dell'elemento egoistico concepito come cieca ed unilaterale tensione all'avere.³⁷ Anche l'aspetto etico dell'amicizia trova il proprio spazio di riflessione in connessione con i temi dell'egoismo e dell'altruismo. L'amore sovrabbondante di ricchezza che vuole donare e donarsi è il presupposto che dà senso all'istanza dell'intersoggettività. Sin dal *prologo* dello *Zarathustra*, difatti, la ricchezza dell'amore donante giustifica e fornisce senso, sia etico che trascendente, alla coesistenza

²⁵ Za I, pp. 77-79.

²⁶ FW III, § 141, p. 172. Cfr. Goethe 2015, pp. 461-462.

²⁷ FW III, § 141, p. 172.

²⁸ *Ibid.*

²⁹ Za III, p. 262.

³⁰ Cfr. Strong 2010, pp. 93-96.

³¹ Sul tema della libertà nel contesto della comparazione tra lo Zarathustra storico e quello proposto da Nietzsche: Mehregan 1979, pp. 291-308.

³² Cfr. Solomon 2001, pp. 123-146.

³³ Za II, p. 104.

³⁴ *Ibid.*

³⁵ FW III, § 141, p. 172.

³⁶ Gv 15, 13.

³⁷ Za I, p. 54. A tal riguardo vd. Fromm 1976, pp. 97-171.

originaria dei differenti soggetti: «Astro possente! Che sarebbe la tua felicità, se non avessi coloro ai quali risplendi?». ³⁸

Tali riflessioni ci conducono quindi nuovamente all’ aforisma § 14 dove l’ orizzonte dell’ amicizia configura la possibilità concreta di superare il rapporto esclusivo “a due”, essendo questa «una specie di prosecuzione dell’ amore» ³⁹ nella quale la reciproca brama di possesso delle parti coinvolte «cede a un desiderio e a una cupidigia nuovi, a una più alta sete comune per un ideale che li trascende». ⁴⁰ Su questi temi si misura l’ approccio psicologico-esistenziale relativo ad un’ etica dell’ amore nel *Così parlò Zarathustra*, come anche il senso della vita di Nietzsche e delle sue esperienze. Un legame autentico esige di ricollocare, come nello *Zarathustra*, il rapporto d’ amore su un piano di autenticità e, quindi, di gratuità: ⁴¹ tanto nella relazione reciproca uomo-Dio quanto, seguendo Goethe, ⁴² in quella con l’ amico.

Dall’ aforisma § 21 de *La gaia scienza* si possono invece cogliere altri importanti aspetti connessi al tema del dono di sé e del vantaggio collettivo che paiono confermare sul versante opposto, quello della rinuncia, la prospettiva ermeneutica sin qui emersa. La dimensione gregaria e sociale diffusa appare apportatrice di istanze falsamente altruistiche quando, escludendo l’ amore per il singolo, chiede a quest’ ultimo, in nome del disinteresse etico-morale, il più duro sacrificio di sé. ⁴³ Ma ciò, questa volta, avviene a favore di un vantaggio della comunità che nasconde, in modo auto-contraddittorio rispetto alla morale che viene avanzata, l’ interesse particolare di chi incita al dovere. In tal modo l’ etica del disinteresse affermata nell’ aforisma 141, e tratta da un passo del Goethe ammiratore di Spinoza ⁴⁴ e autore del *Whilelm Meister*, ⁴⁵ risulta essa stessa esposta, sul piano sociale, a distorsioni che ne determinano una contraddizione interna ed una possibile falsificazione funzionale alla morale, al potere ed agli interessi predominanti. L’ incentivo al sacrificio di sé, come quello che promuove l’ assoluta affermazione di sé, non riposano su intenti ed istinti autentici ma si svelano come i due eccessi, a partire dai quali è possibile comprendere l’ invito di *Zarathustra* ad amare anzitutto se stessi ed a fare contemporaneamente di sé, richiamando per immagini anche la vicenda biblica dei Magi, ⁴⁶ dei *doni*.

Alcune fonti

Prendendo le mosse dalla lettura nietzscheana degli *Essays* di Friedrich Max Müller e della *Symbolik* di Friedrich Creuzer, la figura del sole che accompagna Zarathustra nel suo percorso svela importanti sollecitazioni sia di tipo simbolico che di senso. Nel *Prologo* dello *Zarathustra* Nietzsche esemplifica il momento della posizione dell’ istanza intersoggettiva, intesa come condizione imprescindibile dell’ etica già in Aristotele, ⁴⁷ e lo coniuga con l’ esigenza, non più in tutto greca, di un bene capace di superarsi nell’ esercizio di un amore che vuole, per di più, tramontare ⁴⁸ ed estinguersi. Si delinea in tal modo l’ istanza di una soggettività naturalmente donante, la cui essenza si esplica direttamente nella profusione di doni e di luce. Il sole, ⁴⁹ simbolo del bene e della pura luce nello zoroastrismo, era accostato da Max Müller, mediante una disamina

³⁸ Za P, pp. 4, 15.

³⁹ FW I, § 14, p. 69.

⁴⁰ *Ibid.*

⁴¹ Za I, p. 67.

⁴² Goethe 2015, p. 461.

⁴³ FW I, § 21, pp. 72-75.

⁴⁴ Spinoza 2000, pp. 203-204; pp. 303-304.

⁴⁵ Goethe 2013, pp. 249-250.

⁴⁶ Za P, pp. 4-5. Cfr. Mt 2, 1-12. Scrive Joseph Ratzinger: «Erano “sapianti”, rappresentavano la dinamica dell’ andare al di là di sé, intrinseca alle religioni – una dinamica che è ricerca della verità, ricerca del vero Dio e quindi anche filosofia nel senso originario della parola. Così la sapienza risana anche il messaggio della “scienza”: la razionalità di questo messaggio non si fermava al solo sapere, ma cercava la comprensione del tutto, portando così la ragione alle sue possibilità più elevate». Ratzinger 2012, pp. 111-112.

⁴⁷ Aristotele, 1094 b; 1169 b.

⁴⁸ Za P, pp. 3-19.

⁴⁹ Creuzer 1819, pp. 693-694.

linguistico-mitologica dei suoi stessi movimenti apparenti di anabasi e catabasi,⁵⁰ accentuando il nesso mitico ed etimologico che da sempre istituisce con *Eros*-amore. L'aurora ed il tramonto venivano ora intesi e ritradotti, attraverso un'analisi del senso e dei mitologemi custoditi dal linguaggio dell'antica religione indo-ariana, come nascita e compimento della vita⁵¹ e dell'amore.⁵²

Questa possibile interpretazione centrata sull'evocazione della figura solare conferisce un senso ulteriore alla simbologia dello scritto nietzscheano. I cicli nascita e morte, dono e dissipazione, melanconia e resurrezione⁵³ qui raffigurati, conducono a marcare il nesso esistenziale che si stabilisce tra l'amore di sé e la volontà di compimento nell'amore donante. Se la visione strettamente circolare del tempo, come affermato nel capitolo *La visione e l'enigma*,⁵⁴ non può essere in tutto esplicativa del senso del destino dell'esistente, bisogna individuare il punto di equilibrio etico-metafisico che viene stabilito tra l'amore di sé e la volontà di tramonto. Nell'aforisma § 21 de *La Gaia Scienza* Nietzsche si era soffermato in senso critico sul tema della negazione, dissoluzione, della singolarità a vantaggio del più vasto ordine sociale, dinamica che richiama alla memoria importanti caratteristiche della filosofia ottocentesca di indirizzo idealistico. Alla luce dei suoi studi sulle filosofia delle religioni, notiamo come questo motivo teorico di riflessione sia approcciato da Creuzer in quanto caratteristica della tradizione ascetica dell'induismo, contrapposta al ricco vitalismo zoroastriano.⁵⁵ A differenza di Max Müller, Creuzer, difatti, poneva in risalto l'elemento statico e di negazione dell'individualità nella tradizione spirituale dei *Veda*, molto differente rispetto alla tensione agonica perpetua ed alla vocazione all'azione incessante, rappresentate dalla lotta tra la luce (*Licht*) e le tenebre (*Finsternis*), tipiche dello Zoroastrismo. A riguardo Kathleen Marie Higgins, scartando l'ipotesi di una semplice fascinazione subita da Nietzsche rispetto alla scelta del Persiano come protagonista dell'opera, ha evidenziato importanti corrispondenze che legano il nuovo "messaggero" con la sua controparte storica e con lo sfondo culturale zoroastriano. A tal fine ha analizzato, tra le altre, le principali tesi e argomentazioni Martin Haug, colui che per primo ha individuato le *Gāthā* – i *canti* dello Zarathustra storico – all'interno del *corpus* avestico, traducendole poi in lingua tedesca (1858).⁵⁶

È da notare come la più importante ricostruzione dei testi religiosi zoroastriani giunta, non senza scandali e polemiche, in Europa grazie alle ricerche di Anquetil-Duperron nel 1771,⁵⁷ e poi tradotta in lingua tedesca da Johann Friedrich Kleuker nel 1777,⁵⁸ contenesse una *Vita di Zoroastro* nella quale si ritrovano molteplici elementi contigui alla riflessione ed alla simbologia utilizzata da Nietzsche.⁵⁹ L'immagine del «meriggio»,⁶⁰ sulla cui derivazione si interroga Schlechta,⁶¹ l'esperienza del passaggio nel deserto, la barca di Zarathustra che conduce all'altra sponda, sono solo alcuni importanti elementi di contatto. Le immagini ed i temi che Anquetil-Duperron trae dai testi leggendari del parsismo e riporta nella propria edizione dell'*Avesta* – la raccolta complessiva dei testi religiosi mazdei – paiono quindi confermare l'intento di Nietzsche di tematizzare anche e soprattutto le note tipiche che afferiscono all'antico profeta. Tuttavia ad ogni simbolo impiegato viene conferita universalità, poiché attraversa trasversalmente diverse narrazioni mitiche e sacre: il sole come compimento dell'amore e della vita, l'altra sponda come meta di oltrepassamento, liberazione e luogo dell'ignoto, il deserto come luogo di espiatione, prova e tentazione, sono solo alcuni esempi in cui tradizione zoroastriana, ebraico-cristiana e buddhista convergono.

⁵⁰ Cfr. Lossi 2009, pp. 151-164.

⁵¹ Cfr. Schopenhauer 2006, pp. 310-311.

⁵² Müller 1869, pp. 116-119.

⁵³ Za II, p. 128.

⁵⁴ Za III, pp. 183-184.

⁵⁵ Creuzer 1819, pp. 717-718.

⁵⁶ Higgins 2000, pp. 151-166. Cfr. Pardis 2001, pp. 94-95.

⁵⁷ Anquetil-Duperron 1771, pp. 5-70.

⁵⁸ Kleuker 1777, pp. 3-48.

⁵⁹ A riguardo si rimanda a: Mariani, In corso di stampa (Received: 16/01/2020, Approved: 03/02/2020).

⁶⁰ Za III, p. 201.

⁶¹ Schlechta 1954.

Il ritiro in solitudine di Zarathustra veniva documentato da Anquetil-Duperron⁶² mediante la ripresa di un passo dell'*Horatio Borystenitica* di Dione Crisostomo. Questi spiegava come il recarsi del profeta in solitudine sulla montagna, luogo dove realizza il proprio incontro con Dio, fosse motivato da un principio di amore (*eros*) per la saggezza e la giustizia.⁶³ Vale la pena notare, sul piano filologico dell'indagine, come Nietzsche fosse di certo a conoscenza di questa prima importante edizione del testo avestico avendone trovato un'ampia discussione nel primo volume degli *Essays* di Max Müller, alcune importanti citazioni in Ernest Renan – una proprio in relazione al significato universale dell'esperienza del deserto –,⁶⁴ ed un'ampia analisi con numerose citazioni dalla versione tradotta da Friedrich Kleuker, nel già menzionato volume della *Symbolik* di Creuzer, nonché un riferimento esplicito nella *Culturgeschichte* di Friedrich von Hellwald.⁶⁵

I plessi tematici dell'amore e della giustizia, ad ogni modo, confluiscono nello *Zarathustra* mostrando la continuità di fondo che il nuovo profeta nietzscheano intesse sia con lo Zarathustra avestico e delle *Gāthā*,⁶⁶ sia con una trasfigurata coscienza cristica implementata dal gioioso impulso dionisiaco. L'aspirazione alla giustizia⁶⁷ può essere dunque pensata come il *limite* atto a regolare in modo dinamico la spaccatura possibile tra dono di sé ed amore di sé, volontà di affermazione e volontà di compimento:

Dite, dove si trova la giustizia che sia anche amore veggente? Inventate dunque l'amore che porta non solo tutti i castighi, ma anche tutte le colpe!

Inventate dunque la giustizia che tutti assolve tranne coloro che giudicano!⁶⁸

In nome di una giustizia che rinuncia alla vendetta,⁶⁹ come di un amore che non si attende il contraccambio, Nietzsche sottopone a critica l'esercizio della facoltà di giudizio come strumento privilegiato di accesso alla realtà e ad una prassi realmente amorosa. Il nuovo Zarathustra più che uno scienziato o un dotto⁷⁰ che si accosta alla verità secondo i calcoli tipici della logica⁷¹ razionale, è un amante visionario che, come il suo illustre predecessore persiano, auspica una trasfigurazione⁷² dello stato di cose del presente.

Conclusioni: un amore da apprendere

Da un punto di vista sia simbolico che tematico la dimensione zoroastriana, come anche l'intonazione generale delle *Gāthā*, confluisce ampiamente all'interno dello *Zarathustra*, ma molti passaggi evidenziano anche la preferenza di Nietzsche per lo stile biblico.⁷³ In *Umano, troppo umano* spiegava come i Vangeli rappresentassero un grande esempio grazie al quale poter fare di un libro un'opera universale capace di toccare con successo le sensibilità più disparate.⁷⁴ In *Zarathustra* vengono spesso richiamati il tono e le formule tipiche del *Nuovo* e dell'*Antico Testamento* mantenendo al centro della trattazione, in continuità con l'elemento cristiano, una prevalenza dell'amore cantato ed esaltato nei suoi molteplici aspetti: quello aspirante alla

⁶² Anquetil-Duperron 1771, pp. 27-28.

⁶³ Chrysos., 448 [37-43]. Cfr. Za P, p. 4.

⁶⁴ Renan 1863, p. 114.

⁶⁵ Hellwald 1875, p. 130.

⁶⁶ Pardis 2011, pp. 93-10.

⁶⁷ Za I, p. 39; ivi, p. 70.

⁶⁸ Ivi, p. 75. Cfr. MA II, VM, § 33, pp. 24-25; MA II, WS, § 81, p. 175; FW III, § 140, pp. 171-172.

⁶⁹ Za I, p. 37; ivi, p. 56; Za II, p. 107; Za III, p. 163. Per un'ampia e originale riflessione sulla «volontà di vendetta» in Nietzsche: Heidegger 1996, pp. 82-91.

⁷⁰ Za P, p. 11; Za II, pp. 136-138; ivi, pp. 143-145.

⁷¹ Schacht 2002, pp. 22-23.

⁷² Du Breuil 1998, pp. 79-84, pp. 93-102.

⁷³ Vd. OFN VII, II, 25 [173], p. 51.

⁷⁴ MA II, VM, § 98, pp. 39-40.

trascendenza di sé, quello che riporta gli uomini al cospetto della verità, della conoscenza e della scienza e quello erotico passionale raffigurato da *Eros* e dalle funzioni simboliche relative.⁷⁵

L'antico Zarathustra, avrebbe scritto Nietzsche in *Ecce homo*, aveva fondato l'evento dell'interpretazione morale del mondo secondo un'ermeneutica che faceva delle categorie etiche del 'bene' e del 'male' degli enti metafisici.⁷⁶ Nietzsche, in quanto immoralista, non rifiuta l'istanza etica ma la relativizza riconducendola alla storia stessa del mondo, dei popoli, e dei singoli:

Amanti furono in ogni tempo e creatori, coloro che crearono il bene e il male. Fuoco d'amore arde nei nomi di tutte le virtù e fuoco d'ira.

Molti paesi ha visto Zarathustra e molti popoli: al mondo Zarathustra non ha trovato una potenza (*Macht*) maggiore delle opere degli amanti: 'bene' e 'male' è il loro nome.

In verità questa potenza della lode e del biasimo è un mostro. Dite, fratelli, chi sa domarlo? Dite, chi agogherà in catene i mille dorsi di questa bestia? [...].⁷⁷

La stessa trama escatologica che dà senso alla lotta tra la luce e le tenebre, il bene e il male, nella religione mazdea, come da più parti rilevato, si intreccia con i plessi apocalittici dell'*Antico Testamento* e con la stessa *Apocalisse* giovannea, e viene spesso rievocata da Nietzsche nello *Zarathustra*.⁷⁸

In tal senso, le dimensioni luminose ed amoroze concrete non sono poste in risalto, come in Spinoza, attraverso una disamina fredda e pacificata degli affetti e delle forze,⁷⁹ ma attraverso la sottolineatura della loro continua e sofferta commistione con l'elemento umbratile. Anche l'amore risulta qui esposto, come l'uomo rispetto al *sovrauomo* e la verità⁸⁰ concreta rispetto ai procedimenti astratti della metafisica,⁸¹ ad un possibile oltrepassamento di sé determinato dall'impulso creativo.⁸² Rivelando il suo versante oscuro legato alla finitezza, anche l'amore aspira, in quanto passione etica incarnata, ad un proprio ulteriore potenziamento: «ogni grande amore non vuole amore: – vuole di più». ⁸³ Il cuore del messaggio cristiano viene custodito e trasfigurato da Nietzsche mediante l'inclusione dell'elemento dionisiaco: l'immagine critica del dono d'amore, e di una vita vissuta per amore, è potenziata attraverso quella dionisiaca della gioia, del riso, della danza e della dissipazione erotica. È infatti il riso,⁸⁴ l'elemento gioioso col quale l'autore vuole caratterizzare il proprio protagonista al fine di fornire una nuova profondità anche al senso della passione per il divino.⁸⁵ Quasi a voler dare completezza all'immagine di Gesù travisata nei Vangeli⁸⁶ e ad un cristianesimo centrato sull'esperienza del dolore, Nietzsche intende rimarcare l'aspetto gioioso dell'esistere. Ernst Renan, altra centrale fonte di Nietzsche per la stesura dello *Zarathustra*, aveva sottolineato come la vita di Gesù, non potesse essere collocata solamente all'interno della cornice culturale-religiosa ebraica.⁸⁷ Diversi elementi cristiani, difatti, dovevano derivare direttamente dal parsismo e dal buddhismo. Cristo, per Renan, non è

⁷⁵ Za II, p. 123

⁷⁶ EH XIV, p. 129.

⁷⁷ Za I, pp. 65-66. Cfr. Ap 13, 4; ivi, 20, 1-6.

⁷⁸ Za III, pp. 269-272; ZA IV, p. 286; ivi, p. 364. Cfr. Ap 5, 1-5.

⁷⁹ FW IV, § 333, pp. 236-237. Vd. Schatch 1995, pp. 167-186.

⁸⁰ Cfr. Schacht 1985, pp. 108-111.

⁸¹ Palumbo 1990, pp. 255-258.

⁸² Za II, p. 99.

⁸³ Za IV, p. 341.

⁸⁴ EFN IV, [404], pp. 342-343.

⁸⁵ Scrive Mario Ruggenini «L'esperienza filosofica del divino non può non chiamare in causa la religione nel modo più inquietante, non malgrado, ma giusto a causa della prossimità in cui si stabilisce rispetto a essa. Una distanza incommensurabile separa così nell'origine coloro che si richiamano più da vicino, il filosofo e il sacerdote, l'amante della *sophia* che si espone al rischio della ricerca che non può possedere, e l'uomo di culto che si pone come custode del rapporto con le forze da cui dipende la vita degli uomini». Ruggenini 1997, p. 86. Cfr. Za II, p. 101.

⁸⁶ AC, § 29, § 31, pp. 37-39.

⁸⁷ Renan 1863, pp. 47-48; ivi, p. 454.

solo un negoziatore dello stato e della cultura ufficiale e scolastica⁸⁸ ma, in perenne collisione con l'esistenza farisaica,⁸⁹ rimarrà sempre nella memoria per l'amore.⁹⁰ Un amore che per Nietzsche, contrariamente a quanto sostenuto da Schopenhauer, non è più riducibile alla mera compassione non essendo questa in grado di realizzare una vera ed elevata compenetrazione pratica della realtà.⁹¹ Il vero amore esige anzitutto di essere riposizionato oltre l'asse esistenziale del dolore: «Guai a coloro che amano se non hanno un'elevatezza che sia superiore alla loro compassione».⁹² Come attesta un frammento del 1876 e un aforisma di *Umano troppo umano*, è la gioia comune, in contrapposizione anche alle moderne etiche della compassione (*Mitleid*), ma anche della rinuncia e del dovere, l'elemento che deve implementare una più alta etica dell'amicizia.⁹³ Da qui Nietzsche muove la sua critica al nichilismo promosso dalle manifestazioni religiose più diffuse, la cui negazione dell'elemento gioioso, alla luce dello *Zarathustra*, si mostra espediente per negare la verità fondamentale che rivela come il piacere-desiderio (*Lust*) sia capace di prevalere, grazie ad una maggiore profondità di senso, sulla più cupa delle sofferenze.⁹⁴

La visione di Nietzsche si distacca dalla concezione comune nella misura in cui l'amare non è concepito come semplice espressività immediata del sentimento. Nell'aforisma § 334 de *La gaia scienza* la passione amorosa viene presentata come il risultato di un paziente esercizio di conoscenza che implica buona volontà, mitezza ed equità d'animo sia verso l'altro che verso se stessi.⁹⁵ L'amore per la musica, per una melodia, viene eletto ad esempio per esprimere la dinamica attraverso la quale si può veramente entrare, mediante apprendimento, in una relazione amorosa con se stessi, con il mondo e con quanto vi è di estraneo. Il nuovo Zarathustra, confermando la nostra ipotesi iniziale, inviterà ad *apprendere* l'amore proprio trattando dell'amore tra i sessi, della procreazione e del matrimonio: «Al di sopra di voi stessi dovrete amare, un giorno! Perciò imparate prima di tutto ad amare! E per questo foste costretti a bere il calice amaro del vostro amore».⁹⁶

Anche l'amore più nobile mostra il proprio versante umbratile e doloroso ma svela, nella propria misteriosa e prorompente tensione ad un futuro superamento, nell'«anelito che esso ridesta verso il *sovruomo*»,⁹⁷ tutta la potenza creativa e gioiosa del vivere.

Riferimenti bibliografici

- Andreas-Salomé, 2009: Lou Andreas-Salomé *Devota e infedele (Saggi sull'amore)*, pref. di Nadia Fusini, trad. it. di Chicca Galli, BUR, Milano 2009.
- Anquetil-Duperron 1771: Abraham Hyacinthe Anquetil-Duperron (a cura di), *Zend-Avesta, Ouvrage de Zoroastre*, vol. 1, chez N. M. Tilliard Libraire, Paris 1771.
- Aristotele, *Etica Nicomachea*, 1094 b; 1169 b.
- Creuzer 1819: Friedrich Creuzer, *Symbolik und Mithologie der alten Völker*, vol. 1, Bei Heyer und Leske, Leipzig und Darmstadt.
- Chrysost.: *Orationes, Borysten*. XXXVI, 448 [37-43].
- Du Breuil 1998: Paul Du Breuil, *Zarathustra (Zoroastro) e la trasfigurazione del mondo*, a cura di Gian Luigi Blengino e Laura Giusti, ECIg, Genova 1998.
- Figl 2007: Johann Figl, *Nietzsche und die Religionen. Transkulturelle Perspektiven seines Bildungs- und Denkweges*, de Gruyter, Berlin 2007.

⁸⁸ Cfr. Za I, pp. 52-54; Za II, pp. 136-138.

⁸⁹ Cfr. Za III, pp. 249-250.

⁹⁰ Renan 1863, pp. 443-444. Cfr. JBG, IX, § 269, p. 193.

⁹¹ Za I, p. 40.

⁹² Za II, p. 99.

⁹³ MA I, § 499, p. 273. Cfr. Wachendorff 2006, pp. 112-119.

⁹⁴ Za III, p. 267.

⁹⁵ FW IV, § 334, pp. 237-238.

⁹⁶ Za I, p. 78.

⁹⁷ Ivi, pp. 78-79. [t. d. a.].

- E. Fromm 1976: Erich Fromm, *Avere o essere?*, trad. it. di Francesco Saba Sardi, Mondadori, Milano 1976.
- Goethe 2013: Johann Wolfgang von Goethe, *Gli anni di apprendistato di Wilhelm Meister*, trad. it. di Isabella Bellingacci, Mondadori, Milano 2013.
- Goethe 2015: Johann Wolfgang von Goethe, *Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit*, Die Goethe Edition – Jazzybee Verlag Jürgen Beck, Altenmünster 2015.
- Heidegger 1996: Martin Heidegger, *Che cosa significa pensare?*, trad. it. di Ugo Ugazio e Gianni Vattimo, Sugarco, Varese 1996.
- Hellwald 1875: Friedrich von Hellwald, *Culturgeschichte in ihrer natürlichen Entwicklung bis zur Gegenwart*, Lampart & comp, Augsburg 1875.
- Higgins 2000: Kathleen Marie Higgins, *Comic Relief, Nietzsche's Gay Science*, Oxford University Press, New York 2000.
- Kleuker 1977: Johann Friedrich Kleuker (a cura di), *Zend-Avesta. Zoroasters Lebendiges Wort*, voll. 3, Johann Friedrich Hartknoch, Riga 1977.
- Lossi 2009: Annamaria Lossi, *Anabasi e catabasi del pensiero: la filosofia dello Zarathustra nietzschiano*, in Francesco Cattaneo, Stefano Marino (a cura di), *I sentieri di Zarathustra*, Pendragon, Bologna 2009.
- Mariani (Received: 16/01/2020, Approved: 03/02/2020): Emanuele Enrico Mariani *Il Così parlò Zarathustra di Nietzsche e lo Zoroastro storico. Una lettura dell'Avestā* (in corso di stampa), «Rivista di Filosofia Neo-Scolastica».
- Mehregan 1979: Hushang Mehregan, *Zarathustra im Awesta und bei Nietzsche – Eine vergleichende Gegenüberstellung*, «Nietzsche-Studien Internationales Jahrbuch für die Nietzsche-Forschung», (1979), 8.
- Müller 1869: Friedrich Max Müller, *Essays. Beiträge zur vergleichenden Religions-Wissenschaft*, vol. 1, Verlag von Wilhelm Engelmann, Leipzig.
- Palumbo 1990: Giorgio Palumbo, *Sulla critica di Nietzsche alla volontà di verità*, in Pietro Palumbo, Marisa Ercoleo e Giorgio Palumbo, *Verità, differenza, valore in F. Nietzsche*, CUSL, Palermo 1990.
- Pardis 2011: Khosro Khazai Pardis, *Les Gathas. Le livre sublime de Zarathoustra*, Albin Michel, Paris 2011.
- Piazzesi 2015: Chiara Piazzesi, *Sur deux source de Nietzsche à propos de l'amour*, in Martin Béland (a cura di), *Lectures nietzschéennes. Sources et réceptions*, Les Presses de l'Université de Montréal, Kindle edition, Montréal 2015.
- Ratzinger 2007: Joseph Ratzinger (Benedetto XVI), *Gesù di Nazaret*, a cura di Ingrid Stampa e Elio Guerriero, trad. it. di Chicca Galli e Roberta Zuppet, Rizzoli, Milano 2007.
- Renan 1863: Ernest Renan, *Vie de Jésus*, in *Histoire des origines du Christianisme*, vol. 1. Michel Lévy Frères, Paris 1863.
- Ruggenini 1997, Mario Ruggenini: *Il Dio assente. La filosofia e l'esperienza del divino*, Mondadori, Milano 1997.
- Sanchez Meca 2009: Diego Sanchez Meca, *Nietzsche. La experiencia dionisiaca del mundo*, Tecnos, Madrid 2009.
- Schatch 1985: Richard Schatch, *Nietzsche*, Routledge, London-New York 1985.
- Schatch 1995: *Making sense of Nietzsche*, University of Illinois Press, Urbana-Chicago 1995.
- Schlechta 1998: Karl Schlechta, *Nietzsche e il grande meriggio*, a cura di Ugo Maria Ugazio, trad. it. di F. Porzio, Giuda, Napoli 1998.
- Schopenhauer 2006: Arthur Schopenhauer, *Il mondo come volontà e rappresentazione*, trad. it. di Paolo Savj Lopez e Giuseppe De Lorenzo, Laterza, Bari 2006.
- Spinoza 2000: Baruch Spinoza, *Etica. Dimostrata con metodo geometrico*, a cura di Emilia Giancotti, Editori Riuniti, Roma 2000.
- Solomon 2001: Robert C. Solomon, *Nietzsche's Virtues: A Personal Inquiry*, in R. Schatch (a cura di), *Nietzsche's Postmoralism. Essays on Nietzsche's Prelude to Philosophy's Future*, Cambridge University Press, New York 2001.

- Strong 2010: Tracy B. Strong, *Friedrich Nietzsche and the politics of Transfiguration*, University of Illinois Press, Urbana and Chicago 2010.
- Totaro 2004: Francesco Totaro (a cura di), *Nietzsche e la provocazione del superuomo. Per un'etica della misura*, Carocci, Roma 2004.
- Vattimo 1984: Gianni Vattimo, *Al di là del soggetto. Nietzsche, Heidegger e l'ermeneutica*, Feltrinelli, Milano 1984.
- Wachendorff 2006: Elke Angelika Wachendorff, *Friedrich Nietzsche: Denker der Interkulturalität*, Interkulturelle Bibliothek, Traugott Bautz, Nordhausen 2006.

**LA CAPACITÀ DI PENSARE E DI GIUDICARE
NELLA FORMAZIONE MORALE DELLA PERSONA
IL CONTRIBUTO DI HANNAH ARENDT**

Paola Premoli De Marchi*

Abstract

Although no one denies the importance of ethics for individual and social life, in Italy this discipline rarely plays a role in school and university teaching. In order to plan effective ethics training we would need a research in the field of moral development and education. Philosophy can play an important role to accomplish this task. The paper investigates Hannah Arendt's analysis about the essential role of the ability to think and to judge in the formation of moral conscience. First, Arendt argues that the Nazi's crime were caused by an ethical erosion, that deprived the individuals of the ability to judge, that is, to distinguish what is wrong from what is right. Second, the trials of the Nazi criminals convinced Arendt that the cause of those horrors was not the lack of individual responsibility, but the inability to think. The Nazis indulged the worst crimes because they had given up thinking about what they were doing. They forgot the importance of the inner dialogue that each person should perform with oneself. This numbed their moral conscience and neutralized their judgment. We argue, then, that any ethics training should include training in thinking and judging abilities and school and university education should play an irreplaceable role in achieving this goal.

Keywords

Arendt, Thinking, Moral judgement, Moral conscience, Evil, Ethics teaching.

Parole chiave

Arendt, Capacità di pensare, Giudizio morale, Coscienza morale, Male, Insegnare etica.

Nel saggio su *La responsabilità personale sotto la dittatura (Personal Responsibility under Dictatorship)* Hannah Arendt riconosce che ai tempi della sua formazione intellettuale giovanile, «nessuno prestava molta attenzione alle questioni morali» che erano considerate ovvie, dunque non degne di riflessione, e l'effetto di tale scarso interesse era una limitata competenza in ambito etico.¹ Anche nella società attuale si presenta una situazione analoga. Tra le competenze trasversali di cui oggi tanto si parla non c'è quasi mai l'etica. Un motivo di questa assenza è il timore che, occupandosi di norme e valori, qualsiasi tentativo di proporre percorsi di formazione all'etica sia un attentato all'autonomia degli individui e crei contrasti e divisioni insolubili. Perciò, mentre moltissime altre competenze trasversali, sociali o emozionali sono studiate a livello internazionale, l'etica viene generalmente esclusa dalle indagini per il timore di esercitare un'ingerenza indebita nella vita privata delle persone. Di fatto, ha vinto la tesi del bioeticista Hugo T. Engelhardt, secondo il quale ciascuno aderisce alle norme morali della propria comunità culturale o religiosa, ma tra le diverse comunità non è possibile alcun confronto razionale, siamo come isole che tra loro sono degli "stranieri morali". Se ci limitiamo all'etica della professione, possiamo notare che nessuno nega esplicitamente che essa sia importante per svolgere al meglio il proprio lavoro: semplicemente, non ci si pone mai il problema di programmare dei percorsi

*paola.premoli@unipd.it

¹ Arendt 2003, pp. 17-48. Le citazioni di tutte le opere della Arendt sono tratte dalle edizioni in lingua originale e la traduzione è mia.

formativi sistematici ed efficaci, lasciando la formazione etica a ciò che ciascuno ha imparato nell'infanzia. In un articolo pubblicato in precedenza su questa rivista ho inaugurato una riflessione su questo aspetto, mettendo in luce che l'insegnamento dell'etica della professione deve essere impostato in una prospettiva multidisciplinare, che coinvolga la psicologia e la filosofia, e proponendo quattro obiettivi per progettare un percorso formativo. Gli obiettivi proposti erano: a) sviluppare la sensibilità alle questioni etiche; b) favorire la conoscenza dei criteri etici in base ai quali valutare le azioni; c) migliorare la capacità di valutare che cosa è giusto fare nelle situazioni concrete e d) favorire l'impegno per perseguire comportamenti eticamente corretti ed evitare quelli scorretti.²

Se ci soffermiamo sugli aspetti filosofici implicati in questi scopi, mi sembra che possa essere assai significativo il contributo di Hannah Arendt, che in diversi suoi scritti si pone la domanda di quali siano le condizioni che spingono le persone a comportarsi in modo non etico, spesso grazie a un piano inclinato che le conduce impercettibilmente a compiere i crimini più orrendi. In quanto segue, dunque, vorrei mostrare in che modo le analisi arendtiane ci possono aiutare a superare la resistenza nei confronti della riflessione etica, orientando l'analisi filosofica su alcuni ambiti che essa sola può studiare, perché richiedono proprio il suo metodo rigoroso e sistematico.

Le cause dei comportamenti non etici secondo Hannah Arendt

La riflessione della Arendt ha almeno due meriti. Da un lato, è condotta da una testimone autorevole del fatto che trascurare l'etica ha conseguenze, addirittura catastrofiche, a livello sociale. Dall'altro, ella ha individuato alcune delle condizioni che causano la diffusione di comportamenti non etici e grazie alle sue analisi ci sembra che sia possibile riflettere su alcuni aspetti importanti che possono influire sullo sviluppo etico della persona.

Ella infatti, dopo aver riconosciuto l'indifferenza della sua generazione verso le questioni etiche, prosegue dicendo che dal 1933 in poi la Germania ebbe un'occasione tragica e dirompente per rendersi conto dell'errore. Alla fine della guerra il mondo dovette prendere coscienza del fatto che il regime nazista (non fu il solo, ma fu quello che venne messo sotto processo) aveva realizzato degli atti talmente mostruosi da risultare inimmaginabili, prima che accadessero: per la loro gravità non potevano ricevere alcuna punizione adeguata e non era possibile pensare di perdonarli. Ebbene, ai fini del tema che ci interessa, ciò che suscita attenzione nella riflessione della Arendt è la ricerca delle cause che condussero alla diffusione così pervasiva di comportamenti criminali. La Arendt afferma, infatti, che ciò che accadde non dipese dalla scarsa responsabilità personale dei colpevoli, ma, ancor di più, fu causato dalla scomparsa del *giudizio personale*, e questa avvenne fin dagli albori del regime nazista, ben prima che i crimini iniziassero. La catastrofe, in altre parole, non giunse come un fulmine a ciel sereno, ma fu preceduta e resa possibile da una disgregazione morale che era iniziata molti anni prima e condusse la maggior parte della popolazione a sostituire, senza neppure rendersene conto, le regole morali che avevano regolato i costumi fino a quel momento, con un sistema di regole opposte, prima tra tutte a rimpiazzare il principio «non uccidere» con «devi uccidere». Ciò che secondo la Arendt fu peculiare di questo collasso morale è il fatto che non riguardò un esiguo numero di menti deviate o malvagie che erano al potere, ma persone comuni, che conducevano una vita rispettabile. In altre parole, questo processo di erosione dimostrò che la perfidia non è necessaria per causare grandi mali.

I processi ai criminali nazisti secondo la Arendt ci offrirono anche altri insegnamenti di importanza cruciale per l'ambito morale: riportarono l'attenzione sulla responsabilità personale, dimostrarono che la condotta morale non è una questione ovvia, alla quale possiamo esimerci di dedicare attenzione e ricordarono all'umanità che ogni essere umano ha (o dovrebbe avere) una coscienza morale, che in *Alcune questioni di filosofia morale* è definita come «una voce che

² Premoli De Marchi 2019.

gli dice che cosa è giusto e che cosa è sbagliato, e questo indipendentemente dalla legge dello stato e dalla voce dei suoi concittadini». ³ Questi insegnamenti sarebbero auspicabili anche oggi. La progressiva accentuazione dell'autonomia come unico criterio etico condivisibile, presente nel dibattito bioetico, ma anche molto diffusa nel sentire comune, ha come conseguenza la deresponsabilizzazione, dunque la tendenza a perseguire il proprio tornaconto personale e a ignorare le esigenze del bene comune. La tendenza a considerare l'etica come una sfera privata, per la quale non è necessario prevedere alcun percorso formativo, fatto salvo ciò che il soggetto eredita dall'educazione in famiglia e dalle aspettative sociali, induce a condividere anche l'idea che essa riguardi delle questioni risolvibili nell'intimità della persona, senza che sia necessario interpellare alcun esperto. Infine, oggi si guarda con grande sospetto alla coscienza morale, come rivela il tentativo di espellere il termine del codice di deontologia dell'Ordine dei Medici italiani, nell'ultima revisione, o l'ostilità verso l'obiezione di coscienza presente nel dibattito italiano riguardo all'applicazione della legge 194.

La Arendt non ha dubbi sul fatto che la coscienza morale sia parte del corredo innato di ogni essere umano e che essa sia un principio autorevole, perché esprime i principi morali assoluti. Ella infatti può sostenere che ogni essere umano sano è in grado di distinguere il bene dal male perché ritiene che le verità morali, ad esempio, che «è meglio subire ingiustizia che compiere ingiustizia» siano evidenti in sé. Infatti, scrive:

Le proposizioni morali, come tutte le proposizioni che hanno la pretesa di essere vere, devono essere o evidenti in sé, o supportate da prove o dimostrazioni. Se sono evidenti in sé, hanno una natura coercitiva; la mente umana non può evitare di accettarle, si inchina al dettato della ragione. ⁴

Di conseguenza, «l'uomo più comune e quello più sofisticato sono aperti all'evidenza che si impone, così come diceva Kant, e «ogni essere umano è in possesso di questo tipo di razionalità, della legge morale dentro di me». ⁵ Se questa premessa è vera, si comprende perché la Arendt afferma che etica e morale non riguardano tanto i «costumi» e gli «abiti», ma la distinzione tra giusto e sbagliato, che è assoluta. Il problema cruciale, dunque, non è dimostrare i principi etici, bensì è spiegare come mai è possibile tacitare la voce della coscienza. I crimini nazisti ci testimoniano che essa può essere zittita anche a livello collettivo, al punto di trasformare un'intera società in una massa di individui irresponsabili, ottusi rispetto ai fondamentali doveri morali e disposti a compiere i peggiori abomini senza provare il minimo rimorso. Inoltre, senza negare che per *agire* bene è necessaria la volontà, se alla radice del comportamento morale ci sono dei principi evidenti, dobbiamo concludere che anche gli aspetti cognitivi hanno un ruolo indispensabile nella formazione morale della persona, proprio per renderla capace di discernere il bene dal male. Ebbene, la Arendt attribuisce a due facoltà intellettuali la possibilità di compiere la distinzione tra giusto e sbagliato. Esse sono la capacità di giudizio e la capacità di pensare. Grazie a queste è possibile comprendere perché l'uomo può ottundere la propria coscienza, ma anche, ci sembra, offre un contributo importante per stabilire come si deve impostare un percorso di formazione all'etica.

Il giudizio personale come fonte della vita etica

Come si è accennato, la Arendt imputa il capovolgimento del sistema etico che ha permesso il perpetrarsi dei crimini del nazismo alla scomparsa del «giudizio personale». Vale la pena esaminare che cosa intende con questa espressione. Negli scritti contenuti nel volume

³ Arendt 2003, pp. 49-146, qui p. 61.

⁴ Ivi, p. 77.

⁵ Idem.

Responsabilità e giudizio (Responsibility and Judgement), la facoltà di giudicare è sempre intesa in senso morale, ed è descritta secondo almeno tre significati.⁶

Il diritto di giudicare le azioni altrui come attribuzione di responsabilità

Nelle primissime pagine de *La responsabilità personale sotto la dittatura* si cita la critica che venne rivolta a coloro che pretendevano di giudicare i crimini nazisti. Chi criticava la liceità di processare i criminali di guerra si appellava al principio che giudicare è di per sé sbagliato, perché nessuno può giudicare se non si è trovato nella stessa situazione nella quale si è compiuta l'azione. La Arendt nota acutamente che questa critica non deriva dall'invito evangelico a non giudicare gli altri per non essere giudicati, bensì dalla convinzione che l'essere umano non è libero, e soprattutto non lo erano gli imputati dei processi ai crimini nazisti, perché agirono sotto minaccia e dunque non potevano essere ritenuti responsabili di quello che avevano fatto.⁷

Innanzitutto, la Arendt contesta la tesi che cedere alle minacce sia impossibile e richiama la differenza tra «essere forzati» ed «essere tentati». Questa distinzione è meritevole di riflessione. L'essere umano può essere sottoposto a diverse forme di coercizione, delle quali alcune, ad esempio una malattia mentale grave, possono privarlo della responsabilità personale; altre, invece, ad esempio le minacce da parte di altri, non eliminano la sua libertà, ma semplicemente costituiscono una tentazione a fare il male. Solo se si prevede questa possibilità, è giustificato imputare le azioni malvagie ai loro autori. Se invece si intendono tutte le forme di coercizione come deprivanti della libertà dei singoli, allora la maggior parte delle ingiustizie resterebbero senza un responsabile. Non si può negare che esistano casi che cadono sotto la categoria dell'*innocens sed nocens*, in cui l'autore dell'azione che produce un danno non è colpevole, come capitò al mio figlio di diciotto mesi che lanciò una scopa dal balcone, sul tetto dell'auto di un avvocato. Ad essere ritenuta inaccettabile dalla Arendt, è la pretesa di ergere questo caso a regola generale che vale per tutti i casi di coercizione. Si tratta, insomma di tornare a stabilire chi è responsabile e di che cosa.

Tornando alla questione del giudicare, il «diritto di giudicare le azioni altrui» (legalmente o moralmente) cui si fa riferimento qui ci indica un primo significato di giudizio, che coincide con la capacità di affermare l'imputabilità delle azioni altrui, dalla quale deriva la possibilità di attribuire delle responsabilità e quindi il dovere di render conto del male fatto. In questa prima accezione è evidente il rapporto tra giudizio e responsabilità che ha dato il titolo alla raccolta di saggi che stiamo citando. Il giudizio morale stabilisce la responsabilità personale, propria e altrui. Alla tesi che vieta di giudicare gli altri, la Arendt oppone come contro argomento la constatazione che l'esistenza stessa di tribunali dimostra che la responsabilità personale permane anche nelle azioni compiute all'interno di un sistema coercitivo, o seguendo delle leggi ingiuste, o obbedendo a degli ordini. Dunque, l'impossibilità di giudicare le responsabilità altrui è contraddetta dai fatti, primo tra tutti dall'esistenza, in ogni epoca e civiltà, di istituzioni preposte a questo compito. Va aggiunto, tuttavia, che l'«assenza di giudizio personale» denunciata dalla Arendt fa riferimento soprattutto alla valutazione che ciascuno dovrebbe fare delle *proprie* responsabilità, più che di quelle altrui. È questa valutazione di sé, infatti, quella che può impedirci di fare il male, come vedremo meglio tra poco.

Il giudizio come capacità di valutazione morale obiettiva

Sempre all'inizio di *La responsabilità personale sotto la dittatura*, la Arendt definisce il giudicare secondo una seconda accezione, vale a dire come «dare il nome», e precisamente come attribuire biasimo alle azioni ingiuste. Questa accezione ha una relazione con la precedente, ne è la premessa, ma è più generale: il significato più ampio di giudizio personale coincide con il

⁶ Alcuni studiosi hanno messo in luce che nelle riflessioni della Arendt sono esaminati due tipi di giudizio, l'uno morale, che intende fondare l'autonomia del soggetto, e l'altro politico, che riguarda il cittadino. In quanto segue ci occuperemo del primo dei due. Cfr. Basurto 2016.

⁷ Arendt 2003, p. 19.

dare una valutazione morale.⁸ La Arendt attribuisce questo compito a una capacità ben specifica, che è definita come

una facoltà umana che ci rende capaci di giudicare razionalmente, senza essere trascinati dall'emozione o dall'interesse personale, e che nello stesso tempo funziona spontaneamente, ossia, non è vincolata agli standard e alle regole sotto le quali i casi particolari sono semplicemente sussunti, ma, al contrario, produce i propri principi in virtù dell'attività di giudizio stessa.⁹

Qualche pagina dopo, essa è indicata come una «facoltà umana indipendente [...] che giudica in piena spontaneità ogni atto e intento da zero, ogni volta che si presenta l'occasione».¹⁰ Osserviamo, in primo luogo, il fatto che secondo la Arendt la capacità di giudizio è una facoltà razionale che ha una certa indipendenza dai condizionamenti esterni, ma anche da quelli interiori, come i nostri desideri. Chi giudica si pone in una posizione di imparzialità, come uno spettatore, e non come chi è direttamente coinvolto. Ne *La vita della mente (The Life of the Mind)* la Arendt aggiunge che il giudizio presuppone un ritrarsi dal coinvolgimento e dalla unilateralità degli interessi immediati che mi sono dati dalla mia posizione nel mondo.¹¹ Questa indipendenza, dobbiamo rilevare, è una condizione necessaria per rendere autorevole il giudizio morale: se fossimo del tutto succubi dei condizionamenti esterni o interni, esso sarebbe inaffidabile. Come i giudici nei tribunali, da sempre l'etica attribuisce validità solo ai giudizi che possono garantire l'imparzialità. La capacità di formulare un giudizio razionale, anche in presenza di forze che interferiscono con esso, è un elemento cruciale per salvaguardare la libertà e dunque la responsabilità delle azioni. La Arendt è consapevole del fatto che formulare un giudizio non implica ancora agire di conseguenza, infatti dedica centinaia di pagine a spiegare che cos'è la volontà. Tuttavia, nei testi che stiamo esaminando essa mette soprattutto in luce che è il giudizio di ragione ad essere la condizione della responsabilità personale, perché esso scaturisce da una capacità data a tutti gli uomini, che può funzionare anche in presenza di condizionamenti e pressioni, e quindi chi non giudica non è scusato.

Il giudizio morale come valutazione del particolare alla luce della regola generale

Inoltre, per la Arendt tale facoltà ha a che vedere con l'applicazione ai casi particolari di una regola generale, ma questa regola non necessariamente corrisponde con le leggi dello stato o i costumi diffusi. Il fatto che il giudizio è dei casi particolari ci conduce alla terza accezione di giudizio, che è introdotta dalla Arendt in *Alcune questioni di filosofia morale (Some Questions of Moral Philosophy)* e ne *La vita della mente* con un esplicito riferimento alla nozione kantiana. Tale terzo significato, infatti, coincide con il giudicare i casi particolari e nel coglierne la relazione con la regola generale. Mentre Kant applica il giudizio così inteso soprattutto alla sfera estetica, la Arendt lo estende alla questione più generale della conciliazione tra universale e particolare, cosicché, scrive, «la mancanza di giudizio è stupidità nelle questioni intellettuali, mancanza di gusto nelle questioni estetiche e ottusità morale o follia quando si tratta della condotta».¹² La riflessione della Arendt sul giudizio denota una notevole insistenza sull'assunzione che esso riguarda i particolari e non consiste in una semplice deduzione da delle regole date. Per la Arendt il giudizio in ambito morale permette di affermare «questo è sbagliato». Tale attenzione al particolare è dettata, mi sembra, da almeno due ordini di ragioni. In primo luogo, dipende dalla constatazione della facilità con cui, durante il nazismo, le regole condivise furono rimpiazzate con norme di condotta opposte, per cui i criminali, scrive in *Responsabilità personale sotto la dittatura*, «agirono in condizioni nelle quali ogni atto morale era illegale e ogni atto legale era un crimine».¹³ La Arendt spiega questo processo come una trasformazione delle regole in

⁸ Ivi, p. 21.

⁹ Ivi, p. 26.

¹⁰ Ivi, p. 41.

¹¹ Arendt 1977, p. 76.

¹² Arendt 2003, p. 138.

¹³ Arendt 2003, p. 41.

«abiti», consuetudini, che in quanto sono percepite come convenzionali possono essere sostituite da altre consuetudini, anche opposte, con la stessa facilità con cui si possono modificare le buone maniere a tavola.¹⁴ Questa trasformazione si potrebbe spiegare alla luce delle tappe dello sviluppo morale individuate da Lawrence Kohlberg. Infatti, Kohlberg afferma che l'individuo nell'infanzia segue le norme grazie a motivazioni egocentriche, ossia all'effetto che il rispetto o la violazione ha su di sé. Con l'adolescenza, ma molti restano in questa fase, si iniziano a seguire le norme per motivi di convenzione, perché diventiamo consapevoli del fatto che gli altri si aspettano che ci adeguiamo alle regole condivise e la società funziona grazie ad esse. L'età adulta, con lo sviluppo della fase più avanzata di capacità di pensiero astratto, rende possibile un nuovo livello, post-convenzionale, nel quale seguiamo le norme perché siamo convinti che siano giuste in sé, ad esempio perché esprimono dei principi etici universali.¹⁵ Se gli individui restano alla fase convenzionale, mi sembra, si spiega il fenomeno individuato dalla Arendt, per cui una società capovolge i principi di riferimento con altri che li contraddicono, senza percepire l'incoerenza.

In secondo luogo, la Arendt osserva che il nazismo ha creato una situazione di una gravità tale che i vecchi standard morali non sono più adeguati: ad esempio, in precedenza la punizione era applicata per difendere la società dal crimine, riportare i colpevoli sulla retta via, fungere da deterrente per i cittadini e riparare la giustizia perduta. Ebbene, questi criteri non sono validi per punire i criminali di guerra, al termine del conflitto: gli scopi dei processi e delle condanne vanno ben oltre questi obiettivi. Il capovolgimento dei valori apportato dal nazismo, e il ri-capovolgimento ristabilito con il dopoguerra motiverebbero la convinzione della Arendt per cui, come rileva ne *Il pensiero e le considerazioni morali (Thinking and Moral Considerations)*, proprio nelle situazioni di confusione sui valori o di sovvertimento delle regole condivise, è rilevante la capacità di giudizio, che deve intervenire per stabilire «questo è sbagliato» e trattenere dal compiere il male.¹⁶ Ella tradisce una certa sfiducia nella possibilità di arrivare a delle norme condivise, e compensa tale sfiducia invocando la capacità di giudizio, come riferimento interiore cui ogni uomo può ricorrere per giudicare qui e ora che cosa si può o non si può fare.

Possiamo tentare di riassumere quanto precede. Il giudizio applicato alla sfera morale è quella capacità della mente che ci permette di valutare il peso morale delle azioni, proprie e altrui, dunque di distinguere tra giusto e sbagliato; è frutto di una abilità che tutti gli uomini possiedono, ha come oggetto i casi particolari, ma ne coglie la relazione con la regola generale. Inoltre, si applica sia alla sfera individuale, sia a quella sociale. Se manca, gli uomini perdono l'orientamento etico delle proprie azioni senza neppure rendersene conto. Una prima conclusione che possiamo trarre, dunque, è che per migliorare il livello etico della società bisognerebbe trovare il modo di favorire lo sviluppo della capacità di giudizio delle persone. Questo compito è certamente parte dell'opera educativa in famiglia. Tuttavia, sembra opportuno che diventi anche un obiettivo delle altre agenzie formative, a partire dalla scuola, ma anche nella formazione in età adulta, ad esempio nell'ambito delle specifiche professioni. Un percorso di formazione all'etica, insomma, dovrebbe inserire tra i suoi obiettivi quello di potenziare la capacità di giudizio. Un'attività che può servire a questo scopo è, ad esempio, quella di valutare dei casi etici alla luce di diverse prospettive teoriche e attraverso la discussione comune che favorisca una riflessione condivisa sulle ragioni che possono sostenere i nostri giudizi. Questo tipo di allenamento favorisce sia la percezione degli aspetti etici delle situazioni, sia le capacità valutative della persona.

Giudizio, coscienza morale e capacità di pensare

Un passo ulteriore nella riflessione della Arendt consiste nella tesi che la mancanza di giudizio morale si manifesta come incapacità di pensare. Il criminale nazista Adolf Eichmann, del quale ella seguì il celebre processo a Gerusalemme, nel 1961, secondo la Arendt non presentava

¹⁴ Ivi, p. 43.

¹⁵ Kohlberg 1973.

¹⁶ Arendt 2003, pp. 159-191, qui p. 189.

affatto le caratteristiche del criminale. Ella ad esempio, sempre ne *Il pensiero e le considerazioni morali*, scrive che

per quanto i fatti furono mostruosi, l'autore non era né mostruoso né demoniaco, e la sola caratteristica che si poteva individuare nel suo passato, così come nel suo comportamento durante il processo e la precedente indagine della polizia, era qualcosa di interamente negativo – non era la stupidità, ma una curiosa, davvero autentica, incapacità di pensare.¹⁷

Ne *La vita della mente* la Arendt aggiunge che l'assenza di pensiero è «un'esperienza comune nella vita ordinaria, nella quale abbiamo a malapena il tempo, per non parlare dell'inclinazione, di *fermarci* e pensare». ¹⁸ Grazie all'incapacità di pensare, Eichmann riuscì a cambiare le proprie norme di condotta, abbandonò quelle del funzionario di regime, fino ad abbracciare quelle del criminale di guerra, a quanto è dato di sapere senza imbattersi in alcun problema di coscienza. Egli è il caso esemplare della «banalità del male» proprio perché dimostra che è possibile compiere azioni gravemente ingiuste senza motivo, senza intenzioni maligne. La Arendt scrive, infatti, che «non è necessario un cuore malvagio, un fenomeno relativamente raro, per causare un grande male»¹⁹, ma «la maggior parte del male è fatta da persone che non hanno mai deciso se essere buone o cattive». ²⁰ L'incapacità di pensare toglie motivo e intenzionalità alle azioni, dunque intorpidisce la coscienza morale, cosicché «solo le persone buone sono disturbate da una cattiva coscienza». ²¹

La capacità di pensare alla luce della distinzione kantiana tra ragione e intelletto

La Arendt osserva che la capacità di pensare scaturisce dal bisogno umano di comprendere, di utilizzare la ragione, indipendentemente da concreti scopi teoretici o pratici. Si tratta, infatti, di un'inclinazione che va distinta dalle forme di conoscenza che sono strumentali all'azione o anche alla volontà di raggiungere una conoscenza certa e verificabile di un oggetto. ²² Ispirandosi a Kant, allora, la Arendt distingue tra la *ragione* (*Vernunft*), che è spinta dal «bisogno urgente di pensare» e l'intelletto (*Verstand*), che invece è mosso dal «desiderio di conoscere». ²³ Mentre il *conoscere* è intenzionale, un *pensare qualcosa*, il *pensare* è *pensare su qualcosa*. ²⁴ Per la Arendt «il bisogno della ragione non è ispirato dall'esigenza di verità, ma da quella di significato». ²⁵ Questa affermazione è comprensibile alla luce della prospettiva kantiana dalla quale scaturisce e in particolare dell'idea che la verità propriamente si applica solo a quella conoscenza della ragione che rispetta i postulati a priori dello spazio e del tempo. ²⁶ A differenza dal *conoscere* dell'intelletto, il *pensare* della ragione esprime la facoltà speculativa dell'uomo, che sa andare oltre la percezione dei sensi, oltre il mondo delle apparenze. ²⁷ Il pensare, allora, pone questioni di significato, anche se non possono trovare risposta, perché trascendono i limiti della conoscenza umana. ²⁸

La capacità di pensare come abilità del filosofo e come qualità tipicamente umana

La Arendt, soprattutto nel primo volume di *La vita della mente*, esamina con attenzione le caratteristiche del pensare del filosofo, che in qualche modo implica sempre un allontanamento dal mondo delle apparenze. Pensare e giudicare, infatti, hanno in comune la necessità di

¹⁷ Ivi, p. 159, cfr. anche Arendt 1977, p. 3.

¹⁸ Arendt 1977, p. 4.

¹⁹ Arendt 2003, p. 164.

²⁰ Arendt 2003, p. 130; Arendt 1977, p. 180.

²¹ Arendt 2003, p. 161.

²² Per una presentazione dei presupposti gnoseologici della concezione arendtiana di pensiero cfr. Assy 2006.

²³ Arendt 1977, p. 13s.

²⁴ Ivi, p. 187.

²⁵ Ivi, p. 13s.

²⁶ Ivi, p. 57s.

²⁷ Ivi, p. 77s.

²⁸ Ivi, p. 62.

smettere di essere coinvolti dalle faccende del mondo e diventare uno spettatore, che osserva dal di fuori.²⁹ La filosofia antica ha indicato che il punto di partenza del pensare è una «meraviglia ammirata».³⁰ D'altra parte, però, ella è contraria all'idea di riservare l'esercizio del pensiero ai filosofi professionisti. Infatti,

se l'abilità di distinguere ciò che è giusto da ciò che è sbagliato ha qualcosa a che fare con l'abilità di pensare, allora dovremmo essere in grado di «pretendere» il suo esercizio in ogni persona dotata di senso, indipendentemente da quanto possa dimostrare di essere erudita o ignorante, intelligente o stupida.³¹

L'incapacità di pensare, aggiunge la Arendt, non è stupidità: infatti, si può riscontrare in persone molto intelligenti. Non è nemmeno legata alla malvagità, in quanto, così come la stupidità, è molto più frequente della malvagità.³² Tale capacità richiede, per essere esercitata, di smettere di fare altro e di andare oltre l'esperienza sensibile. Si differenzia dalle forme di conoscenza con uno scopo preciso perché non arriva a risultati definitivi: ogni risposta provoca ulteriori domande, di conseguenza il pensare assomiglia alla tela di Penelope, che era frutto di un'alternanza di fare e disfare.³³ Per questo suo carattere non conclusivo, la capacità di pensare può essere percepita come un'attività innaturale, contraria alla condizione umana, perché ha la tendenza a distruggere i propri risultati, cercando sempre risposte ulteriori, mentre l'uomo desidera raggiungere dei punti fermi. Socrate per la Arendt ne è un modello esemplare.³⁴ Negli scritti di Platone egli è stato paragonato a un tafano, che stimola gli altri a quel pensare ed esaminare, senza il quale la vita non è degna di essere vissuta; a un'ostetrica, che pur essendo sterile, è capace di vagliare quali opinioni sono valide e quali sono apparenti; ma anche a un pesce che paralizza chi lo tocca, perché induce quello stato di assenza di attività che è proprio del pensare e, una volta che il pensare ha messo in dubbio tutte le certezze che l'uomo aveva, rende difficile tornare alla vita attiva.³⁵ Talora la Arendt evidenzia in modo estremo il carattere aporetico del pensare. In *La vita della mente*, ad esempio, scrive che «pensare ha inevitabilmente un carattere distruttivo, che mina ogni criterio stabilito, valori, misure del bene e del male, in breve, quei costumi e quelle regole di condotta di cui ci occupiamo in morale e in etica».³⁶ Ella afferma addirittura che nel pensare è contenuto un esito nichilistico e per questo esso è inapplicabile nella vita pratica. D'altra parte, però la Arendt afferma anche che

Pensare ed essere pienamente vivi sono la stessa cosa, e questo implica che pensare debba sempre iniziare da capo; è un'attività che accompagna il vivere e riguarda concetti come giustizia, felicità, virtù, offerti dal linguaggio stesso come espressione del significato di tutto ciò che ci capita nella vita e nel quale ci imbattiamo mentre siamo vivi.³⁷

L'esigenza di significato, aggiunge la Arendt, nel linguaggio socratico è espressa come amore, come Eros.³⁸ La filosofia è amore della sapienza, dunque «dato che il bisogno di pensare è una sorta di amore desideroso, gli oggetti del pensiero possono solo essere cose amabili – bellezza,

²⁹ Ivi, p. 77s.

³⁰ Ivi, p. 142.

³¹ Arendt 2003, p. 164; Arendt 1977, p. 13.

³² Arendt 2003, p. 164.

³³ Arendt 1977, p. 88.

³⁴ È stato osservato che, tra gli estremi di Eichmann, paradigma dell'incapacità di pensare che induce a compiere i peggiori crimini, e Socrate, esempio della relazione tra il pensiero e la vita buona, ci sarebbe un caso intermedio, rappresentato nella vita della Arendt da Martin Heidegger. Egli fu innegabilmente un grande pensatore, eppure questa capacità non gli impedì di fare il male. Cfr. ad esempio Biser 2014.

³⁵ Arendt 1977, p. 167ss; Arendt 2003, p. 180.

³⁶ Arendt 1977, p. 174s.

³⁷ Ivi, p. 178.

³⁸ Per un'analisi più generale della nozione di amore per la Arendt cfr. Tömmel 2017.

saggezza, giustizia e così via». ³⁹ Le cose brutte e cattive possono essere indagate solo come carenza di bellezza e di bene. La Arendt si pone allora la domanda se la capacità di pensare «può essere tra le condizioni che fanno sì che l'uomo si astenga dal fare il male». ⁴⁰ È vero, dunque, come ci dice Platone, che colui che è ricolmo dell'amore per ciò che è bello e buono, è capace di pensare e per questo si tiene lontano dal male?

La facoltà di pensare e la sua relazione con la coscienza

Per rispondere alla domanda, la Arendt trova una relazione anche etimologica tra la facoltà di pensare e la coscienza morale. Il termine "coscienza" in alcune lingue, come il francese, lo spagnolo e l'italiano, indica sia la consapevolezza (di sé o di qualcos'altro), sia l'organo che formula i giudizi morali. In altre lingue, ad esempio in inglese e in tedesco, esistono due termini differenti per indicare l'una e l'altra, rispettivamente, *consciousness* e *conscience*, *Bewusstsein* e *Gewissen*. Invece di evidenziare la differenza tra i due concetti, la Arendt ne mette in luce la correlazione. Il termine coscienza utilizzato in ambito morale in molte lingue deriva dal latino *cum-scientia*, e questo secondo la Arendt indica un rapporto con la conoscenza di sé che accompagna ogni processo cognitivo. ⁴¹ Dunque, la coscienza (*conscience*) non è in primo luogo una facoltà di conoscere e giudicare ciò che è giusto e sbagliato, ma «la consapevolezza (*consciousness*), ossia la facoltà grazie alla quale conosciamo, siamo consapevoli di noi stessi». ⁴²

La correlazione tra consapevolezza di sé e coscienza morale come fondamento della vita personale

In più di un'occasione la Arendt spiega la correlazione tra la coscienza come consapevolezza di sé e la coscienza morale avvalendosi di un'affermazione del *Teeteto* e di due massime contenute nel *Gorgia* di Platone. Nel *Teeteto* Platone definisce il pensare come dialogo tra sé e sé, un discorso che la mente conduce con sé stessa. Ciascuno, commenta la Arendt, è «due in uno», nel senso che mantiene costantemente un dialogo silenzioso con sé stesso. Saper pensare è proprio questo, e per la Arendt è condizione necessaria per la vita morale. Pentirsi, ad esempio, è tornare a pensare su ciò che si è compiuto, mentre la perdita di memoria è la prima causa della deresponsabilizzazione rispetto al male fatto ed equivale a privarlo di radici.

I peggiori malfattori sono coloro che non ricordano perché non hanno dedicato il pensiero alla questione e, senza ricordare, nulla li può trattenere. Per gli esseri umani, pensare alle questioni passate significa muoversi nella dimensione della profondità, radicandosi e così stabilizzando sé stessi [...] Il male più grande non è radicale, non ha radici, e poiché non ha radici, non ha limiti. ⁴³

Addirittura, la Arendt pensa che nel male privo di radici non rimane neppure una persona che possa essere perdonata. ⁴⁴ Invece, nel processo di pensiero l'uomo si costituisce esplicitamente come persona. Alla luce di questa premessa, è possibile cogliere la connessione tra le due massime contenute nel *Gorgia*, che sono: «il fare ingiustizia [è] cosa assai peggiore che riceverla» ⁴⁵ e «assai meglio sarebbe [...] che la maggior parte degli uomini non fosse d'accordo con me e che dicesse il contrario di ciò che dico io, piuttosto che essere io, che pure sono uno solo, in disaccordo e in contraddizione con me stesso». ⁴⁶ La Arendt rileva che in queste due affermazioni Platone fa riferimento a ciò che è meglio *per colui che agisce*. Chi ama la sapienza e ha bisogno di pensare giunge alle conclusioni espresse dalle due massime perché chi esercita

³⁹ Arendt 1977, p. 179.

⁴⁰ Ivi, p. 5.

⁴¹ Arendt 2003, p. 160; Arendt 1977, p. 5.

⁴² Arendt 2003, p. 76.

⁴³ Ivi, p. 95.

⁴⁴ Idem.

⁴⁵ Platone, *Gorgia*, 474b, cfr. anche 483 a-b, (Platone 1991 p. 886).

⁴⁶ Ivi, 482c, (Platone 1991 p. 894).

questo dialogo con sé stesso, si imbatte nel problema di essere in accordo o in armonia tra sé e sé. Solo in questo dialogo, infatti, è possibile essere in accordo o in disaccordo con sé stessi, cosa impossibile in chi lascia scorrere la propria vita guardandola da spettatore, senza mettersi in discussione.⁴⁷ Ebbene, il dialogo è possibile solo tra amici, e questo è impossibile con chi è malvagio, anche se sono io stesso.

Se fai il male, vivi con un malfattore, e mentre molti preferiscono fare il male per il proprio vantaggio piuttosto che subire ingiustizia, nessuno preferisce vivere insieme a un ladro o a un omicida o a un bugiardo.⁴⁸

Ci si può domandare quale sia la giustificazione teoretica di questa tesi. Le questioni da risolvere mi sembra siano almeno tre. In primo luogo, perché il dialogo con sé stessi è così importante per la persona? In secondo luogo, perché la relazione con sé stessi può avere un ruolo fondativo per il soggetto morale, tanto da distogliere l'uomo dal compiere il male? Infine: perché dobbiamo considerare affidabile la nostra capacità di pensare?

Per quanto riguarda il primo problema, mi sembra che la Arendt risponda quando spiega che non si tratta dell'amore verso sé stessi, inteso come una dipendenza che ciascuno di noi ha da sé, maggiore di quella che abbiamo dagli altri. Piuttosto, l'uomo può perdere sé stesso, e ha paura di questa eventualità, perché tale timore coincide con «la paura di non essere più in grado di parlare con sé stesso». Ciò è spaventoso, perché in questo caso «non solo il dolore e la tristezza, ma anche la gioia e la felicità e tutte le altre emozioni sarebbero altrettanto insopportabili se dovessero rimanere mute, inesprese».⁴⁹ Ma, cosa ancora più grave, il dialogo è condizione per esaminare sé stessi, facendo domande e cercando le risposte e poi per decidere di sé, cosa impossibile se non si è in armonia con sé stessi.⁵⁰

Per quando riguarda il secondo problema, ossia quali sono le ragioni del ruolo fondativo del dialogo tra sé e sé per la vita morale, bisogna tenere presente che la Arendt vuole evitare sia una fondazione trascendente della morale, sia l'assenza di giustificazione che condurrebbe al dissolvimento di ogni morale. Come indicato da Basurto, la soluzione che trova è debitrice sia a Kant sia a Socrate. Come Kant, il fondamento della vita morale deve tutelare l'autonomia del soggetto e ha uno standard ultimo nel rispetto per sé stessi. A differenza di Kant, però, la Arendt non ritiene che tale fondamento vada individuato in un imperativo, dunque con l'obbedienza ad una legge. Piuttosto, può trovare la sua giustificazione razionale nel riferimento al sé. Molti principi etici, infatti, rivelano questo riferimento, come riscontriamo in «ama il prossimo tuo come te stesso», oppure «non fare agli altri quello che non vorresti che fosse fatto a te» o ancora «agisci in modo che la massima della tua azione possa diventare una legge generale per tutti gli esseri razionali».⁵¹ Per questa ragione, ella si rivolge a Socrate e, esaminando le massime del *Gorgia* che abbiamo citato, adotta un principio “non imperativo” di rispetto di sé. Se l'essere umano è un essere pensante, e pensare è dover vivere con sé stessi, ci sono dei limiti a ciò che si può permettere a sé stessi di fare, e si tratta di limiti che la persona trova in sé stessa, non sono imposti dall'esterno.⁵² Il timore del rimorso che proveremmo se compissimo atti turpi può, allora, diventare un deterrente che ci tiene lontani dal male, ma è efficace solo se abbiamo una coscienza, ossia una costante riflessione su noi stessi.⁵³

Il terzo problema che abbiamo introdotto è perché possiamo considerare affidabile la nostra capacità di pensare e ciò che mina i nostri buoni rapporti con noi stessi. McKenna nella sua recensione a *La vita della mente*, ad esempio, pone la domanda: «le persone stupide non possono

⁴⁷ Arendt 1977, p. 74, p. 185.

⁴⁸ Arendt 2003, p. 91; Arendt 1977, p. 180 ss.

⁴⁹ Arendt 2003, p. 96.

⁵⁰ Ivi, p. 97s.

⁵¹ Arendt 2003, p. 75.

⁵² Ivi, p. 101.

⁵³ Basurto 2016, pp. 320s.

cimentarsi in dialoghi stupidi che potrebbero finire col giustificare le azioni più orrende – e rimanendo per tutto il tempo amici di sé stessi?». ⁵⁴ Non mi risulta che la Arendt si sia posta questo problema. Possiamo tentare una soluzione come segue. Non si può escludere la possibilità che gli uomini agiscano per stupidità, cosa peraltro evidenziata dall'esperienza comune, basti pensare al premio Darwin per i decessi che sono effetto delle cause più idiote. D'altra parte, l'esistenza della filosofia, delle arti e delle scienze, ci dimostra che nella storia dell'umanità è anche presente una dose considerevole di intelligenza. Inoltre, fin da Aristotele l'etica si avvale del concetto di scelta deliberata per indicare che l'uomo può, attraverso la riflessione, giungere a delle decisioni motivate, di cui può rendere ragione. Queste hanno una probabilità inferiore di essere scelte stupide, rispetto alle decisioni prese spontaneamente, senza riflettere. Saremmo perciò portati a concludere che la capacità di pensare, se esercitata regolarmente e sottoposta al confronto con gli altri, ad esempio, nei percorsi formativi scolastici o extra-scolastici, potrebbe essere un antidoto al rischio di fare scelte stupide a causa di ragionamenti stupidi.

Tornando alla Arendt, la capacità di pensare conduce a uno stato particolare in cui si è da soli (*solitude*), senza la compagnia di altri, ma non solitari (*loneliness*), perché si è in compagnia di sé stessi. ⁵⁵ Per concludere, la consapevolezza (*consciousness*) non è identica al pensare, ma senza di essa, secondo la Arendt, quello sarebbe impossibile. ⁵⁶ Vediamo allora che relazione ha tale capacità con la formazione morale della persona.

La relazione tra la capacità di pensare e la formazione morale della persona

In *Responsabilità personale sotto la dittatura*, la Arendt rileva che coloro che non hanno partecipato ai crimini nazisti furono chiamati «irresponsabili» dalla maggioranza. Apparivano come persone incuranti dell'effetto delle loro azioni nel mondo, quindi indifferenti rispetto alla sfera politica. Invece, erano coloro la cui coscienza si rifiutò di sostituire il sistema di regole vigenti con il loro opposto perché non funzionava in modo «automatico». Essi «chiesero a sé stessi fino a che punto sarebbero ancora stati in grado di vivere in pace con sé stessi dopo aver commesso certi atti e si rifiutarono di uccidere, non per il divieto, non devi uccidere, ma perché non volevano vivere con un assassino». ⁵⁷

È questo il fulcro dell'argomentazione della Arendt: il vivere con sé stessi è condizione del giudizio morale, più di un'intelligenza sviluppata o di una raffinata dimestichezza con le questioni morali. ⁵⁸ Potremmo aggiungere con Hildebrand che l'effetto di questo vivere con sé stessi è quello di rendere la persona moralmente sveglia, consapevole. ⁵⁹ Quindi, la capacità di pensare è quella relazione tra sé e sé che si manifesta come dialogo silenzioso, nel quale ciascuno fa i conti con chi vuole essere o non vuole essere. Il mondo, insomma, si divide tra chi vuole pensare e giudicare sé stesso e chi non lo fa. Però, tutti, finché vivono, sono condannati a vivere con sé stessi. ⁶⁰ Ebbene, scrive la Arendt: «se si esaminano i pochi, i pochissimi, che nel collasso morale della Germania nazista rimasero completamente intatti e liberi di ogni colpa, si scoprirà che essi non passarono mai attraverso qualcosa come un grande conflitto morale o una crisi di coscienza». ⁶¹ Forse, aggiunge la Arendt, essi analizzarono i pro e i contro delle azioni, probabilmente provarono paura, ma «non dubitarono mai del fatto che i crimini rimanevano crimini in ogni circostanza»:

⁵⁴ McKenna 1978, p. 1087.

⁵⁵ Curtouys (2017) ha messo in luce le somiglianze tra la concezione della Arendt della solitudine attiva, in cui si è in compagnia di sé stessi, e la cura del sé che è un tema ricorrente del pensiero antico ed è stata rivalutata in epoca contemporanea da Foucault. Sul rapporto tra solitudine e pensare, cfr. anche Berkowitz 2010.

⁵⁶ Arendt 2003, p. 185; Arendt 1977, p. 187s.

⁵⁷ Arendt 2003, p. 44.

⁵⁸ Ivi, pp. 44s.

⁵⁹ Hildebrand 1972, cap. 25.

⁶⁰ Arendt 2003, p. 45.

⁶¹ Ivi, p. 78.

In altre parole, essi non sentirono un'obbligazione, ma agirono secondo qualcosa che era evidente in sé per loro, anche se non era più evidente in sé per coloro che li circondavano. Quindi la loro coscienza [...] non aveva un carattere obbligatorio, disse «non posso fare questo» piuttosto che «non dovrei fare questo». Il lato positivo di questo «non posso» è di corrispondere all'evidenza in sé della proposizione morale; significa: non posso uccidere persone innocenti tanto quanto non posso dire che «due più due fanno cinque».⁶²

La Arendt dunque conclude che «moralmente le uniche persone affidabili alla resa dei conti sono quelle che dicono «non posso» (*I can't*). E in nota aggiunge che per quelli che hanno resistito al Nazismo non ci fu conflitto, né lotta interiore: il male per loro non fu una tentazione, perché «essi semplicemente dissero, non posso, piuttosto morirei, perché la vita non sarebbe degna dopo che l'ho fatto».⁶³

Queste persone non sono né eroi né santi, e se diventano dei martiri, cosa che naturalmente può accadere, ciò accade contro la loro volontà. Nel mondo, inoltre, dove conta il potere, essi sono impotenti. Potremmo chiamarli personalità morali, ma vedremo che ciò è quasi una ridondanza; la qualità di essere una persona, come distinta dall'essere semplicemente umani, non è tra le proprietà, i doni, i talenti o le debolezze individuali, con le quali sono nati gli uomini, e di cui possono fare uso o abuso. Una qualità personale individuale è precisamente la sua «qualità morale».⁶⁴

Al contrario, coloro che compiono il male perché si rifiutano di pensare a ciò che stanno facendo e di ricordare ciò che hanno fatto, «hanno fallito nel costituire sé stessi come persone».⁶⁵ E «il male più grande perpetrato è quello commesso dai “nessuno”, ossia da esseri umani che rifiutano di essere persone».⁶⁶ Diventare persone nel senso pieno del termine, dunque, coincide col fatto di diventare soggetti moralmente consapevoli. E questo, a sua volta, consiste nell'aver una coscienza morale che ci fa percepire le azioni turpi come impossibili da compiere, se vogliamo continuare a convivere con noi stessi. Da questo presupposto è possibile, mi sembra, porre la domanda di come sia possibile favorire questo cammino verso la maturazione della persona come soggetto morale. La Arendt ci dà una risposta, laddove invita a individuare dei modelli, persone esemplari, che presentino una forte personalità, sia nel carattere, sia nella forza morale di opporsi al male. Già la tradizione millenaria di raccontare storie edificanti ai bambini conferma che la presentazione di modelli incarnati di integrità morale è una via efficace per far sperimentare la distinzione tra bene e male.⁶⁷ Kant affermò che chi visse sempre tra mascalzoni non avrebbe il concetto di virtù. La Arendt replica che però, di fronte ad un esempio di virtù, la ragione sa riconoscere che cosa è giusto e che l'opposto è sbagliato.⁶⁸ Le inclinazioni naturali e le tentazioni, infatti, possono impedirci di fare ciò che è giusto, ma non cancellano la conoscenza dei principi, perché nel caso della verità morale «l'uomo più comune e quello più sofisticato sono ugualmente aperti all'evidenza che si impone», dunque «ogni essere umano è in possesso di questo tipo di razionalità, della legge morale dentro di me, come era solito dire Kant»⁶⁹.

Un progetto di formazione in ambito etico, allora, deve includere tra le sue attività quella di ricorrere a modelli esemplari, positivi o negativi, il cui studio serve a stimolare la capacità di prestare attenzione, a sviluppare la capacità di esaminare i diversi aspetti delle situazioni e a favorire il confronto personale con le situazioni proposte, che suscita quel dialogo tra sé e sé che è necessario per diventare soggetti morali attivi e consapevoli. Solo queste caratteristiche, per

⁶² Idem.

⁶³ Ivi, nota 10, p. 278.

⁶⁴ Ivi, p. 79.

⁶⁵ Ivi, p. 112.

⁶⁶ Ivi, p. 111.

⁶⁷ Sul rapporto tra carattere e personalità morale nella Arendt, cfr. Curtoys 2011.

⁶⁸ Arendt 2003, p. 61.

⁶⁹ Ivi, p. 77.

la Arendt, permettono la costituzione dell'uomo come personalità morale, anzi come persona in quanto tale.

Riflessioni conclusive

Abbiamo individuato, alla luce della riflessione della Arendt, due capacità cognitive che hanno influenza sulla formazione morale della persona, e precisamente possono contribuire a risvegliare e far maturare la sua coscienza morale. La capacità di giudizio, abbiamo visto, consiste nel saper stabilire nella situazione concreta che cosa sia giusto e sbagliato. La capacità di pensare, invece, rende la persona capace di riflettere su di sé mentre agisce, e le impedisce di passare attraverso gli eventi in modo inconsapevole, automaticamente, da estranea, ma di mantenere quel dialogo continuo con sé stessa che è condizione per l'emergere della coscienza morale. Possiamo allora comprendere meglio perché la Arendt afferma che «solo le persone buone sono disturbate da una cattiva coscienza, mentre essa è un fenomeno molto raro tra i veri criminali».⁷⁰ Ci sembra di poter concludere, dunque, che se gli insegnanti prendessero coscienza del ruolo fondamentale che queste capacità rivestono nello sviluppo morale della persona, potrebbero trarre frutto dalle numerose possibilità che la loro attività didattica offre per sviluppare l'una e l'altra. La letteratura, il cinema, ma anche la presentazione di figure esemplari della storia, della scienza e della filosofia, possono essere strumento efficace per far sperimentare ai ragazzi le varie sfaccettature della differenza tra giusto e sbagliato. Dall'altra parte, le materie umanistiche possono offrire molte occasioni per allenare i ragazzi a pensare, nel senso spiegato dalla Arendt, ossia del coltivare quel dialogo silenzioso con sé stessi che, solo, direbbe Platone, rende la vita degna di essere vissuta, ma anche, impedisce che affrontiamo le sfide etiche inavvertitamente.

Bibliografia

- Arendt 1977: Hannah Arendt *The Life of the Mind*, Vol one, *Thinking*, Harcourt Brace Jovanovich, New York and London 1977. Trad. it., *La vita della mente*, a cura di A. Dal Lago, trad. di G. Zanetti, Il Mulino, Bologna 2009.
- Arendt 2003: Hannah Arendt, *Responsibility and Judgment*, a cura di J. Kohn, Schocken Books, New York 2003. Trad. it. *Responsabilità e giudizio*, trad. it., di D. Tarizzo, Piccola Biblioteca Einaudi, Torino 2010.
- Assy 2006: Bethania Assy, «Hannah Arendt and the Faculty of Thinking. A Partner to Think, a Witness to Act», in *Revista Ètica & Filosofia Política*, Vol. 9, n. 2 (Junho 2006). Disponibile sul Web: http://www.ufjf.br/eticaefilosofia/files/2010/03/9_2_bethania.pdf.
- Basurto 2016: Amando Basurto, «Hannah Arendt's Kantian Socrates: Moral and Political Judging», in *Teoria Política. Nuova Serie*, Annales VI, Madrid 2016, pp. 315-334.
- Berkowitz 2010: Roger Berkowitz, «Solitude and the Activity of Thinking», in Roger Berkowitz, Jeffrey Katz, Thomas Keenan, (a cura di) *Thinking in Dark Times: Hannah Arendt on Ethics and Politics*, Fordham University Press, New York 2010, pp. 237-246.
- Biser 2014: Ashley N. Biser, «Calibrating Our "Inner Compass": Arendt on Thinking and the Dangers of Disorientation», in *Political Theory*, Vol. 42, n. 5 (2014), pp. 519-542.
- Curtoys 2011: Ned Curtoys, «Hannah Arendt. A Question of Character», in *New Formation*, 71 (2011), p. 58-78.
- Curtoys 2017: Ned Curtoys, «On Active Solitude. Caring for the Self in Hannah Arendt's Moral Philosophy», *Graduate Faculty Philosophy Journal*, Vol. 38, 2 (2017), pp. 325-47.
- Hildebrand 1972: Dietrich von Hildebrand, *Ethics* (2^a ed.), Franciscan Herald Press, Chicago 1972.
- Kohlberg 1973: Lawrence Kohlberg, «The Claim of Moral Adequacy of a Higher State of Moral Judgment», *The Journal of Philosophy*, Vol. 70, n. 18, (October 1973), pp. 630-646.
- Mc Kenna 1978: George McKenna, «Review: The Life of The Mind», in *The Journal of Politics*,

⁷⁰ Arendt 2003, p. 161.

- Vol. 40, n. 4 (November 1978), pp. 1086-1088.
- Platone 1991: in Platone, *Tutte le opere*, Rusconi, Milano 1991.
 - Premoli De Marchi 2019: Paola Premoli De Marchi, «Insegnare l’etica della professione oggi. Quale ruolo ha la filosofia», in *Comunicazione Filosofica* 43, novembre 2019, pp. 110-121. Accessibile online <https://www.sfi.it/files/download/Comunicazione%20Filosofica/cf43.pdf>
 - Tömmel 2017: Tatiana Noemi Tömmel, «Vita Passiva: Love in Arendt’s *Denktagebuch*» in R. Berkowitz, I. Storey (a cura di) *Artifacts of Thinking. Reading Hannah Arendt’s *Denktagebuch**, Fordham University Press, New York 2017, pp. 106-123.

**PER UNA DIFESA DELLA RETORICA:
LA RISPOSTA DI ELIO ARISTIDE AL *GORGIA* PLATONICO**

Francesca Pentassuglio*

Abstract

The main objective of this paper is to investigate Aelius Aristides' reply to Plato's arguments against sophistic rhetoric in the *Gorgias*, which are therefore examined in the light of Aristides' *De rhetorica* and of its purposes. The study comprises an introduction (section I) and three main sections. The analysis of the arguments in defence of rhetoric art (section II) allows us to investigate two further (and related) aspects of the work: a peculiar conception of the principle of authority involving ancient authors (section III) and a complex and particular "use" of Plato's texts within the oration (section IV).

Keywords

Aelius Aristides, Second Sophistic, Plato, *Gorgias*, Rhetoric.

I. Introduzione.

Nell'orazione *De rhetorica*, composta a Pergamo¹ tra il 145 e il 147 d.C., Elio Aristide difende l'arte retorica dalle accuse che Platone ha formulato, in particolare, nel *Gorgia* e nel *Fedro*,² accusando a sua volta il filosofo di voler screditare alcune delle più eminenti figure del suo tempo. Il presente contributo mira a indagare la polemica rivolta da Platone alla retorica sofistica precisamente a partire dalla "replica" di Elio Aristide agli argomenti platonici e, dunque, alla luce dei fini dell'orazione aristidea. La difesa della τέχνη ῥητορική fornirà inoltre il punto di partenza per esaminare, a diversi livelli di analisi, due ulteriori aspetti dell'opera di Aristide: da un lato un peculiare e complesso "uso" dei testi platonici all'interno dell'orazione, dall'altro la concezione (che di tale uso pare essere alla base) relativa all'autorità degli autori antichi.

Il contributo sarà dunque articolato in tre successive sezioni. L'analisi delle principali argomentazioni di Aristide in difesa della retorica (sezione II) mirerà a mostrare come, nonostante la natura schiettamente polemica della trattazione, il confronto con Platone non si riduca mai a una contrapposizione netta: alla luce di una peculiare visione dell'*auctoritas* degli autori antichi (sezione III), le ampie citazioni del *Gorgia* saranno esaminate in funzione del tentativo aristideo di reinterpretare le tesi lì contenute, di correggerle e di portare avanti la propria difesa dell'arte retorica attraverso una vera e propria "riscrittura" del testo platonico (sezione IV). Prima, tuttavia, di entrare nel merito degli argomenti addotti a difesa della τέχνη ῥητορική, è opportuno affrontare in sede introduttiva alcune questioni preliminari relative ai fini e alla natura dell'orazione aristidea, nonché ai giudizi – quasi unanimemente negativi – di cui l'opera è stata oggetto sin dall'antichità.

Il *De rhetorica* è composto primariamente per rivendicare il primato della retorica sulla filosofia, con la riproposizione di concetti isocratei contro Platone e di alcuni motivi tradizionali della

*Sapienza Università di Roma

¹ Cfr. Filostrato, *Vitae sophistarum*, II 9; 581. Pergamo fu il centro della rinascita del platonismo grazie, in particolare, all'attività della scuola di Caio, su cui si veda Ferrante 1997, p. 12. Sul ruolo dell'Asia in generale nello sviluppo della Seconda Sofistica si rimanda a Wilamowitz-Moellendorff 1900, pp. 51-52, Boulanger 1923, pp. 70 ss. e Bompaire 1958, pp. 102 ss.

² Elio Aristide, *De rhetorica*, I 13 ss.

polemica antiplatonica (quale quello relativo ai celebri viaggi in Sicilia).³ A questo scopo, Aristide mette in luce una serie di contraddizioni in cui il filosofo sarebbe incorso, a suo avviso, non solo nel *Gorgia* e nel *Fedro*, ma anche nel *Menesseno*, nel *Politico* e nell'*Eutidemo*,⁴ cercando così di confutare l'“avversario” a partire dalle sue stesse affermazioni.⁵ L'orazione si presenta dunque come un'opera essenzialmente polemica, in cui delle obiezioni speciose si confondono con obiezioni più serie; un'opera che, per questo, fu oggetto di critiche sin dall'epoca della sua composizione, e che anzi fu attaccata al punto che Aristide compose un'intera orazione, l'*A Capitone* (*Or. 4*), per rispondere ai suoi avversari.⁶

Una parziale eccezione è rappresentata dal giudizio di Filostrato,⁷ il quale offre un ritratto equilibrato e una presentazione generalmente positiva del retore. Nella breve biografia di Aristide si legge, anzitutto, che egli non era per natura incline all'improvvisazione e per questo si dedicò a un lavoro di scrupolosa preparazione; prese inoltre a modello gli antichi e «raggiunse notevole efficacia per le sue innate capacità, depurando i discorsi dalla frivolezza verbale (κουφολογίαν)». Di «questo sofista»⁸ Filostrato elogia inoltre «la buona cultura, l'efficacia espressiva e l'abilità nel caratterizzare» (εὐπαιδευσίαν [...] καὶ ἰσχύον καὶ ἤθος), sulla cui base – a suo avviso – occorre valutare Aristide molto più che sulla «trascuratezza formale in cui talora incorse, cedendo all'ostentazione». Filostrato conclude quindi la breve esposizione affermando che Aristide fu, tra i sofisti, il più esperto nella tecnica retorica (τεχνικώτατος) e «grande negli argomenti meditati (ἐν θεωρημασι)», motivo per cui si tenne lontano dall'improvvisazione (τοῦ σχεδιάζειν). La controversia giunse, ad ogni modo, almeno fino al *Contro Aristide* di Porfirio, un'opera contro il retore di cui restano, tuttavia, pochi frammenti nel commento al *Gorgia* di Olimpiodoro.¹¹

Da giudizi radicalmente negativi sull'orazione aristidea e sui *Discorsi platonici* in generale non è immune, d'altra parte, neppure la critica più recente, tanto che Milazzo giunge a parlare di un *odium psychologicum* verso Aristide.¹² Cantarella definì l'oratoria di Aristide del tutto letteraria e «grafica» e – pur segnando le sue orazioni, nell'imitazione dei grandi modelli attici, il punto più alto della restaurazione classicistica – il loro esame mostrerebbe un'imitazione «quasi meccanicistica» della retorica classica.¹³ Lo stesso Ferrante, nella sua edizione del *De rhetorica*, riscontra nell'opera un'«eloquenza accademica». In un capitolo intitolato significativamente *La rhétorique pure: Aristide*, Reardon si esprime in questi termini sulle tre orazioni: «Un Aristote peut discuter avec Platon; un Aristide n'en est pas capable. Il est incapable [...] de comprendre

³ Ivi, I 280-298.

⁴ Sulla concezione platonica della retorica si vedano almeno Erickson 1979; Kennedy 1980, pp. 41-60; Benardete 1991; Pernot 2000, pp. 66-77.

⁵ Elio Aristide, *De rhetorica*, I 50.

⁶ Cfr. Ferrante 1997, p. 13.

⁷ Filostrato, *Vitae sophistarum*, II 9.

⁸ Ivi, II 581-582. L'aggettivo κουφολόγος viene impiegato da Filostrato anche in VA VII 16, con riferimento alla vuota inconsistenza verbale dei Sofisti. Sul rifiuto della tecnica dell'improvvisazione si veda anche la risposta data all'imperatore Marco di Ionia nell'aneddoto raccontato in II 582-583. Filostrato aggiunge tuttavia poco oltre che Aristide «se da un lato criticava nelle sue dissertazioni i discorsi improvvisati, dall'altro ammirava a tal punto l'improvvisazione (τὸ σχεδιάζειν) da esercitarvisi in privato [...]» (ivi, II 583).

⁹ Ivi, II 583. Rispetto all'appellativo filostrato, si noti che Aristide preferì chiamarsi ῥήτωρ e non σοφιστής, termine con cui definì invece i suoi rivali recuperando l'accezione negativa con cui esso venne impiegato a partire dall'età classica (si veda Civiletti 2002, p. 572, n. 34). Sul termine “sofista” cfr. Elio Aristide, *De quattuor*, 676-681.

¹⁰ Filostrato, *Vitae sophistarum*, II 585.

¹¹ Si veda in merito Behr 1968. L'opera, in otto libri, fu composta stando alla Suida (Π 2098 = IV, p. 178, 28-29 Adler) per confutare i *Discorsi platonici*.

¹² Milazzo 2002, pp. 18-19.

¹³ Cantarella 1961, p. 1032.

¹⁴ Ferrante 1997, p. 12. Tra le molte critiche rivolte ai *Discorsi platonici*, frequente è quella di anacronismo, su cui si veda Reardon 1971, p. 150. Per ulteriori rimandi bibliografici si veda Pernot 1993, pp. 329 ss. Per la posizione negativa della critica si veda anche Michenaud, Dierkens 1972.

Platon; et il serait inutile d'approfondir la question». ¹⁵ Un simile giudizio è in linea, come è noto, con una tradizione di studi di lunga durata, di cui sono esponenti tra gli altri Boulanger e Wilamowitz-Moellendorff, ¹⁶ ed esprime una tendenza – anch'essa radicata – a considerare i *Discorsi platonici* come una forma di esercizio declamatorio, una μελέτη. ¹⁷

In realtà la nozione stessa di difesa della retorica acquisisce nei *Discorsi platonici* un significato più ampio. In primo luogo, al pari di Isocrate, ¹⁸ Aristide considerava la retorica non come semplice “tecnica” del dire ma come *filosofia*, ¹⁹ il cui compito essenziale era di promuovere παιδεία. Come sottolineato da Milazzo, ²⁰ nel *De rhetorica* non si trova alcuna trattazione specifica sulle norme stilistiche o sull’“estetica” del discorso, tale da ridurre la retorica a un insieme di abilità tecniche. Prevale invece, in Aristide, una concezione *sociale* della retorica (come oratoria politica) e soprattutto etico-pedagogica: il messaggio retorico deve migliorare chi lo ascolta e il suo scopo consiste nell’insegnare le antiche virtù morali e civiche degli Ateniesi. Di qui la necessità, su cui si avrà modo di tornare, di un culto del passato che esprima dei valori ancora operativi e validi nel presente. La retorica aristidea presenta (e si auto-attribuisce), inoltre, un'immediata funzione politica: come mostrano alcune affermazioni nel discorso *Sulla concordia alle città*, la pratica retorica trova giustificazione soltanto nel momento in cui l'oratore interviene attivamente nella vita politica. ²¹ A Elio Aristide è stata riconosciuta, infine, una concezione «quasi religiosa» della retorica, intesa come esercizio di virtù e tensione morale, cui si unisce la fede nei valori divini e catartici dell'eloquenza. ²²

Come sostenuto da Dittadi, e come si tenterà di mostrare nelle successive sezioni mediante l'analisi di alcuni passaggi del *De rhetorica*, quella portata avanti da Aristide non è una mera apologia della pratica dell'eloquenza, bensì la difesa di un'intera tradizione culturale e di una παιδεία che guarda all'Atene periclea come ad un punto di riferimento ideale. ²³ Quanto all'altra “accusa”, che vede nel *De rhetorica* un'opera esclusivamente polemica, si tenterà di mostrare come il metodo adottato da Aristide consista nel far “agire” Platone contro se stesso, impiegando gli stessi testi platonici per mostrare come essi conducano a conclusioni opposte rispetto a quelle volute dall'autore. Attraverso lunghe citazioni dei dialoghi, Aristide mira a reinterpretare le tesi lì contenute, a correggerle e a “piegarle”, in ultima analisi, a favore della propria difesa dell'arte retorica.

¹⁵ Reardon 1971, p. 150. Non meno *tranchant* sono i giudizi espressi da Reardon nel corso del capitolo, in cui si parla di una «monstrueuse médiocrité qui le plus souvent caractérise cet auteur» (ivi, p. 123) e in cui Aristide è definito «un auteur de troisième ordre» (ivi, p. 124).

¹⁶ Boulanger 1923, pp. 210-237; Wilamowitz-Moellendorff 1925; cfr. Bompaigne 1958, pp. 105 ss.

¹⁷ Emblematico in tal senso è il giudizio di Reardon: «Par contre, on notera même que un discours “sur la rhétorique” aboutit à un véritable μελέτη, qui est reprise dans *Pour les quatre*: en poursuivant son attaque, Aristide trouve bon de s'en prendre à Platon pour ses critiques de Miltiade, Cimon, Périclès et Thémistocle, et de défendre leur mémoire; et ainsi que nous l'avons indiqué plus haut dans ce chapitre, il n'hésite pas à introduire dans son discours son sujet préféré, l'histoire athénienne» (Reardon 1971, pp. 150-151).

¹⁸ Per la caratterizzazione della retorica come φιλοσοφία Aristide si rifà espressamente a Isocrate (III 677). In merito all'influenza di Isocrate sul pensiero di Aristide si veda Hubbell 1913, pp. 54-66.

¹⁹ Cfr. Elio Aristide, *De rhetorica*, I 382 con Pernot 1993, pp. 319-321. Aristide non esita nei *Discorsi platonici* a qualificare come “filosofi” e “filosofia”, rispettivamente, i retori e la loro eloquenza (III 335; 408; cfr. III 549), arrivando a sostenere la superiorità dei retori sui filosofi da un punto di vista morale (III 221; 243; 258; 526).

²⁰ Milazzo 2002, p. 13.

²¹ Reardon 1971, p. 128.

²² Milazzo 2002, p. 22. Per una discussione del rapporto tra la religiosità di Aristide e la malattia che lo colpì dopo il viaggio a Roma si rimanda a Reardon 1971, pp. 121-123; sul tema si veda già Wilamowitz-Moellendorff 1925, p. 338.

²³ Dittadi 2008, pp. 115-116. Come rilevato dallo studioso, nell'elaborazione della propria strategia Aristide ricorre indubbiamente a dei *loci communes* codificati dalla topica (e tratti ad esempio dal genere dell'encomio, soprattutto nel *De quattuor*) ma essi rappresentano un livello superficiale di lettura, al di là del quale è possibile riscontrare un ambizioso progetto culturale. Per altri recenti tentativi di “riabilitare” i *Discorsi platonici* si veda Ferrante 1984, pp. 59-60 e Cassin 1990a; 1990b.

II. In difesa della retorica

L'analisi può prendere le mosse dalle tesi platoniche citate da Aristide nel *De rhetorica*, attraverso cui sarà possibile non solo entrare direttamente nel merito, in questa sezione, delle argomentazioni di Aristide in difesa della retorica, ma anche indagare più a fondo, nelle successive sezioni III e IV, la strategia argomentativa attraverso la quale il retore mira a mettere Platone in contraddizione con se stesso.

Per dimostrare la φιλονικία di Platone verso la retorica, Aristide adduce l'incontro tra Gorgia e Socrate descritto nel *Gorgia*.²⁴ Il retore riporta quindi per intero²⁵ un'ampia sezione del dialogo (463a-465c) in cui Platone definisce la retorica una forma di κολακεία (adulazione), negandole lo statuto di τέχνη.²⁶

La sezione 463a-465c del *Gorgia* contiene infatti, come è noto, una parte della discussione tra Socrate e Gorgia, in cui la retorica viene anzitutto definita come «un'attività estranea all'arte» (τι ἐπιτήδευμα τεχνικὸν μὲν οὐ),²⁷ che assume il nome generico di «adulazione» e che prevede diverse suddivisioni. La retorica, dunque, non è una τέχνη, bensì «esperienza ed esercizio» (ἐμπειρία καὶ τριβή), e può essere ricondotta alla κολακεία insieme alla κομμωτική («saper vestire»), alla σοφιστική («sofistica») e alla ὄψοποιική («cucina»)²⁸. Subito dopo, Socrate fornisce la celebre definizione della retorica come «un idolo di una parte della politica» (πολιτικῆς μορίου εἶδωλον).²⁹ Sarà tralasciata, in questa sede, la risposta di Elio Aristide alla contrapposizione tra la retorica e le due autentiche parti della politica (la legislazione e l'amministrazione della giustizia), che il retore critica a partire dal paragrafo 212 operando una ridefinizione dei concetti stessi di legge e giustizia.³⁰ Per ragioni di spazio l'analisi sarà dunque limitata alle argomentazioni di Aristide relative alla prima parte del brano platonico.

Ciò che in primo luogo Aristide considera inaccettabile è il paragone socratico tra retorica e gastronomia (ὄψοποιική). Subito dopo la citazione del testo, egli sottolinea in particolare come Platone non fornisca né una dimostrazione (ἀπόδειξις), né un ragionamento consequenziale.³¹ paragonando la retorica alla gastronomia, Platone ha di fatto presentato l'oggetto della ricerca come un dato acquisito (τὰ ζητούμενα ὡς ὁμολογούμενα),³² postulando come vere delle semplici ipotesi e chiedendo di fatto il consenso dell'uditorio «come un piacere» (οὐδὲν διαφερόντος ἢ χάριν ἦται τοὺς ἀκούοντας ταῦτα συγχωρῆσαι).³³ Anche in questo caso il senso del passo si chiarisce alla luce del testo platonico:³⁴ Aristide allude infatti a un passaggio del dialogo tra Socrate e Polo in cui Socrate sposta con ironia l'oggetto della conversazione, chiedendo: «e allora, dal momento che tanto ami renderti gradito, vorresti usarmi un piccolo favore? (βούλει οὖν, ἐπειδὴ τιμᾶς τὸ χαρίζεσθαι, μικρὸν τί μοι χάρισασθαι) [...] Chiedimi, dunque, ora, in che cosa, secondo il mio parere consiste l'arte del cucinare».³⁵ La domanda di Socrate va naturalmente intesa all'interno di un contesto ironico, con un gioco di parole tra il "piacere" chiesto all'interlocutore e il "piacere" effimero prodotto dalla gastronomia come dalla retorica. Aristide la presenta invece come un'infrazione delle stesse "regole" di quel rigoroso metodo definitorio che Socrate stesso pretende nei dialoghi platonici dai suoi interlocutori, e che avrebbe imposto

²⁴ Elio Aristide, *De rhetorica*, I 13.

²⁵ Ivi, I 22.

²⁶ Cfr. Yunis 1996, p. 124: «Plato denies rhetoric is a *techne* and thus generates a mild paradox [...]. Understood as the activity of persuasive public speaking, rhetoric was in Plato's time generally thought of as a *techne* in a conventional, non-Platonic sense, as a particular skill that could be attained through training and practice [...], that had certain useful rules to guide practice, and that had been treated in handbooks on the subject».

²⁷ Platone, *Gorgia*, 463a. La traduzione di tutti i passi del *Gorgia* citati è a cura di Adorno 1997.

²⁸ Platone, *Gorgia*, 463b.

²⁹ Ivi, 463d.

³⁰ Elio Aristide, *De rhetorica*, I 212 ss.; 222 ss. Si veda in merito Pernot 1993, pp. 317-318 e Dittadi 2008, pp. 133-136.

³¹ Elio Aristide, *De rhetorica*, I 23.

³² Ivi, I 24; cfr. Platone, *Fedro*, 263 ss.

³³ Elio Aristide, *De rhetorica*, I 23.

³⁴ Cfr. Dittadi 2008, pp. 127-128.

³⁵ Platone, *Gorgia*, 462d.

di indagare la natura della retorica e dell'arte culinaria prima di stabilire un'arbitraria associazione tra le due.

A questo punto, Aristide conduce un vero e proprio "esperimento" sul testo di Platone, proponendo un interessante procedimento di sostituzione per mostrare come, nel passo, i due termini *ῥητορικὴ* e *φιλοσοφία* risultino perfettamente interscambiabili: «in tutto questo passo [463a-b] se, lasciando tutte le altre parole al loro posto, si sostituisse il termine "retorica" con il termine "filosofia", si potrebbe constatare che ciò non crea alcun ostacolo al senso del discorso». ³⁶ Con ciò è mostrato, per Aristide, il carattere ad un tempo infondato e arbitrario di tale associazione, e dunque la debolezza argomentativa del brano del *Gorgia*:³⁷ Platone non ha chiarito perché l'arte culinaria dovrebbe essere più simile alla retorica di quanto non lo sia, ad esempio, alla filosofia, con la conseguenza che un'assimilazione tra la *φιλοσοφία* e la *ῥητορικὴ* risulta incongrua quanto quella tra *ῥητορικὴ* e *ὄψοποικὴ*.

Il passo successivo dell'argomentazione del retore consiste nel mostrare che, se anche per ipotesi la retorica non fosse una *τέχνη*, non per questo sarebbe degna di biasimo. Bisogna riconoscere, al contrario, che essa è di origine divina e dunque superiore all'arte: «nessuno potrebbe negare che le più grandi e le più belle acquisizioni del genere umano provengono dagli dèi e che sono al tempo stesso estranee alla *τέχνη* e superiori alla *τέχνη*». ³⁸ A sostegno di tale affermazione, nei paragrafi 34-49 Aristide produce una serie di testimonianze che mostrano come i grandi oratori siano ispirati dagli dèi e menziona altre forme di conoscenza che, come la retorica, trascendono l'esperienza umana. Dopo aver addotto alcune testimonianze relative ai responsi oracolari, a partire dal paragrafo 50 Aristide chiama di nuovo in causa Platone, riportando testualmente il brano del *Fedro* (244a-245b) in cui Socrate afferma la superiorità del sapere di origine divina su quello di origine umana. La retorica dunque, continua Aristide, deve essere posta accanto alle diverse forme di *μανία* di cui Socrate fa menzione nel dialogo. E se anche Platone ammette l'esistenza di entità che non partecipano della *τέχνη*, che pure costituiscono le più nobili facoltà dell'uomo, ne risulta che il passo del *Fedro* è in contraddizione con quello prima citato del *Gorgia*, in cui la retorica veniva denigrata in quanto «attività estranea all'arte». Il paragrafo 269d del *Fedro*, in particolare, in cui Platone sembra riconoscere il diritto della retorica ad essere una *τέχνη*, è messo in stridente contrasto con la tesi contraria esposta nell'altro dialogo. ³⁹

Emerge a questo punto, con la successiva affermazione di Aristide, un elemento che – come si avrà modo di mostrare nella sezione III – riconnette questi paragrafi del *De rhetorica* all'incipit dell'opera e, più in generale, la critica del *Gorgia* platonico alla questione cruciale del rapporto di Aristide con gli autori antichi e la loro autorità. Con uno dei molti riferimenti al metodo giudiziario, Aristide introduce infatti il passo del *Fedro* affermando: «ciò che Platone fa in quel dialogo, quando inserisce all'interno del suo discorso il discorso di Lisia, ora anch'io lo farò: presenterò qui le sue stesse parole come il testo di una legge (*καθάπερ νόμον*)». ⁴⁰ Coerentemente con l'immagine della *γραφὴ παρανόμων* evocata – come si vedrà a breve – nel proemio

³⁶ Elio Aristide, *De rhetorica*, I 29. La traduzione di tutti i passi del *De rhetorica* citati è a cura di Ferrante 1997; la numerazione dei paragrafi segue l'edizione di Behr 1986. Per la più recente edizione critica dell'opera si rimanda a Lenz, Behr 1976.

³⁷ È interessante notare, a questo proposito, che secondo l'analisi di Pernot Platone soffrirebbe – per Aristide – di una «doppia debolezza»: il filosofo risentirebbe, da un lato, di un «eccesso di genio» e dall'altro della propensione a denigrare ogni cosa. L'analogia tra la retorica e la cucina sarebbe dunque, in questa prospettiva, un grossolano insulto contro gli oratori (Pernot 1993, p. 324).

³⁸ Elio Aristide, *De rhetorica*, I 34. Altri passaggi dei *Discorsi platonici* menzionano gli dèi dell'eloquenza (II 19; 423; 466; III 72; 192; 264; 313) e presentano la retorica come un mistero (III 50). Sul legame tra retorica e mistica, delineato nella prima sezione del *De rhetorica* (I 32-134), cfr. Pernot 1993, pp. 321-323.

³⁹ Aristide utilizza più volte questo passo del *Fedro* nel I libro del *De rhetorica*: al paragrafo 137, in cui espone il proprio programma, nonché nella perorazione in I 459. Ricorre poi alla sfida tra Fedro e Socrate (*Fedro*, 236b) per presentare una sfida simile nei confronti di Platone (I 156). Anche nel *De quattuor*, d'altra parte, fa riferimento all'apprezzamento platonico verso Pericle nel *Fedro* per contrastare la posizione opposta espressa nel *Gorgia*, e il passo platonico più volte impiegato è ancora una volta 269e-270a.

⁴⁰ Elio Aristide, *De rhetorica*, I 52.

dell'orazione, Aristide identifica qui il testo platonico con un testo giuridico, chiedendo significativamente ai seguaci stessi del filosofo se il «vero Platone» sia quello del *Gorgia* o quello del *Fedro*.⁴¹ Se, tuttavia, le affermazioni “illegali” di Platone saranno messe a confronto con le “leggi” che Platone stesso ha stabilito,⁴² ciò non può avvenire senza un fondamentale ripensamento del valore da accordare ai testi e agli autori del passato.

III. Autorità degli antichi e verità dei fatti

Di grande rilievo ai fini della nostra analisi sono alcune dichiarazioni programmatiche tratte dall'*incipit* dell'opera, in cui Aristide indica in termini generali il criterio che dovrebbe regolare un confronto tra due opposte parti in causa:

Credo che chiunque si appresta a dire ciò che è opportuno o vuole dare il proprio voto a ragion veduta non debba curarsene o indispettirsi se qualcuno tra coloro che sono venuti prima di lui e che godono di una certa fama si è trovato ad esprimere un'opinione differente riguardo ai medesimi argomenti; al contrario è necessario che egli, anche nel momento presente, ricerchi ciò che ovunque, ragionevolmente, è considerato più rilevante, cioè da quale delle due parti si trova la verità (ἀλλ' οὗ πανταχοῦ πλεῖστον εἰκός ἐστι λόγον εἶναι, τοῦτο κὰν τῷ παρόντι ζητεῖν, ὅποθέρωθι τάληθές), e che auspichi che sia questo principio a prevalere.⁴³

Sin dal proemio, come è evidente, Aristide stabilisce una contrapposizione tra la verità dei fatti e la fama degli autori antichi e, pur riconoscendo la validità di entrambi, sostiene la necessità di far prevalere la verità. Non a caso, il retore ribadisce poco oltre che sarebbe ingiusto «ammirare i nomi [= i nomi degli uomini antichi] invece della verità» (τὰ ὀνόματα ἀντὶ τῆς ἀληθείας θαυμάζειν), come se si dovesse sempre credere nella tradizione.⁴⁴ Il passo mette inoltre in luce quel “metodo giudiziario” cui si è accennato, e che la critica ha spesso riscontrato nelle orazioni aristidee.⁴⁵ Degna di nota risulta infatti la scelta di istituire da subito un paragone con la prassi politica e giudiziaria: Aristide propone come modello di giudizio equo l'esempio dei tribunali e delle assemblee, sottolineando come in entrambi i casi non venga data necessariamente più credibilità a chi parla per primo (diversamente, d'altra parte, nessun imputato sarebbe mai assolto, giacché tutti parlano dopo l'accusatore). È dunque strano (ἄτοπον), argomenta Aristide, che «quando si tratta della retorica in se stessa e del giudizio⁴⁶ su di essa» prevalga invece chi precede nel tempo e non chi è in grado di fornire una dimostrazione degli argomenti intorno ai quali disputa.⁴⁷

Benché, dunque, l'argomento dell'autorità e il richiamo alle opinioni degli antichi costituiscano per il retore gli aspetti principali del rispetto del passato, Aristide esprime al contempo l'esigenza di un confronto con la tradizione che non sia vincolato ai dettami dell'*ipse dixit*.⁴⁸ In tale prospettiva si spiega l'insistenza con cui il retore ribadisce in questi capitoli iniziali il principio secondo cui alla priorità cronologica non corrisponde necessariamente il primato del prestigio

⁴¹ Ivi, I 60.

⁴² Pernot 1993, p. 318. Nota lo studioso come il carattere retorico delle leggi, e specialmente del loro preambolo, sia in realtà un'idea che Aristide mutua proprio da Platone: non a caso in I 275 si trova un riferimento a *Leg. IV*, 721a ss. (ivi, p. 318, n. 11).

⁴³ Elio Aristide, *De rhetorica*, I 1.

⁴⁴ Ivi, I 5.

⁴⁵ Cfr. Pernot 1993, p. 317. Sono molti, in effetti, gli indizi del fatto che Aristide attingesse ai modelli offerti dalla retorica forense e deliberativa per prendere parte al dibattito che opponeva filosofia e retorica. Né bisogna dimenticare che Aristide si è dedicato direttamente all'attività giudiziaria; basti pensare alla prolungata controversia per ottenere l'immunità fiscale (*Or.* 50, 71-104 K.). Per un esplicito parallelo tra le leggi e i discorsi retorici cfr. Elio Aristide, *De rhetorica*, II 10.

⁴⁶ Significativa, in un contesto in cui si parla della verità, la scelta del termine κρίσις: τῇ περὶ τούτων κρίσει (I 2).

⁴⁷ Elio Aristide, *De rhetorica*, I 5.

⁴⁸ Per il principio di autorità degli antichi si rimanda a Bompaigne 1958, pp. 45-58; per le critiche contro l'argomento dell'autorità si vedano le pp. 47 ss.

culturale;⁴⁹ in tal caso, d'altra parte, anche Platone stesso risulterebbe inferiore agli autori che lo hanno preceduto, come Omero o Esiodo.⁵⁰ Per questo, conclude Aristide, se è giusto «avere riguardo» (αἰδεῖσθαι) di tutti gli antichi, non è cosa degna «averne timore» (φρίττειν).⁵¹

Alla luce di ciò, non sorprende che il *De rhetorica* sia stato menzionato da Bompaire, nella sua fondamentale biografia su Luciano, come esempio per chiarire il significato del principio di autorità degli antichi nell'ambito della cultura letteraria del II secolo d.C. e che la «doctrine de la *mimésis*» sia stata identificata dallo studioso come uno dei tratti caratteristici della Seconda Sofistica.⁵² Ora, questo movimento sembrerebbe *prima facie* agli antipodi della piana accettazione del patrimonio letterario e artistico che rappresenta parte essenziale della dottrina della *mimesis*:⁵³ al rispetto degli Antichi si opponeva infatti la «la déification des Modernes presque de leur vivant, et souvent par eux-mêmes».⁵⁴ Ciononostante, come rileva lo studioso, quello della Seconda Sofistica era un modernismo “di facciata”, al di sotto del quale si trova una profonda fedeltà ai modelli tradizionali e un altrettanto profondo attaccamento al passato ellenico.⁵⁵ Proprio la dottrina della mimesi garantiva, anzi, questa continuità con la tradizione, assicurando che le grandi lezioni del passato restassero intatte e sempre disponibili. La conclusione cui giunge Bompaire è che l'ammirazione per i “moderni” da parte degli autori della Seconda Sofistica non esclude una profonda considerazione degli autori antichi, come mostrerebbe precisamente l'esempio di Aristide e Platone: quando difende il suo diritto di criticare Platone, il retore sta di fatto riaffermando il principio di autorità su una base diversa dal rispetto acritico degli autori del passato.⁵⁶

Paiono allora da condividere le conclusioni cui giunge Dittadi in merito al problema della verità posto nell'*incipit* dell'opera: l'ἀλήθεια, che da subito Aristide indica come unico criterio di scelta, appare come il risultato dell'intersezione di due paradigmi apparentemente inconciliabili.⁵⁷ Da un lato essa viene perseguita con gli strumenti propri della prassi giudiziaria – indicativo in tal senso è il riferimento alla γραφή παρανόμων, nonché quello in I 16 ad una condanna “in contumacia” della retorica (ἐρήμην ἐαλωκέναι [scil. δικην]) – dall'altro è evidente sin dal proemio che da un contesto processuale (in cui secondo Platone stesso non si produce ἀλήθεια)⁵⁸ dovrà scaturire una verità che non sia soltanto “processuale”: insistendo sulla necessità di attribuire alla verità un valore assoluto,⁵⁹ superiore anche all'autorità, e invocando lo stesso Platone per legittimare tale principio,⁶⁰ Aristide proietta consapevolmente il dibattito su un piano filosofico. La *mimesis* che è all'opera nelle orazioni di Aristide, e che assume i tratti di una μίμησις τῶν

⁴⁹ Si veda in merito Dittadi 2008, pp. 120-121. Sulla possibilità, profilata da Aristide (*Or.* 30-32), che i retori del suo tempo superino i “padri” (vale a dire i retori dell'Atene classica) si veda Berardi 2013.

⁵⁰ Elio Aristide, *De rhetorica*, I 9.

⁵¹ *Ivi*, I 11.

⁵² Bompaire 1958, p. 112: «Respect des Anciens, primauté de l'école, sens de l'effort, les facteurs propices à l'existence d'une doctrine consciente et complète de la Mimésis sont réunis par la II^e Sophistique». Seguendo la stessa tradizione, Reardon ha sottolineato lo stretto legame tra «doctrine de la *mimésis*» e παιδεία nell'ambito delle correnti letterarie del II secolo (Reardon 1971, p. 7). Anche Boulanger parla a questo proposito di una forma semplificata di imitazione letteraria, l'*auxesis* (Boulanger 1923, p. 439).

⁵³ Cfr. Favorino *ap.* Aulo Gellio, *Noctes Atticae*, XVII 12.

⁵⁴ Bompaire 1958, p. 101.

⁵⁵ Cfr. Boulanger 1923, pp. 56-57. Sottolinea lo studioso come la stessa lingua di Aristide rappresenti lo sforzo più assiduo che sia stato compiuto per far rivivere la lingua dei grandi classici (*ivi*, pp. 410-412). La stessa orgogliosa affermazione del valore del presente, nota Bompaire, «ne vaut que par son effort pour ressaisir la grandeur du passé» (Bompaire 1958, pp. 103-104).

⁵⁶ Bompaire 1958, pp. 108-109.

⁵⁷ Dittadi 2008, pp. 120-121.

⁵⁸ Si pensi all'inizio dell'*Apologia* (17d), in cui Socrate sottolinea la propria estraneità al linguaggio che si parla nei tribunali, o alle dichiarazioni di scetticismo sulle testimonianze prodotte nei tribunali nel *Gorgia* stesso (471d ss.).

⁵⁹ L'ἀλήθεια rappresenta d'altra parte, ad avviso di Milazzo, uno dei termini chiave nei primi capitoli dell'opera. Si tratta infatti di un tema che, per lo studioso, esprime perfettamente lo spirito dei tempi e che, nel caso di Aristide, si accompagna a una rilettura dei dialoghi platonici. Il retore insiste molto, infatti, sulla ricerca dell'ἀλήθεια (contrapposta alla λουδορία impiegata dai filosofi) come motivo ispiratore della sua scrittura. L'uso ripetuto di termini quali πειθῶ e πείθειν rivela inoltre un'aperta tendenza alla propaganda di una particolare “verità retorica” a spese delle posizioni degli avversari, che vengono ripetutamente confutate (Milazzo 2002, p. 36).

⁶⁰ Elio Aristide, *De rhetorica*, I 11-12.

ἀρχαίων, non si fonda dunque, in ultima analisi, su un culto dell'arcaismo; essa esige anzi, al contrario, una rivalità attiva e libera con il modello.

È ora possibile, alla luce delle considerazioni avanzate, riportare l'analisi sull'uso dei testi platonici all'interno dell'orazione aristidea, che si mostra a questo punto nella sua complessità. All'adozione di Platone come oggetto di imitazione si unisce infatti, in Aristide, una precisa strategia argomentativa – cui si è accennato in sede introduttiva – che consiste nel mettere Platone contro Platone stesso, facendo entrare in contraddizione le posizioni espresse dal filosofo in diversi dialoghi o in diversi luoghi dello stesso scritto.⁶¹

IV. Conclusioni: mimesi e “riscrittura” di Platone

Riprendendo l'analisi dalla fine del paragrafo 11, il prosiegua dell'orazione mostra con chiarezza come il principio (così reinterpretato) dell'autorità degli autori antichi assuma il carattere di una vera e propria dichiarazione programmatica. Allo stesso tempo, il testo fa emergere ulteriormente la sottile strategia argomentativa del retore, che in I 11 si richiama direttamente alla testimonianza di Platone: «io non ho bisogno di altro testimone, ma egli stesso è sufficiente non solo per ciò che ovunque va reclamando e per le esortazioni che fa a non considerare nulla prima della verità (μηδὲν πρότερον τῆς ἀληθείας), ma anche per il suo esempio». Ancor più significativamente, prima della citazione nell'ampio brano del *Gorgia* già presa ad esame (sezione II), Aristide dichiara: «come dunque coloro che intentano un'accusa contro una proposta illegale (ὥσπερ οὖν οἱ τὰς τῶν παρανόμων γραφὰς εἰσιόντες) prendiamo le mosse dalle sue stesse affermazioni».⁶²

Oltre a ribadire che l'argomentazione sarà sviluppata a partire dalle stesse posizioni platoniche, tale dichiarazione porta nuovamente in primo piano il metodo giudiziario prima richiamato. L'immagine qui impiegata è tratta dall'ambito deliberativo e giudiziario ateniese del IV-V secolo: come rilevato da Dittadi, Aristide allude all'accusa che poteva essere intentata da qualsiasi cittadino in assemblea contro una proposta di legge ritenuta illegale.⁶³ Le affermazioni calunniose di Platone nei confronti della retorica vengono dunque presentate come un decreto illegale, e per dimostrare tale “illegalità” Aristide produce una serie di testimonianze tratte per lo più dallo stesso testo platonico.

È possibile a questo punto tentare di sciogliere la contraddizione, apparentemente insana, tra un intento puramente polemico e distruttivo che sembrerebbe animare l'orazione aristidea e una strategia di riappropriazione di Platone che viene costantemente operata non solo nel *De rhetorica*, ma anche nel *De quattuor* e nell'*A Capitone*.

Come Pernot ha mostrato, se Aristide si scaglia contro Platone è soltanto – dal suo punto di vista – per restituire alla verità il proprio posto, secondo il celebre principio *Amicus Plato, sed magis amica veritas*.⁶⁴ Il tema, d'altra parte, ha origine in Platone stesso, come Aristide mostra di avere ben presente: nell'*A Capitone* egli cita infatti l'affermazione, pronunciata a proposito di Omero nella *Repubblica* (X, 595c), secondo cui occorre avere più riguardo della verità che di un uomo.⁶⁵ Anche in questo caso, il retore non fa che rivolgere contro Platone un argomento di cui questi si è servito, mostrando ancora una volta il suo intento di combattere il filosofo attraverso le sue stesse armi. Per Aristide si tratta in ultima analisi di individuare ciò che, in Platone, non

⁶¹ È merito di Pernot aver ricostruito con lucidità la strategia di Aristide, che consiste nel far agire «Platone contro Platone», vale a dire nel mostrare come sia Platone stesso a confutare le proprie tesi: si veda Pernot 1993, pp. 315-338, seguito da Dittadi 2008, pp. 113-137. Cfr. in merito anche Tarrant 2000, p. 37: «We can see from Plutarch and from Taurus' fragments how natural it was to be supporting one's interpretation of one dialogue with reference to others, a tactic connected with the assumption that it is ultimately the *corpus* which the platonist must interpret»; cfr. p. 132: «we can learn more about the interpretative assumptions of Aristides' opponents from Aristides himself».

⁶² Elio Aristide, *De rhetorica*, I 21.

⁶³ Dittadi 2008, p. 118.

⁶⁴ Pernot 1993, p. 323. Il tema si trova, come è noto, in Aristotele (*Etica Nicomachea*, I 1096a 41); in merito si veda anche la *Lettera a Pompeo* di Dionigi di Alicarnasso (1), e la *Vita vulgata* di Aristotele (9-10).

⁶⁵ Elio Aristide, *A Capitone*, 40.

rappresenta «il vero Platone»,⁶⁶ nonché di cercare nella sua opera tracce di una concezione della retorica che non sia improntata alla φιλονικία. A questo scopo, il retore oppone alle affermazioni calunniose del *Gorgia* altri passi, dello stesso dialogo o di altre opere, che presentano sul tema una posizione molto meno netta.⁶⁷

Volendo avanzare alcune conclusioni in merito alla strategia messa in atto da Aristide nel *De rhetorica*, si può anzitutto rilevare come – sulla base dei passi esaminati – finzione processuale e mimesi di Platone risultino due procedimenti strettamente connessi: la finzione processuale è in un certo senso necessaria per giustificare un modo di citare che, per l'estensione della citazione e per il modo in cui essa spezza la continuità del testo, esula dalle consuete modalità citazionali degli antichi.⁶⁸ L'uso di ampie citazioni o parafrasi è funzionale, d'altra parte, a sostenere una precisa teoria interpretativa e a convalidarla servendosi delle "armi" dell'avversario: Platone, in tal modo, diviene *malgré lui* un sostenitore del valore dell'*ars dicendi*. È infatti importante ribadire come l'obiettivo di Aristide, nel mettere Platone in contraddizione con se stesso, non sia quello di stabilire una contrapposizione netta e definitiva: Platone diviene nel *De rhetorica*, allo stesso tempo, avversario, testimone e oggetto di mimesi. Lunghi dal limitarsi a un confronto "agonale" con Platone, Aristide mira, con intento pedagogico, a indicare nell'arte retorica e nei suoi esempi concreti (come Pericle) un modello da imitare e la forma più alta di azione sociale e culturale.

Le critiche mosse al filosofo assumono in tal senso una funzione costruttiva, il loro fine essendo quello di mostrare come non tutte le affermazioni del filosofo siano da porre sullo stesso piano. Aristide distingue, in particolare, tra le intenzioni dell'autore di trasmettere un messaggio e la sua efficacia nel farlo, valutando in modo distinto *intenzione* e *realizzazione*. L'operazione di "correzione" del testo platonico con una nuova esegesi del testo stesso si basa sul presupposto che le accuse rivolte contro la retorica sono mosse più da φιλονικία che non da una pacata ricerca della verità. Le citazioni e le parafrasi del testo platonico vengono allora rifunzionalizzate a scopo apologetico o protreptico:⁶⁹ con ciò, Aristide si assume l'onere di ricostruire il significato originale di certi dialoghi, come il *Gorgia* o il *Fedro*, per arrivare a dimostrare la *vera* posizione di Platone sulla retorica e per farne così il "padre dei retori".

L'apologia condotta da Aristide è la difesa di un patrimonio culturale minacciato a suo avviso "dall'interno", vale a dire da Platone stesso, il cui attacco alla retorica è – dal punto di vista di Aristide – una sorta di προδοσία.⁷⁰ L'operazione aristidea consiste dunque, in ultima analisi, in una rivalutazione dell'oratoria politica attica quale vero modello e archetipo per lo stesso Platone. Per interpretarla e comprenderla, il retore deve risalire fino alla fonte dell'eredità ateniese, passando attraverso il commento e la riappropriazione dei testi platonici. La forte ripresa dell'antico va dunque ricondotta alla necessità di risalire alle radici di un grande patrimonio oratorio per contrastare, tra l'altro, la concorrenza che la retorica subiva da parte delle scuole filosofiche.⁷¹ In tal modo si comprende l'impegno profuso nel difendere la retorica tanto da un punto di vista teorico (*Gorgia* nel *De rhetorica*), quanto da un punto di vista politico (Pericle nel *De quattuor*).

I *Discorsi platonici* partecipano in questo modo alla costruzione di un'immagine ideale dell'ellenismo, che assume l'Atene classica come «mito fondatore»⁷² e in cui la *mimesis* diviene

⁶⁶ Cfr. Elio Aristide, *De quattuor*, 568.

⁶⁷ Cfr. Elio Aristide, *De rhetorica*, I 438-445; 459-461. La possibilità di una buona retorica è affermata, come è noto, nel *Politico* (303e-304a) e nel *Fedro* (269d). Nel *Gorgia* stesso, Socrate cita almeno un esempio di oratore virtuoso: Aristide figlio di Lisimaco (502e-503a; 525e-526b).

⁶⁸ Si veda in merito Dittadi 2008, p. 123; cfr. Boulanger 1923, p. 297 e Bompaigne 1958, p. 402.

⁶⁹ Aristide ricorre anche a dei procedimenti illustrati da Platone: paragone della retorica con altre arti, come la medicina o la navigazione (I 34-49; 142-170; 191; 362-381; 412-416); miti (I 208-209; 393-399); ironia (*passim*); dialogo (I 142). Si veda in merito Pernot 1993, p. 325, n. 49.

⁷⁰ Cfr. Elio Aristide, *De quattuor*, 628.

⁷¹ Si veda in merito Milazzo 2002, p. 14. A tale concorrenza va ricondotta anche la posizione apparentemente antifilosofica di Aristide, nella sua duplice componente: quella polemica e quella semplicemente difensiva.

⁷² Pernot 1993, p. 331.

rapporto dialettico con le *auctoritates* del passato. L'abilità di Aristide consiste nel coinvolgere Platone in questa difesa, sottraendolo al dominio esclusivo della filosofia e presentandolo – al pari di Isocrate o di Demostene – come l'esponente di una παιδεία fondata sulla retorica. Ancor più radicalmente, allora, i *Discorsi platonici* rappresentano il tentativo di «regolare i rapporti tra le due discipline in modo razionale»,⁷³ avviando di fatto una profonda riconsiderazione del rapporto tra retorica e filosofia.

Bibliografia

- Adorno 1997: Francesco Adorno (a cura di), *Platone. Gorgia*, Laterza, Roma-Bari 1997.
- Behr 1968: Charles Allison Behr, *Citations of Porphyry's Against Aristides preserved in Olympiodorus*, «AJPh», LXXXIX (1968), 2, pp. 186-199.
- Behr 1986: Charles Allison Behr (ed.), *P. Aelius Aristides. The complete works*, Brill, Leiden 1986.
- Berardi 2013: Elisabetta Berardi, *Migliori dei padri: modelli di giovani retori in Elio Aristide*, «Rhetorica: a journal of the history of rhetoric», XXXI (2013), 4, pp. 388-401.
- Benardete 1991: Seth Benardete, *The Rhetoric of Morality and Philosophy. Plato's Gorgias and Phaedrus*, University of Chicago Press, Chicago 1991.
- Bompaigne 1958: Jacques Bompaigne, *Lucien écrivain. Imitation et création*, E. de Boccard, Paris 1958.
- Boulanger 1923: André Boulanger, *Aelius Aristide et la sophistique dans la province d'Asie au II^e siècle de notre ère*, E. de Boccard, Paris 1923.
- Cantarella 1961: Raffaele Cantarella, *Letteratura greca*, Dante Alighieri, Milano 1961.
- Cassin 1990a: Barbara Cassin, *Le lien rhétorique de Protagoras à Aelius Aristide*, «Philosophie», XXVIII (1990), pp. 3-31.
- Cassin 1990b: Barbara Cassin, *Bonnes et mauvaises rhétoriques: de Platon à Perelman*, in Michel Meyer, Alain Lempereur (éds.), *Figures et conflits rhétoriques*, Éditions de l'Université de Bruxelles, Bruxelles 1990, pp. 17-37.
- Civiletti 2002: Maurizio Civiletti (a cura di), *Filostrato. Vita dei Sofisti*, Bompiani, Milano 2002.
- Dittadi 2008: Antonio Dittadi, *Difesa della retorica e "riscrittura" di Platone nei Discorsi Platonici di Elio Aristide*, «Rhetorica: a journal of the history of rhetoric», XXVI (2008), 2, pp. 113-137.
- Erickson 1979: Keith V. Erickson (ed.), *Plato: True and Sophistic Rhetoric*, Rodopi, Amsterdam 1979.
- Ferrante 1984: Domenico Ferrante, *Prolegomeni al 1° libro della Apologia della retorica di Elio Aristide*, «Riscontri», VI (1984), pp. 47-60.
- Ferrante 1997: Domenico Ferrante (a cura di), *Elio Aristide. Sulla retorica*, M. D'Auria, Napoli 1997.
- Hubbell 1913: Harry Mortimer Hubbell, *The Influence of Isocrates on Cicero, Dionysius and Aristides*, Yale University Press, New Haven 1913.
- Kennedy 1980: George Kennedy, *Classical Rhetoric and its Christian and Secular Tradition from Ancient to Modern Times*, University of North Carolina Press, Chapel Hill 1980, pp. 41-60.
- Lenz, Behr 1976: Friedrich Walter Lenz, Charles Allison Behr (eds.), *P. Aelii Aristidis opera quae exstant omnia*, vol. I: *Orationes I-XVI*, Brill, Leiden 1976.
- Michenaud, Dierkens 1972: Gabriel Michenaud, Jean Dierkens, *Les rêves dans les Discours Sacrés d'Aelius Aristide*, Université de Mons, Mons 1972.
- Milazzo 2002: Antonino M. Milazzo, *Un dialogo difficile: la retorica in conflitto nei Discorsi Platonici di Elio Aristide*, Olms, Zürich-New York 2002.
- Pernot 1993: Laurent Pernot, *Platon contre Platon: le problème de la rhétorique dans les*

⁷³ Milazzo 2002, p. 249.

- Discours Platoniciens d'*Aelius Aristide*, in Monique Dixsaut (éd.), *Contre Platon*, tome I: *Le platonisme dévoilé*, Vrin, Paris 1993, pp. 315-338.
- Pernot 2000: Laurent Pernot, *La Rhétorique dans l'Antiquité*, Librairie Générale Française, Paris 2000.
 - Reardon 1971: Bryan P. Reardon, *Courants littéraires grecs des II^e et III^e siècles après J.-C.*, Les Belles Lettres, Paris 1971.
 - Tarrant 2000: Harold Tarrant, *Plato's first interpreters*, Duckworth, London 2000.
 - Yunis 1996: Harvey Yunis, *Taming Democracy: Models of political Rhetoric in Classical Athens*, Cornell University Press, Ithaca 1996.
 - Wilamowitz-Moellendorff 1900: Ulrich von Wilamowitz-Moellendorff, *Asianismus und Atticismus*, «Hermes», XXXV (1900), pp. 1-52.
 - Wilamowitz-Moellendorff 1925: Ulrich von Wilamowitz-Moellendorff, *Der rhetor Aristides*, «Sitzungsberichte der preussischen Akademie der Wissenschaften», XXVIII (1925), pp. 333-353.

LA NECESSITÀ DELL'APORIA. PERCORSI DECONSTRUTTIVI TRA LA SOGGETTIVITÀ TRASCENDENTALE, L'OSPITALITÀ E LA DEMOCRAZIA

Jacopo Vignola

Abstract

I try to analyze, on two levels – theoretical and practical – the unpredictability and incalculability of the 'event' as what, by dismantling any anticipatory scheme of the experience, forces us to think. This theme, well present in the post-Husserlian phenomenological area (Maldiney, Marion, Romano) and focused on the concept of 'radical otherness of the phenomenon', will be related to the 'aporetic structure' of the experience in Derrida's thought. From this first comparison ground, the ambivalent character of the notion of 'aporia' will shed light, on an ethical and socio-political level, on the importance of hospitality, conceived as an unconditional and unforeseen reception of 'the other'. This last point will facilitate the connection between the problem of 'democracy' and the thought of 'deconstruction' – which Derrida (2003) inextricably links: «*Pas de déconstruction sans démocratie, pas de démocratie sans déconstruction*».

Keywords

Aporia, Deconstruction, Democracy, Derrida, Event, Hospitality.

Oltre la soggettività trascendentale: verso una *fenomenologia dell'evento*

Nei contesti fenomenologici post-husserliani e post-heideggeriani, si è identificato come compito imprescindibile per la fenomenologia, quello di chiarire le modalità in cui i fenomeni ci si danno all'intuizione, cercando di captarne le strutture essenziali. Compito che centra l'attenzione sulla necessità, sempre viva e urgente, di comprendere cosa bisogna intendere con la nozione di 'fenomeno'. Si tratta di una necessità rafforzata dal fatto che – come ci ricorda Christian Sommer¹ – né la struttura ontologica di Heidegger, né le categorizzazioni di Husserl riescono a sistematizzare concettualmente l'"accadere fenomenico". Parallelamente – e in linea con fenomenologi come Henry Maldiney,² Claude Romano,³ Jean-Claude Marion⁴ –, una ri-comprensione del fenomeno implica spingersi oltre i recinti della soggettività trascendentale, strutturalmente trascesa dalla manifestazione fenomenica. Ecco perché, dopo Husserl, il fenomeno non potrà che coincidere con l'evento, con ciò che si manifesta senza nessun preavviso e nella sua alterità assoluta. Ma allora, cos'è che possiamo definire come 'fenomeno'? Esso, in linea con Patricio Mena – non potrà che costituire un evento *sui generis*:

Tutto sembra indicare che i fenomeni intenzionali, nella misura in cui sono dati nella cornice regolatrice della vita intenzionale, non possono comprendersi come fenomeni in senso proprio e costitutivo. Ma allora, quali sono i fenomeni che ci si danno in maniera incondizionata? La risposta non si fa attendere: il fenomeno propriamente detto è l'evento [...].⁵

¹ Sommer 2014.

² Maldiney 2003; 2012.

³ Romano 1998; 1999.

⁴ Marion 2010; 2015.

⁵ Mena 2018, p. 223. Non essendo disponibile un'edizione italiana del testo menzionato, la traduzione dei passi che verranno citati in questo articolo sarà competenza del sottoscritto.

Nel panorama fenomenologico francese contemporaneo – ricorda Mena – la vena carsica comune ai distinti filosofi è quella di smontare tanto la posizione immanente della coscienza trascendentale, quanto ogni tipo di intenzionalità, sottolineando, piuttosto, l'operatività della sfera non-intenzionale in cui accade il fenomeno, in maniera totalmente indipendente da istanze soggettive. Perché l'intenzionalità del soggetto trascendentale si mostrerebbe insufficiente?

Il fenomeno accade traendo con sé una distanza incolmabile tra il suo manifestarsi e la possibilità di una presenza-a-sé⁶ dinanzi l'intuizione. Ciò significa che la sua presenza è sin da subito contaminata da un'assenza che non si lascia tematizzare, sebbene, ad un tempo, condizioni irrimediabilmente ogni tentativo di percezione semanticamente soddisfacente. Detto altrimenti, l'accadere non ci si dà mai in modo pieno, giacché eccede i nostri parametri percettivi nel momento medesimo in cui ci si dà – per usare una terminologia kantiana – : la fenomenicità del fenomeno non si riduce a ciò che si manifesta, sebbene si renda percepibile in quanto manifestazione. In tal senso, se conducessimo la riduzione husserliana sino in fondo, comprenderemmo che l'intenzionalità non riesce a coprire interamente il campo d'azione della dimensione fenomenica.

Bisogna quindi domandarsi: esistono manifestazioni fenomeniche prima del conferimento di senso operato dalla coscienza intenzionale? Vi sono fenomeni che si mostrano in direzione opposta alla costituzione specifica della vita intenzionale? Fenomeni come la vita (Henry), il volto dell'altro (Levinas), l'evento (Marion, Romano), si impongono da sé, senza dipendere da alcuna istanza trascendentale. Questo dimostra che, dopo Husserl, il fenomeno propriamente detto verrà compreso come evento, sottraendosi ad ogni condizione a priori per la sua manifestazione. Pertanto, la strada dell'intenzionalità non potrà che mostrarsi insufficiente a dar conto della fenomenicità del fenomeno, del suo manifestarsi [...].⁷

Conseguentemente, urge dirigere lo sguardo verso ciò che non-si-manifesta e che manca di figura, ovvero, verso quegli elementi di non-percezione e non-presenza che costituiscono la condizione stessa di ogni percezione e di ogni presenza. Precisamente nelle giunture tra il visibile e l'invisibile⁸, tra il dato e il non-dato, si inserisce il carattere intrinsecamente *differenziale* del fenomeno – poter essere captato in maniera sempre differente e, ad un tempo, produrre differenti effetti di senso – , così come la necessità di una *fenomenologia dell'evento* che si faccia carico di tale problematicità. Una necessità che, secondo Mena, si fa sempre più urgente, poiché l'evento fenomenico irrompe nella vita del soggetto senza che questi possa anticiparne le

⁶ Data la peculiarità di questa espressione – utilizzata, non solamente nei contesti fenomenologici post-husserliani, ma anche dallo stesso Derrida nel corso del suo intero percorso filosofico –, possono risultare utili le seguenti precisazioni. Non vi è una maniera univoca di intendere tale locuzione, poiché la sua comprensione dipende dai distinti approcci a partire dai quali viene tematizzata.

In primo luogo, dal punto di vista del soggetto, può significare: -) la consapevolezza della propria posizionalità;

-) l'auscultazione interna; -) dirigere l'attenzione verso i suoi stati interiori, psichici.

In secondo luogo, a partire dall'oggetto, la si può intendere come:

-) l'oggetto nella sua idealità; -) il darsi dell'oggetto nella pienezza semantica delle sue caratteristiche proprie;

-) la identità dell'oggetto dinanzi all'intuizione; -) la comprensione dell'ente in virtù della sua strutturale intelligibilità.

In terzo luogo, da una prospettiva temporale, la presenza-a-sé può rimettere a:

-) l'ora-vivente, cosciente di sé; -) la temporalità presente della vivenza nella sua immediatezza intuitiva; -) l'adesso come 'punto-fonte', ossia, impressione originaria e motore spontaneo dell'auto-afezione pura.

In quarto luogo, a partire dalla relazione significante/significato, in qualità di:

-) il significato nella sua universalità; -) l'universalità del significato nella sua immaterialità costitutiva;

-) la trasparenza del corpo significante, del *medium* espressivo, soggiacente al 'voler-dire';

-) l'oggettività del senso, nella concordanza con l'intenzione semantica che la anima. Per approfondire su questi temi da un punto di vista strettamente derridiano, vedi Derrida 2010: Jacques Derrida, *La voce e il fenomeno. Introduzione al problema del segno nella fenomenologia di Husserl*, a cura di G. Dalmaso, prefazione di C. Sini, postfazione di V. Costa, JacaBook, Milano 2010.

⁷ Mena 2018, p. 221.

⁸ Per approfondire questa tematica, vedi (tra altri) Derrida 2003a. De Man 1983. Ghilardi 2011. Guerrero 2007. Salcedo Fidalgo 2014.

dinamiche, le quali, piuttosto, si trascinano uno strato di non-manifestazione ed in-comprensibilità che, solo con posteriorità, possono essere dis-velate.

A partire dal prossimo paragrafo, cercheremo di relazionare l'alterità radicale del fenomeno con la 'struttura aporetica' dell'esperienza nel pensiero di Jacques Derrida. A seguire, delinea-remo le caratteristiche generali del pensiero decostruttivo, per proiettarlo, da un piano teore-tico, verso un terreno etico-politico. Tale manovra, dopo averci permesso di risaltare e proble-matizzare il carattere ambivalente della nozione di 'aporia', potrà far luce sull'importanza dell'ospitalità, concepita come accoglienza incondizionata e non-prevista dell'altro'. Precisa-mente l'esperienza dell'aporia – intesa come sperimentazione dell'im-possibile come apertura a nuove possibilità – modulata in chiave etico-politica, ci aiuterà a dischiudere il profondo le-game che Derrida scorge tra l'evento' come ciò che smonta ogni schema previo, e la "democrazia" in quanto disponibilità ad accogliere l'alterità irriducibile di ciò che è sempre a-venire oltre ogni orizzonte di attesa⁹.

Il carattere aporetico dell'esperienza e le sue condizioni di (im-)possibilità

Le riflessioni precedenti hanno evidenziato la problematicità sottostante al fare-esperienza del fenomeno, giacché, sebbene esso prescinda da condizioni previe per accadere, non possiamo dire lo stesso per il soggetto, il quale sì che necessita di sperimentare il dar-si del fenomeno medesimo.

In linea con Tengelyi,¹⁰ bisogna distinguere tra esperienza come 'vivenza' ed esperienza come 'prova'. *Erfahrung* come viaggio: questa è l'esperienza nel suo senso forte e aporetico. Non v'è dubbio sul fatto che una fenomenologia attenta all'*Erfahrung*, al *tó pathei mathós*, non può che rifiutare ogni tipo di egoicità trascendentale, ogni tentativo di presenza-a-sé dell'og-getto dinanzi l'intuizione, ogni stabilità proiettiva di un soggetto conoscitivo a-temporale.

Ebbene, il carattere aporetico dell'esperienza, nella sua relazione con la possibilità dell'im-possibile, viene tematizzato in diverse occasioni da Jacques Derrida, come ad esempio, in *Forza di legge. Il «fondamento mistico dell'autorità»*,¹¹ testo in cui si mette in luce il fatto che la no-zione di 'esperienza' rimanda al viaggio, alla traversata che si apre il camino.¹² Derrida sostiene che l'evento è tale solo nella misura in cui lacera la sfera del possibile, configurandosi come l'impossibile che rompe ogni schema previo. Si tratta di una rottura che coinvolge la stessa no-zione di esperienza nella sua problematicità e aporeticità costitutiva.

Ma allora, che relazioni sussistono tra il 'problema' e l'aporia' in qualità di elementi struttu-rali di ogni esperienza? Nel testo *Aporie*,¹³ il filosofo della *différance* ci avverte sul fatto che la nozione di 'problema' comporta un'ambiguità semantica in virtù della quale, in primo luogo, può rimettere tanto a ciò che proiettiamo a livello di compiti e/o propositi, quanto a ciò che ci pro-tegge e fa da «scudo, il vestito come barriera o guardabarriere» (2004, p. 12). In secondo luogo, il 'problema' rimette specularmente all'aporia', poiché il carattere problematico di quest'ultima radica precisamente nel soffrire «l'esperienza del non-passaggio, della prova di ciò che succede [se *passee*] e appassiona in questo non-passaggio [...]» (Ibid.). L'aporia costituisce ciò che non si

⁹ Dal punto di vista della didattica, sviluppare un discorso di questo tipo, articolato lungo due traiettorie distinte ma, ad un tempo, comunicanti, potrà offrire spunti interessanti per:

-) far riflettere sulle condizioni di possibilità – e i limiti – della conoscenza, ricorrendo a criteri fenomenologici non-convenzionali;

-) stimolare il confronto e/o dialogo su due importanti problematiche attuali (ospitalità, democrazia), utilizzando gli strumenti concettuali di un filosofo spesso non studiato e non presente nei programmi scolastici delle classi quinte.

¹⁰ Tengelyi, Gondek 2011.

¹¹ Derrida 2003b.

¹² Cammino che Derrida (2003b, p. 66) – come vedremo – relaziona con l'im-possibilità della giustizia, essendo quest'ultima l'esperienza della sua stessa non-sperimentabilità, ovvero, «l'esperienza di ciò di cui non possiamo fare esperienza». Solo come «esperienza dell'impossibile», la giustizia può sperimentarsi, giacché è precisamente questo tipo im-possibile di esperienza ciò che costituisce l'«esigenza di giustizia» (Ibid.).

¹³ Derrida 2004.

può risolvere, l'impossibile-del(nel)-pensiero, l'impossibile che lavora in esso, contaminandolo nelle sue viscere. L'esperienza ci si rivela aporetica nel momento in cui smonta i nostri schemi anticipatori, nel momento in cui ci lascia senza riparo di fronte alla violenza con cui irrompe un determinato evento.

Tuttavia – come cercheremo di mostrare – l'aporia derridiana non è solamente negativa, non si limita a certificare l'impossibilità del pensiero ad avanzare dinanzi a una situazione data. Piuttosto, essa ci permette di scorgere, nell'aporetico medesimo, il sorgere di altre possibilità semantiche, di altre forme di intelligibilità non-previste e non-prevedibili. In effetti, se da un lato, l'etimo 'esperienza' rimette all'azione di transitare verso qualcosa che sta fuori, un passare (*ex*) un certo limite (*peras*), dall'altro, l'"aporia" indica l'assenza-del-passo, l'"a-poros", il vicolo cieco, l'impossibilità del passo. Ecco che, pertanto, fare esperienza dell'aporia non può che costituire l'esperienza dell'impossibile, o la possibilità dell'esperienza nella sua impossibilità costitutiva. Conseguentemente, l'aporetico non si limita a stabilire la mera impossibilità di fare qualcosa, quanto piuttosto la possibilità di vivere – e quindi sperimentare – una determinata impossibilità. Il *sinora-impossibile* può quindi *trasformarsi* in un *nuovo-possibile*, in nuove aperture all'interpretazione della realtà che ci circonda, permettendoci, ad un tempo, di configurare nuove modalità di interazione in un determinato contesto sociale. Pertanto, sebbene l'aporia implichi una zona di non-risolvibilità, irriducibile ad ogni tipo di dialettica, precisamente al suo interno possiamo aprire un campo d'azione in cui sperimentare la sua stessa impossibilità, ovvero, fare esperienza dell'impossibile testimoniato dall'aporia medesima. Derrida (2001) sottolinea il carattere traumatico dell'evento, la sua forza per ferire ogni aspettativa, come il 'fuori' di ogni progetto, capace – a partire dalla sua stessa alterità incalcolabile e costitutiva – di costituire la realtà di cui facciamo esperienza.

Il "pensiero del 'forse'" en la trans-possibilità dell'evento

L'esperienza-come-evento è l'irreversibile, ciò che, nella misura in cui accade, marca irrimediabilmente ed una volta per tutte i nostri destini. La carica distruttrice dell'evento si configura, ad un tempo, come la possibilità di nuove forme d'esistenza, di nuove manifestazioni di vita: tale è la carica intensiva dell'eterno-differire nietzscheano, fronte al quale bisogna rendersi degni di ciò che ci accade. A questo livello di riflessione, ci avviciniamo alle nozioni maldineyane di 'transpassibilità' e 'transpossibilità'.¹⁴ Il transpossibile dell'evento è precisamente la possibilità, da parte dell'esistente, di ricevere l'evento nella sua non-prevedibilità e sovrabbondanza intensiva, nel suo situarsi fuori rispetto ad ogni schema previo. In tal senso, si potrebbe affermare che l'evento, più che stare nel mondo, *apre* mondi, mondi semantici e visivi, immagini in continuo-divenire. L'accadere fenomenico dischiude un'estetica della ricettività, un render-si disponibile al patire ciò che irrompe nell'esistenza, senza dipendere da alcuna logica concettuale, e mettendoci in comunicazione problematica con un mondo-ambiente che ci avvolge senza alcun preavviso. Se la transpassibilità è la disponibilità estetica per ricevere l'evento, la transpossibilità è l'evento stesso nella sua capacità di produrre nuovi effetti di senso in continuo-divenire, imprevedibili ed irriducibili ad ogni tentativo di categorizzazione. Nella misura – e momento – in cui soffriamo l'evento, viviamo con esso in un terreno estetico a-teleologico che ci apre all'esperienza dell'assenza di ogni progetto previo.

La transpossibilità dell'evento in Maldiney, unita alla sua impossibilità in Derrida, si relaziona – come vedremo – con il tema dell'ospitalità in quanto accoglienza incondizionata, non-informata, non-prevista dell'"altro". L'imprevedibile dell'evento – ricorda Derrida (2001) – acquisisce una matrice non solamente estetica, bensì anche etica, giacché da esso dipende, ad un tempo, tanto la dimensione artistico-percettiva quanto la politica, tanto il 'patire' quanto l'"agire".

¹⁴ Cfr. Maldiney 2004.

In termini derridiani, pensare l'evento significa sviluppare un "pensiero del forse", significa rendersi trans-passibile a ciò che accade, rendendo possibile la ricezione del fenomeno, tanto nella sua traumaticità, come nella sua impossibile previsione e pre-determinazione: se non ci aprissimo all'assoluta indeterminatezza del possibile, se non fossimo disponibili a ciò che sospende radicalmente ogni certezza, nessun evento, nessuna decisione potrebbe mai realizzarsi. Il trans-possibile maldineyano analizzato da Patricio Mena diviene, quindi, quell'evento che sorge dall'impossibile, privandoci di ogni tranquillità, e permettendo che la nostra trans-passibilità si costituisca come affermazione incondizionata di ciò che incombe.

Precisamente questo carattere, questa posizionalità affermativa di fronte all'evento – che si avvicina, in certa misura, all'*amor fati* degli Stoici e di Nietzsche – viene relazionata da Derrida con il pensiero della decostruzione, la cui forza concettuale radica nel confessare la sua impossibilità, o meglio, nel rivendicare la sua indisponibilità a qualsiasi tipo di categorizzazione o sistematizzazione teorica.

A partire dal prossimo paragrafo, dopo aver delineato le caratteristiche generali del pensiero decostruttivo, lo proietteremo verso un piano etico-politico, in modo tale da sottolineare le implicazioni mutue tra 'aporia', 'ospitalità' e 'democrazia' nella filosofia di Derrida.

La decostruzione derridiana

Cosa dobbiamo intendere con il termine 'decostruzione'? Derrida non ce ne fornisce una definizione in senso stretto, giacché non si riferisce né a un metodo, ovvero, a un insieme di regole o procedure, né al concetto tradizionale di analisi, ma neppure a quello – di matrice kantiana – di critica. In effetti, il *krinein* in quanto giudizio (*Urteil*) o discernimento viene sottoposto esso stesso alla decostruzione. In termini positivi, il pensiero decostruttivo consiste nel far emergere i punti di debolezza interni a una determinata prospettiva filosofica, al fine di suscitare una dislocazione, uno slittamento di senso. La decostruzione derridiana si scaglia contro le strutture binarie caratterizzanti le costruzioni concettuali della tradizione occidentale, come quelle di intelligibile/sensibile, presenza/assenza, essenza/apparenza, materia/forma. Tali opposizioni sono sempre state concepite assiologicamente, ovvero, in modo che il primo termine della coppia potesse risultare superiore, criterio di verità e giudizio, rispetto al secondo. Potremmo dire che, secondo Derrida, ogni produzione di senso realizzata dalla tradizione filosofica si è articolata gerarchicamente affinché potesse stabilire un'origine concettuale, stabile, universale e necessaria, da cui dedurre univocamente tutti i significati possibili. Pensiamo, ad esempio, all'*eidos* in Platone, al *cogito* in Cartesio, al soggetto trascendentale in Kant, al *Geist* in Hegel, ecc. Ebbene, il motore comune ad ognuna di queste produzioni teoretiche è il privilegio della presenza, contrapposta (assiologicamente, dicotomicamente, gerarchicamente) all'assenza, o in altri termini, ciò che permane fronte al caduco, lo spirituale rispetto all'empirico, la necessità di un certo sviluppo, di un certo *telos* della storia, in opposizione alla contingenza, all'alterità dell'accadere storico che resiste ad ogni concetto. È proprio in tal senso che Derrida interpreta la tradizione del pensiero occidentale nei termini di 'metafisica della presenza', ovvero, di una filosofia come conoscenza di ciò che non muta e di ciò che permane identico a sé, di un sapere capace di ergersi sopra ogni relativismo e ogni contraddizione, verso l'edificazione di una verità originaria, fondamento puro di tutte le conoscenze possibili, in altri termini, un 'significato trascendentale'.

Muovendo da una siffatta concezione della filosofia e della storia, la decostruzione derridiana opera un 'movimento duplice', ossia, in un primo momento, smaschera le opposizioni gerarchiche che albergano un determinato sistema teorico, mostrando come il termine subordinato sia, in realtà, indispensabile alla costituzione dell'altro. In un secondo momento, l'inversione gerarchica stessa viene trasformata nella neutralizzazione della gerarchia in quanto tale, ovvero, mediante la produzione di effetti semantici che emergono dalla contaminazione mutua degli opposti, dall'impossibilità di stabilire un ordine prioritario. Precisamente tale impossibilità è ciò che rende possibile l'apertura a prospettive teoriche e pratiche in trasformazione continua. Si tratterà, pertanto, di mettere in moto il pensiero disarticolando le dicotomie teoriche presenti nel

sistema in questione, mostrandone l'intrinseca e mutua contaminazione e la conseguente impossibilità di privilegiare uno dei due termini. A questo punto, bisognerà fare di tale dis-articolazione l'occasione per suggerire la possibilità di disegnare nuove traiettorie di senso, non più dicotomiche, ma che piuttosto, a partire dall'impossibilità di pervenire a una sintesi conciliatrice, lavorino in questa tensione medesima, portandola all'estremo. Tale manovra di esasperazione degli opposti conduce a ciò che Derrida definisce 'logica del *double-bind*', o del 'doppio vincolo', in base alla quale viene certificata l'impossibilità di stabilire, per un determinato concetto, un punto fermo da cui partire, un significato non contaminato da ciò che lo mette cronicamente in discussione e contraddizione. Prendiamo, ad esempio, il concetto derridiano di 'archi-scrittura', che permette di unire provocatoriamente due termini interpretati dicotomicamente dalla tradizione occidentale – il principio/origine (*arché*) e la copia/derivazione (scrittura) – in modo da smantellare la convinzione – di matrice platonica – secondo la quale l'immaterialità della voce costituisca l'origine – e/o criterio di verità – del senso (convinzione che Derrida definisce 'fonologocentrismo'). Al contrario, 'archi-scrittura' denota, da un lato, l'impurezza strutturale de ogni supposto principio e, dall'altro, il fatto che l'unica origine possibile è la traccia empirica, la 'copia', ovvero, indefinite catene di reiterazioni, trascrizioni, rinvii semantici da cui dipende ogni possibile significazione dell'esperienza. In base a ciò, da un punto di vista fenomenologico, la soggettività trascendentale – e con essa, l'idea di una manifestazione fenomenica passibile di concettualizzazioni universali e necessarie – viene decostruita mostrando come la presenza dell'oggetto intuitivo sia cronicamente differita rispetto a sé. In altri termini, ciò che captiamo del fenomeno non è che la sua traccia, il rinvio a determinazioni temporali che sono eterogenee rispetto al suo darsi effettivo all'intuizione: nel momento in cui lo concepiamo come presente, esso, in realtà, è già assente, si sottrae continuamente alla nostra percezione e/o concettualizzazione, lasciandoci carpire aspetti e caratteristiche fronte alle quali la nostra soggettività conoscitiva giunge sempre in ritardo. È proprio in tal senso che il fenomeno, lungi dall'essere pre-determinato dalle nostre forme *a priori*, anticipa queste ultime e ci obbliga a riflettere su di esso quando, ormai, è assente. Presenza e assenza del fenomeno si contaminano mutuamente, senza permetterci di stabilire la priorità dell'una sull'altra. Tale dinamica determina, per il pensiero, una situazione aporetica, un'*impasse*, un vicolo cieco che è strutturale alla tematica di cui si cerca di carpire il senso, la solidità teorica e la sua applicabilità. Ebbene, nel prossimo paragrafo, dal terreno fenomenologico di tale aporia, affronteremo il carattere im-possibile dell'ospitalità e, ad un tempo, la sua assoluta necessità.

L'ospitalità e la democrazia tra aporia e necessità

In questo paragrafo, analizzeremo la struttura aporetica dell'ospitalità, a partire da un livello di quotidianità, per poi svilupparne le problematiche su un piano più prettamente teoretico ed abitato dalla tensione tra 'l'ospitalità nell'ambito del diritto' e 'l'ospitalità incondizionata'.

Il tema dell'ospitalità viene affrontato da Derrida in diversi testi, come ad esempio, *De l'hospitalité* (1997)¹⁵, *Politique de l'amitié* (1994)¹⁶, *Voyous* (2003)¹⁷. Al primo livello del nostro discorso, è importante sottolineare, nel pensiero derridiano, l'idea di una differenza, di uno iato incolmabile tra la prospettiva di chi ospita e quella di chi viene ospitato. In che senso, e perché non sarebbe colmabile? Colui che ospita, teoricamente dotato di tutte le buone intenzioni ed attento a non far pesare la sua ospitalità, esternerebbe tale stato d'animo con modi di fare od espressioni tradizionalmente sintetizzate in 'fai come se fossi a casa tua', o, per usare un famoso detto spagnolo, '*mi casa es tu casa*' (casa mia è casa tua). Ebbene, secondo Derrida, proposizioni di questo tipo albergano una contraddizione strutturale nella misura in cui, per l'ospite, non sarà mai possibile fare davvero come se fosse a casa sua, e ciò per il semplice fatto che egli non si trova in casa propria. Paradossalmente, il 'fai come se fossi a casa tua' produce il suo effetto

¹⁵ Derrida, Dufourmantelle 2000: Jacques Derrida, Anne Dufourmantelle, *Sull'ospitalità*, trad. it. di I. Landolfi. Baldini & Castoldi, Milano, 2000.

¹⁶ Derrida 1996: Jacques Derrida, *Politiche dell'amicizia*, trad. it. di G. Chiurazzi. Raffaele Cortina, Milano, 1996.

¹⁷ Id. 2003c: Jacques Derrida, *Stati canaglia*, trad. it. di L. Odello. Raffaele Cortina, Milano, 2003.

contrario, giacché, se fosse presa alla lettera, tale affermazione identificherebbe la casa dell'ospite con quella di chi lo sta ospitando. Conseguentemente, il padrone di casa non starebbe più ospitando, bensì si limiterebbe a certificare che due persone stanno vivendo sotto lo stesso tetto: il 'fai come se fossi a casa tua' non avrebbe più senso. Ovviamente, ciò non significa che per essere 'veramente' ospitali, si debba trattare l'ospite nei peggiori modi possibili, ma piuttosto, testimonia la natura ambivalente dell'ospitalità medesima e, pertanto, l'impossibilità di marcare in maniera nitida i margini, codici e raggi d'azione. Non è casuale che Derrida si soffermi sull'etimologia latina: l'ospite coincide con 'hôte', ma rimette anche a 'hostis', che può significare tanto 'straniero' quanto 'nemico', vale a dire, come chi ci è ostile. In effetti, portando all'estremo la dialettica 'padrone di casa' / 'ospite', giungeremmo alla situazione aporetica per cui il primo, offrendosi totalmente – incondizionatamente – al secondo, cesserebbe di essere padrone di casa, convertendosi in 'ostaggio' di una figura 'nemica', ostile appunto. Ad un tempo, non si può essere ospitali, non è possibile accogliere chi chiede ospitalità, senza essere effettivamente padroni del luogo proprio, dunque, senza un certo potere di recinzione tra il 'dentro' e il 'fuori', tra il 'proprio' e l'altrui'. L'ospitalità richiede, paradossalmente, una certa forzatura, una certa violenza in quanto volontà/necessità di selezione, delimitazione, quindi, esclusione:

Non esiste l'ospitalità in senso classico, senza sovranità del sé sul privato, ma poiché non v'è ospitalità senza finitezza, la sovranità può esercitarsi solo filtrando, scegliendo dunque escludendo e facendo violenza. L'ingiustizia, una certa ingiustizia, cioè un certo spergiuo, comincia subito, a partire dalla soglia del diritto all'ospitalità. Tale collusione tra la violenza del potere o la forza di legge (*Gewalt*) da una parte e l'ospitalità, dall'altra, sembra attenersi, in maniera assolutamente radicale, all'inclusione dell'ospitalità in un diritto [...].¹⁸

Ebbene, a partire da tale tensione tra 'ospitalità' e 'ostilità', la questione del 'diritto all'ospitalità' è legata al concetto occidentale di 'straniero' – che Derrida problematizza a partire dal contesto della Grecia di Socrate e poi attraverso il pensiero cosmopolita di Kant –, il che ci porta a riflettere sull'importanza che la nostra tradizione attribuisce al nome di chi viene ospitato. Lo straniero gode del diritto all'ospitalità solo nella misura in cui possa essere identificato, nominato, ricondotto a un nome e cognome precisi. Tale criterio, se da un lato, è ciò che permette l'attuazione dell'ospitalità, ad un tempo, la limita e subordina alle norme del Diritto. In effetti, Derrida interpreta la concezione kantiana dell'ospitalità come una prospettiva subordinata alla sfera giuridica, la quale legifera sulle condizioni di possibilità e sui limiti dell'accoglienza. Al contrario, il pensiero derridiano spinge per un'ospitalità indipendente da ogni vincolo, pubblico, statale, politico: essa deve essere apertura incondizionata alla venuta dell'altro'.

Parleremmo dunque di un'ospitalità condizionata fronte a un'ospitalità *incondizionata*, assoluta, che prevede l'accoglienza del "differente", prescindendo da giurisdizioni specifiche, da ogni tipo di contratto.

Da tale situazione problematica derivano diverse difficoltà, tra cui, ricorda Derrida, quella di stabilire se un'ospitalità 'genuina' implichi, da parte del padrone di casa, l'attenzione verso l'identità nominale dell'ospite, o se, al contrario, esiga accogliere senza porgere alcuna domanda d'identificazione:

L'ospitalità consiste nell'interrogare chi arriva? Comincia con la domanda rivolta a chi viene [...]: come ti chiami? dimmi il tuo nome, come devo chiamarti, io che ti chiamo, io che desidero chiamarti per nome? come ti chiamerò? La stessa, tenera domanda che facciamo talvolta ai bambini o alla persona amata. Oppure l'ospitalità comincia con l'accogliere senza domanda alcuna, in una duplice esclusione, l'esclusione della domanda e del nome? È più giusto e affettuoso domandare o non domandare?¹⁹

¹⁸ Derrida 2000, p. 70.

¹⁹ Ivi, p. 54.

L'ospitalità assoluta, incondizionata, esprime, per Derrida, un imperativo non subordinabile a condizione alcuna, una legge dell'accoglienza che si apre all'"altro" superando le barriere legislative – ma anche nominali – del contesto. In tal senso, vi sarebbe un conflitto non mediabile, non sintetizzabile tra l'insieme delle norme, dei diritti/doveri che condizionano la relazione tra 'ospite' e 'padrone di casa', da un lato, e l'ospitalità che non chiede e non pretende nulla, dall'altro. Detta tensione vive in una stretta analogia con quella tra il 'diritto' e la 'giustizia'. Nel testo *Forza di legge. Il «fondamento mistico dell'autorità»*, si mostra come, nella storia del diritto, ogni tipo di formazione statale sia dovuta passare attraverso un atto di violenza per potersi legittimare. Il momento fondativo di uno Stato non può prescindere da un 'colpo di forza' pre-legale, ossia, previo alla distinzione stessa tra 'legale' ed 'illegale' e, ad un tempo, costitutivo di quest'ultima. Lo Stato di diritto viene fondato a partire da una condizione di a-legalità che, tuttavia, rende possibile l'articolazione delle leggi ed il loro mantenimento. Per tale motivo, Derrida distingue la violenza che 'fonda' il diritto, da quella che lo 'conserva'. Una distinzione da cui si dischiude l'eterogeneità tra l'insieme delle norme, dei diritti/doveri codificati dal Diritto, e l'incombenza della decisione nella sua drammatica e irriducibile singolarità. Tale secondo aspetto è precisamente ciò che costituisce il problema e la necessità della giustizia, intesa come l'evento che rompe con le norme pre-stabilite dal Diritto, che si appella a un dover-scegliere incondizionato, assoluto in quanto sciolto da ogni calcolo e aperto all'imprevedibile. Da questo punto di vista, la giustizia è l'apertura all'incalcolabile, è l'appello a una responsabilità che ci obbliga a misurarci con ciò che non ha misura, con ciò che altera gli equilibri consolidati. Come pensare l'ospitalità alla luce della tensione tra il diritto e la giustizia? In linea con Derrida, a livello giuridico, lo straniero e l'ospite coincidono, o meglio, quest'ultimo viene accolto solo nella misura in cui non cessa mai di configurarsi come straniero e, per tanto, subordinato alle leggi del Diritto vigente. Notiamo pertanto un'eterogeneità strutturale tra l'ospitalità retta dalle leggi costituite (ospitalità secondo il diritto) e l'ospitalità che esige l'accoglienza assoluta, incondizionata (ospitalità secondo la giustizia). Parallelamente, tuttavia, i termini in conflitto sono interdipendenti, giacché, così come l'ospitalità incondizionata ha bisogno di determinate condizioni, di determinate proposizioni pratiche, per rendersi attuabile, la possibilità della giustizia si concretizza e modula nelle leggi sancite dal diritto. In effetti, per quanto l'ospitalità incondizionata si mantenga trascendente rispetto alle specifiche leggi che ne disciplinano l'attuazione, dipende da quest'ultime per non rimanere su un piano astratto. Ad un tempo, sebbene la giustizia richieda rompere con la dimensione codificata del Diritto, può realizzarsi solo all'interno di essa. Ci troviamo di fronte ad una situazione aporetica per cui l'incondizionato e il condizionato divergono radicalmente così come si implicano a vicenda: gli opposti non si escludono ma si contaminano senza soluzione di continuità. Ecco pertanto la necessità di pensare oltre la loro relazione gerarchica, non per invertirne semplicemente la direzione, bensì per esplorare la loro im-possibilità precisamente nella giuntura che li *separa unendoli* e li *unisce separandoli*. Torniamo così all'esperienza dell'aporia – alla sperimentazione dell'im-possibile come apertura a nuove possibilità – modulata, però, ora, in chiave etico-politica. Questo aspetto ci permetterà di apprezzare il profondo legame che Derrida scorge tra l'"evento" come ciò che smonta ogni schema previo, e la "democrazia" in quanto disponibilità ad accogliere l'alterità irriducibile di ciò che è sempre *a-venire* oltre ogni orizzonte di attesa.

La concezione derridiana della democrazia muove, anziché dall'analisi etimologica della sua matrice greca, dal concetto di libertà e, in particolare, nel duplice senso di *exousia* e *eleutheria*, ovvero, possibilità di fare ciò che si vuole, e indipendenza. Si tratta di una libertà che, in linea con Aristotele, implicando una certa alternanza tra chi governa e chi è governato, richiede il concetto di uguaglianza come strumento limitatore della libertà medesima. Sorge già un problema di compatibilità: libertà ed uguaglianza non sono strutturalmente compatibili, o meglio, possono rendersi tali solo in modo non simultaneo, tale per cui il darsi dell'uno preclude – o per lo meno, riduce – la realizzazione dell'altro. Ebbene, proprio in virtù di tale ambivalenza costitutiva, la democrazia si configura come un concetto in continua-formazione, intrinsecamente indeterminabile, ciò che sempre differisce rispetto a sé, ciò che – ricorda Derrida – sempre

rimanda a quello che le è differente:

La democrazia non è ciò che è se non nella *différance* attraverso cui essa differisce e differisce da se stessa. Essa non è ciò che è se non spaziandosi al di là dell'essere e perfino della differenza ontologica; essa è (senza essere) uguale e propria a se stessa solo in quanto inadeguata e impropria, al medesimo tempo in ritardo e in anticipo su di sé, sullo Stesso e sull'Uno di se stessa, interminabile nella sua incompiutezza al di là di tutte le incompiutezze determinate [...] ²⁰ (2003, p. 66).

E tuttavia, essa non può prescindere – come già notava Aristotele – da una certa misurazione, dal 'dividere', dal 'calcolare', dal distribuire. Ci troviamo di fronte a un secondo aspetto problematico: come conciliare la necessità del calcolo e della misura, con la singolarità irriducibile del soggetto politico, del cittadino? In effetti, se da un lato, la democrazia non può prescindere dal rispetto verso il singolare, dall'altro, non può nemmeno esimersi dal calcolo e dalle proporzioni tra ciò che definiamo come 'maggioranza' e 'minoranza'. Parallelamente, è indubbio che, coerentemente col concetto di *demos*, se dobbiamo considerare tutti i cittadini come persone libere, non possiamo non farlo interpretandole come uguali, 'ugualmente libere' o 'uguali nella libertà'. Ecco allora che l'uguaglianza, da un lato, diventa una *conditio sine qua non* della libertà e, dall'altro, proprio in virtù di ciò, perde il suo carattere 'misurabile', non si lascia più calcolare.

Questa antinomia nel cuore del democratico è riconosciuta da tanto tempo, è l'antinomia classica e canonica, e riguarda la coppia costitutiva e diabolica della democrazia: libertà e uguaglianza. Cosa che tradurrei nel mio linguaggio dicendo che l'uguaglianza tende a introdurre la misura e il calcolo (dunque la condizionalità) laddove la libertà è per essenza incondizionale, indivisibile, eterogenea rispetto al calcolo e alla misura [...]. ²¹

La democrazia come sintomo di una duplice incommensurabilità – dell'uguaglianza e della libertà – che la rende cronicamente in trasformazione, sempre a-venire. Non dobbiamo però intendere tale dinamica in un senso kantiano, giacché l'essere ancora-a-venire non corrisponde a un'idea regolatrice, a una modalità organizzatrice dell'esperienza, bensì – ricorda Derrida – a una promessa, a un movimento imprevedibile che sfugge a ogni teleologia, ad ogni regola, ad ogni calcolo. Proprio tale differimento rispetto a sé, dovuto alla sua aporeticità strutturale, fa della democrazia ciò che mai potrà esistere se non rinviando-si continuamente rispetto a una temporalità presente.

Riflessioni conclusive

Nella prospettiva derridiana, la decostruzione e la democrazia si incontrano e convergono su una perenne – ma, ad un tempo, sempre cangiante – dislocazione del senso. L'impossibilità di pervenire a una sintesi conciliatrice di ciò che, nella realtà, si trova in conflitto reciproco, viene certificata dal pensiero decostruttivo, il quale, portando tale situazione di *impasse* al suo estremo, apre la possibilità di tratteggiare linee esperienziali e conoscitive in trasformazione continua. Parallelamente, abbiamo visto come la democrazia non costituisca mai un concetto definitivo e definibile oggettivamente. Al contrario, essa riflette una molteplicità di dimensioni dell'esistenza attraversate da elementi mutuamente contraddittori, sebbene sia proprio la loro contraddittorietà strutturale a permettere di superare le barriere dell'intolleranza, dei fanatismi – di qualunque specie –, dei totalitarismi, insomma, di tutto ciò che mina alle fondamenta del rispetto reciproco. Come riscattare e mantenere viva – anche per le generazioni a-venire – l'importanza di quest'ultimo? Nelle nostre riflessioni abbiamo cercato di suggerire, in tale direzione,

²⁰ Derrida 2003c, p. 66.

²¹ Ivi, p. 78.

l'inizio di un possibile percorso, facendoci guidare, paradossalmente, dal carattere aporetico e imprevedibile dell'esperienza. In effetti, anziché partire da criteri stabili e universali, abbiamo preferito cominciare da ciò che, nella sua immediatezza fenomenologica, scuote ogni nostro schema previo. Tuttavia, precisamente la struttura imprevedibile della manifestazione fenomenica ci ha permesso, successivamente, di interpretare il concetto di 'aporia' in termini non solamente negativi, bensì anche positivi, vale a dire, come apertura a nuove forme di intelligibilità. Sulla scia di questa im-possibilità divenuta possibile, la decostruzione derridiana ci si è presentata come un interessante – per quanto complesso e irto di difficoltà – strumento interpretativo circa alcune problematiche costitutive della cultura occidentale – e assai attuali – quali l'ospitalità e la democrazia. Strumento che, lungi dal potersi considerare come insieme di ricette o regole per la soluzione dei problemi, è da intendersi piuttosto come la necessità di non smettere mai di problematizzare gli eventi che ci circondano. Essi interrogano – in maniera radicale e urgente ad un tempo – i presupposti e i metodi che veicolano i nostri modi di relazionarci con l'"altro", col "diversamente", obbligandoci a sviluppare linee strategiche capaci di far fronte alle sempre meno prevedibili sfide della contemporaneità. Da questo punto di vista, la filosofia derridiana, muovendosi da un terreno teoretico a un piano etico-politico, oltre a riflettere precisamente tale situazione magmatica della convivenza internazionale, offre altresì spunti di riflessione che ci obbligano a non chiudere mai il dialogo nelle logiche dicotomiche del pensiero, bensì ad aprirlo e ri-modularlo incessantemente a favore di pacifiche modalità d'esistenza a-venire.

Riferimenti bibliografici

- De Man 1983: Paul De Man, «The Rhetoric of Blindness: Jacques Derrida's Reading of Rousseau»; in Id., *Blindness and Insight: Essay in the Rhetoric of Contemporary Criticism*, University of Minnesota Press, Minneapolis, 1983.
- Derrida 1996: Jacques Derrida, *Politiche dell'amicizia*, trad. it. di G. Chiurazzi. Raffaele Cortina, Milano, 1996.
- Derrida, Dufourmantelle 2000: Jacques Derrida, Anne Dufourmantelle, *Sull'ospitalità*, trad. it. di I. Landolfi. Baldini & Castoldi, Milano, 2000.
- Derrida 2001: Jacques Derrida, *Papier Machine*, Galilée, Paris, 2001.
- Derrida 2003a: J. Derrida, *Memoria di cieco. L'autoritratto e altre rovine*, trad. it. di A. Cariolato, Abscondita, Milano 2003.
- Derrida 2003b: Jacques Derrida, *Forza di legge. Il «fondamento mistico dell'autorità»*, trad. it. di F. Garritano. Bollati Borighieri, Torino, 2003.
- Derrida 2003c: Jacques Derrida, *Stati canaglia*, trad. it. di L. Odello. Raffaele Cortina, Milano, 2003.
- Derrida 2004: Jacques Derrida, *Aporie. Morire – attendersi ai "limiti della verità"*, trad. it. di G. Berto. Bompiani, Milano, 2004.
- Derrida 2010: Jacques Derrida, *La voce e il fenomeno. Introduzione al problema del segno nella fenomenologia di Husserl*, a cura di G. Dalmasso, prefazione di C. Sini, postfazione di V. Costa, JacaBook, Milano 2010.
- Ghilardi 2011: Massimo Ghilardi, *Derrida e la questione dello sguardo*, Centro internazionale studi di estetica, Palermo, 2011.
- Guerrero 2007: Julián Santos Guerrero, «Cruzar las miradas: Jacques Derrida y Jean-Luc Nancy»; in *Conjunciones. Derrida y compañía*, Dykinson, 2007.
- Maldiney 2003: Henry Maldiney, *Art et existence*, Klincksieck, Paris, 2003. Id. 2012: *Regard parole espace*, Cerf, Paris, 2012.
- Maldiney 2004: Henry Maldiney, *Della transpassibilità*, trad. It. di F. Leoni. Mimemis, Milano-Udine, 2004.
- Marion 2010: Jean-Claude, *Certitudes négatives*, Grasset, Paris, 2010. Id. 2015: *Ce qui nous voyons et ce qui apparaît*, INA, Bry-sur-Marne, 2015.
- Mena 2018: Patricio Mena, «Pathos y Phainomenon. El acontecimiento como fenómeno insigne y la Aventura de su recepción»; in Felipe Johnson, Patricio Mena, Samuel Herrera

- (eds), *¿Hacias las cosas mismas? Discusiones en torno a la problemática claridad del fenómeno*, Universidad de la Frontera, Temuco, pp. 217-255.
- Romano 1998: Claude Romano, *L'événement et le monde*, PUF, Paris, 1998. Id. 1999: *L'événement et le temps*, PUF, Paris, 1999.
 - Salcedo Fidalgo 2014: Diego Salcedo Fidalgo, «El trazo a ciegas». *Hallazgos*, 23, Bogotá, 2014, pp. 19-29.
 - Sommer 2014: Christian Sommer (ed.), *Nouvelles phénoménologies en France*, Hermann, Paris, 2014.
 - Tengelyi, Gondek 2011: László Tengelyi, Hans-Dieter Gondek (eds.), *Neue Phänomenologie in Frankreich*, Suhrkamp, Berlin, 2011.

**LE RAGIONI DI UN INCONTRO: LO SPINOZA DI PATRIZIA POZZI
PRESENTAZIONE DI *HOMO HOMINI DEUS. L'IDEALE UMANO DI SPINOZA*
UNA BREVE RIFLESSIONE INTRODUTTIVA**

Rossana Veneziano

Abstract

This work introduced the presentation meeting of Patrizia Pozzi's *Homo Homini Deus*, held at the University of Milan in November 2019. The aim is to briefly underline the relevance of Pozzi's philosophical approach, with particular attention to the rigorous philological analysis on Spinoza's *Ethics* and to *The Human Ideal of Spinoza*, a significant subtitle of the essay.

Keywords

Spinoza's Philosophy, *Homo Homini Deus*, The Human Ideal in Spinoza's *Ethics*, The Unit of Body and Mind.

Non è una *Presentazione* ordinaria quella che segue: essa origina da esigenze di vita e di pensiero, seguendo la sollecitazione teorico-ideale e la tensione pratico-morale di Patrizia Pozzi. Alcune note biografiche e di contesto appaiono doverose, se la filosofia è vita o «più che vita» à la Simmel.¹

Filosofa e studiosa di Spinoza per un amore di lunga data,² membro del Direttivo della SFI Sezione Lombarda, ammalatasi di SLA, Patrizia ha fortemente voluto questa *Presentazione*, che si inserisce all'interno di un ciclo di incontri su un tema a lei particolarmente caro: quello del rapporto Mente-Corpo.³

¹ Il presente scritto rielabora la relazione di apertura esposta dalla scrivente, quale Presidente della SFI Sezione Lombarda, in occasione della *Presentazione* di Patrizia Pozzi, *Homo Homini Deus. L'ideale umano di Spinoza*, a cura di Susanna Ferrario, Mimesis/Centro Internazionale Insubrico, Milano-Udine 2019, pp. 197. Il volume è stato presentato venerdì 15 novembre 2019 presso l'Università degli Studi di Milano nella prestigiosa Aula Napoleonica, all'interno della rassegna *BookCity Milano*. L'evento è stato possibile grazie soprattutto all'impegno di Gianfranco Mormino, che la SFI Sezione Lombarda ringrazia a nome di tutto il Direttivo. Gli interventi dei diversi Relatori, da Susanna Ferrario curatrice dell'opera a Gianfranco Mormino, Rossella Fabbrichesi ed a Cristina Zaltieri, sono stati registrati e pubblicati sul sito della sezione [cfr. sotto nella *Sitografia*: www.sfilombarda.it/index.php/2019/11/18/presentazione-del-libro-di-patrizia-pozzi-homo-homini-deus/; per l'intervento di Rossella Fabbrichesi, R. Fabbrichesi, *Homo Homini Deus* sulla rivista *on line* «In Circolo. Rivista di filosofie e culture» <http://www.incolorivistafilosofica.it>]. Si ringrazia per l'uscita del volume Fabio Minazzi, ordinario dell'Università degli Studi dell'Insubria e Direttore del *Centro Internazionale Insubrico*. Si ringraziano per la collaborazione, inoltre, l'intero Direttivo della SFI Sezione Lombarda e la Past President Savina Raynaud dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. Patrizia Pozzi (Milano 1956), già docente a contratto di Storia del pensiero ebraico presso l'Università degli Studi di Milano, ha condotto le proprie ricerche su vari aspetti della filosofia di Spinoza pubblicando, tra l'altro, *Visione e parola. Un'interpretazione del concetto spinoziano di scienza intuitiva, tra finito e infinito* (2012) e per Mimesis *De vita solitaria: Petrarca e Spinoza* (2017). Per Mimesis ha inoltre curato i «Quaderni Spinoziani», tra cui *L'eresia della pace - Spinoza e Celan. Lingua, memoria, identità* (2005). Nipote di Antonio Fanzel, deportato politico ucciso nel lager nazista di Mauthausen, ha svolto studi e ricerche sulla Resistenza e la deportazione, pubblicando anche il testo, scritto con Miuccia Gigante, *Mai più lontani. Antifascismo e Resistenza visti con gli occhi di una bambina* (2017). Le citazioni dal testo verranno indicate da qui in avanti con la sigla HD, seguita dal numero della pagina preceduta dalla virgola.

² Cfr. sotto la nota n. 10.

³ Relativamente al tema ed alla straordinaria forza di Patrizia Pozzi in relazione alla malattia, mi è permesso farne riferimento secondo quanto da Lei stessa comunicato pubblicamente: cfr. Gabriele Scaramuzza, *Non considero quello che non ho, ma quello che ho. La SLA e la tenace scrittura di Patrizia Pozzi*, «Odissea», martedì 18 giugno 2019 [<http://libertariam.blogspot.com/2019/06/non-considero-quello-che-non-ho-ma.html>].

Ho conosciuto Patrizia Pozzi in occasione delle *Olimpiadi della Filosofia*, la competizione che coinvolge diverse migliaia di studenti provenienti da tante regioni italiane, organizzata e promossa dalla Società Filosofica Italiana con il MIUR, il Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale, la *Fédération Internationale des Sociétés de Philosophie*, l'Associazione di promozione sociale *Philolympia* e con il patrocinio di RAI CULTURA e dell'UNESCO.

Nel corso dello svolgimento dei lavori della Commissione regionale, ho potuto apprezzare il rigore scientifico, la disciplina nel lavoro e la dedizione profonda di Patrizia. Ne è nata un'amicizia tra sodali, nel comune e condiviso intento di diffondere e di promuovere non solo la conoscenza filosofica, ma anche l'*habitus* critico-pratico della filosofia: per un pensiero che è *l'impegno della ragione nel mondo*, parafrasando l'espressione banfiana che rendeva omaggio a Piero Martinetti, un grande ed "ingiustamente dimenticato" Maestro del pensiero.⁴

Piero Martinetti, che non è certo negletto all'Università degli Studi di Milano (se il Dipartimento di Filosofia è a lui intitolato), insegnò qui filosofia fino al 1931 quando, unico tra i filosofi universitari italiani, oppose netto il rifiuto di prestare giuramento all'autorità fascista, per motivazioni legate alla sua formazione morale e religiosa (e ciò gli causerà l'interruzione del servizio, la fine della carriera accademica ed il ritiro "operoso" nella sua Spineto di Castellamonte).

È un caso se dei fili sottili, quali stratificazioni del pensiero nascoste, tendono a volte a riaffiorare, *mutatis mutandis* quanto a condizioni e contesti, in alcuni studi recenti quale appunto quello di Patrizia Pozzi, studiosa spinoziana proprio in questo Ateneo? Spinoza è stato autore martinettiano privilegiato ed importante: il pensatore canavesano gli dedicherà notevoli analisi già nella giovanile *Introduzione alla metafisica*⁵ fino – solo per indicare gli studi più significativi – allo *Spinoza* postumo, curato da Franco Paolo Alessio.⁶

E nello *Spinoza* martinettiano, pur con le oscillazioni interpretative e le diverse accentuazioni,⁷ persiste e trapela quell'esigenza metafisica unitaria, che cerca di tenere unite – e proprio in forza di esse stesse – le tensioni legate al peculiare kantismo idealistico martinettiano: tra finito ed infinito, tra ideale e reale, tra necessità e libertà.

Tale esigenza unitaria può essere rintracciata, come assunto prioritario spinoziano di fondo, teoretico e pratico, anche nello scritto di Patrizia Pozzi.

La prospettiva ontologica è essenziale nel pensiero spinoziano; anzi, si può caratterizzare questo pensiero come "ontologico" nel proprio rapporto a qualsivoglia dimensione della realtà, sia essa etica, politica o, più propriamente, metafisica. Con ciò si intende dire che *Spinoza ricerca la fondazione di ogni dimensione del reale nell'individuare le condizioni di esistenza all'interno di una visione unitaria*. La forza del discorso spinoziano è proprio quella di gettare uno sguardo universale sulla realtà, concependola come realtà dinamica necessariamente svolgentesi e concatenantesi, in cui nessun elemento ha un ruolo privilegiato, ma tutto segue leggi universali (HD, 35, corsivo mio).

⁴ «Ma qui in quest'uomo freddo e forse ostile, era l'impegno della ragione che affrontava il mondo [...]» (Banfi 1946, p. 120). Sulla rilevanza del pensiero di Piero Martinetti, «figura ingiustamente negletta nel panorama filosofico del primo Novecento», cfr. Vigorelli 1998, pp. 426. Piero Martinetti (1872-1943), nato a Pont Canavese (Aosta, ora in provincia di Torino), vinto nel 1906 il concorso di Filosofia teoretica nell'Accademia scientifico-letteraria di Milano, poi Regia Università, vi insegna fino al 1931 quando, unico tra i filosofi italiani, chiede di andare anticipatamente in pensione per non prestare giuramento al fascismo. Su circa 1200 docenti universitari, soltanto dodici professori universitari rifiuteranno di sottoscrivere questo giuramento. Ritiratosi nella casa di Spineto, frazione di Castellamonte, Martinetti continua gli studi in forma appartata. Dirige di fatto, dal 1927 in poi, la «Rivista di filosofia» curata, sul piano redazionale, da Luigi Fossati che funge anche da Direttore responsabile.

⁵ Martinetti 1902.

⁶ Martinetti 1987.

⁷ Cfr. Franco Paolo Alessio, *Introduzione a Martinetti* 1987, pp. 39 sgg. Alessio, nella sua *Introduzione*, ha rilevato che, mentre il kantismo di Schopenhauer aveva portato Martinetti, nell'*Introduzione alla metafisica*, a delineare un'immagine di Spinoza panlogista e panteista immanente, nello *Spinoza*, invece, l'attenzione della ragione martinettiana si è rivolta ad altra lettura della stessa filosofia spinoziana, come espressione di un panteismo trascendente o dualista: non più Hegel, ma Plotino è, nello *Spinoza*, l'interlocutore privilegiato del filosofo canavesano.

Pur nella consapevolezza della peculiarità dell'impostazione ermeneutico-storiografica dell'Autrice rispetto allo Spinoza martinettiano,⁸ forse non pare ipotizzabile avvertire come l'appartenenza ad una stessa progenie? Forse, se è lecito, nella sottolineatura dell'ideale umano di Spinoza non è possibile avvertire, come un'eco lontana, la lezione di impegno etico-civile e sociale della cosiddetta "scuola di Milano" banfiana? E, d'altra parte, non aveva lo stesso Banfi riconosciuto Piero Martinetti quale uno dei suoi «Tre Maestri» (*supra*)?

Non è questo il luogo per un'analisi su ipotetiche e certamente lontane filiazioni teoretico-pratiche: l'indubbia insistenza di Patrizia Pozzi sull'ideale umano nel pensiero spinoziano, però, non può non essere rimarcata da chi scrive, almeno come un elemento esegetico rilevante.

Scriva l'Autrice:

amore, perciò, non come sacrificio o astratto comandamento in vista di un "bene" futuro, ma, innanzitutto, come realizzazione di sé: infatti alla "Generosità" necessariamente si unisce quella che Spinoza chiama "Firmezza", cioè la "cupidità" di conservare il proprio essere per il solo dettame della ragione. Esclusa pertanto ogni prospettiva di vendetta, ira, invidia, è *nella dimensione sociale e non nell'isolamento che si può affermare l'essere di ognuno*, e il *vir sapiens* spinoziano è caratterizzato dal desiderio di unire gli altri a sé in amicizia [...]. L'etica spinoziana, pertanto, rigorosamente fondata sull'analisi della realtà e sulla ricerca dell'utile per ciascuno, rigorosamente e necessariamente si apre all'ideale e all'amore; e *homo homini deus* è il *vir sapiens* che ne costituisce la realizzazione (HD, 134-135, primo corsivo mio).

All'insegna di tale unitarietà, la *Presentazione* origina dal desiderio di Patrizia Pozzi di instaurare un dialogo proficuo tra studiosi e soggetti interessati al tema dell'unità Mente-Corpo che «non è entità assolutamente posta, ma si definisce all'interno delle relazioni del reale [...]» (HD, 80).

Come per un precedente incontro organizzato dalla SFI Lombarda presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, che ha visto intensamente dialogare medici, operatori sanitari e filosofi sul tema dell'unità Mente-Corpo,⁹ così *Homo Homini Deus* ha il merito di continuare il dibattito su tale solco tracciato: a partire da un Autore impegnativo, quale Spinoza, che richiede lettori attenti e non pigri, ma che sa restituire a coloro che lo affrontano dei beni insperati.

Fra le due dimensioni del Corpo e della Mente, comunque, Spinoza esclude qualsiasi predominio dell'una sull'altra («*Nec Corpus Mentem ad cogitandum, nec Mens Corpus ad motum, neque ad quietem, nec ad aliquid [...] aliud determinare potest*») e, in particolare, esclude ogni potere assoluto della Mente, affermando un rigoroso parallelismo che definisce Corpo e Mente processi autonomi, tali, però, che ciascuno si "ordina" in corrispondenza dell'altro [...] (HD, 79-80).

La prospettiva unitaria spinoziana viene così ribadita nel bel volume che si presenta, salutando piano della conoscenza e quello della morale attraverso dei "fili comuni" ed una direttrice comune, che è l'ideale umano di Spinoza, non a caso sottotitolo importante ed indizio

⁸ Cfr. in proposito P. Pozzi, *Lo Spinoza di Martinetti e la mistica razionale*, intervento di prossima pubblicazione incluso tra gli atti del Convegno internazionale, *Piero Martinetti: l'impegno della ragione nel mondo. Sulle radici della "scuola di Milano" tra ragione e vita, tra Kant e Spinoza*, tenutosi a Varese, nei giorni di mercoledì 26 e di giovedì 27 ottobre 2016, organizzato e diretto da Fabio Minazzi, Direttore del *Centro Internazionale Insubrico* dell'Università di Varese. Nel corso dell'intervento, a me è parso che Patrizia Pozzi abbia evidenziato l'angolatura idealistico-religiosa martinettiana nella lettura del pensiero spinoziano.

⁹ Cfr. l'incontro di *Presentazione* del volume di Magda Fontanella, *L'identità umana come sistema complesso. Da Edgar Morin alla filosofia in reparto*, Documenta, Sassari 2019 [www.sfilombarda.it]. L'evento promosso da Patrizia Pozzi si è tenuto lunedì 4 novembre 2019, presso la Libreria Vita e Pensiero dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano ed ha visto dialogare sul tema, oltre all'autrice Magda Fontanella, il dott. Andrea Millul, Direttore Sanitario degli Istituti Riuniti Airoldi e Muzzi e la prof.ssa Lucia Urbani Ulivi dell'Università Cattolica. A testimonianza dell'impegno e dell'interesse per il tema, cfr. le riflessioni di Patrizia Pozzi nell'intervento di Gabriele Scaramuzza (*supra*, nota n. 3).

significativo di una delle chiavi interpretative del saggio. Perché, attraverso le ricche tensioni concettuali proprie del pensiero spinoziano nell'*Etica* (e non solo), si intende promuovere seguendo l'argomentazione dell'Autrice:

una visione che cerca la realizzazione dell'essere uomo in questa vita e su questa terra nella soddisfazione del proprio esistere per ogni singolo e perciò ne vede il punto d'arrivo nella ricerca della giustizia, dell'uguaglianza e del reciproco aiuto fra tutti gli esseri umani, al di là dell'effettivamente esistente, del "dato di fatto" delle lotte e dell'odio spesso presenti fra essi (HD, 159).

Non casualmente, allora, *Homo homini Deus* si conclude con la rivendicazione forte dell'ideale spinoziano e – se mi è consentito – anche martinettiano, della libertà di pensiero e di ricerca quale matrice e cifra originaria dell'intellettuale, che voglia ed intenda definirsi come tale:

infine, al termine di questo lavoro, [...] è importante ricordare la lettera che Spinoza indirizzò al teologo Ludovicus Fabritius, declinando l'invito ad occupare una cattedra presso l'Università di Heidelberg che gli era stato rivolto dall'Elettore del Palatinato Carlo Luigi e ribadendo un carattere essenziale dell'*exemplar humanae naturae*: l'autonomia rispetto a qualsiasi potere (politico, religioso, culturale). Di ciò Spinoza fu testimone con la sua stessa vita [...] (HD, 165-166).

Tale tensione etico-sociale si ravvisa e costituisce, per chi scrive, elemento imprescindibile per una lettura che attraverso il testo ricco di riferimenti filologici e critico-interpretativi, dai quali trasuda la disamina rigorosa, attenta e laboriosa della studiosa per il suo Autore d'elezione. Spinoza, infatti, è un amore lungo di Patrizia Pozzi, coltivato sin dagli esordi dei suoi studi filosofici, come ha ricordato Enrico Rambaldi in una missiva inviata per l'occasione.¹⁰

Se la filosofia è vita, o meglio «più che vita», se la ragione nella pluralità delle sue dimensioni tende a realizzare il suo impegno qui su questa terra, al di là di ogni antropomorfismo ed antropocentrismo, allora quell'unità Mente-Corpo è una continua, progressiva ed infinita conquista di ogni singolo individuo quale parte della Natura, in una ricerca solidale di aiuto reciproco tra tutti gli esseri umani.¹¹

Proprio perché "filo attivo" del processo del reale l'uomo può intervenire in esso, e proprio perché il reale procede sempre secondo la necessità razionale che è anche quella della Mente umana è possibile formulare progetti; la consapevolezza dei propri limiti diviene necessariamente tensione continua verso il loro superamento, così come la consapevolezza della forza delle cause cui l'uomo è inevitabilmente sottoposto, quale parte della Natura, conduce alla comprensione fra gli uomini e non alla condanna dell'uno verso l'altro, alla ricerca dell'aiuto reciproco e non all'odio. Realtà e ideale, consapevolezza della necessità causale del dato e ricerca del suo superamento: sono i poli della filosofia spinoziana che si pongono come la tensione più viva di quel pensiero. [...] Il principio dell'amore e del reciproco aiuto potrà essere variamente declinato, verso individui o verso interi popoli o, in generale, verso chi vive varie forme di oppressione e di emarginazione, in dipendenza dalle condizioni storico-economico-politiche in cui ci si trova (pensiamo alla nostra travagliata contemporaneità), ma rimane saldo nel proprio valore che Spinoza determina a

¹⁰ Enrico Isacco Rambaldi Feldmann, impossibilitato a partecipare all'incontro, ha voluto rammentare la storia del lungo amore di Patrizia Pozzi per Spinoza, nato sin da alcuni anni prima della laurea, tramite delle affettuose righe in una missiva inviata per l'occasione.

¹¹ Durante l'esposizione di questa breve riflessione, in conclusione la scrivente ha richiamato l'attenzione dell'uditorio sulla realizzazione –unica nel suo genere– del *Museo della filosofia*, inaugurato martedì 5 novembre 2019 dal Comitato promotore, coordinato da Paolo Spinicci, del Dipartimento "Piero Martinetti" dell'Università degli Studi di Milano e patrocinato anche dalla stessa SFI Sezione Lombarda. Ciò in relazione alla sottolineatura della responsabilità civile e sociale della filosofia, secondo le finalità della terza missione.

partire dalla propria ontologia fondata appunto sulla concezione dinamica del “Dio-Natura” nel suo agire e incessante divenire (HD, 164-165).

Con tale appello si chiude lo scritto, secondo un ideale di solidarietà perseguito dall’Autrice anche sul piano dell’impegno biografico e personale. Come in Spinoza, non v’è frattura tra vita e pensiero.¹² Con tale invito a rileggere Spinoza secondo il suo ideale umano, allora, mi piace chiudere questa breve riflessione in onore di Patrizia Pozzi, esprimendo la mia personale riconoscenza verso l’amica, la studiosa e l’attivissima Socia della SFI.

Riferimenti bibliografici

- Alessio 1987: Franco Paolo Alessio, *Introduzione* a Martinetti 1987, pp. 9-66.
- Banfi 1946: Antonio Banfi, *Tre maestri* (Martinetti, Simmel, Husserl), «Illustrazione Italiana», LXXIII (nuova serie), 3 novembre 1946, pp. 118-124. Ripubblicato in Id., *Umanità - Pagine autobiografiche* raccordate da Daria Banfi Malaguzzi, Edizioni Franco, Reggio Emilia 1967, pp. 118-125; in *Scritti letterari*, a cura di Carlo Cordié, Editori Riuniti, Roma 1970, pp. 245-251.
- Fontanella 2019: Magda Fontanella, *L’identità umana come sistema complesso. Da Edgar Morin alla filosofia in reparto*, Documenta, Sassari 2019.
- Gigante, Pozzi 2017: Miuccia Gigante, Patrizia Pozzi, *Mai più lontani. Antifascismo e Resistenza visti con gli occhi di una bambina. Ricordo di Vincenzo Gigante*, Mimesis, Milano-Udine 2017.
- Martinetti 1902: Piero Martinetti, *Introduzione alla metafisica: I. Teoria della conoscenza*, Vincenzo Bona, Torino 1902. Riedizioni: Clausen, Torino 1904 (l’opera, divisa in tre parti, viene completata ed edita in un volume unico nel 1904); Libreria Editrice Lombarda, Milano 1929; Marietti, Genova 1987.
- Martinetti 1987: Piero Martinetti, *Spinoza*, a cura di Franco Paolo Alessio, Bibliopolis, Napoli 1987. La prima redazione risale al 1914.
- Pozzi 2005 ed.: Patrizia Pozzi (a cura di), *L’eresia della pace – Spinoza e Celan. Lingua, memoria, identità* in «Quaderni Spinoziani» (“Associazione Italiana degli Amici di Spinoza”), n. 2, Mimesis, Milano-Udine 2005.
- Pozzi 2012: Patrizia Pozzi, *Visione e parola: un’interpretazione del concetto spinoziano di scienza intuitiva. Tra finito e infinito*, Franco Angeli, Milano 2012.
- Pozzi 2016: Patrizia Pozzi, *Lo Spinoza di Martinetti e la mistica razionale*, intervento di prossima pubblicazione fra gli atti del Convegno internazionale, *Piero Martinetti: l’impegno della ragione nel mondo. Sulle radici della “scuola di Milano” tra ragione e vita, tra Kant e Spinoza*, tenutosi a Varese, nei giorni di mercoledì 26 e di giovedì 27 ottobre 2016, organizzato e diretto da Fabio Minazzi, Direttore del *Centro Internazionale Insubrico* dell’Università di Varese.
- Pozzi 2017: Patrizia Pozzi, *De vita solitaria: Petrarca e Spinoza*, Mimesis, Milano-Udine 2017.
- Pozzi 2017: cfr. Gigante, Pozzi 2017.
- Pozzi 2019: Patrizia Pozzi, *Homo Homini Deus. L’ideale umano di Spinoza*, a cura di Susanna Ferrario, Mimesis, Milano-Udine 2019.

¹² La portata dell’impegno sociale di Patrizia Pozzi è emersa nel corso dell’incontro tenutosi a Cologno Monzese, mercoledì 4 dicembre 2019, presso il Cine Teatro San Marco. Introducendo la *Presentazione* di *Homo Homini Deus*, Antonio Manicone, organizzatore dell’evento e Presidente dell’Anpi di Cologno ed alcuni Referenti hanno evidenziato con dovizia di particolari l’impegno generoso ed infaticabile di ricerca e di studio di Patrizia, nel campo della deportazione e della Resistenza, tra la commossa partecipazione di un folto pubblico. Hanno relazionato, presentati dalla scrivente che ha moderato l’incontro: Andrea Millul, Direttore Sanitario degli Istituti Riuniti Airoldi e Muzzi e Responsabile SLA; Fabio Minazzi dell’Università degli Studi dell’Insubria; Gianfranco Mormino dell’Università degli Studi di Milano; Ferruccio Capelli, Direttore della Casa Della Cultura di Milano; Susanna Ferrario, curatrice del libro e figlia di Patrizia Pozzi, da elogiare per la curatela rigorosa, e per l’assistenza amorevole alla madre. Alle due figlie, infatti, è dedicato il volume [<http://www.sfilombarda.it/index.php/2019/11/23/presentazione-di-homo-homini-deus-di-patrizia-pozzi/>].

- Vigorelli 1998: Amedeo Vigorelli, Piero Martinetti. *La metafisica civile di un filosofo dimenticato*, Bruno Mondadori, Milano 1998.

Sitografia

- Gabriele Scaramuzza, *Non considero quello che non ho, ma quello che ho. La SLA e la tenace scrittura di Patrizia Pozzi*, «Odissea», martedì 18 giugno 2019 [<http://libertariam.blogspot.com/2019/06/non-considero-quello-che-non-ho-ma.html>].
- Per gli interventi registrati e consultabili *on line* di Susanna Ferrario, di Gianfranco Mormino e di Cristina Zaltieri [www.sfilombarda.it/index.php/2019/11/18/presentazione-del-libro-di-patrizia-pozzi-homo-homini-deus/; www.sfilombarda.it/index.php/2019/12/08/presentazione-del-libro-di-patrizia-pozzi-homo-homini-deus-intervento-di-susanna/].
- Per l'intervento di Rossella Fabbrichesi, R. Fabbrichesi, *Homo Homini Deus*, sulla rivista *on line* «In Circolo. Rivista di filosofie e culture» [<http://www.incolorivistafilosofica.it>].

**BANALE MA NON TROPPO.
CONTESTUALISMO IN BREVE¹**

Nicla Vassallo*

Abstract

Perché il contestualismo epistemico? Nel presente saggio proviamo a comprenderlo, verificando in quale modo riesca a confrontarsi con i maggiori problemi della conoscenza.

Abstract (in English)

Why epistemic contextualism? In this essay we try to understand it, verifying how it manages to deal with major problems of knowledge.

Parole chiave

Filosofia della conoscenza, Definizione della conoscenza proposizionale, Giustificazione, Scetticismo.

Keywords

Philosophy of knowledge, Definition of 'S knows that p', Justification, Scepticism.

1. Introduzione concisa

Il problema della conoscenza nasce con Platone² e rappresenta una questione centrale dell'intera filosofia: le nozioni chiave per comprenderlo sono quella di giustificazione e quella di scetticismo, oltre alla nozione stessa di conoscenza. In questa lunga storia, fatte salve poche eccezioni, ha dominato l'invariantismo,³ ovvero l'idea che sussista solo uno standard epistemico, per cui non si può affermare che è vero 'S sa che p' o 'S è giustificato a credere che p' in un contesto, e in un altro contesto, ove S è un medesimo qualsiasi soggetto cognitivo e p una qualunque medesima proposizione. Recentemente sono stati sviluppati approcci contestualisti, i quali ammettono l'esistenza di più standard epistemici e, in particolare decretano che questi standard variano a seconda dei contesti di profferimento di 'S sa che p' o 'S è giustificato a credere che p', per cui è lecito affermare che è vero 'S sa che p' o 'S è giustificato a credere che p' in un contesto, e che è falso 'S sa che p' o 'S è giustificato a credere che p' in un altro contesto. Occorre analizzare tali approcci perché, rispetto all'invariantismo, promettono teorie epistemologiche più compatibili con le nostre pratiche quotidiane e soluzioni più attraenti per il problema dello scetticismo globale.

2. Giustificazione e issue-context

Centrale per il contestualismo è la capacità di S di replicare a obiezioni con ben precisi obiettivi epistemici: il conseguire credenze vere e l'evitare credenze false. Circa una proposizione p, le pretese conoscitive di S possono venire obiettate in due diversi modi: (A) S non si trova nella posizione di conoscere che p è vera; (B) p è falsa. Al fine di non porre condizioni troppo forti, che

* Università di Genova, Sez. di Filosofia, via Balbi 4, 16126 Genova - e-mail: nicla.vassallo@unige.it - niclavassallo.net.

¹ Qui di seguito ci limiteremo a ragionare sul contestualismo epistemico.

² Cfr. *Menone* 97e-98a.

³ Il termine si deve a Unger (1984).

risultino insoddisfacibili a S, non deve venire imposta la necessità di rispondere a ogni tipo di obiezione, il che lascia aperta a S la possibilità di replicare, rilevando che l'obiezione non risulta appropriata, non è imperniata su una realtà attuale e disponibile, o non è frutto di un dubbio consistente, o non persegue obiettivi epistemici, o non cade sotto la tipologia (A)/(B).

È sempre relativa a uno *issue-context*, a un contesto della questione o della conversazione, la domanda se S sia giustificato a credere che p sia vera. Un esempio può aiutarci. Supponiamo che si intenda stabilire se Anna, un individuo ordinario in un contesto ordinario, è giustificata a credere che sia stato svelato il 'segreto' genetico della sindrome di Down. Domandiamo ad Anna: perché lo credi? Ci accontentiamo se ella ci risponde di averlo letto su un quotidiano, perché applichiamo uno standard epistemico, relativo alla giustificazione, piuttosto rilassato. La medesima risposta non viene però accettata, nel caso in cui il contesto muti, ovvero nel caso in cui Anna si trovi a sostenere un esame universitario di genetica. Non la consideriamo affatto giustificata nella sua credenza se si appella alla sua lettura del quotidiano: in questo nuovo contesto applichiamo uno standard epistemico, relativi alla giustificazione, piuttosto elevati. Così, limitatamente a un dato *issue-context*, un soggetto può risultare giustificato nel credere una certa proposizione, mentre, limitatamente a un altro *issue-context*, può risultare ingiustificato. È palese che lo *issue-context* "determini sia il livello di comprensione e conoscenza che S deve esibire, sia il gruppo di obiettori appropriato".⁴

Supponiamo ora che Anna, in perfette condizioni psico-fisiche, si trovi a un party. Chiacchiera con un cameriere, afferra un bicchiere con del liquido dentro e afferma: 'Questo bicchiere contiene vino rosso'. Anna è giustificata a credere che il vino sia rosso? Lo *issue-context* è rappresentato da una situazione ordinaria, e non da un esame di fisica in cui ad Anna sarebbe richiesta una conoscenza precisa della trasmissione della luce, né da un esame in scienze cognitive in cui ad Anna sarebbe richiesta una conoscenza dettagliata della percezione dei colori. In questa situazione ordinaria, a poter sollevare obiezioni sono soggetti ordinari, con buone capacità percettive e con la cognizione delle condizioni percettive standard, nonché delle cause degli errori percettivi. In tal contesto non vengono sollevate obiezioni: la credenza di Anna viene considerata giustificata immediatamente e, come tale, è da considerarsi contestualmente di base. Si ipotizzi, tuttavia, che qualcuno sappia che la stanza in questione è illuminata da una luce rossa e sollevi la seguente obiezione: 'Data la luce rossa, il liquido potrebbe solo apparire rosso'⁵. Se Anna non ha modo di replicare, la sua credenza è da considerarsi ingiustificata mentre se rispondesse: 'Sì, so della luce rossa, ma il cameriere mi ha assicurato che il vino è rosso, anche in presenza di una luce consueta'. La credenza di Anna sarebbe ora giustificata in virtù della replica offerta, e, pertanto, la sua giustificazione sarebbe derivata - derivata da quanto le ha riferito il cameriere. In assenza di ulteriori obiezioni, a essere contestualmente di base diviene ora la credenza 'il cameriere mi ha assicurato che il vino è rosso, anche sotto una luce consueta'.

Il contestualismo risulta proposta compatibile con le due classiche teorie della giustificazione, ovvero col fondazionalismo e il coerentismo. DeRose specifica:

Se sei un fondazionalista e anche un contestualista, puoi ben giungere a pensare che vari, in base alle caratteristiche del contesto conversazionale, la questione di quali credenze siano propriamente di base... e/o la questione di quanto una credenza nella superstruttura debba essere fortemente supportata ai fini di contare quale conoscenza o quale credenza giustificata. Se sei invece un coerentista e anche un contestualista, devi ritenere che è una questione contestualmente variabile quella di quanta coerenza deve esserci tra le credenze al fine di contare come conoscenze... o come credenze giustificate.⁶

⁴ Cfr. Annis (1978, p. 208).

⁵ Non dimentichiamo qui non viene presa in considerazione la differenza tra qualità primarie e qualità secondarie.

⁶ Cfr. DeRose (1999, p. 190). Del resto, Henderson (1994) ritiene che il contestualismo possa, per differenti scopi, avvalersi sia del fondazionalismo, sia del coerentismo.

3. Conoscenza

Seppur a grandi linee, abbiamo delineato la contestualizzazione della giustificazione, nonché la sua compatibilità con il fondazionalismo e il coerentismo. Veniamo ora alla contestualizzazione della conoscenza. La definizione tradizionale di conoscenza proposizionale – credenza vera giustificata – è ‘saltata’ a partire dai controesempi di Gettier⁷ e alla Gettier, controesempi per cui le condizioni di definizione della conoscenza risultano necessarie, seppur insufficienti. Pertanto, se si sposa il contestualismo sul piano della giustificazione, la forza della propria posizione conoscitiva, riguardo a una proposizione *p*, dipende, almeno in parte, dalla forza della propria giustificazione per credere *p*, il che significa contestualizzare la nozione della conoscenza, in virtù della contestualizzazione della nozione di giustificazione. È palese che, se si aderisce al contestualismo sul piano della giustificazione, occorre sposarlo sul piano della conoscenza, tuttavia, dopo i controesempi alla Gettier, a variare secondo i diversi contesti, possono essere quelle condizioni che vengono a integrare la definizione tradizionale di conoscenza. Dato che sono state specificate parecchie diverse condizioni⁸, vediamo per chiarezza quella forse la più nota.

Si consideri il seguente scenario. In ottime condizioni di luce, Anna, in perfette condizioni psicofisiche, sta attraversando lentamente una strada di campagna e riconosce diversi oggetti tra cui parecchi fienili. Sosta davanti a un fienile e afferma ‘questo è un fienile’. Diremmo che Anna sa che l’oggetto in questione è un fienile, ovvero saremmo disposti ad attribuire ad Anna conoscenza? Non esiteremmo a rispondere affermativamente. Si ipotizzi, tuttavia, che ci venga riferito, a insaputa di Anna, che la suddetta campagna è cosparsa, oltre che da fienili reali, da loro imitazioni, imitazioni talmente perfette che ella è incapace di distinguere o discriminare un fienile reale da una sua imitazione. Data questa informazione aggiuntiva, diremmo che Anna sa che l’oggetto in questione è un fienile, nel caso che esso sia un fienile reale? Avremmo parecchie esitazioni a rispondere affermativamente. Questo perché se Anna si trovasse di fronte a un’imitazione crederebbe, in ogni caso, di essere in presenza di un fienile reale.⁹

La definizione tripartita di conoscenza non si trova in grado di rendere conto del perché in un caso attribuiamo conoscenza a Anna, ma non lo facciamo nell’altro. Infatti, in entrambi i casi, risulta vero che l’oggetto è un fienile reale, Anna crede che l’oggetto sia un fienile reale, ed ella è giustificata a credere che l’oggetto sia un fienile reale. Occorre integrare la definizione con una quarta condizione. Secondo Goldman con la seguente: “Un soggetto *S* sa che *p*... solo se l’attuale stato di cose in cui *p* è vera è da lui/lei *distinguibile* o *discriminabile* da un possibile stato di cose rilevante in cui *p* risulta falsa”.¹⁰ In tal caso, da possibile alternativa che non debba essere futile, altrimenti non si riuscirebbe mai ad attribuire conoscenza al soggetto: esse debbono essere serie o rilevanti.¹¹

Per il contestualismo, che lo si voglia o no, sussistono due sensi di “conoscere”: uno più debole o ordinario, l’altro più forte o filosofico. L’idea non è del tutto nuova. La si può, per esempio, rintracciare in Descartes, che distingue tra proposizioni per le quali disponiamo di una certezza metafisica e proposizioni per le quali disponiamo semplicemente di una sicurezza morale,¹² o in Locke che giudica la percezione dell’esistenza delle cose fisiche non “così certa come la conoscenza intuitiva o come le deduzioni della nostra ragione” benché sia “una sicurezza che merita il nome di *conoscenza*”¹³. Nello scorso secolo tale idea è stata difesa da Malcom:

⁷ Cfr. Gettier (1963).

⁸ Per la maggior parte di queste condizioni, rimane ancora un buon punto di partenza Shope (1983).

⁹ Questo scenario si deve a Goldman (1976, 1992, p. 86). Goldman sostiene che gli sia stato suggerito da Carl Ginet. In realtà, si potrebbe risalire a Cartesio (1637 pp. 18-19): “Vedo così manifestamente che non vi sono indizi conclusivi, né segni abbastanza certi per cui sia possibile distinguere nettamente la veglia dal sonno”.

¹⁰ Cfr. Goldman (1976, 1992, pp. 87-88). Goldman coglie così uno dei significati di conoscere o sapere, presenti nei dizionari. Per esempio, nel *Webster’s Encyclopedic Unbridged Dictionary* un significato di “to know” è “to be able to distinguish, as one from another”.

¹¹ Non ci addentriamo qui nel complesso problema di cosa risulti rilevante. Si veda, comunque, in proposito DeRose (1992), Brueckner (1994), DeRose (1996), Heller (1999).

¹² Cfr. Descartes (1637, 1981, pp. 92-93).

¹³ Cfr. Locke (1690, 1971, p. 722).

Quando impiego “conoscere” in senso debole sono disposto a permettere che un’indagine (o una dimostrazione o un calcolo) determini se ciò che affermo di conoscere è vero o falso. Quando impiego “conoscere” in senso forte non sono disposto a contemplare affatto un’indagine; non concedo che nulla possa provarmi di essere in errore; non considero la questione aperta ad alcuna domanda; non ammetto che la mia proposizione possa rivelarsi falsa, che qualsiasi indagine futura possa refutarla o possa gettare dubbi su di essa¹⁴.

In termini contestualisti, si considerino i seguenti due casi:

(a) È sabato pomeriggio. Mi trovo con Anna in giro per la città. Passiamo di fronte alla libreria. Vorrei entrare ad acquistare un volume in lingua originale di Susan Sontag. Mi accorgo però che la libreria è troppo affollata, e io detesto la folla. Così dico ad Anna: ‘Tornerò qui domani a cercare quel volume’. Lei replica: ‘Forse è preferibile farlo oggi. Magari domani la libreria potrebbe essere chiusa. Parecchie librerie sono chiuse la domenica’. Le rispondo: ‘No, so che domani sarà aperta. Di domenica è aperta. L’ho constatato di persona due settimane orsono’. Ci troviamo al cospetto di una conoscenza debole.

(b) È sabato pomeriggio. Mi trovo con Anna in giro per la città. Passiamo di fronte alla libreria. Vorrei entrare ad acquistare un volume in lingua originale di Susan Sontag. L’acquisto è necessario al fine di rintracciare nel volume alcuni passi da citare nel mio ultimo articolo in inglese che devo consegnare lunedì mattina presto. Mi accorgo però che la libreria è troppo affollata, e io detesto la folla. Così dico ad Anna: ‘Tornerò qui domani a cercare quel volume’. Lei replica: ‘Forse è preferibile farlo oggi. Magari domani la libreria potrebbe essere chiusa. Parecchie librerie sono chiuse la domenica’. Le rispondo: ‘No, so che domani sarà aperta. Di domenica è aperta. L’ho constatato di persona due settimane orsono’. Anna interviene: ‘D’accordo, ma devi acquistare quel volume, altrimenti non potrai consegnare il tuo articolo. E nelle due ultime settimane la libreria potrebbe aver cambiato i giorni di apertura. Sai davvero che domani la libreria sarà aperta?’. Ammetto: ‘Forse no. È meglio che entri a chiedere’.

Ci troviamo qui di fronte all’esigenza di una conoscenza ‘forte’.¹⁵

Per un contestualista, le discrepanze tra (a) e (b) risultano ben comprensibili. Gli è sufficiente evidenziare le considerevoli differenze contestuali che sussistono tra i due casi. In primo luogo, vi è la questione dell’essere nel giusto, la quale ha rilevanza nel caso (b), ma non nel caso (a). In secondo luogo, vi è la menzione di una possibilità o di un dubbio: in (b) Anna menziona la possibilità stando a cui la libreria potrebbe aver mutato i giorni d’apertura, e una volta che tale possibilità viene considerata, al fine che mi venga attribuita conoscenza, non è più sufficiente che io sappia che due settimane fa la libreria era aperta di domenica; è pure necessario che io sia in grado di escludere che la possibilità che la libreria, *caeteris paribus*, non abbia mutato i suoi orari di apertura. Nel caso (a), invece, tale possibilità non viene menzionata, e, pertanto, non mi si richiede di affrontarla. In terzo luogo, vi è la considerazione di tale possibilità. Dato che essa, nel caso (b) viene menzionata, sono costretta a considerarla, prima di poter affermare: ‘So che la libreria domani sarà aperta’. E, se non la considero, molto difficilmente mi si può attribuire conoscenza. Nel caso (a), invece, dato che non viene menzionata, non mi si richiede di considerarla.¹⁶

Il termine ‘conoscere’ o ‘sapere’, di matrice epistemica, assomiglia così a predicati ontologici quali: ‘piatto’, ‘felice’, ‘alto’, ‘ricco’, ‘vuoto’, e così via. A mo’ di esempio, si consideri il predicato ‘piatto’¹⁷. Giudichiamo l’Oltrepò Pavese collinoso, e non piatto, mentre un mastodontico gigante lo può ben considerare piatto. A seconda degli standard applicati, si ha che l’Oltrepò Pavese

¹⁴ Cfr. Malcom (1952, p. 183).

¹⁵ Un rilievo: in entrambi gli esempi compare la conoscenza del futuro, conoscenza assai problematica.

¹⁶ Cfr. De Rose (1992, pp. 914-915).

¹⁷ Cfr. Lewis (1979) e Dretske (1981).

risulta non piatto e piatto. Pertanto, un parlante in un determinato contesto può affermare con verità 'Oltrepò Pavese non è piatto', mentre un altro parlante in un altro contesto può affermare con verità: 'l'Oltrepò Pavese non è 'piatto'. Ci si trova al cospetto di una contraddizione? No, poiché i due diversi contesti di attribuzione avvallano diversi standard valutativi: secondo certuni standard, alcune 'cose' contano come colline o come 'gobbe', secondo altri standard, queste non contano come tali. E ciò, soprattutto, vale per un medesimo soggetto, per esempio, per il nostro tennista: una medesima superficie può risultarmi piatta e ricca di qualche rilievo, per alcuni scopi quotidiani il nostro tennista (pranzare all'aperto, prendere il sole, diversi con amici e amiche ecc.) il tennista può giudicare piatto un certo prato, ma ciò non vale se su quel prato il nostro tennista si trova a giocare il torneo di tennis di Wimbledon.

4. Scetticismo

Vi sono forme parziali di scetticismo che riguardano settori specifici della conoscenza, quali, per citarne alcuni, la conoscenza etica, la conoscenza religiosa, la conoscenza matematica. Parziali in quanto non mettono in dubbio tutta la conoscenza, bensì solo sue specifiche aree. A minare o a negare tutta, o quasi tutta, la conoscenza sono invece forme di scetticismo globale che si esprimono in ipotesi. Come noto, Descartes solleva l'ipotesi del sogno:

Quante volte m'è accaduto di sognare, la notte, che ero in questo luogo, che ero vestito, che ero presso il fuoco, benché stessi spogliato dentro il mio letto? È vero che ora mi sembra che non è con occhi addormentati che guardo questa carta, che questa testa che muovo non è punto assopita, che consapevolmente di deliberato proposito stendo questa mano e la sento: ciò che accade nel sonno non sembra certo chiaro e distinto come tutto questo. Ma, pensandoci accuratamente, ricordo d'essere stato spesso ingannato, mentre dormivo, da simili illusioni. E arretandomi su questo pensiero, vedo così manifestamente che non vi sono indizi concludenti, né segni abbastanza certi per cui sia possibile distinguere nettamente la veglia dal sonno, che ne sono tutto stupito; ed il mio stupore è tale da essere quasi capace di persuadermi che io dorma¹⁸.

A seguire, l'altrettanto nota e problematica ipotesi cartesiana del genio cattivo, ci vediamo a confrontare con la versione contemporanea di tali ipotesi, quella del cervello in una vasca: a mia totale insaputa: vengo rapita e trasportata su un lontano pianeta; il mio cervello viene espantato, immerso in una vasca colma di liquidi nutritivi e connesso a un computer gestito da un extraterrestre (benigno o maligno, a seconda dei gusti): quest'ultimo gestisce interamente il mio cervello, e, in particolare, mi conduce a credere quanto crederei, se non fossi un cervello in una vasca.

Cosa credo nel presente istante? Credo di trovarmi nelle mie quattro mura di casa, e, in particolare, nel mio accogliente (per i volumi di cui dispongo) studio con vista aperta (lo studio universitario è cupo e irrispettoso di ogni tipo di sicurezza). Allora credo di saper qualcosa d'altro? Credo siano le 22.00. Credo che, di fronte a me, si trovi il mio laptop, schermo piccolo "mio" poiché me lo sono acquistato da me. Credo di star terminando, sul mio laptop, una sorta di concisa un'introduzione sul contestualismo. Credo che il mio corpo esista. Credo di stare ascoltando Mozart. Credo di aver due mani. E così via. Tuttavia, se stessi sognando, o se fossi ingannata da un cattivo genio, o da un extraterrestre, tutto quel che credo risulterebbe falso e, pertanto, non potrebbe assurgere allo status di conoscenza.¹⁹ Posso sapere di non stare sognando o di non essere ingannata? Con l'incisività di Nozick:

¹⁸ Cfr. Descartes (1641, 1986, pp. 18-19).

¹⁹ Cfr., però, Vassallo (2015).

Come mai potremmo sapere che non veniamo ingannati in quel modo, che non stiamo sognando quel sogno? Se cose simili ci stessero davvero accadendo, tutte le cose ci sembrerebbero tali e quali. Non c'è modo di sapere che una cosa del genere non ci stia accadendo perché non vi è modo di scoprirla se accade; se accadesse, crederemmo le stesse identiche cose che crediamo ora, e in particolare continueremmo a credere che non sta accadendo. Per tutti questi motivi riteniamo, correttamente, di non sapere - e come potremmo? - che una simile cosa non ci stia accadendo.²⁰

Se non sappiamo che una simile cosa non ci sta accadendo – come potremmo? – dobbiamo ammettere di sapere ben poco di ciò che crediamo di sapere, a parte, l'essere una *res cogitans*, 'io sono, io esisto', di cartesiana memoria, che non turba lo scettico globale, riusciamo a attribuire ben poca conoscenza decente a noi stessi. E agli altri? In una qualche misura, torniamo a ripassare o ad aggiornarci.

Il contestualismo si è sviluppato con un occhio di riguardo verso lo scetticismo e con la precisa intenzione di individuare una sorta di via di uscita.²¹ Benché alcuni filosofi non concordino, per solida la convinzione, stando a cui si riesca a rintracciare in Hume una sorta di anticipatore ottimo anticipatore:

...se la ragione è incapace di dissipare queste nubi, a ciò pensa la natura, la quale mi cura e guarisce di questa tristezza e di questo delirio filosofico: la tensione della mente si allenta, mi distraigo, un'impressione vivace dei miei sensi manda in fuga tutte queste chimere. Ecco, pranzo, gioco a tric-trac, faccio conversazione, mi diverto con gli amici: quando, dopo tre o quattro ore di svago, ritorno a queste speculazioni, queste mi appaiono così fredde, così forzate e ridicole, che mi vien meno il coraggio di rimettermi dentro.²²

Hume suggerisce, tra le righe, il sussistere di un contesto filosofico, o scettico, e in un contesto ordinario le ipotesi scettiche globali vengono sollevate nel primo contesto, mentre nel secondo vengono 'mandate in fuga', fino a evaporare, fino ad apparire fredde, forzate, ridicole quando si torna a filosofare. Ritengo che il contestualismo contemporaneo elabori qualcosa di simile, sostenendo che lo scettico globale, grazie alle sue ipotesi (del sogno, cattivo genio, cervello in una vasca), modifichi gli standard epistemici che valgono ordinariamente, elevandoli al tal punto, fine a creare un contesto in cui non riusciamo più ad attribuire a noi stessi e agli altri una qualche significativa conoscenza. Con le sagge parole di Goldman, "lo scettico esercita... un modello aberrante di esplorazione delle possibilità".²³ Una volta che gli standard sono stati innalzati, o se si vuole, rafforzati, occorre concedere che recepiamo ogni potenza dello scetticismo e accettiamo la sua conclusione: non conosciamo quasi nulla, ammettendo in tal modo, che lo scetticismo abbia le sue ragioni.

Menzionando un'ipotesi scettica, lo scettico ci conduce a concentrare la nostra attenzione su di essa, conferendole piena rilevanza²⁴. Si ipotizzi che stia conversando con Anna, raccontandole delle mie vacanze invernali: 'Ho trascorso da sola a Zermat due intere settimane, ho sciato per circa sette ore al giorno, a seguire sauna e doccia, cena, a volte, per non recepirmi in 'isolamento', in un ottimo ristorante. E potrei ora Prontamente Anna mi interrompe: 'Nicla, scusami davvero, ma sai di essere stata a Zermatt, aver sciato, esserti recata in una sauna, e via dicendo?'

²⁰ Cfr. Nozick (1981, 1987, p. 235).

²¹ Per gli approcci contestualisti, ancor oggi noti, al problema dello scetticismo, cfr. Dretske (1970), Dretske (1971), Dretske (1981), Unger (1986), Cohen (1987), Cohen (1988a), Cohen (1988b), DeRose (1990), DeRose (1995), DeRose (1996), Lewis (1979), Lewis (1996), Williams (1991), Williams (1999). Per una critica ad essi, Cfr. Schiffer (1996) e Stroud (1996).

²² Cfr. Hume (1739-40, 1982, pp. 280-281).

²³ Cfr. Goldman (1989, 1992, p. 148).

²⁴ Lewis (1996) parla di "Rule of Attention"; negli scritti di Cohen (si veda in Bibliografia) si parla di "Rule of Saliency", mentre in quelli di DeRose (si veda nuovamente in Bibliografia) di "Rule of Sensitivity".

M pare che ci trovassimo forse in un contesto conversazionale ordinario e le domande di Anna ci paiono parecchio inopportune, offensive, surreali, replico: ‘Palese che lo sappia. Stai forse dubitando delle mie capacità razionali o mnemoniche?’. Anna, mai offensiva, specie se si tratta di far buona filosofia dialogata, si trova in un dubbio scettico globale. L’obiezione di Anna: “So che potresti aver sognato tutto quanto mi hai appena raccontando del tuo periodo a Zermat”. Csicché, potrei pure sognare, priva di alcuna garanzia epistemica, che questo dialogo tra noi due (Anna e io). La possibilità scettica globale è diventata rilevante, fino a costringermi a considerarla, cosicché, al fine di affermare di sapere qualcosa, tra cui l’essere stata a Zermat, debbo possedere un qualche ‘mezzo’, con l’obiettivo di dimettere tale possibilità: stando alla tradizione filosofica non mi è concesso. Non mi rimane che ammettere il trionfo dello scetticismo?

“Eppure, perché non abbracciare senza indugio lo scetticismo una volta per sempre? Il danno sarebbe enorme: Aristotele e Dante, tra i molti altri/e, ci rammentano che, rinunciando alla conoscenza, ci trasformeremmo in bruti. Come evitarlo? Faticosamente, rientrando in contesti conversazionali più ordinari, ove vigono standard più rilassati: le ipotesi scettiche qui, se non vengono menzionate, non risultano rilevanti, e pertanto non siamo costretti a dimetterle. Nel contesto dello scetticismo globale, applichiamo standard assai elevati, accorgendoci che, stando a essi, riusciamo bene ad attribuire conoscenza a noi stessi e agli altri. Come specifica bene De-Rose, “Non appena ci troviamo in contesti conversazionali più ordinari, non sarà solo vero per noi affermare di conoscere proprio quelle cose che lo scettico ci nega ora, ma risulterà anche *errato* per noi *negare* che conosciamo queste cose”.²⁵ In parole ‘povere’, il fatto che lo scettico globale impieghi standard elevati nel proprio contesto non riesce a inficiare la nostra possibilità di rispettare gli standard più deboli del contesto ordinario. Di nuovo, non sussiste contraddizione alcuna. Dato che vigono standard diversi tra i due contesti, la negazione scettica globale della conoscenza risulta del tutto compatibile con l’attribuzione ordinaria della conoscenza.

Si potrebbe rilevare che l’approccio contestualista non risulti affatto migliore rispetto al tentativo di Moore:

Posso ora offrire un gran numero di differenti dimostrazioni, ognuna delle quali è perfettamente rigorosa; e ... molte altre volte sono stato nella posizione di offrirne molte altre. Posso ora dimostrare, per esempio, che due mani umane esistono. Come? Sollevando le mie due mani, e, con un certo gesto con la mano destra, dicendo “Qui c’è una mano”, e, poi, con un certo gesto con la mano sinistra, aggiungendo “e qui ce n’è un’altra”.²⁶

Moore intende salvaguardare le nostre attribuzioni ordinarie di conoscenza. In un contesto ordinario, sarebbe un azzardo esitare sul fatto che Moore sappia di avere due mani, sempre che le abbia, e lo mostri a noi, indicando le sue due mani.²⁷ Anzi, in tale contesto, ci apparirebbe alquanto bizzarra l’affermazione ‘so di avere due mani’, poiché si tratta di qualcosa che, consapevolmente o inconsapevolmente, si dà per scontata.

A differenza del contestualismo, Moore, però, pretenderebbe di sconfiggere lo scetticismo globale, affermando ‘qui c’è una mano e qui ce n’è un’altra’, il che comporterebbe, al di là di ogni altra implicatura conversazionale, la negazione di diversi standard epistemici, rispetto a quelli che valgono nel contesto ordinario. Non riconosce, in altre parole, che lo scettico innalza questi standard, fino al punto in cui non riusciamo più attribuire conoscenza a noi stessi e agli altri. Di conseguenza Moore non è un contestualista, e con il contestualista non condivide il pregio di riconoscere, al contempo, la forza epistemica, la legittimità, della sfida scettica e quella della pratica, o vita, ordinaria. Se della proposta contestualista intendiamo rintracciare un antecedente, questi, come si è suggerito, in precedenza, rimane Hume.

²⁵ Cfr. De Rose (1999, p. 194).

²⁶ Cfr. Moore (1962, p. 144).

²⁷ Per una critica efficace alle posizioni di Moore, cfr. Wittgenstein 1969).

5. Conclusioni provvisorie

Concludo brevemente rammentando qualche beneficio del contestualismo. Quello palese consiste nella sua compatibilità con la nostra pratica ordinaria, sempre che non ci venga più comoda l'ignoranza, rispetto alla conoscenza.^{28 29} Rimane palese che gli esseri umani, sempre che non prediligano la brutalità, impieghino diversi standard epistemici, a seconda dei diversi contesti in cui, vengono a trovarsi. Salvaguardando la normatività dell'epistemologia, e, in particolare quella giustificazione. Il contestualismo non rinuncia a riflessioni, garanti di un buon potenziale, e si fa carico di classici problemi, nel tentativo di offrire a essi nuove risposte, riconoscendo, per esempio, la validità dello scetticismo e, al contempo, la validità delle nostre attribuzioni ordinarie di conoscenza.³⁰ Da epistemologa classica, ovvero analitica, ritengo di essere a fianco dei miei colleghi anglosassoni, che privi di ogni burocrazia, stanno affrontando "con filosofia", l'emergenza di un micidiale virus che sta inesorabile accanto ogni aspetto della nostra esistenza.

Bibliografia

- Annis D.B. (1978), "A Contextualist Theory of Epistemic Justification", *American Philosophical Quarterly*, 15, pp. 213-129. Ora in Moser P.K. (1996) (ed.), *Empirical Knowledge. Readings in Contemporary Epistemology*, Rowman & Littlefield, Lanham, Maryland, pp. 205-217.
- Aristotele, *Secondi Analitici*, in Aristotele, *Opere*, volume primo, Laterza, Roma-Bari, 1988.
- Austin J.L. (1961), "Other Minds", in *Philosophical Papers*, Oxford University Press, Oxford, pp. 44-84.
- Bianchi C. (2001), *La dipendenza contestuale. Per una teoria pragmatica del significato*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli.
- Bonjour L. (1978), "Can Empirical Knowledge have a Foundation?", *American Philosophical Quarterly*, 15, pp. 1-13.
- Bonjour L. (1985), *The Structure of Empirical Knowledge*, Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- Brady M.S. (1998), "Can Epistemic Contextualism Avoid the Regress Problem?", *The Southern Journal of Philosophy*, XXXVI, pp. 317-328.
- Brower B.W. (1998), "Contextualism, Epistemological", *Routledge Encyclopedia of Philosophy*, Routledge, London, pp. 646-650.
- Brueckner A. (1994), "The Shifting Content of Knowledge Attributions", *Philosophy and Phenomenological Research*, LIV, pp. 123-126.
- Cohen S. (1987), "Knowledge, Context, and Social Standards", *Synthese*, 73, pp. 3-26.
- Cohen S. (1988b), "How to be a Fallibilist", *Philosophical Perspectives*, 2, pp. 91-123.
- Cohen S. (1988a), "Contextualist Solutions to Epistemological Problems: Scepticism, Gettier, and the Lottery", *Australasian Journal of Philosophy*, 76, pp. 289-306.
- DeRose K. (1990), *Knowledge, Epistemic Possibility, and Scepticism*, UCLA Doctoral Dissertation.
- DeRose K. (1992), "Contextualism and Knowledge Attributions", *Philosophy and Phenomenological Research*, LII, pp. 913-929.

²⁸ Cfr. Vassallo (2015a).

²⁹ Cfr. Vassallo (2008).

³⁰ Ho qui volutamente accantonare parecchi problemi estremamente specifici, di cui il contestualismo soffre, (si veda, per esempio, Leardi & Vassallo 2019), tentando di discutere di fonti 'antiche', da cui l'odierno contestualismo dipende, ne ho mostrato quanto il contestualismo dia per scontata la fonte coscetica della testimonianza (si veda, per esempio, Vassallo (2016).

- DeRose K. (1995), “Solving the Skeptical Problem”, *The Philosophical Review*, 104, pp. 1-52.
- DeRose K. (1996), “Relevant Alternatives and the Content of Knowledge Attributions”, *Philosophy and Phenomenological Research*, LVI.
- DeRose K. (1999), “Contextualism: An Explanation and Defence”, in Greco J e Sosa E. (eds.), *Epistemology*, Blackwell, Oxford, pp. 187-205.
- Descartes R. (1637), *Discours de la méthode*, Leida. Tr. it. (1981), *Discorso sul metodo*, Piccola Biblioteca Filosofica Laterza, Roma-Bari.
- Descartes R. (1641), *Meditationes de Prima Philosophia*, Michel Soly, Paris. Tr. it. (1986), *Meditazioni filosofiche sulla filosofia prima*, in Descartes R., *Opere filosofiche*, vol. 2, Biblioteca Universale Laterza, Roma-Bari.
- Dretske F. (1970), “Epistemic Operators”, *Journal of Philosophy*, 67, pp. 1007-1023.
- Dretske F. (1971), “Conclusive Reasons”, *Australasian Journal of Philosophy*, 49, pp. 1-22.
- Dretske F. (1981), “The Pragmatic Dimension of Knowledge”, *Philosophical Studies*, 40, pp. 363-378.
- Gettier E.L. (1963), “Is Justified True Belief Knowledge?”, *Analysis*, 23, pp. 121-123. Tr. it. (1991), “La credenza vera giustificata è conoscenza?”, in Bottani A. e Penco C. (a cura di), *Significato e teorie del linguaggio*, Angeli, Milano, pp. 268-270.
- Goldman A.I. (1976), “Discrimination and Perceptual Knowledge”, *The Journal of Philosophy*, 73, pp. 771-791. Ora in Goldman A.I. (1992), *Liaisons*, The Mit Press, Cambridge, Mass., pp. 85-103.
- Goldman A.I. (1989), “Psychology and Philosophical Analysis”, *Proceedings of the Aristotelian Society*, 89, pp. 195-209. Ora in Goldman A.I. (1992), *Liaisons. Philosophy Meets the Cognitive and Social Science*, Mit Press, Cambridge, Ma, pp.143-153.
- Heller M. (1999), “The Proper Role for Contextualism in an Anti-Luck Epistemology”, in Tomberlin J.E. (ed), *Philosophical Perspectives, Epistemology*, 13.
- Henderson D.K. (1994), “Epistemic Competence and Contextualist Epistemology: Why Contextualism is not just the Poor Person’s Coherentism”, *The Journal of Philosophy*, XCI, pp. 627-649.
- Hume D. (1739-40), *A Treatise of Human Nature*. Tr. it. (1982), *Trattato sulla natura umana*, Biblioteca Universale Laterza, Roma-Bari.
- Kaplan D. (1970), “On the Logic of Demonstratives”, *Journal of Philosophical Logic*, 8, pp. 81-98.
- Kaplan D. (1989), “Demonstratives”, in Almog J., Perry J. and Wettstein H.K. (eds), *Themes from Kaplan*, Oxford University Press, Oxford.
- Kornblith H. (1980), “Beyond Foundationalism and the Coherence Theory”, *The Journal of Philosophy*, LXXVII, pp. 597-612.
- Lewis D. (1979), “Scorekeeping in a Language Game”, *Journal of Philosophical Logic*, 8, pp. 339-359.
- Lewis D. (1996), “Elusive Knowledge”, *Australasian Journal of Philosophy*, 74, pp. 549-567.
- Locke J. (1690), *An Essay concerning Human Understanding*, London. Tr. it. (1971), *Saggio sull’intelletto umano*, Utet, Torino.
- Malcom N. (1952), “Knowledge and Belief”, *Mind*, 51, pp. 178-189.
- Moore G.E. (1962), *Philosophical Papers*, Collier Books, New York.
- Morawetz T. (1978), *Wittgenstein and Knowledge*, University of Massachusetts Press, Amherst, Mass.
- Moser P.K. (1996), “Empirical Knowledge”, in Moser P.K. (ed), *Empirical Knowledge*, Rowman & Littlefield, Lanham, pp. 1-34.
- Nozick R. (1981), *Philosophical Explanations*, Harvard University Press, Cambridge, Ma. Tr. it. (1987), *Spiegazioni filosofiche*, Il Saggiatore, Milano.
- Platone, *Menone*, Editrice La Scuola, Brescia, 1970.

- Putnam H. (1981), *Reason, Truth and History*, Cambridge. Tr. it. (1985), *Ragione, verità e storia*, Milano.
- Schiffer S. (1996), “Contextualist Solutions to Scepticism”, *Proceedings of the Aristotelian Society*, XCVI, pp. 317-333.
- Sellars W.F. (1963), *Science, Perception and Reality*, Routledge, London.
- Shiner R. (1977), “Wittgenstein and the Foundations of Knowledge”, *Proceedings of the Aristotelian Society*, 78, pp. 102-124.
- Shope R.K. (1983), *The Analysis of Knowing*, Princeton University Press, Princeton, NJ.
- Stine G. (1976), “Skepticism, Relevant Alternatives, and Deductive Closure”, *Philosophical Studies*, 29, pp. 249-261.
- Stroud B. (1996), “Epistemological Reflection on Knowledge of the External World”, *Philosophy and Phenomenological Research*, 56, pp. 345-358.
- Unger P. (1984), *Philosophical Relativity*, University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Unger P. (1986), “The Cone Model of Knowledge”, *Philosophical Topics*, 14, pp. 125-178.
- Vassallo N. (2015a), *Non annegare. Meditazioni sulla conoscenza e sull’ignoranza*,
- Vassallo N. (2015), “Quando lo scetticismo globale non ha senso”, *Rivista di filosofia Neo-Scolastica*, 3, pp. 519-535.
- Williams M. (1991), *Unnatural Doubts. Epistemological Realism and the Basis of Scepticism*, Blackwell, Oxford.
- Williams M. (1999), “Skepticism”, in Greco J e Sosa E. (eds.), *Epistemology*, Blackwell, Oxford, pp. 35-69.
- Wittgenstein L. (1969), *On Certainty*, Basil Blackwell, Oxford. Tr. it. (1978), *Della Certezza*, Einaudi, Torino.

QUINTA RICERCA SULLA CONOSCENZA REALTÀ, LINGUAGGIO E VERITÀ

Saro Mirone*

Abstract

In this paper I want to analyse theoretical aspect of the so-called problem of the connection among reality, languages and science. One of the main achievements of this research is the explanation of some questions regarding the relation between *Logical Investigation* of E. Husserl and philosophy of languages moving from ontology of thinker (theory of universal and part of whole) to logic and natural languages. Following the study of semantics I shall show that my approach will allow, through a complex relation between theoretical models of science and philosophical principles, the understanding of mechanism with which the mind draws up a schematic plan of the world.

Keywords

Reality, Semantics, Language, Analogical signal, Code.

1. Introduzione

Per la filosofia greca e quella medioevale, le capacità cognitive di un soggetto erano determinate da un'identità tra idee e oggetto, mantenendo, tuttavia, ontologicamente distinti gli oggetti dal pensiero, e nell'intuizione intellettuale il soggetto coglieva l'essenza delle cose. In questo impianto l'anello debole è il ponte tra il pensiero e l'oggetto, ponte che deve assicurare una rappresentazione oggettiva, necessaria e affidabile e non può essere identificato solo sul versante del pensiero attraverso l'intuizione intellettuale. La filosofia moderna, che eredita quest'impianto, cerca di risolvere il problema attraverso il dualismo gnoseologico ipotizzando una doppia sostanza: *res cogitans* e *res extensa*, sostanze ontologicamente eterogenee. Nell'impianto filosofico moderno il ponte tra le due sostanze viene individuato nella rappresentazione con cui il pensiero esemplifica la realtà e pertanto gli conferisce significato. La filosofia moderna e quella contemporanea hanno fornito alcune risposte sulla natura dei "personaggi" messi in scena nella rappresentazione,¹ se tale natura viene costruita sul versante del pensiero abbiamo la soluzione idealista (il pensiero costruisce la realtà), se invece viene costruita sul versante dell'oggetto empirico abbiamo la soluzione empirista (le idee sono modellate dall'oggetto materiale e sensibile). Poi abbiamo avuto delle soluzioni in cui la natura dei personaggi veniva costruita con uno sguardo sia al versante del pensiero che a quello dell'oggetto empirico e sono: la soluzione di Kant con i suoi giudizi sintetici a priori e quella di Husserl con la fenomenologia e una sofisticata elaborazione del concetto di intenzionalità.

Il pensiero di Husserl, che adesso approfondiremo, può essere diviso in due parti, nella sua prima fase di sviluppo, che fa capo alle Ricerche Logiche, Husserl sostiene che la logica e i concetti scientifici non possono essere fondati sulla particolare struttura biologica della mente umana altrimenti sarebbero delle realtà contingenti e mutevoli,² ma allo stesso tempo non condivideva la posizione logicista che per preservare l'oggettività delle leggi matematiche aveva affermato la loro natura completamente indipendente. A tal fine, il filosofo moravo, sviluppa una

¹ In queste righe l'autore utilizza una metafora teatrale.

² Le Ricerche Logiche sono divise in due volumi, questa critica allo psicologismo è fatta nel primo volume *I Prolegomeni*.

originale proposta per una teoria della conoscenza attraverso un nuovo metodo che supera le unilateralità dei due poli.

La proposta filosofica fondata da Husserl, detta fenomenologia,³ considera, a differenza dello psicologismo, l'oggetto logico-matematico nella sua totalità muovendo dall'esigenza di allontanarsi sia dal logicismo, ove i concetti scientifici hanno un'autonoma consistenza ideale, che dallo psicologismo, dove tali concetti si radicano in generalizzazioni ricavate dall'esperienza. Per la fenomenologia studiare i fenomeni significa non cogliere dogmaticamente le apparenze, ma descrivere ciò che si manifesta in modo chiaro e distinto alla coscienza.

Husserl vuole dimostrare la possibilità dei concetti scientifici e delle leggi logiche come esplicazione di una particolare direzione intenzionale della coscienza. La coscienza, e non la scienza, è per la fenomenologia il campo tematico principale da indagare.

Al centro della riflessione fenomenologica vi è il tema della correlazione universale, tema in cui si afferma che ad ogni atto conoscitivo è connesso un certo tipo di oggetto e viceversa. La conoscenza consiste quindi in un particolare rapporto intenzionale della coscienza con le sue intenzionalità. Aggiunge Husserl: «se la teoria della conoscenza vuole anche studiare i problemi del rapporto tra scienza ed essere, essa può avere davanti agli occhi solo un essere correlato di coscienza, come un essere "intenzionato" coscienzialmente e qualificato come oggetto di percezione, ricordo, aspettazione, immaginazione, fantasia, identificazione, distinzione, credenza, ...»;⁴ da questo passo si evince che da un lato l'essere ha senso solo come significato legato all'esperienza del vissuto (immaginazione, percezione, fantasia), dall'altro, l'essere intenzionato si manifesta in modi differenti a seconda dell'intenzione che l'accompagna. La conoscenza per Husserl è un insieme di intenzionalità diverse, ordinate secondo un fine, ognuna delle quali svolge un ruolo che deve essere determinato da regole a priori.

In ultima analisi il problema della conoscenza consiste nel descrivere in modo evidente tutte le forme della coscienza intenzionale e come esse si siano costituite, partendo da una riflessione teoretica-conoscitiva che pone al centro dell'indagine la ricerca di una correlazione universale e pertanto necessaria, tra l'atto conoscitivo intenzionale e l'oggettività ad esso connessa. Per Husserl l'oggettività connessa all'atto conoscitivo ha a che fare con il significato dei concetti e il filosofo moravo ritiene che l'unità minima di significato sia la proposizione e non i singoli termini. Per proposizione, Husserl non intende i vari enunciati verbali o scritti o anche solo pensati ma l'essenza di essi, ossia il messaggioificante. In sintesi, la proposizione è l'essenza di una classe di enunciati,⁵ ossia il contenuto oggettivo invariante di ogni singolo enunciato verbale o scritto che sia.

Nella seconda fase, la riflessione husserliana prende una svolta trascendentale, la dimensione intenzionale dei vissuti diventa il campo tematico principale, l'accessibilità ad esso si ottiene mediante la messa tra parentesi del mondo, il mondo cioè viene sospeso nella sua validità mediante l'abbandono dell'ovvia credenza dell'esistenza indipendente degli oggetti; si tratta ora di indirizzare lo sguardo sul vissuto e di individuarne le componenti normative che ogni vissuto intenzionale possiede. Con la sospensione delle ovvie credenze del mondo non resta che un residuo, ovvero il suo fenomeno, il manifestarsi alla coscienza, ed il cogliimento dell'essenza intenzionale avviene attraverso la visione eidetica⁶ per cui il vissuto intenzionale viene modificato nell'immaginazione affinché ne emergano le relazioni necessarie. Ad esempio, l'intenzionalità di un atto di coscienza⁷ volta a cogliere il colore in un oggetto presenta un tratto invariante non modificabile dalla fantasia, il rapporto cioè tra il colore e la superficie dell'oggetto.

³ Il fenomeno è ciò che appare, ma per il filosofo moravo è ciò che percepiamo così come lo percepiamo senza nessun filtro di giudizio, senza nessun pre-giudizio. Ecco perché il motto della fenomenologia è: ritorniamo alle "cose stesse" così come si danno.

⁴ E. Husserl, *La filosofia come scienza rigorosa*, A. Costa (a cura di), Paravia, Torino 1958.

⁵ Classe che può essere formata anche da infiniti enunciati che esprimono lo stesso messaggio.

⁶ Variazione fantastica, libertà d'immaginazione.

⁷ Da Husserl questa intenzionalità viene chiamata noetica.

Ma qual è l'elemento a posteriori della conoscenza per Husserl?

Gli elementi a posteriori della conoscenza per la fenomenologia sono i dati percettivi dell'intuizione sensibile, detti da Husserl dati iletici. Essi vengono recepiti in modo intuitivo e non sono intenzionali essendo materia passiva. Su tali dati opera l'intenzionalità dei significati⁸ che li mette in forma come unità di significato sintetizzandoli secondo certe regole a priori.

Ma come affronta Husserl il problema della genesi delle regole a priori nella coscienza pura?

Il filosofo moravo risolve la questione da un lato attraverso una penetrante analisi del flusso del tempo che rappresenta l'ordine necessario della concatenazione di tutti i vissuti secondo regole del passato, presente e futuro, dall'altro rielaborando il principio humeano dell'associazione, rivisitato come una forma universale immanente alla coscienza pura. L'associazione diviene l'a priori innato all'interno dell'io e rappresenta la tendenza automatica della mente ad unificare in un'unica unità di significato taluni dati percettivi: «È tanto evidente ... che l'associazione non designa semplicemente una legalità empirica valida per complessi dati dell'anima, quasi fosse, secondo l'antica metafora, la legge gravitazionale valida per gli elementi interni dell'anima; l'associazione è un'espressione ... della legalità intenzionale essenziale della costituzione dell'ego puro, il regno dell'a priori innato».⁹ Il percorso della fenomenologia consiste quindi nel cogliere prima le modalità con cui le forme intenzionali a priori giungono a costituirsi nella coscienza, nella loro particolare conformazione di atti di coscienza, componente reale, e unità di significato, componente non reale o ideale, e come queste due componenti costituiscono un'unica unità attraverso l'intenzionalità passiva o fungente (associativa). Partendo da questa base, osserva Husserl, la coscienza comprende il mondo, lo intenziona in base a punti di vista specifici che debbono a loro volta costituirsi all'interno dell'io puro e concatenarsi in una progressiva acquisizione nel tempo storico. Mediante la genesi attiva, che si basa su «la libertà di variazione di cui l'ego gode»¹⁰ la coscienza produce concetti e categorie logico-matematiche. Questi oggetti non facenti parte della mia esperienza originaria, o in altri termini della sfera oggettuale che conosciamo da sempre e per noi ovvie,¹¹ diventano per così dire allargamenti scientifico-culturali. Per il filosofo moravo, mediante la genesi attiva l'io puro produce i concetti matematici e logici, ovvero degli enti astratti¹² che divengono per la coscienza le strutture razionali su cui i modelli scientifici si reggono. In questo, la fenomenologia genetica riassume in sé la problematica dell'empirismo, cioè la modalità con cui i concetti si formano nella mente.

Perché siamo interessati in questo lavoro alla fenomenologia?

Il motivo risiede nel fatto che la fenomenologia mette in luce la problematicità che esiste tra l'universalità e la necessità in cui le leggi della natura appaiono alle scienze, e la soggettività dei concetti e delle esperienze in genere e pertanto anche nelle teorie scientifiche. L'edificio teorico husserliano ruota attorno ad un'opera fondamentale: *Le Ricerche Logiche*, e la sua ontologia intorno alla Terza ricerca: *La teoria degli interi e delle parti*. Tema, questo, fondamentale per preparare il terreno ad un discorso scientifico-filosofico sulle operazioni di fondazione, dove con il termine fondazione indicheremo quei poli che consentono il costituirsi di un particolare punto di vista sul mondo in modo significativo. Sia l'oggetto del *vissuto intenzionale* che i vissuti stessi di un soggetto gnoseologico in ogni fondazione vengono riorientati per mezzo di procedure dettate da scelte culturali, emotive, razionali ed è in questo senso che il mondo viene fondato dalla nuova prospettiva.

⁸ Da Husserl questa intenzionalità viene chiamata noematica.

⁹ E. Husserl, *Meditazioni Cartesiane*, IV, a cura di F. Costa, Bompiani, Milano 1989.

¹⁰ Molti autori definiscono il virgolettato di Husserl con la dicitura: libera variazione fantastica.

¹¹ Husserl chiama questo mondo il mondo della pre-datità, cioè di quelle abilità di osservazione che ci accompagnano da sempre.

¹² Numero, insieme, predicato, derivata, integrale, etc.

2. La teoria dell'intero e della parte e i linguaggi di rappresentazione

Nella trattazione della problematica dell'intero e della parte e soprattutto delle parti non-indipendenti di un intero¹³ Husserl chiaramente pone il problema che è possibile avere delle connessioni necessarie tra i contenuti dell'esperienza che non fanno parte né di proposizioni sintetiche a priori né di proposizioni analitiche. Tuttavia, queste connessioni sono necessarie sul versante dell'oggetto poiché coinvolgono relazioni universali che si instaurano tra l'oggetto visto come intero ed alcune delle sue parti, dette da Husserl, non-indipendenti poiché predestinate a vivere sempre insieme all'intero. Tali connessioni necessarie possono essere espresse da enunciati che rappresentano leggi a priori, a tal proposito osserva Husserl che il colore (parte non-indipendente) «è predestinato ad essere parte, infatti un colore può esistere puramente in quanto tale ed in generale soltanto come momento di un oggetto colorato».¹⁴

L'a priori materiale è il perno su cui Husserl fa ruotare tutte le correlazioni che instaura, in altri termini è la giustificazione analitica della correlazione universale.

Dove utilizza Husserl questa nuova definizione di analiticità (a priori materiale)?

Il filosofo moravo utilizza l'a priori materiale in tutte le fasi del suo edificio teorico, noi lo abbiamo incontrato precedentemente quando abbiamo parlato del significato dei concetti: la classe degli enunciati che esprimono lo stesso messaggio significante è l'unità, la proposizione è la parte non-indipendente di ogni singolo enunciato, ossia il contenuto oggettivo permanente di ogni enunciato della classe.

Dopo le Ricerche Logiche lo sguardo di Husserl si rivolge verso una fenomenologia trascendentale, come detto in precedenza, che sviluppa come scienza universale e rigorosa dei vissuti intenzionali studiati nella loro struttura noetica (atto conoscitivo reale)-noematica (unità ideale di significato), ancora una volta l'indagine sarà affrontata attraverso l'a priori materiale.

Per il filosofo moravo, la riduzione fenomenologica prepara il terreno al coglimento delle essenze intenzionali di una percezione empirica per cui nei vissuti intenzionali, attraverso la «libera variazione fantastica», si intuiscono tali essenze formate da un lato dalle unità di significato su cui si fondano le distinzioni tra i vari oggetti e dall'altro dagli atti di coscienza. Secondo Husserl, dal vissuto intenzionale si possono far emergere i tratti tipici e invariati di un oggetto, in altre parole possono essere messe a fuoco quelle caratteristiche minime che ogni oggetto possiede per essere quello che è. Tali caratteristiche minime sono quelle in connessione necessaria con l'oggetto, ovvero le parti non-indipendenti dell'intero oggetto, come il colore che è predestinato a vivere in connessione con una superficie dell'oggetto. Tali essenze, non modificabili dalla fantasia, sono gli elementi fondanti l'oggetto stesso.

La nuova analiticità rappresenta anche la regola a priori con cui Husserl giustifica le varie intenzionalità e pertanto il nucleo del suo impianto teoretico. L'intenzionalità noetica propria degli atti di coscienza va a correlarsi ad un oggetto (come significato) associandosi secondo la regola dell'a priori materiale. Ad esempio, non possiamo intenzionare una linea senza cointenzionare il suo spessore. Lo stesso dicasi per l'intenzionalità noematica, non possiamo intenzionare un oggetto senza cointenzionarne il significato. Ad esempio, il significato ricordo di un tavolo rimanda secondo la legge dell'a priori materiale al nocciolo noematico del tavolo e all'orizzonte di dati iletici che lo fonda. Anche l'intenzionalità fungente o associativa è soggetta alla stessa regola a priori. Ad esempio, la ritenzione temporale fa sì che per associazione siamo portati a connettere due distinte percezioni che avvengono in sequenza, come una sola continuativa dello stesso contenuto. Il collegamento temporale rappresenta la parte non-indipendente dell'intero contenuto che Husserl chiama momento di unità.

Adesso l'autore porrà una maggiore attenzione allo studio dell'*a priori materiale, dell'intero e della parte*. L'a priori materiale sarà utilizzato dallo scrivente come connessione necessaria per fondare qualsiasi tipo di intero attraverso alcune sue parti determinanti. L'indagine che sarà

¹³ E. Husserl, *Ricerche Logiche, Terza Ricerca*.

¹⁴ E. Husserl, *L'intero e la parte*, a cura di G. Piana, paragrafo 7, pag. 96, Il Saggiatore, Milano 1977.

avviata riguarderà gli interi e le parti di un discorso e pertanto l'oggetto centrale dell'indagine sarà il linguaggio. Infatti, una qualsiasi realtà è sempre data in un linguaggio. Per quanto concerne il significato degli oggetti astratti o materiali (ma anche della "cosa" o di uno stato di cose di cui si vuol fare conoscenza) si farà ricorso a una semantica a tre livelli: pensiero, linguaggio, mondo.

La filosofia ha a lungo riflettuto su come il cervello dell'uomo e il cervello degli animali rappresentino la conoscenza del mondo in modo efficace per sopravvivere. Lo sviluppo nell'uomo del linguaggio naturale ha giocato un ruolo fondamentale nella crescita di tale capacità consentendogli la creazione di modelli di rappresentazione sempre più sofisticati e a "grana fine" che gli hanno consentito di rappresentare oltre ad ambienti direttamente osservabili (e questi sono gli ambienti del mondo della vita)¹⁵ anche ambienti parzialmente noti o del tutto inosservabili (stati futuri del mondo o ambienti fantastici). Tuttavia, è chiaro che l'uomo non usi direttamente il linguaggio naturale per le proprie rappresentazioni significanti interne poiché il linguaggio naturale è un linguaggio in codice. Infatti, se ci fermiamo a riflettere sulla sua struttura, notiamo che alla sua base presenta un insieme di simboli privi di significato: l'alfabeto, ed è a partire dall'alfabeto che possiamo costruire dei codici significanti: le parole, e successivamente dalle parole, combinandole attraverso la sintassi, idee complesse che rappresentano ambienti reali o astratti significanti. Ma riflettendo ulteriormente prendiamo coscienza che nei linguaggi naturali ad alcune parole, ad esempio *botte* in italiano oppure *spring* in inglese, corrispondono due idee e se a una parola corrispondono due idee, le idee non possono essere parole. Questo suggerisce che il linguaggio naturale non è una immagine del mondo e che l'uomo elabora internamente le parole traducendole in una forma di rappresentazione significante non verbale. Ma quali sono queste forme?

Queste forme sono, per l'autore, dei segnali analogici¹⁶ cioè dei segni caratterizzanti la "cosa", dove il segno si trova in una correlazione necessaria e significante con una essenza fondamentale della "cosa", ossia con quella caratteristica minima che la tal "cosa" deve possedere per essere quello che è, ed è l'insieme di queste forme analogiche e della sintassi della loro combinazione che chiamiamo linguaggio del pensiero. Le forme del pensiero sono delle unità di significato di oggetti individuali del mondo, forme figurative la cui combinazione attraverso gli "algoritmi" della mente fornisce una rappresentazione analogica di stati di cose sensibili e reali, ovvero un modello figurativo, le cui singole unità diventano delle parti non indipendenti dell'unità composta. Ad esempio, prendiamo un paesaggio, singola unità, ma tuttavia composta da alcune parti caratterizzanti, ossia alberi, case eventuali animali presenti. Tutte queste parti sono parti non indipendenti se percepite all'interno del paesaggio perché sono proprio queste parti la fondazione dell'unità figurativa del pensiero. La debolezza di un modello figurativo risiede nella struttura del dominio dei suoi elementi costituiti esclusivamente da simboli costanti che rappresentano oggetti sensibili individuali, ossia singole unità ma sono carenti di una sintassi, come ad esempio simboli di predicato che esprimono relazioni, simboli di funzioni che esprimono i ruoli dei singoli oggetti all'interno di uno stato di cose statico o dinamico, e soprattutto la carenza dei quantificatori che esprimono le qualità di collezioni di oggetti senza doverli enumerare uno per uno. Mentre la caratteristica principale dei linguaggi figurativi risiede nel fatto di essere concisi ed espressivi, ovvero in ogni singola forma sono presenti molte informazioni e questo ha consentito all'uomo, ma anche agli altri animali di rappresentarsi ambienti complessi in pochi istanti per sopravvivere.

L'uomo, durante la sua evoluzione, ha avuto la capacità di sviluppare dei linguaggi che codificano le forme figurative insieme alle loro parti dipendenti ed indipendenti e pertanto di crearsi una base di conoscenza significante attraverso codici molto più ampia di un semplice linguaggio figurativo e inoltre di allargare gli elementi del dominio, sempre attraverso elementi in codice,

¹⁵ Per Husserl il mondo della vita è costituito dagli oggetti di esperienza immediata ed è proprio questo che conferisce ad esso un'evidenza forte non mediata da altre conoscenze.

¹⁶ Un segnale analogico è una forma figurativa in cui il grafico della forma si identifica con il significato.

con simboli predicativi, simboli di funzione, quantificatori e connettivi logici. Il linguaggio naturale ne è un tipico esempio.

Il linguaggio naturale rappresenta, tra i linguaggi in codice, quello più espressivo e sintetico ma allo stesso tempo è quello più ambiguo non solo perché ad uno stesso codice può essere attribuito un doppio referente del modello figurativo ma anche perché il significato del codice, in situazioni complesse, dipende dal contesto in cui il codice è inserito e dall'intenzionalità del soggetto che utilizza quel codice. Ma il linguaggio naturale, a dispetto di queste inefficienze, presenta una caratteristica vincente che gli altri linguaggi in codice non posseggono: la comunicazione del pensiero in tutte le sue articolazioni. Questo aspetto che può sembrare marginale, in realtà è stato fondamentale per l'uomo perché la base di conoscenza di ogni singolo individuo si è potuta arricchire di altre basi di conoscenza per effetto della comunicazione.

Le teorie scientifiche raramente ricorrono al linguaggio naturale per esprimere la loro struttura formale, ossia i loro modelli predittivi, ma sovente fanno ricorso ai linguaggi della logica che operano su codici (i simboli che codificano il vero e il falso) e ai linguaggi matematici che operano sia su termini analogici (le funzioni, ad esempio) che su codici (i numeri, ad esempio). L'impegno ontologico di questi linguaggi (ovvero la natura degli elementi del loro dominio) è limitato ad oggetti con pochi attributi e pertanto ad una ontologia regionale. Per i linguaggi scientifici è più problematico, invece, definire l'impegno epistemologico poiché tale impegno è in stretta relazione con il concetto di verità.

I linguaggi delle scienze empiriche essendo linguaggi dichiarativi e pertanto di rappresentazione, sono caratterizzati sia dal logo semantico che da quello apofantico, ovvero sia dall'analisi del senso che dall'analisi delle relazioni che oggetti astratti possono avere con un mondo referenziale di qualsiasi natura reale.¹⁷ E qui arriviamo al motivo per cui, secondo l'autore, il filosofo moravo confonde il piano formale con quello referenziale.

Anche il linguaggio naturale è un linguaggio di rappresentazione anche se l'uso principale è quello comunicativo. In questa sede utilizzeremo il linguaggio naturale per chiarire la differenza tra logo semantico e logo apofantico attraverso alcune proposizioni. Adesso analizziamo il seguente enunciato: "Il fornaio sta cuocendo il pane", tale espressione ha chiaramente un senso ed è anche una espressione dichiarativa, ossia interessa il logo apofantico poiché può essere vera o falsa a seconda che nel momento in cui è pronunciata l'evento si verifica oppure non si verifica. Tale enunciato ha significato poiché ha un senso e un mondo referente. Ora analizziamo il seguente enunciato: "Il pane sta cuocendo il fornaio", anche questa espressione ha un senso ma viene a mancare il mondo referente o forse riflettendo sarebbe meglio dire non ha significato nel mondo a cui normalmente siamo abituati (il mondo della vita). Adesso ipotizziamo una realtà, quella letteraria per esempio, dove gli oggetti si animano e gli esseri biologici si pietrificano la frase "Il pane cuoce il fornaio" non solo ha un senso ma acquista significato e possiamo verificare se è vera oppure è falsa. Gli esempi al riguardo potrebbero essere molteplici, ma in questa sede ci interessava far notare come il concetto di significato dipenda non soltanto dal senso ma anche da un mondo referente, ovvero da un'ontologia regionale.

Un'ulteriore riflessione ci porta a riconoscere che il concetto di significato è strettamente connesso al concetto di verità per corrispondenza. Purtroppo, il concetto di verità per corrispondenza non esiste sotto forma di criterio, come lo è quello di verità per coerenza, ma sotto forma di definizione¹⁸ e pertanto la si può applicare solo a enunciati e non a strutture formali e monolitiche, a volte formate da molte leggi interconnesse, come sono le teorie scientifiche. Da qui segue che le teorie scientifiche, almeno quelle empiriche, non si possono definire né vere né false ma adeguate empiricamente all'interno della dimensione di scala in cui operano. L'essere

¹⁷ L'essere, ossia tutto ciò che è diverso dal nulla, presenta una natura duale ma abbiamo dell'esistente diversi generi di realtà, ossia diverse regioni ontologiche. Tali regioni ontologiche sono profondamente differenti da quelle che intende Husserl.

¹⁸ Definizione non univoca ma che presenta varie versioni basti pensare a quella di Aristotele o a quella più recente dovuta a Tarski.

adeguata empiricamente per una teoria scientifica significa che il linguaggio¹⁹ con cui opera è in grado di rappresentare un mondo referenziale non solo possibile²⁰ ma anche reale.²¹ La teoria corrispondentista della verità, pur essendo molto feconda, presenta seri limiti quando la si vuole applicare alle scienze empiriche e tali limiti risiedono nel fatto che la teoria non è un criterio ma una definizione che stabilisce un nesso tra una rappresentazione fattuale astratta (un'idea veicolata attraverso un linguaggio) e una realtà materiale e sensibile. Tale realtà, dogmaticamente, la si ipotizza unica, stabile e ben determinata. In altri termini, la teoria corrispondentista cerca di cogliere una verità assoluta e non una verità relativa, ad una regione di referenzialità determinata dalla dimensione di scala spazio-temporale, che identifica un oggetto ritagliato dalla "cosa" e strutturato con pochi attributi.

3. Verità, scienza e tecnica

La ricerca di una verità assoluta o l'idea sbagliata che la realtà possa essere ridotta al linguaggio è anche il motivo per cui sia il criterio di verifica dei Neopositivisti logici che quello della falsificazione di Popper hanno presentato dei seri limiti. La fecondità della teoria corrispondentista può essere recuperata introducendo dei criteri di referenzialità extra-linguistici che consentano di identificare degli oggetti astratti che codificano dei referenti in una regione ontologica i cui oggetti siano proprio esemplificati dal dominio degli oggetti astratti. I criteri di referenzialità, a cui l'autore fa riferimento, sono criteri di natura operativa che nel campo scientifico sono individuati con precisione e sono quelli che consentono di selezionare dalla "cosa" degli attributi osservabili (grandezze fisiche) e acquisibili con sensori e strumenti che ne registrano i valori per poi sottoporli a una verifica sperimentale attraverso le operazioni di misura.

Le grandezze fisiche osservabili sono quelle rilevanti alla dimensione di scala²² in cui opera il modello astratto della teoria, tali grandezze, acquisibili dai nostri sensi (questi sono gli oggetti del mondo della vita) o dai sensori degli strumenti, possono essere correlate anche a grandezze non osservabili che tuttavia all'interno della struttura formale della teoria sono in un nesso causale con le osservabili e pertanto indirettamente verificabili. Pur esistendo un mondo materiale e sensibile unico, non esiste un'unica realtà ma vari generi di realtà ed ognuna di esse è una regione di referenzialità, tali regioni sono selezionate dai criteri di referenzialità che in quest'ottica diventano dei criteri di verità per corrispondenza poiché selezionano "le affezioni reali" (per dirla con Galileo) della "cosa" esemplificati dagli oggetti astratti dei modelli scientifici, in altri termini il dominio delle grandezze fisiche astratte di una teoria scientifica empirica codifica i referenti all'interno di una ontologia regionale e la corrispondenza è determinata dai criteri di referenzialità.

Un qualche approfondimento delle procedure operative della scienza è utile in prospettiva di un chiarimento sul perché identifichiamo i criteri di referenzialità con i criteri di verità per corrispondenza. Il punto di partenza della nostra analisi è la distinzione tra scienza e tecnica. Sono stati i pensatori greci che per primi si sono occupati della questione e hanno introdotto il termine "techne" per indicare una modalità di azione efficace le cui cause fossero note pertanto la tecnica non è solo abilità ma possiede anche come fondazione teorica la conoscenza dei motivi per cui è efficace, si pensi alla tecnica di realizzazione delle leve o alla tecnica di costruzione dei galleggianti o alla tecnica delle pompe per il sollevamento dell'acqua, tecniche queste, tutte note durante il periodo ellenico per cui tecniche praticate dall'uomo molto prima dello sviluppo della scienza moderna. Il pensiero greco ha introdotto anche il termine "epistème" per denotare una conoscenza della realtà come essa è. Anche in questo caso veniva richiesta una fondazione teorica che indagasse le cause generali delle leggi della natura, e nel caso della scienza,

¹⁹ I linguaggi delle teorie empiriche sono o linguaggi matematici o linguaggi logici.

²⁰ Possibile significa che abbia un senso.

²¹ Il mondo reale deve avere referenti materiali e sensibili.

²² La dimensione di scala rappresenta un criterio che agisce come uno zoom con cui noi vediamo le grandezze rilevanti ad una determinata scala spazio-temporale del mondo. Le varie scale del mondo sono le singole ontologie regionali.

conoscere che una causa fosse vera necessitava di dimostrazione analitica, in altri termini la conoscenza scientifica deve essere necessaria e universale.

Nel caso della tecnica, la conoscenza dei motivi dell'efficacia di un'azione rende possibile lo stabilirsi di procedure operative replicabili per il raggiungimento di uno scopo, come la realizzazione delle macchine per il sollevamento dell'acqua o la realizzazione di strumenti di misura (orologi, dinamometri, etc.). La riflessione teorica nella tecnica consiste nel saper applicare alle procedure operative delle leggi empiriche che si sono dimostrate efficaci in ambiti molto ristretti della realtà, si pensi ad esempio alle leggi sulle leve oppure alle leggi della riflessione e della rifrazione in ottica geometrica per la costruzione delle lenti oppure alle leggi sui galleggianti per la costruzione di scafi. Tuttavia, prima dello sviluppo della moderna scienza naturale, vi erano molti settori della tecnica che non possedevano alcuna riflessione teorica ma delle pratiche operative vincenti che portavano alla realizzazione di congegni affidabili senza conoscerne la giustificazione teorica (questo è il mondo della vita). Con lo sviluppo della scienza moderna e in particolare della meccanica newtoniana e della teoria dell'elettromagnetismo, tecnica e scienza si sposano e i modelli scientifici entrano a piena forza nella riflessione teorica della tecnica che diventa scienza applicata. Al centro delle procedure operative della tecnica non vi sono più semplici leggi empiriche valide in ambiti ristretti di realtà, ma modelli validi in macroregioni ontologiche che vengono utilizzati per la progettazione di macchine e strumenti di misura. Questo ha consentito non solo la realizzazione di congegni sempre più sofisticati che potessero interagire in ampie dimensioni di scala spazio-temporali ma anche l'assemblaggio di strumenti che seguendo un modello astratto ricavato da una teoria scientifica potessero essere utilizzate dalle stesse teorie scientifiche per esperimenti cruciali nelle loro verifiche sperimentali. In altre parole, i congegni tecnologici esemplificano le proprietà e le funzioni che il progetto astratto codifica. La creazione di macchine sempre più efficaci nelle loro funzioni è indice che il sistema (la macchina) rappresenta un "oggetto" che corrisponde alle "predicazioni" del modello astratto ed a sua volta il modello scientifico trova la sua verifica attraverso le procedure operative che gli strumenti della tecnica consentono di realizzare. Questa riflessione suggerisce che la progettazione di una macchina efficiente, utilizzando un modello astratto di una teoria scientifica, mette in connessione una relazione funzionale tra enti astratti della teoria scientifica con una relazione funzionale di attributi reali di un sistema *cosale* (*la macchina*) che ha un effetto causale sul mondo. In altre parole, il congegno tecnico, realizzato seguendo le relazioni funzionali di un modello astratto, esemplifica, verificandone l'efficienza in un numero elevatissimo di casi, quello che le relazioni funzionali avevano codificato nei minimi particolari. La macchina diventa il punto di incontro tra il modello scientifico e una regione di mondo reale, e questo incontro è determinato dalle procedure operative che portano al progetto della macchina. Nelle teorie scientifiche il ruolo della macchina è giocato dall'esperimento che rappresenta il punto d'incontro tra le relazioni funzionali della teoria e quegli attributi di realtà capaci di mostrare non solo un effetto causale, ma una relazione causale funzionale, e l'incontro nella scienza è determinato dalle procedure operative che con i loro sistemi di misura rappresentano i criteri di referenzialità. Ma c'è qualcosa in più: il corretto funzionamento di un congegno tecnico conferma,²³ in maniera irrefutabile, le teorie scientifiche coinvolte per lo sviluppo del modello astratto del progetto poiché le macchine essendo utilizzate in milioni di esemplari in ogni angolo del mondo forniscono per "induzione forte" la verifica del modello astratto, si pensi ai motori elettrici che confermano la predittività della meccanica newtoniana e dell'elettromagnetismo, oppure ai motori termici che confermano la termodinamica e la meccanica classica naturalmente all'interno della dimensione di scala di loro competenza.

Riferimenti bibliografici e pubblicazioni

- -E. Husserl 1968: *Ricerche Logiche*, Il Saggiatore, Milano 1968, trad. G. Piana.

²³ Il termine conferma sta ad indicare che il modello astratto è empiricamente adeguato, ovvero che le relazioni delle osservabili del congegno seguono le relazioni matematiche del modello.

- -E. Lepore 1987: *New directions in semantics*, Academic press London 1987.
- -E. Agazzi 2018: *L'oggettività scientifica e i suoi contesti*, Bombiani editore, 2018 Milano.
- -S. Russel-P.Norvig 2003: *Artificial Intelligence: A Modern Approach*, vol. 1°, Prentice Hall, 2003.
- -E. Husserl 1977: *L'intero e la parte*, Il Saggiatore, Milano 1977, trad. G. Piana.
- -J. Searle 1997: *The Mystery of Consciousness*, New York Review, 1997 New York.
- -J. Searle 2004: *Mind: A Brief Introduction*, Oxford University Press, 2004 Oxford.

Saro Mirone*, socio SFI, laureato in Fisica teorica.

L'IDENTITÀ UMANA COME SISTEMA COMPLESSO: DA EDGAR MORIN ALLA FILOSOFIA IN REPARTO

Magda Fontanella

Abstract

Starting from the observation that the principle of disjunction reigning among the different fields of knowledge loses sight of the unity of the human fact, proposed, in return, is a systemic and complex vision of man himself, which can be properly handled only by a multidisciplinary approach to the issue. Investigating the method proposed by Morin, we observe how it can be applied to philosophy, understood as a philosophical profession, finding in it a significant approach to existential questions that characterize the contemporary man. Philosophical approach is read, then, in fact, in the light of the professional experience of the author. This leads to the conclusion that philosophy, if understood as an unhindered and free exercise away from the complex thought, may be a valuable tool for dialogue and the search for truth.

Keywords

Systemic and complex vision of man, Existential questions, Philosophy, Medicine, Philosophical profession, Bioethics.

La complessità dell'essere umano continua a meravigliarmi e a motivare il mio percorso professionale e di vita, nonostante siano trascorsi ormai sei anni dalla discussione della tesi di dottorato in cui proponevo le idee racchiuse in questo testo.

La professione di filosofa in RSA si sta sviluppando con sfumature e profondità che non avrei immaginato. Da studente del I anno di Filosofia non avrei mai pensato che mi sarei trovata un giorno a lavorare come parte integrante di un'equipe sanitaria, partecipando ai piani individuali di assistenza dei pazienti ed alla discussione di casi clinici, fornendo sostegno e formazione al personale sanitario ed ai famigliari; tuttavia, in effetti, ora come ora, mi sembra che nulla possa pareggiare l'intreccio di piani filosofici e vissuti biografici intessuti dall'ambito sanitario.

La complessità dell'identità umana in ambito sanitario si traduce nelle diverse sfaccettature che la fragilità umana può assumere, dalla sofferenza esistenziale al dolore fisico, dalla fatica di comunicare una diagnosi a quella di riceverla e viverla, dalle difficoltà di praticare un'adeguata assistenza sanitaria a quelle dello stare accanto ad un proprio caro che versa in gravi condizioni di salute. L'intreccio di relazioni che si vengono ad instaurare all'interno dell'equipe di cura, tra i curanti e i pazienti e, infine, tra i pazienti e i propri famigliari costituisce una trama complessa che ricalca la struttura stessa della natura umana.

Infatti, la salute dell'essere umano rimanda, essa stessa, ad un sistema complesso in cui il tutto è maggiore della somma delle parti, poiché piano fisico, psicologico, sociale e spirituale sono quasi inestricabilmente intrecciati e spesso, per curare una malattia, soffermarsi soltanto su uno di questi piani è fuorviante.¹ In chiave più poetica, Friedrich Nietzsche parlava di *Grande Salute* come di una sorta di salvezza dell'essere umano, capace di vivere la malattia come un

¹ Si può pensare al modello bio-psico-sociale delineato dall'ICF-Classificazione Internazionale del funzionamento e della disabilità. Il testo, approvato dalla 54° *World Health Assembly* (WHA) il 22 Maggio 2001, come revisione della Classificazione Internazionale delle Menomazioni, delle Disabilità e degli Handicap (ICIDH) pubblicata nel 1980, vede la disabilità come una risposta ambientale ad un deficit più che come una menomazione radicalmente chiusa nella persona.

viaggio da intraprendere per conoscere meglio se stessi e salvarsi accogliendo il proprio destino. Questa visione fornisce una chiave di lettura di larga veduta rispetto all'esperienza della malattia, che ingloba molti aspetti e pone molta attenzione al percorso di consapevolezza che chi si ammala compie; in realtà, la malattia, può però anche essere vista in modo cartesiano come un guasto circoscritto di una macchina da riparare, percorrendo le vie parcellizzate della medicina più specialistica. Non esiste un modo giusto o sbagliato in assoluto per approcciarsi alla storia della propria malattia o del proprio dolore esistenziale, ma sicuramente interpretare il sintomo o il disagio come parti avulse dal tutto rischia di far perdere l'aggancio con la realtà che è estremamente ricca e vede tutte le sue parti in dialogo tra loro; ecco che allora il sintomo all'interno del più ampio sistema-uomo può essere qualcosa che fa luce sull'intero e ne permette una cura più allargata e consapevole.

Anche alcuni tra i grandi romanzi classici, come *La Montagna Incantata* di Thomas Mann, sono abili nell'intrecciare la cura della salute fisica a quella dell'anima, forse perché appartiene alla saggezza dell'essere umano il riconoscere quanto psiche e corpo siano inevitabilmente interconnessi.

Negli ultimi decenni la medicina si è sempre più focalizzata sugli aspetti tecnologici e diagnostici, ma ha anche riscoperto le abilità comunicative e di ascolto richieste per poter assistere al meglio i pazienti che le vengono affidati. Il filone della medicina narrativa² ben si inserisce in questo tipo di riflessione, in cui il coinvolgimento del paziente nella pianificazione delle cure è di basilare importanza. La medicina stessa diviene intreccio di competenze in cui l'ultra specializzazione tecnica è solo una parte della cura, che sicuramente è un sistema complesso e dinamico, in cui giocano un ruolo essenziale il dialogo tra medico e paziente e la dinamicità tipica delle relazioni umane. Salvaguardando certamente i ruoli e le competenze del caso, ci si trova di fronte all'incontro tra esseri umani che hanno una storia da narrare.

Complessa è sicuramente, inoltre, l'arte del comunicare, in cui l'aspetto verbale che apparentemente sembra il predominante si intreccia a quello non verbale, che permette di scorgere anche nel paziente, che manifesta una salute mentale in deterioramento, un residuo di volontà. Spesso, di un colloquio con un medico che comunica un aggravarsi della condizione di salute, con dovizia di informazioni e particolari, i famigliari e il paziente stesso apprezzano tutto ciò che è *non verbale*, come il tempo a loro dedicato e l'attenzione a loro riservata; il fatto di condurre il colloquio in uno studio tranquillo e non in corridoio, per esempio, o di guardarli in volto e di non rispondere al cellulare, mentre si è lì con loro e per loro. Durante il mio percorso professionale quello che sto apprendendo sempre più è che assistere i pazienti e i loro famigliari dal punto di vista dell'equipe non significa assolutamente privarli della possibilità di decidere, ma aiutarli ad arrivare ad una scelta libera e consapevole, preparati ai benefici e ai disagi verso cui l'accettazione di una terapia o meno può condurli.

Inoltre, complesse sono la natura delle relazioni umane e la relazione tra medico e paziente in cui, come fa sapientemente notare Borasio,³ ogni volta le distanze e i bisogni si ricalibrano in modo dinamico tra necessità di assistenza e bisogno di autodeterminazione, entrambi passi che il paziente e i suoi famigliari compiono nell'accettazione della propria malattia; ogni uomo ha in sé, infatti, il bisogno di essere guidato e il bisogno di guidare, tutto sta a dove ci si trova in un determinato momento della propria vita. Ed è significativo ricordare a questo punto la citazione che proprio un medico, Borasio, fa di Soren Kierkegaard: «quando si vuole riuscire ad aiutare qualcuno, bisogna innanzitutto cercare di trovarlo nel luogo nel quale egli si trova e qui cominciare».⁴ Questo, a mio avviso, è parte integrante della professionalità medica.

² Per un'introduzione a cosa si intenda per medicina narrativa si veda Sandro Spinsanti, *La medicina vestita di narrazione*, ed. Il Pensiero Scientifico Editore, Roma 2016.

³ Gian Domenico Borasio, medico, dirige la Cattedra di Medicina Palliativa all'Università di Losanna. Cfr. G.D. Borasio, *Saper morire*, Bollati-Boringhieri, Torino 2015, p.66.

⁴ S. Kierkegaard, *Il Punto di vista della mia attività di scrittore* in *Opere* a cura di C.Fabro, Piemme, Casale Monferrato 1995, p. 37.

Complessa è, infine, l'identità dell'equipe di cura che è multi professionale e che funziona davvero come un'orchestra in cui ognuno esercita la propria competenza suonando il proprio strumento, ma soltanto nell'insieme è possibile poi l'emergere della sinfonia della cura: dall'operatore socio-sanitario al fisioterapista, dall'infermiere all'educatore, dallo psicologo al bioeticista, dal consulente esterno al medico di reparto, le fila della multiformità dell'assistenza intesono l'abito della cura.

Parallelamente a queste riflessioni, mi preme sottolineare in questo contributo come ai nostri giorni si vada gradualmente imponendo la convinzione che sia pressoché impossibile una visione dell'uomo e del mondo nel loro insieme. Come già denunciava Ernst Cassirer nel suo *Saggio sull'uomo*, nell'età contemporanea la conoscenza dell'essere umano, nonostante il suo incomparabile accrescimento in molteplici campi, è paradossalmente entrata in crisi.

Cassirer, dunque, sostiene appunto che ad una ricchezza di fatti non necessariamente corrisponde oggi una ricchezza di pensiero, quindi egli avverte coscientemente che il proliferare di lavori e ricerche su chi sia l'essere umano non basti a garantire lo sviluppo di una riflessione teoretica adeguata.⁵

Intellettuale vivente che accoglie a pieno titolo l'avvertimento di Cassirer è, a mio avviso, Edgar Morin, sociologo e filosofo francese, il cui pensiero è contraddistinto dalla ricerca di una unità della molteplicità, che allo stesso tempo salvaguardi sia la totalità che la diversità, sia l'unitarietà che la multi-possibilità. Egli si propone perciò un'impresa a dir poco titanica: quella di mettere a punto un metodo di ricerca che riconoscendo la complessità del reale, in cui sicuramente l'identità umana costituisce la più ricca, tenga sempre presente la visione d'insieme, il tutto che è maggiore delle singole parti.

Morin denuncia come oggi chi voglia addentrarsi nella ricerca del chi siamo viene convinto del fatto che l'epoca dei Pico della Mirandola sia sorpassata da secoli e che ormai è impossibile cimentarsi nella costruzione di una visione dell'uomo e del mondo nella loro interezza. Per dissuadere dalla prospettiva olistica si argomenta che la crescita esponenziale delle informazioni e la sempre maggiore eterogeneità superano ogni capacità di immagazzinamento e di trattazione da parte del cervello umano.⁶ Sono proprio le domande fondamentali ad essere congedate dalla ricerca; e così il chiedersi *chi è l'uomo* e *che cos'è il mondo* risultano domande oziose e vaghe, rimandate sì alla filosofia, ma perché giudicata come sapere aleatorio e pressoché inconsistente. Eppure, a mio parere, è impossibile negare che il comprendere se stessi e il mondo sia il fine che ogni uomo tenta di portare a compimento durante la propria vita.

L'esperienza professionale della filosofia in reparto è per me la diretta applicazione delle convinzioni teoretiche della complessità dell'essere umano. Esercitare la filosofia in ambito sanitario significa ricordare che siamo costituiti da intrecci di piani diversi e che per affrontare situazioni critiche, decisioni e fatiche è importante indagare il senso delle azioni che si compiono.

L'uomo durante la propria vita inciampa in dubbi e problemi esistenziali che generalmente non hanno a che fare con la malattia mentale, ma semplicemente con l'interrogarsi sul reale e sulle scelte difficili che ci si può trovare a compiere per i diversi casi della vita. La filosofia per sua natura, come sosteneva Wittgenstein nelle sue *Ricerche Filosofiche*,⁷ può essere vera e propria cura dei crampi mentali e delle distorsioni paralizzanti del pensiero. Per Wittgenstein la terapia filosofica potrebbe consistere fondamentalmente nel chiarificare le parole riportandole al loro uso migliore, cercando di eliminare i non sensi causati principalmente dalla storia della filosofia stessa o dal linguaggio comune. Questo nella mia esperienza lavorativa vale sia nella

⁵ Ernst Cassirer, *An Essay on Man – An introduction to a Philosophy of Human Culture*, Yale University Press, New Haven 1944. Citerò dalla traduzione italiana di Carlo d'Altavilla, *Saggio sull'uomo: introduzione ad una filosofia della cultura umana*, Armando Editore, Roma 2004, p. 75.

⁶ Edgar Morin, *La Methode.1. La Nature de la Nature*, Editions du Seuil, 1977; traduzione italiana di Gianluca Bocchi e Alessandra Serra, *Il metodo. 1. La Natura della Natura*. Raffaello Cortina Editore, Milano 2001, p. 7.

⁷ L. Wittgenstein, *Philosophische Untersuchungen*, edito da G.E.M. Anscombe e R. Rhees, Oxford 1953, tr.it. di Piovesan e Trincherò, *Ricerche filosofiche*, Einaudi, Torino 1967.

gestione delle comunicazioni ai pazienti e ai famigliari, sia nella stesura delle procedure medico-assistenziali: disambiguare, riflettere sul senso di alcune terapie o trattamenti, non dare niente per scontato, fare domande, anche scomode.

Nello specifico la mia esperienza professionale di filosofa in un reparto para-ospedaliero, che ospita persone in stato vegetativo, mi ha portato a contatto con i vissuti di sofferenza dei famigliari e del personale sanitario che quotidianamente si trovano a prendersi cura di uomini il cui stato di salute, gravemente compromesso, solleva domande esistenziali importanti, sulla vita, sul dolore, sulla morte.

Nello specifico la mia esperienza personale mi porta a vedere come di fronte alla ripetizione tecnica di atti assistenziali il professionista sanitario ha bisogno non solo di compierli con precisione, ma di dare ad essi un significato esistenziale: sia la meccanicità delle operazioni di cura medica che i gesti di cura dei famigliari, attraverso momenti di riflessioni guidati, acquisiscono significati che si ha bisogno di approfondire, tenendo viva la capacità di esercizio del pensiero. A tale riguardo, appunto, la prospettiva metodologica delineata da Morin torna utile, perché la meta-riflessione tipica dell'approccio complesso è ciò che si propone di compiere il filosofo con chi a lui si rivolge: si cerca di avere una visione *meta* del problema, guardando la crisi con un certo distacco che è ottenibile con l'allenamento del pensiero e dialogando in modo umile e socratico con domande mirate, mettendo la lente di ingrandimento su parole, idee e comportamenti su cui magari spontaneamente da soli non si rifletterebbe.

Utilizzo, così, la filosofia come promotrice di relazioni di sostegno e veicolo di collaborazione all'interno di un'equipe di cura non solo multidisciplinare, ma anche multi-etnica. La filosofia, infatti, se intesa come esercizio costante del pensiero, e non come sistema dogmatico di idee da trasmettere, può costituire un efficace strumento di dialogo e di ricerca, in cui ogni partecipante alla riflessione può muoversi argomentando le proprie tesi e mettendole, così, alla prova attraverso il confronto.

Una concezione del genere si trova in linea con la proposta di filosofia pratica di Gerd Achenbach,⁸ nonché con la visione antropologica unitaria, sistemica e complessa che fa da sfondo ai miei studi.⁹ Sicuramente, però, rispetto alla proposta tedesca, la filosofia che cerco di mettere in pratica ha come dimensione privilegiata quella della cura della radicale vulnerabilità umana, dimensione che ho riscontrato essere in maggiore sintonia con il pensiero che viene portato avanti da Philo¹⁰ e dalla scuola da essa promossa, ABOF (corso di specializzazione superiore in Analisi Biografica a Orientamento Filosofico), che ritengo essere un valido e ricco percorso per chi volesse approfondire la filosofia come stile di vita e che rappresenta per me una sorta di ritorno a casa.

Alla luce dei testi affrontati durante gli studi del dottorato, quando ancora non conoscevo la possibilità della scuola di Philo, ho riletto la mia attività professionale, sottolineando come la professione filosofica non consista nel promuovere disquisizioni metafisiche tra filosofi, bensì dialoghi tra persone con diversa condizione di salute, di diversa estrazione sociale, professionale ed etnica.

⁸ Cfr. Achenbach G., *Philosophische Praxis*, ed. Dinter, 1987, tr.it. Raffaella Soldani, *La consulenza filosofica*, Feltrinelli, Milano 2004.

⁹ Per un'introduzione a cosa si intenda per antropologia sistemica si veda di Urbani Ulivi L., *Strutture di mondo. Il pensiero sistemico come specchio di una realtà complessa*, ed. Il Mulino, Bologna 2010.

¹⁰ "Philo" è un'associazione di persone che si mettono in comunicazione attraverso un insieme di pratiche – analitiche, sistemiche, corporee, autobiografiche e mitobiografiche – che costruiscono in risonanza un laboratorio sperimentale di cultura come modo di vivere. Tra i pensieri che la contraddistinguono vi è la convinzione che la cura non sia competenza o patrimonio di un'unica disciplina e che la filosofia possa essere il filo rosso degli ambiti della cura, poiché da sempre si fa carico della ricerca di senso tipicamente umana. Per un approfondimento sulla filosofia come modo di vivere si vedano Hadot P., *La filosofia come modo di vivere*, Einaudi 2008. Madera R., *La carta del senso. Psicologia del profondo e vita filosofica*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2012, Campanello L., *Leggerezza*, Ugo Mursia Editore, Milano 2015; AA.VV. *L'analisi filosofica. Avventure del senso e ricerca mito-biografica* a cura di P. Bartolini e C. Mirabelli, Mimesis, Milano 2019.

Nello specifico, la mia esperienza concerne incontri tra operatori socio-sanitari, infermieri e fisioterapisti, nonché dialoghi con i *care-giver* di persone in stato vegetativo e colloqui con ospiti che si trovano in RSA per diverse condizioni di salute.

Dunque, più che di consulenza filosofica in chiave achenbachiana, mi occupo di esercitare la filosofia come ricerca di senso. Nel momento in cui, quindi, la filosofia si apre ad uno scambio fruttuoso con il mondo concreto dei vissuti della sofferenza e delle professioni sanitarie, lancia una sfida a se stessa rispetto alla possibilità di recuperare un ruolo attivo e socialmente rilevante. Si tratta di un costruire cultura alla maniera di Morin, di produrre un pensiero attraverso lo scambio reciproco. Il bisogno universale a cui la pratica filosofica risponde è quello di senso, di scoperta e costruzione di significati. Naturalmente, la ricerca di senso non si esaurisce con la filosofia, ma la forza essenziale di quest'ultima sta nel promuovere la fiducia sconfinata nelle capacità del pensiero umano.

Inoltre, applicare tale modo di fare filosofia all'ambito sanitario trova un terreno davvero bisognoso di avere spazio dedicato alla riflessione su temi che toccano l'esistenza in modo essenziale e significativo: la fragilità fa parte dell'esistenza umana che non perde, tuttavia, dignità anche se travagliata dalla disabilità o dalla sofferenza. Ecco dunque emergere le grandi questioni del che cosa garantisce l'identità umana? Che cos'è la coscienza se non c'è più la memoria? Il termine coscienza è sovrapponibile a quello di personalità o indica qualcosa di più? Qual è il valore più autentico della cura quando ho di fronte persone con malattie inguaribili? Fin dove è lecito intervenire con la medicina su una persona non capace di intendere e volere?

E poi, le domande possono diventare sempre più tecniche e comunque di senso (anche le domande sono complesse), ci si chiede che cosa differenzia lo stato vegetativo dallo stato di minima coscienza, oppure se idratazione e alimentazione siano trattamenti medici o meno, se le emotrasfusioni o gli antibiotici siano, in chi si trova in coma, prassi dovute o accanimenti, se la contenzione su chi non può darne consenso sia eticamente buona o no; e, naturalmente, non esiste una risposta che vada bene per tutti i casi. Un punto essenziale che si impara stando in reparto è che ogni caso sia a sé e che ogni domanda per avere una risposta deve essere calata in quella situazione, dentro il sistema valoriale che il paziente e i suoi famigliari, in dialogo con l'equipe, deliniano.

Lo sviluppo della tecnologia e della medicina pone in modo radicale la società occidentale di fronte a questioni delicate riguardanti la vita, il dolore, la morte, senza però avere in sé le risorse per affrontarle; la tecnica, infatti, è un saper fare ma non ha in sé la bussola del cosa sia bene o male fare. Oggi il modo in cui è possibile intervenire sugli aspetti essenziali della vita, dalla nascita alla morte, può essere molto più ampio e influente che in passato, sia il nascere che il morire sono fortemente medicalizzati, si nasce e si muore per lo più in ospedale, mentre in realtà si tratterebbe di due fatti essenzialmente naturali. Dall'utilizzo delle cellule staminali alla procreazione medicalmente assistita, dalle cure palliative all'eutanasia, lo spettro delle possibilità dell'azione umana si è sviluppato in maniera molto sorprendente.

Come già notava Hans Jonas, ogni azione tecnica, proprio in quanto azione umana, rientra nell'ambito delle valutazioni etiche, poiché è proprio dell'analisi delle prassi umane che l'etica si occupa.¹¹ In particolar modo la bioetica, riprendendo la definizione proposta dal Direttore del Centro di Ateneo di Bioetica dell'Università Cattolica, Adriano Pessina, riguarda lo sviluppo di una coscienza critica della nostra civiltà tecnologica,¹² ossia essa concerne il valutare in che modo le azioni tecnologiche operate sulla vita, specialmente in campo medico, influiscano sull'identità umana.

Inoltre, *fare bioetica* senza perdere il contatto con la realtà assistenziale consente di cogliere la complessità del mondo sanitario, in cui i temi morali si intrecciano con quelli deontologici e giuridici in modo non sempre lineare, spingendo chi propone la riflessione filosofica a trovare

¹¹ Cfr. H. Jonas, *Philosophical Essays: From the Ancient Creed to Technological Man*, Chicago, 1974 [trad. it. *Dalla fede antica all'uomo tecnologico*, a cura di Alessandro Dal Lago, Il Mulino, Bologna 2001, p.42.

¹² Cfr. A. Pessina, *Bioetica. L'Uomo Sperimentale*, Bruno Mondadori, Milano 1999, p.41.

linguaggi e contenuti non solo significativi, ma concretamente fruibili per i professionisti della salute e per chi vive in prima persona l'esperienza di *care-giver* del proprio caro. Si ha bisogno spesso, dunque, di risposte pratiche, che non sono per questo scollegate dalla teoria, bensì calate in modo rilevante nell'esperienza concreta.

Oltretutto, proporre degli incontri di riflessione al personale sanitario, che si trova a contatto con il dolore fisico e la sofferenza per sette\otto ore al giorno, può essere di per sé già problematico, poiché arrivare con le parole ad un terreno accettabile di dialogo e di confronto, proprio laddove la prassi di cura gioca il ruolo dell'esperta, è un grande obiettivo: il pregiudizio che il fare sia superiore al pensare è un vento contrario che la filosofia deve saper fronteggiare. La convinzione che l'esercizio del pensiero filosofico sia in grado di promuovere il costituirsi dell'equipe di cura come vera e propria squadra, nonostante le varie figure professionali coinvolte, dall'operatore socio-sanitario all'infermiere, e nonostante le diverse culture d'appartenenza presenti, è ciò che ha mosso e muove il progetto di *Filosofia in RSA*.

Gli incontri che svolgo, invece, con i parenti delle persone in stato vegetativo sono maggiormente caratterizzati dalla dimensione, per così dire, curativa della filosofia, poiché l'intervento della filosofia, in questo caso, è mirato al vero e proprio sostegno di chi ne usufruisce. Senza rinunciare al pungolo filosofico, con i famigliari si cerca però ciò che della filosofia può essere il conforto o meglio la bussola per stare nel modo migliore possibile dentro una situazione di dolore. Facendo filosofia con i famigliari delle persone in stato vegetativo ho imparato che non è importante dare consigli, bensì ascoltare e promuovere in ciascuno l'emersione dei valori personali che permettono di sostenere una sofferenza molto protratta nel tempo (la sopravvivenza di una persona che si trova in stato vegetativo possono essere molto lunghi, da pochi mesi a molti anni, fino a quindici – vent'anni).

La funzione destabilizzante, che rovescia certezze e insinua dubbi, passa, nel lavoro con i famigliari, in secondo piano, rispetto all'attività di esercizio del pensiero come aiuto per l'individuazione di valori e priorità su cui puntare in una situazione di sofferenza che, nello specifico, vede un proprio caro affetto da una grave cerebro lesione.

Come precedentemente accennato, lavorare in ambito sanitario, al giorno d'oggi, nelle società occidentali significa trovarsi a collaborare con persone di diversa provenienza culturale e religiosa, con un bagaglio di convinzioni etiche diverso dal nostro. In particolar modo, tenere degli incontri di formazione in campo filosofico ed etico fornisce un'occasione speciale di scoprire le potenzialità sorprendenti che il dialogo tra diverse prospettive può generare.

L'eterogeneità di nazionalità (Italiani, Polacchi, Rumeni, Sud Americani, Magrebini) e confessioni religiose (Cattolici, Ortodossi, Musulmani) che costituisce l'equipe ha permesso a tutti noi, partecipanti ai dialoghi filosofici, di sperimentare che la vita professionale rende realtà concreta la condivisione di fini e paure, di successi e preoccupazioni e che, quindi, la solidarietà nella diversità è possibile. I pregi e i difetti appartengono ad ogni uomo indipendentemente dalla cultura a cui appartiene, riconoscere questo rende le relazioni molto più libere e serene. È proprio l'incontro concreto tra le persone ciò che permette di sfatare pregiudizi e promuovere conoscenze autentiche. Prendere la distanza dal fare per concentrarsi sul riflettere si è rivelato un aiuto per ottenere quel sano distacco dai problemi del quotidiano, che illumina poi in modo diverso le nostre azioni, non solo in ambito lavorativo. Inoltre, il metodo utilizzato per gestire gli incontri trova il suo punto fermo nell'intendere la ragione umana come sistema aperto, libero da qualsiasi tipo di pregiudizio e suscettibile cioè ad errori e modifiche.

Accettare l'idea della complessità della ragione umana, che non si esaurisce con il rigore del pensiero analitico, logico e computazionale, ma che comprende gli stati qualitativi emozionali, la capacità argomentativa e le convinzioni culturali e religiose, richiede una visione dell'essere umano come identità sistemica e dinamica, tale cioè da trasformarsi continuamente, senza tuttavia perdere se stessa. Considero la mia esperienza professionale un percorso ancora tutto da scoprire, che mi sta aprendo una preziosa finestra sul mondo, sempre più ricco di interconnessioni e commistioni tra diversità.

Bibliografia

- AA.VV., OMS, *ICF-Classificazione Internazionale del funzionamento e della disabilità*, Erikson 2011.
- AA.VV. *L'analisi filosofica. Avventure del senso e ricerca mito-biografica* a cura di P. Bartolini e C. Mirabelli, Mimesis, Milano 2019.
- Achenbach G., *Philosophische Praxis*, ed. Dinter, 1987, trad.it. Raffaella Soldani, *La consulenza filosofica*, Feltrinelli, Milano 2004.
- Borasio, G.D., *Sapere Morire*, Bollati Boringhieri, Torino 2015
- Campanello L., *Leggerezza*, Ugo Mursia Editore, Milano 2015.
- Cassirer E., *An Essay on Man – An introduction to a Philosophy of Human Culture*, Yale University Press, New Haven 1944, traduzione italiana di Carlo d'Altavilla, *Saggio sull'uomo: introduzione ad una filosofia della cultura umana*, Armando Editore, Roma 2004.
- Hadot P., *La philosophie comme maniere de vivre*, Albin Michel, Paris 2001, trad. it Anna Chiara Peduzzi e Laura Cremonesi, *La filosofia come modo di vivere*, Einaudi 2008.
- Jonas H., *Philosophical Essays: From the Ancient Creed to Technological Man*, Chicago, 1974, trad. it. *Dalla fede antica all'uomo tecnologico*, a cura di Alessandro Dal Lago, Il Mulino, Bologna 2001.
- Kierkegaard S., *Il Punto di vista della mia attività di scrittore, 1851*, tr.it. in *Opere* a cura di C. Fabro, Piemme, Casale Monferrato 1995.
- Madera R., *La carta del senso. Psicologia del profondo e vita filosofica*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2012.
- Morin E., *L'homme et la mort*, Correa, Paris 1951, tr.it. *L'uomo e la morte*, Newton Compton, Roma 1980.
- Morin E., *La Methode 5. L'Humanité de l'Humanité. Tome1, L'identité humaine*, Edition du Seuil, 2001, trad. it. a cura di S. Lazzari, *Il Metodo V, L'umanità dell'umanità, Tomo I, L'identità umana*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2002.
- Morin E., *La Methode.1. La Nature de la Nature*, Editions du Seuil, 1977. Tr. it. di Gianluca Bocchi e Alessandra Serra, *Il metodo. 1. La Natura della Natura*. Raffaello Cortina Editore, Milano 2001.
- Morin E., *Le paradigme perdu: la natura umana*, Seuil, Paris 1973, tr.it. *Il paradigma perduto. Che cos'è la natura umana*, Feltrinelli, Milano 1994.
- Morin E., *Le vif du sujet*, Seuil, Paris 1960, tr.it. *Il vivo del soggetto*, Moretti e Vitali, Bergamo 1998.
- Morin E., *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, ed. UNESCO, Paris 1999, tr.it. *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2001.
- Morin E., *Mes philosophes*, Editions Germina, Paris 2011, tr.it. *I miei filosofi*, Erickson, Trento, 2013.
- Pessina A., *Bioetica. L'Uomo Sperimentale*, Bruno Mondadori, Milano 1999.
- Rovatti P.A., *La filosofia può curare?*, Cortina editore, Milano 2006. Sandro Spinsanti, *La medicina vestita di narrazione*, ed. Il Pensiero Scientifico Editore, Roma 2016. Sacks O., *The Man Who Mistook His Wife for a Hat*, 1985, ed.it Adelphi, Milano 1986.
- Urbani Ulivi L., *Strutture di mondo. Il pensiero sistemico come specchio di una realtà complessa*, ed. Il Mulino, Bologna 2010.

CINEMA E FILOSOFIA A SCUOLA

Lucia Gangale

Abstract

The study of a philosophical nature on films is a very valid method of work, because it emotionally involves the pupils in the narrated facts and offers them very broad motivations and keys of reading on the various topics covered. The essay presented here examines two films through which to address a philosophical discourse: *Portrait of the lady on fire* (original title *Portrait de jeune fille en feu*) and *Les héritiers*, which in Italian was translated with *Una volta nella vita* (*Once in a lifetime*). The starting themes chosen are: the gaze and the face; harmony in human relationships.

Keywords

Cinema and Philosophy, Gaze, Harmony, Visual Cultures, Storytelling.

Premessa

La pratica delle intersezioni tra il cinema e la filosofia è ben conosciuta in Europa e in America, Paese dal quale, grazie a Thomas Wartenberg, professore emerito di Filosofia, ha preso l'avvio questo genere di discorso.¹ Wartenberg ha iniziato ad occuparsi delle connessioni tra cinema e filosofia ed a tenere lezioni presso il Mount Holyoke College, South Hadley, Massachusetts. È lo stesso Wartenberg ad utilizzare l'espressione "cinema e filosofia" non già per indicare una appendice di natura estetica, bensì per caratterizzare l'indagine di natura filosofica sui film. In alcune scuole della nostra Penisola ormai già da alcuni anni nelle scuole di propongono rassegne o proiezioni di film adatti ad una analisi di questo tipo. Inoltre, chi lavora nella scuola sa benissimo che proporre dei film, nel caso del nostro dipartimento, soprattutto di carattere storico, permette di servirsi di uno strumento divulgativo potente ed efficace grazie al quale è possibile affrontare argomenti che difficilmente si avrebbe tempo di sviluppare nel programma di Storia. Il cinema diventa allora uno strumento di pre-comprensione estremamente utile a coinvolgere emotivamente gli allievi nei fatti narrati e nel fornire loro una motivazione ulteriore allo studio di quei fatti.

Nella scuola dove lavoro il dipartimento di filosofia è molto attivo sotto questo profilo, dal momento che permette di fruire di film di ottima qualità, di costruire dei dibattiti di spessore a cui vengono invitate anche delle personalità del mondo accademico e della ricerca ed infine di conseguire di un congruo di formazione per i docenti e per gli studenti. Si esercitano gli studenti ad analizzare, leggere e interpretare con spirito critico film di un certo impegno. L'esigenza filosofica, presente nell'essere umano in tutti i tempi, trova così uno spazio particolarmente accogliente. La filosofia diventa così una pratica piacevole e feconda. La stessa ricerca e l'insegnamento di tale disciplina ne traggono giovamento. L'analisi di film di un certo impegno permette il confronto tra gli addetti ai lavori e al contempo fornisce ai giovani i mezzi per potere esaminare qualsiasi tipo di problematica: etica, estetica, storica, economica, artistica, relazionale, sociale, spirituale, politica e via discorrendo. In tal modo si esce dalla banalità dei luoghi e del senso comune, si entra nella dimensione della comprensione profonda delle cose, si coniuga il proprio

¹ Vedi www.mtholyoke.edu/people/thomas-wartenberg. Tra le sue opere più famose sulla tematica qui trattata segnalò *The Philosophy of Film: Introductory Text and Readings* (Oxford, UK: Blackwell, 2005). Co-editor with Angela Curran.

sentire e ragionare con il confronto dialogico con l'altro. Insomma, si fa pratica attiva di ciò che è lo spirito proprio della filosofia.

Questo con-filosofare diventa anche un modo fruttuoso per promuovere la dignità dei discenti, che non vengono valutati attraverso test standardizzati, obiettivi minimi, griglie di valutazione (che sono tutte pratiche imposte negli anni dai governi alla nascente scuola-azienda), proprio perché si guarda all'individuo nella sua interezza, come essere giudicante e raziocinante, mettendo a frutto quel capitale di idee e di sensibilità di cui i giovani sono portatori.

In questa sede non si vuole certo pubblicizzare quanto svolto nell'ambito lavorativo di riferimento e neppure passare in rassegna pedissequamente quanto da altri proposto in tale ambito. Il presente lavoro vuole invece, prendendo spunto dall'ottimo lavoro svolto dalla scuola di appartenenza, costruire un breve percorso filmico attraverso il quale proporre delle tematiche filosofiche.

La progettazione didattica qui proposta è articolata in due film, attorno ai quali costruire una ricerca filosofica che risulti interessante e stimolante per gli allievi. La scelta dei film d'autore è una fase da progettare con estrema accuratezza, proprio per i contenuti che si vogliono proporre e per le modalità narrative con cui questi contenuti sono veicolati. Non è necessario che le tematiche proposte siano strettamente legate ai programmi svolti. Possono certamente avere carattere interdisciplinare, anzi, meglio. Devono offrire uno sguardo su temi e problemi attuali o universali del percorso dell'uomo nel mondo. Devono contenere una sensibilità narrativa, capace di stimolare riflessioni e scandaglio sull'animo umano, in prospettiva filosofica.

La pratica delle interconnessioni tra linguaggi diversi contribuirà ad una formazione di base allargata e ad ampliare i propri orizzonti linguistici, oltre che di pensiero.

I due film proposti sono: *Ritratto della giovane in fiamme*. Il tema filosofico è: lo sguardo e il volto.

Una volta nella vita. Il tema correlato riguarda l'armonia.

Primo tema: lo sguardo e il volto

1. *Ritratto della giovane in fiamme* (titolo originale "Portrait de la jeune fille en feu") è un film di Céline Sciamma ed ha fatto incetta di premi internazionali, tra i quali ricordiamo solo: il premio per la miglior sceneggiatura a Céline Sciamma al Festival di Cannes 2019; nomination come miglior film straniero Golden Globe 2020 e Bafta; premi vari per la miglior fotografia, migliori costumi, miglior scenografia, migliore interpretazione.²

Le due attrici principali, Noémie Merlant e Adèle Haenel, hanno riportato ciascuna il premio come miglior attrice europea.

Il tema portante è quello dello sguardo e questo aspetto è stato evidenziato anche dalla regista, che in un breve video prodotto da *Internazionale* dice: «Questa scena (dove una delle due protagoniste è di spalle, *NdR*) arriva dopo quindici minuti dall'inizio del film. Per la prima volta la pittrice incontra la modella. C'è questa suspense che circonda il viso della persona che l'artista dovrà ritrarre in segreto. Per lo spettatore il volto non è sconosciuto. È il viso di Adèle Haenel. L'intera scena si basa sulla corrispondenza tra il desiderio del personaggio di scoprire questo volto e lo stesso desiderio da parte dello spettatore anche se già lo conosce.

In questa scena c'è anche una dinamica un po' "hitchcockiana", soprattutto quando si scoprono i capelli legati in uno chignon, come quelli di Madeleine in *La donna che visse due volte*. C'è la tensione del seguire qualcuno che si mischia alla tensione della corsa, una corsa che sembra poter portare alla morte. Al termine di questa corsa, finalmente, compare il volto, che ci colpisce e ci commuove.

² Tutti i riconoscimenti sono elencati su: www.mymovies.it/film/2019/ritratto-di-una-donna-in-fiamme/premi/.

È una coreografia della suspense che ci racconta come riscoprire un volto nel cinema. La storia è che questa pittrice deve osservare la modella in segreto. Questa inquadratura dei due volti è stata creata sul momento, non era nella sceneggiatura. Al centro c'è il concetto centrale del film, quello dello sguardo. Questa coreografia tra le due donne è assolutamente precisa. Racconta il modo in cui osserviamo qualcuno e come siamo osservati a nostra volta».³

In realtà i motivi di discussione e di confronto sono molteplici (le convenzioni sociali di un'epoca, la libertà negata delle donne, l'aborto, la sessualità, il femminismo) ed è proprio questo l'aspetto più bello e interessante di una discussione che si apra su un film di questo spessore. La trama è ambientata in una località della Normandia nel 1770. Marianne (Noémie Merlant), una giovane pittrice di talento, viene ingaggiata da una contessa (Valeria Golino) per fare il ritratto di Héloïse (Adèle Haenel), promessa sposa di un uomo che non la conosce e per il quale ha da poco lasciato il convento. L'uomo, di Milano, avrebbe dovuto sposare la sorella di Héloïse, morta suicida gettandosi da una scogliera. La riluttanza ad abbracciare un destino che rifiuta, spinge Héloïse a non posare per il pittore che in questa impresa si è già cimentato prima dell'arrivo di Marianne. Quest'ultima viene istruita ad arte dalla contessa sul da farsi ed ha una scusa per presentarsi ad Héloïse: fingerà di essere la sua dama di compagnia e la osserverà bene nel corso delle loro lunghe passeggiate, per poi dipingere il volto di nascosto per di più nel corso della notte.

Le inquadrature del film sono perfette. Predominano i bellissimi volti delle due interpreti principali e lo scenario di una terra aspra e disabitata, sferzata dalle onde del mare. Héloïse trova in Marianne un modello di donna libera e già esperta della vita che lei stessa non è. Marianne, dal canto suo, resta incantata dalla semplicità della ragazza. Per questo ne rimane affascinata e tra le due si instaura un legame profondo, destinato in breve tempo a sfociare in un amore tanto travolgente, quanto impossibile da attuare, proprio per il destino matrimoniale che aspetta Héloïse. Alle due donne si unisce una giovanissima domestica, la quale, proprio per la sua condizione, è più avveza ad avere contatti con gli uomini, tanto da rimediare una gravidanza indesiderata. Dovrà infatti abortire, mettendosi nelle mani di una popolana esperta di aborti rudimentali e nel liberarsi da questo peso sarà accompagnata dalle altre due ragazze. Se le immagini girate in riva al mare ricordano dei quadri d'autore, non mancano nel film altri riferimenti, come quello letterario legato al mito di Orfeo ed Euridice, che la regista Sciamma più che rivisitare in chiave lesbica ribalta in senso femminista. Un chiaro riferimento alla passione tra le due protagoniste della storia.

Il tema del volto e degli sguardi tra le due giovani percorre tutta la trama, in un'atmosfera di sensualità dove più che le parole a dire tutto sono le emozioni che pervadono le protagoniste, gli scambi visivi, il loro osservarsi, avvicinarsi, scambiarsi gesti d'amore. Come nella scena in cui Marianne, dopo aver sistemato in poltrona Héloïse che ha accettato di farsi ritrarre, le dice: «Regardez moi». In quel momento, quando Héloïse le rivolge lo sguardo, la pittrice prova un profondo turbamento che la Merlant interpreta e rende allo spettatore in modo davvero magistrale. Quel profondo turbamento interiore indica che la giovane è già trafitta dall'amore e dalla passione per la sua modella.

Quando Marianne completa il quadro è ormai così legata ad Héloïse che sente di non poterle più mentire. Le mostra il dipinto ma Héloïse lo critica dicendo che è poco somigliante, poiché Marianne nel dipingerlo ha preferito seguire di più le regole della pittura che le proprie sensazioni. Marianne allora distrugge il ritratto suscitando le ire della madre di Héloïse, ma a questo punto la ragazza dichiara in maniera inaspettata di voler posare di sua volontà.

È durante una festa di popolane, che si svolge nel villaggio dove la serve Sophie è andata ad abortire, che il vestito di Héloïse si incendia per un breve istante, mentre le donne cantano

³ Il video, con le inquadrature a cui la Sciamma si riferisce, è all'indirizzo <https://youtu.be/pB9JqrWaT2w>.

“Fugere non possum”⁴. Il giorno dopo la festa le due donne si baciano appassionatamente nell’antro di una grotta in riva al mare, che fa da sottofondo alla scena, per poi amarsi appassionatamente la notte stessa. Il legame, mentre la madre di Héloïse è fuori per qualche giorno, si intensifica a tal punto che Marianne inizia ad avere visioni di Héloïse vestita da sposa nel buio della casa, mentre quest’ultima è innervosita del fatto che Marianne accetti passivamente la fine della loro relazione. Ma poi le due si riappacificano, prima che la contessa ritorni, e Marianne disegna un proprio ritratto sul libro di Orfeo ed Euridice. Marianne si autoritrae riflettendo il proprio volto in un piccolo specchio posto sul sesso dell’amata. L’artista e la modella diventano, così, una cosa sola. Al ritorno della madre le due si salutano per sempre ed il mito in questione ritorna nel film, perché Marianne si volterà a guardare un’ultima volta Héloïse vestita in abito da sposa, prima di perderla per sempre.

Nel finale del film Marianne rivede per l’ultima volta Héloïse durante un concerto, mentre è travolta dalle emozioni e dai ricordi ascoltando l’*Estate* di Vivaldi. Ma l’elemento di mistero è dato proprio dall’assenza del marito a teatro, cosa che rende misterioso anche il dipinto che ritrae Héloïse in compagnia di una bambina, con un libro tra le mani e un dito infilato nella pagina 28, quella in cui Marianne ha disegnato per lei una immagine di sé. E se Héloïse fosse a sua volta diventata pittrice? Del resto nel film c’è una scena in cui prende lezioni di pittura dall’amata.

2. La profonda espressività e bravura delle due attrici valorizzano questa produzione, che lascia il segno nello spettatore. Tuttavia, il film va letto in una chiave che oltrepassa la tematica della passione fra due donne. Infatti, in gioco vi è qualcosa di più vasto, che va riguarda i limiti posti alla libertà di espressione della persona. Nel film ci sono più accenni a questa tematica, anche se la regista è molto brava nel non intrappolare il film in tematiche a sfondo politico. Un film nel quale aleggia una bellezza sensuale ed una raffinatezza espressiva che hanno fatto dire a più di un critico ed a qualche osservatore che si tratta probabilmente del miglior film del 2019.

Dove si trovano, dunque, questi limiti? Per esempio, uno, meramente visivo, lo si può trovare nella scena sulla spiaggia, che mostra le due ragazze con il volto coperto a metà da un velo per ripararsi dalla sabbia portata dal vento. Inoltre, la tematica viene chiaramente evidenziata da Marianne, quando spiega ad Héloïse che alle pittrici è fatto divieto assoluto di servirsi di modelli maschili nudi, cosa che le esclude di fatto dalla grande arte, perché non permette loro di misurarsi con i grandi soggetti della pittura, come appunto Orfeo ed Euridice.

Questo continuo guardarsi e perdersi l’una negli occhi dell’altra ci dà il senso di una storia nella quale le donne non sono più gli oggetti passivi di una contemplazione solo maschile.

Questo guardarsi, scontrarsi prima, solidarizzare e comprendersi poi, infine amarsi con la totalità della propria persona, apre ad una riflessione di tipo lévinassiano: «Significare è significare l’uno *per* l’altro. C’è una priorità in questo *uno*: è la priorità dell’esposizione immediata ad Altri, esposizione in prima persona, che non è protetta nemmeno dal concetto dell’Io (*Moi*). Poiché esiste certamente un Io (*Moi*) costituito – protetto in qualche modo dal suo concetto all’interno della società legale; ma l’io (*je*) è *fuori dall’Io* (*Moi*). L’«io» (*je*) è già pensato come Io (*Moi*), e tuttavia rimane unico nell’impossibilità di sottrarsi all’altro uomo. All’altro uomo nella sua esigenza, nel suo *volto* che è esposizione strema, immediata, che è nudità totale – come se altri fosse d’un tratto, senza protezione, il miserabile – e come tale mi fosse di colpo affidato».⁵

E quale “nudità” maggiore di quella di un volto che sperimenta la sofferenza o, come nel nostro caso, la passione amorosa?

E quale relazione più etica di quella fondata sull’incontro del volto dell’altro, quale significanza più piena e oltrepassante ogni contesto sociale, di questo volto che si offre nella sua

⁴ La regista Céline Sciamma ha spiegato il significato di questa scelta: «È un adattamento di una frase di Nietzsche, che dice in sostanza: «Più in alto voliamo, più piccoli sembriamo a coloro che non possono volare». Come si vede, ci troviamo in presenza dell’ennesimo riferimento colto all’interno del film.

⁵ Emmanuel Lévinas, *Dio, la morte e il tempo*, Jaka Book, Milano 1997, pagg. 191-192.

povertà essenziale? È sempre Lévinas che parla: «C'è innanzitutto la dirittura stessa del volto, la sua esposizione diretta, senza difesa. La pelle del volto è quella che rimane più nuda, più spoglia: la più nuda, benché di una nudità dignitosa; la più spoglia, dato che nel volto si trova una povertà essenziale, provata dal fatto che si cerca di mascherarla assumendo delle pose e dandosi un contegno. Il volto è esposto, minacciato, come se ci invitasse a un atto di violenza, e allo stesso tempo il volto è ciò che ci vieta di uccidere. [...] Di solito si è un "personaggio"; si è professore alla Sorbona, vice-presidente del Consiglio di Stato, figlio di un tale, tutto ciò che si trova nel passaporto, il modo di vestirsi e di presentarsi. E ogni significazione, nel senso corrente del termine, è relativa a un tale contesto: il senso di qualcosa sta nella sua relazione a qualcos'altro. Il volto, al contrario, è senso da solo: tu sei tu».⁶

L'analisi del volto proposta da Lévinas è il presupposto di tutte le relazioni umane. È fondativa di un'etica della responsabilità a livello sociale.

Gli studenti possono essere guidati lungo questo percorso etico-estetico-filosofico, che, alla luce di tutte ciò che è stato appena detto del film proposto, apre ad un ventaglio di possibilità di ricerca che attraversa le arti, la storia, la letteratura, oltre che il campo squisitamente filosofico. Si può indubbiamente attualizzare il tema, anche perché il film ci presenta a più riprese la tematica dello sguardo e della ripresa pittorica. Se spostiamo l'attenzione alla nostra quotidianità, osserviamo una sovraesposizione mediatica delle nostre vite e dei nostri pensieri che corre sui social e capiamo che anche la nostra immagine è inflazionata sul web. È stato detto che Andy Warhol aveva previsto tutto ciò, affermando che nel futuro ciascuno di noi avrebbe goduto del suo quarto d'ora di popolarità e sappiamo che ciò è stato reso possibile appunto dall'utilizzo di massa di Internet e delle sue piattaforme social, che causano forme di dipendenza proprio tra i più giovani.

Come si vede, si può partire anche dal film contenente una storia d'amore antica quanto nuova, per affrontare con gli strumenti della riflessione filosofica e quindi in forma dialogica le tematiche che ci riguardano più da vicino. Si può aprire un dibattito su questi temi e magari alla fine anche chiedere agli studenti di compilare dei questionari, in cui essi sono chiamati a farsi delle domande ed a cercare delle soluzioni. Per esempio, si può affrontare insieme il discorso circa l'attuale utilizzo degli smartphone come mezzo per immortalare ogni singolo momento della nostra giornata. Chiedere ai ragazzi cosa li spinge a farsi continuamente "selfie" ed a postarli sulle loro pagine web (tanto da poter parlare di una "selfie generation"). Interrogarsi sulla smania compulsiva a condividere contenuti spesso privi di reale valore, se non quello legato a singoli attimi di vita, in linea con i modelli che ci impone la società dei consumi, in cui tutto è velocemente divorato e rapidamente sorpassato, anche la propria immagine personale. Se questo continuo esibire se stessi è sintomo di narcisismo o piuttosto di profonda insicurezza. O magari di ricerca e costruzione della propria identità, ai tempi della "società liquida". O ancora, di vuota e desolante autoreferenzialità. O, nella migliore delle ipotesi – ma neanche tanto, vista la componente di incoscienza che spesso vi si mescola –, sia soltanto un momento ludico. Se questi ragazzi hanno la consapevolezza che tutto ciò che postano è destinato a rimanere per sempre nei meandri della Rete.

Se, guardando una persona, riescono a dimostrare capacità empatiche intuendo lo stato d'animo che la attraversa. In che modo esprimono le loro emozioni, gradevoli o sgradevoli che siano. Nell'era in cui il volto si dissolve nel mare magnum dei contatti social e lo scambio visivo tra persone si disperde nello spazio ridotto di un display, in cui anche durante le lezioni in classe fra l'insegnante e gli alunni si frappone l'utilizzo del dispositivo informatico, si può imbastire un costruttivo scambio filosofico su questi temi: la mia responsabilità nei confronti dell'altro; la reale attenzione ed il reale tempo che do al mio simile; il consumo virtuale delle relazioni fra persone e l'impoverimento o arricchimento dei nostri rapporti; le nuove forme di arte che hanno relazione con la rete.

⁶ Emmanuel Lévinas, *Etica e infinito. Dialoghi con Philippe Nemo*, Città Aperta, Troina 2008, pagg. 89-90.

Proprio per le intersezioni che un dibattito del genere promette, può risultare fortemente stimolante per i ragazzi. Infatti, si tratta di tematiche che sfociano nel terreno della psicologia, oltre che dell'etica e della filosofia, ma anche il fronte della teoria delle comunicazioni apre degli scenari affascinanti, che spingono a riflettere. Si pensi soltanto alla possibilità di applicare al selfie le categorie di Jakobson: "emotiva" (l'immagine che si dà di sé), "fatica" (che consiste nel voler mantenere un contatto con il destinatario), "conativa" (il "guardami" (imperativo), il cosa si vuole suscitare nel destinatario), "referenziale" (che pone in risalto la propria persona o comunque comunica un'esperienza personale), "metalinguistica" (il modo in cui si gioca sul linguaggio della fotografia), "poetica" (che evidenzia il rapporto tra soggetto e contesto e che quindi si sovrappone a quella metalinguistica). Purché tutto ciò abbia un limite, oltre il quale si sfocia nel nonsenso. O nella tragica riproduzione del gesto di Narciso (si condannò a morte certa nel tentativo di afferrare la propria immagine riflessa nell'acqua), che oggi si ripropone a livello virtuale con il naufragio nella propria immagine lungo gli infiniti tragitti digitali della Rete.

Secondo tema: armonia

1. *Una volta nella vita* (titolo originale *Les héritiers*) è un film del 2014 diretto da Marie-Castille Mention-Schaar ed ispirato ad una storia vera di una classe del liceo Léon Blum della banlieu di Créteil a sud-est di Parigi, che nel 2009, contro ogni aspettativa, affrontò e vinse un concorso nazionale⁷. Il film mi fu consigliato da una mia classe in un Liceo dove ho insegnato e la visione risultò particolarmente gradita alle studentesse che la componevano (era una classe prettamente femminile). Va sottolineato che film di questo genere sono particolarmente apprezzati dai ragazzi in età scolare, perché scatta un forte processo di identificazione con i personaggi, inoltre si possono fare confronti con altre realtà scolastiche.

Trovo questo film particolarmente interessante e ben riuscito, perché mostra concretamente cosa si intende per *saper* imparare, ovvero mettere a frutto tutte le potenzialità e talenti di cui si è a disposizione, lavorando in un ambiente di gruppo.

Il tema è quanto mai attuale in questo momento storico in cui si comincia finalmente a parlare di come rivoluzionare la didattica, cioè di rivederla nel senso non più indirizzato al semplice spiego/interrogo, ma in una revisione dei programmi e dei modi di apprendere. Il tutto, chiaramente, senza banalizzare decenni di trasmissione culturale basata sulla lezione frontale e sui compiti svolti a casa, cose che hanno permesso al nostro Paese di uscire dall'analfabetismo.⁸

Nel liceo alla periferia di Parigi convivono ragazzi di diverse etnie e religioni ed una classe seconda è particolarmente litigiosa e problematica, insofferente delle regole di condotta e buona educazione e poco disposta ad ascoltare i professori e le loro lezioni. I ragazzi fanno saltare i nervi ad una giovane ed inesperta insegnante, inoltre tra di loro hanno un linguaggio basato sull'aggressività e sull'arroganza. Riesce nell'opera educativa solo una professoressa di storia dell'arte con vent'anni di esperienza nell'insegnamento, Anne Gueguen (interpretata da Ariane Ascaride, che non solo li appassiona al mondo dell'arte, ma riesce nel difficile compito di coinvolgerli in un concorso del Ministero dell'Istruzione sul tema della Shoah.⁹ Scelta non

⁷ *Palmarès du concours national de la Résistance et de la déportation 2008-2009*, su eduscol.education.fr, 5-10-2010.

⁸ Su questo si veda la trasmissione in streaming su PresaDiretta, Rai 3, oppure il clip di presentazione su: www.facebook.com/Presadiretta.Rai/vi-deos/1063954914003791/UzpfSTEODg4Mjk2MDM6Vks6MjgxmDU1NTE5OTA1ODEyMw/?multi_perma-links=2810555199058123¬if_id=1582833504869065¬if_t=group_highlights.

Nel testo di lancio al pubblico si legge: «Una cattedra, i banchi, il professore che parla e gli studenti che ascoltano e prendono appunti. È così da quando esiste la scuola pubblica e poi pomeriggio a passare ore e ore a studiare decine di pagine per ogni materia da sottolineare, memorizzare e ripetere alle interrogazioni. Poi finito il diploma in testa non rimane niente, si scorda tutto. È questa la didattica giusta per l'apprendimento? Questa sera a PresaDiretta CAMBIAMO LA SCUOLA il racconto della nostra scuola e della sfida di cambiare e rinnovarsi. Un reportage di Riccardo Iacona con [Sabrina Carreras](#) Elisabetta Camilleri Pablo Castellani Fabrizio Lazzaretti».

⁹ In un'intervista l'attrice alla domanda: «Che cosa le ha insegnato di se stessa questo personaggio di insegnante?», ha risposto: «È stata una bella lezione di umiltà. Era la prima volta che mi trovavo di fronte a una classe: ventitré ragazzi che non sapevano chi ero e che mi guardavano meno come attrice e più come professoressa. Ero sulle spine.

semplice, dal momento che gran parte dei suoi studenti sono di fede islamica e quindi poco interessati al genocidio ebraico, se non proprio negazionisti in merito. Comincia così il lavoro della classe, dove gli studenti vengono divisi in piccoli gruppi. Fino al momento in cui, nel film, si arriva alla toccante testimonianza di Léon Zyguel, che interpreta se stesso, ovvero il testimone della Shoah, in quanto deportato nei campi di concentramento di Auschwitz e di Buchenwald¹⁰. La sua testimonianza tocca a tal punto i ragazzi che, superati tutti i conflitti e le litigiosità, si dedicano tutti insieme al lavoro. Infine, vengono convocati presso l'École militaire dove vengono insigniti del primo premio.

Qual è l'esito delle vite di questi studenti? Ben venti dei ventisette alunni di quella classe si sono diplomati con il massimo dei voti. Ahmed Dramé, che nel film interpreta Malik, è diventato sceneggiatore. La professoressa continua a insegnare in quella scuola.

2. Il film mescola sapientemente temi diversi sui quali è possibile aprire un dibattito di ampio respiro. Sul piano psicologico si può affrontare il discorso circa la motivazione ad apprendere ed anche il significato della memoria nella vita di ognuno. Sul piano antropologico è possibile interrogarsi sulla nostra società multiculturale e multiconfessionale, anche perché il tema religioso è più volte evocato nel film, dal momento che la docente mostra diverse immagini sacre e le spiega agli alunni, suscitando le loro più svariate reazioni, cosa che la porta ad affermare, con sicurezza: «Non esistono immagini innocenti». Si può altresì discorrere sul tema della propaganda legato alle immagini, aspetto che viene evocato anche dalla docente durante una delle sue lezioni.

Il tema della convivenza è poi di stretta attualità. Si può dibattere insieme di quante etnie esistano nella scuola frequentata dai nostri studenti e delle esperienze dirette o indirette di integrazione.

Nel film si vedono spesso anche degli studenti che hanno in mano il telefonino ed oggi sappiamo che i ragazzi ci arrivano sui banchi anche con lo smartwatch. Lo smartphone è anch'esso oggetto del dibattito che vogliamo aprire. Quanto deconcentra gli studenti? Quanto essi ascoltano la voce dei loro professori?

Il tema della Shoah e dei campi di concentramento apre poi scenari infiniti. Il film si conclude con la lettura, da parte di una studentessa, del testo del Giuramento di Buchenwald, pronunciato per la prima volta il 29 gennaio 1945.¹¹

Erano giovani di estrazioni diverse, ma alcuni erano alunni proprio di quel liceo Léon Blum a Créteil. Il primo giorno sono stata così scarsa che abbiamo dovuto rifare tutte le riprese che avevamo girato. Già lo sapevo, ma sperimentarlo in prima persona è stato molto diverso: fare l'insegnante è un mestiere che esige una grande dose di coraggio ed è anche una delle professioni più straordinarie che esistano. A condizione, ovviamente, di poterla esercitare. Nulla è scontato a priori, nulla è semplice. Eppure, il rapporto che si crea con gli studenti è la cosa più bella che si possa vivere. Quando un'attrice interpreta una professoressa davanti ai propri allievi, è portata a creare anche lei questo rapporto di fiducia che permette che ciascuno dia qualcosa all'altro. Abbiamo abbassato le armi, sia loro che io. Ci siamo messi a parlare, a giocare insieme. Quando vedo il film oggi la cosa che mi sorprende di più è la verità degli adolescenti, la verità di quella classe. Il personaggio di Madame Gueguen mi ha fatto capire che un insegnante deve essere molto osservatore e al tempo stesso accettare di lasciarsi guardare». Ed ancora: «Ho conosciuto la professoressa che ha ispirato il mio personaggio, Anne Anglès. Ho capito da dove viene la sua aura. È di una fermezza impressionante, pur non facendo mai ragionamenti relativi «all'ordine pubblico». Mostra agli studenti che il suo mestiere non consiste nel sanzionarli». Vedi: www.agiscuola.it/schede-film/item/514-una-volta-nella-vita.html.

¹⁰ Zyguel ha passato la vita a testimoniare nelle scuole. È morto a 88 anni, l'anno dopo aver partecipato alle riprese del film.

¹¹ «Noi, detenuti di Buchenwald siamo riuniti oggi per onorare i 51 mila prigionieri assassinati a Buchenwald. 51 mila padri, fratelli, figli sono morti di una morte piena di sofferenza, perché hanno lottato contro il regime degli assassini fascisti. Noi, che siamo rimasti in vita e che siamo i testimoni della brutalità nazista, abbiamo assistito, con una rabbia impotente alla morte dei nostri compagni. Se c'è qualcosa che ci ha aiutato a sopravvivere è l'idea che la giustizia sarebbe giunta un giorno. Oggi, noi siamo liberi. Noi, quelli di Buchenwald, russi, francesi, polacchi, cecoslovacchi, tedeschi, spagnoli, italiani e austriaci, belgi e olandesi, lussemburghesi, rumeni, iugoslavi e ungheresi, abbiamo lottato contro le SS, contro i criminali nazisti, per la nostra liberazione. Un pensiero ci anima: "La nostra causa è giusta e la vittoria sarà nostra". È per questo che giuriamo, in questi luoghi del crimine fascista, davanti al mondo intero, che

Perché sul fronte filosofico abbiamo scelto proprio il tema dell'armonia? Perché l'armonia tra i ragazzi che la docente ottiene con la sua bravura conduce questi studenti sui quali nessuno avrebbe scommesso ad un risultato di eccellenza. Il tema è antico, quanto nuovo, ed appare già nella filosofia dei Eraclito, dei Pitagorici, di Platone. Eraclito in un celeberrimo aforisma afferma: «Ciò che è opposto si concilia, dalle cose in contrasto nasce l'armonia più bella, e tutto si genera per via di contesa». Einstein dice: «Esseri umani, piante o polvere cosmica: tutti danziamo su una melodia misteriosa intonata nello spazio da un musicista invisibile».

L'armonia è un concetto che appare sul piano storico, mitologico, teorico. Più raramente, per non dire mai, sul piano politico.¹² Eppure, in questo caso, si può affermare che l'armonia che si è costruita in una classe all'interno di una scuola, ha anche una valenza politica. Riesce infatti a pervenire all'ottenimento di un risultato importante, il primo per la vita di questi ragazzi. Permette di superare ostacoli, barriere, diffidenze reciproche. Un grande risultato che si può ottenere quando l'azione pedagogica non è più solo fondata sull'apprendimento di sterili nozioni, ma quando mette in gioco la totalità della persona umana nella libera espressione di tutte le sue possibilità. E come quando, come nel caso del film, tutte le diversità umane, gli opposti, le pluralità, e anche i conflitti, con tutto il loro carico di problematicità e di complessità, si ritrovano e si ricompongono nel segno della comune umanità.¹³

Conclusioni

Il legame tra il cinema e la comunicazione filosofica offre, come abbiamo visto, spunti di grandissimo interesse, che non è possibile affrontare esaustivamente nello spazio di un saggio. Non è un caso che, come già affermato, alcune scuole anche in Italia organizzino rassegne per allenare i giovani alla comprensione ed analisi di un film, proprio come si fa con un qualsiasi testo scritto, e forniscano loro gli strumenti per ragionare criticamente sulle mille sfaccettature dell'esistenza. Speranza, identità, libertà, nichilismo, disperazione, senso ed esistenza, solitudine ed estraneità... Sono temi appassionanti ed interessanti. Solo alcuni sui quali la comprensione filosofica si può esercitare, partendo da un buon film. Magari ne riparleremo in un prossimo saggio.

Bibliografia

- Broccoli 2015: Angelo Broccoli, *L'educazione tra le immagini del moderno*, a cura di F. Mattei, Ed. Anicia, Roma 2015.
- Calasso 2013: Roberto Calasso, *Le nozze di Cadmo e armonia*, Adelphi Ebook, Milano 2013.
- Carpenter 2012: Christopher J. Carpenter, *Narcissism on Facebook: Self-promotional and Anti-social Behavior*, in *Personality and Individual Differences*, Western University, Canada 2012, Vol. LII, n. 4, pp. 482-486.
- Dewall, Buffardi, Bonser, Campbell 2011: C.N Dewall, L.E. Buffardi, I. Bonser, W.K. Campbell, *Narcissism and Implicit Attention Seeking: Evidence from Linguistic Analyses of Social*

abbandoneremo la lotta solo quando l'ultimo responsabile sarà stato condannato, davanti al tribunale di tutte le nazioni. Il nostro ideale è la costruzione di un nuovo mondo, nella pace e nella libertà. Lo dobbiamo ai nostri compagni uccisi e alle loro famiglie. Alzate la mano e giurate per dimostrare che siete pronti alla lotta».

¹² "Armonia" deriva da una radice indoeuropea, "ar", cioè *connettere, adattare, incastrare, armonizzare, mettere insieme*. Sotto il profilo **mitologico** armonia è una figura interessante. Figlia di Ares e di Afrodite. In quanto nipote di Zeus, fu da quest'ultimo data in isposa a Cadmo, il fondatore di Tebe. Furono le prime nozze della storia. Fra i doni recati dagli dei, Armonia riceve da Efesto una collana, che Afrodite le mise al collo, dotandola del potere di dare eterna giovinezza e bellezza a chiunque la indossasse. Sotto il profilo **storico** l'armonia riveste una vasta gamma di significati che indicano la connessione tra parti diverse. Essa è infatti costituita dai termini *nòmos* = che indica lo spirito delle leggi; *còsmos* = cioè "ordine"; *omònoia* = la concordia, l'andare insieme delle menti. Sotto il profilo **teorico** l'armonia indica uno dei modi in cui può essere declinata una questione, cioè il rapporto tra l'unità e la pluralità, sotto tre direttive: rapporto uomo-natura; rapporto uomo-uomo; rapporto uomo-Dio.

¹³ Su questo punto, soprattutto per quanto attiene alla filosofia di Eraclito, consigliamo le interessanti considerazioni di Giorgio Licata nel libro *L'ordine nascosto*, Franco Angeli, Milano 2007, in particolare dalle pagine 18 alla 23.

- Networking and Online Presentation*, in *Personality and Individual Differences*, Western University, Canada, Vol. LI, n. 1, 2011, pp. 57-62.
- Ehrlich 2019: David Ehrlich, 'Portrait of a Lady on Fire' Review: Céline Sciamma Unveils a Painterly Masterpiece, in *IndiWire.com*, www.indiewire.com/2019/05/portrait-of-a-lady-on-fire-review-celinne-sciamma-cannes-1202142837/.
 - Jakobson 1963: Roman Jakobson, *Essais de linguistique générale*, Editions de Minuit, Paris 1963 (trad. it. *Saggi di linguistica generale*, trad. di L. HEILMANN, L. GRASSI, Feltrinelli, Milano 1966).
 - Lévinas 1997: Emmanuel Lévinas, *Dio, la morte e il tempo*, Jaka Book, Milano 1997.
 - Licata 2007: Gaetano Licata, *L'ordine nascosto. Natura e armonia all'origine del pensiero filosofico e scientifico*, Franco Angeli, Milano 2007.
 - Mehdizadeh 2010: Saeid Mehdizadeh, *Self-presentation 2.0: Narcissism and Self-esteem on Facebook*, in *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, vol. XIII, n. 4, 2010, pp. 357-364, <https://home.liebertpub.com/publications/cyberpsychology-behavior-and-social-networking/10/>.
 - Wartenberg 1999: Thomas E. Wartenberg, *Unlikely Couples: Movie Romance as Social Criticism*, Routledge, New York 1999.
 - Wartenberg 2005: Thomas E. Wartenberg, *The Philosophy of Film: Introductory Text and Readings*, Blackwell, Oxford 2005.
 - Wartenberg 2006: Thomas E. Wartenberg, *Film as Argument*, in *Film Studies: An International Journal Issue 8*, Manchester University Press, Summer 2006, pp. 126-137.
 - Wartenberg 2007: Thomas E. Wartenberg, *Thinking on Screen: Film as Philosophy*, Routledge, New York 2007.
 - Wartenberg 2008: Thomas E. Wartenberg, *Teaching Philosophy Through Film: Aristotle's Theory of Friendship and The Third Man*, in *Film and Philosophy*, Ed. Daniel Shaw, Mill Hall 2008, Volume 13, pp. 19-34.
 - Wartenberg 2011: Thomas E. Wartenberg, *On the Possibility of Cinematic Philosophy*, in *New Takes in Film-Philosophy*, Ed. Carel and Greg Tuck (Basingstoke, UK: Palgrave-MacMillan, 2011), pp. 9-24.

DAL “FLASHMOB” AL “BLOGGING” FILOSOFICO (IN TEMPI DI CRISI DA COVID-19)

Francesco Dipalo

Abstract

This article reports the text of the philosophical flashmob launched by prof. Orlando Franceschelli (*Virus, mother nature and human foolishness: what does it mean to win the war against the current influenza pandemic?*) on March 16, 2020. Starting from this text, the 4X class of the “Ignazio Vian” Classical High School in Bracciano (Rome) has experimented a philosophical practice of community reflection through the blog “[Philosophical Raids](#)” of prof. Francesco Dipalo.

Keywords

Philosophical flashmob, Blogging, Philosophical practice, Distance teaching, Covid-19.

«L’arte di vivere [la filosofia] ha come materia la vita di ciascuno».
(Epitteto, *Diatriba*, I, 15, 2)

Introduzione

Chiedo venia per gli anglicismi (o tecnicismi) presenti nel titolo (e imposti dalla diffusione in rete) e traduco immediatamente in italiano corrente. Per “*flashmob* filosofico” intendiamo un evento estemporaneo di carattere filosofico, ovvero, come in questo caso, uno spunto di riflessione lanciato in rete attraverso vari canali (per es. [Centro per la Filosofia Italiana](#), [MicroMega](#) “[Il rasoio di Occam](#)”), atto a sollecitare il lettore a prendere posizione su temi di scottante attualità. Con “*blogging* filosofico” intendiamo la partecipazione ad una riflessione collettiva/comunitaria con interventi scritti su un *blog*, cioè un sito web personale aggiornabile in tempo reale.

Ideatore del *flashmob* in questione è il [prof. Orlando Franceschelli](#), saggista, già docente a contratto di “Teoria dell’evoluzione e Politica” presso la facoltà di filosofia dell’Università “La Sapienza” di Roma. Suo l’articolo di apertura del 16 marzo scorso che riportiamo integralmente qui sotto (*Virus, madre natura e stoltezza umana: che significa vincere la guerra contro l’attuale pandemia?*). Il sottoscritto, alle prese con il problema della “Didattica a Distanza”, dopo aver redatto e pubblicato sul blog “[Scorribande filosofiche](#)” un suo intervento di ispirazione “spinoziana” in dialogo con Franceschelli, ha proposto agli studenti della sua quarta liceale (4X, Liceo classico “Ignazio Vian” di Bracciano) di contribuire al *flashmob* con un testo personale di minimo 500, massimo 1000 parole.

I ragazzi non si sono fatti pregare ed hanno partecipato con entusiasmo alla sessione di “*blogging*” prevista per il 2 aprile scorso, postando le loro considerazioni a margine della mia introduzione “spinoziana” al tema (*Pandemia da coronavirus: alcuni spunti di riflessione “spinoziani” e non solo*). Caratteristica comune degli interventi, oltre ad una certa, “studiata”, accuratezza argomentativa, è la sincerità (i Greci avrebbero detto “*parresia*”) e l’immediatezza autobiografica con la quale i ragazzi sono riusciti ad esprimersi. Inutile sottolineare che la drammaticità della situazione che stiamo tutti quanti vivendo ha reso ancora più intensi ed urgenti nel tono e nei contenuti i loro elaborati. Un esempio di come si possa fare, nonostante tutto, pratica filosofica a distanza, lavorando in maniera comunitaria, interrogando e lasciandosi interrogare dai filosofi a proposito della situazione che stiamo tutti vivendo.

Da [questo link](#) si può visualizzare l’articolo del blog e gli interventi degli studenti, nonché postare altri eventuali contributi.

VIRUS, MADRE NATURA E STOLTEZZA UMANA: CHE SIGNIFICA VINCERE LA GUERRA CONTRO L'ATTUALE PANDEMIA? PER UN FLASHMOB FILOSOFICO

Che l'umanità sappia affrontare con coraggio, determinazione e solidarietà anche le prove più impegnative della vita e della storia, è noto. E lo confermano anche i flashmob con cui gli italiani manifestano la propria reazione contro l'attuale epidemia e la loro gratitudine per ricercatori, medici, infermieri, volontari che in questa lotta comune si trovano in prima linea. Di questa nostra capacità di re-agire – o resilienza – specialmente in questi giorni e del tutto comprensibilmente si sente parlare anche con accenti bellici: siamo in guerra contro un nemico invisibile e nessuno deve disertare. Come invece fanno sempre coloro che, con maggiore o minore cinismo, persino delle più gravi calamità cercano soltanto di capire come sfruttarle al meglio per i propri fini egoistici: economici, politici, di vanitosa notorietà. Ma lasciamo pure al loro mestiere i parassiti della sofferenza. È a coloro che sono solidali con quanti sono maggiormente provati da questa epidemia che vorrei fare una modestissima proposta, nella speranza che non suoni eccessivamente strana.

L'auspicio che spesso e giustamente si sente in questi giorni è che dalla "guerra" contro l'attuale pandemia si possa uscire non solo quanto prima, ma anche migliorati. E proprio qui il punto: cosa significa vincere la guerra contro il virus e migliorare noi stessi? Indubbiamente significa contenere e alla fine sconfiggere la pandemia. Ma non dovrebbe significare anche accrescere la nostra critica consapevole di come *dovremo* comportarci in futuro per non ritrovarci di nuovo in simili situazioni? Dobbiamo vincere per poter ricominciare tutto come prima?

Ecco: vorrei proporre una sorta di flashmob filosofico che ci stimoli a dedicare qualche riflessione anche a questo problema: se proprio siamo in guerra, contro cosa dobbiamo lottare per vincerla effettivamente? Soltanto contro i virus che sulla faccia della terra ci sono da prima di noi esseri umani? O anche contro le concezioni e i comportamenti di noi "*sapiens*" che la terra la stiamo trasformando da ambiente-dimora in ambiente-incubo per un numero sempre crescente di esseri viventi? A cominciare ovviamente dagli esseri umani e dagli animali-non-umani più deboli e più poveri.

È facile e del tutto ragionevole pensare che a queste domande ogni donna e ogni uomo risponderà con gli accenti (filosofici, etico-politici, religiosi) che maggiormente sente nelle proprie corde. Ma azzardo una previsione: da questi flashmob filosofici ognuno di noi, come persona e come cittadino, uscirebbe migliorato. E forse più di qualcuno potrebbe fare o rifare –mirabile a dirsi- anche la più interessante delle scoperte. Quella più intimamente collegata alla nascita e allo sviluppo della stessa filosofia, ossia – alla lettera – della ricerca del sapere-saggezza a cui anche noi esseri umani possiamo legittimamente aspirare: la scoperta che esiste una realtà naturale e che di essa siamo parte anche noi esseri umani, con le nostre storie individuali e con tutta la storia della nostra specie. *Parte* appunto. Anzi: «piccola parte», come ammoniva già Spinoza, non proprietari, dominatori, predatori e chi più ne ha più ne metta.

Se dunque la vittoria che ci interessa riportare sul coronavirus effettivamente non è tornare quanto prima alle concezioni e ai comportamenti ante-pandemia, allora anche qualche modesto flashmob filosofico può aiutarci a capire che proprio da questa pandemia usciremo migliorati se – e solo se – sapremo confrontarci criticamente con la scoperta o ri-scoperta appena richiamata: col dato di fatto che «possiamo scacciare la natura col forcone, essa tuttavia ritornerà sempre/ e furtivamente si insinuerà tra gli ostacoli che le si frappongono» (Orazio, *Epistole*, I, 10, 24-25). Vale a dire: tu essere umano puoi anche trascurare il dato di fatto di essere parte della natura.

Di più: nei confronti della natura puoi essere persino arrogante. Ma in realtà la tua appartenenza a madre natura (antropologia dell'eco-appartenenza) prima o poi torna sempre a farsi sentire. Prima o poi madre natura ritorna – ma quando se n'era andata? – con tutta la sua indifferenza al nostro destino, al nostro bene e al nostro male, con tutta la sua potenza sovrumana dell'infinitamente piccolo e dell'infinitamente grande: come virus, come terremoto, come acqua ed aria inquinata, come desertificazione, estinzione di specie, crisi ecologica che non è esagerato definire epocale.

E perché no: può tornare anche come opportunità di migliorare noi stessi. Come nostra resilienza alle crisi. È innegabile infatti che della realtà naturale facciamo parte anche noi esseri umani, col nostro impegno a migliorare concezioni, comportamenti, tentativi di essere felici, per quanto è possibile, e solidali verso ogni forma di sofferenza. Questo è il sapere-saggezza che siamo sollecitati a ricercare – e praticare – dalla filosofia, nata appunto come «indagine sulla natura». E dei cui cultori – mi si conceda quest'ultima precisazione – un eminente rappresentante della Grecia classica sentì di parlare in questi termini: «Beato chi ha tratto sapere da questa indagine. Costui non provoca né sofferenze ai concittadini né azioni ingiuste, ma indaga l'ordine eterno dell'immortale natura e domanda: a che scopo è sorto, in che modo, quando? Uno così non cade mai preda di pensieri e di azioni malvagie e di cui dovrebbe vergognarsi» (Euripide, *Frammenti*, n. 910). Proprio un simile elogio di un'autentica ricerca filosofica mi è riaffiorato alla mente leggendo la risposta di David Quammen -studioso e divulgatore che da anni mette in guardia contro i rischi del passaggio dei virus da una specie all'altra – alla domanda se il coronavirus possa essere definito una vendetta della natura sull'uomo: «Non credo nella metafora della “vendetta della natura” che tende a personificare la Natura come un'entità saggia, con un suo fine e una sua volontà. Non sono così romantico. Concepisco la natura come la concepiva Darwin. [...] Quella che gli altri vedono come una vendetta della natura, io la descriverei in questo modo: gli ecosistemi complessi ospitano animali, piante, funghi, batteri e altri organismi cellulari; e tutti questi organismi cellulari ospitano dei virus. Se decidiamo di comprometterli lo facciamo a nostro rischio e pericolo» (“Huffpost”, 9 marzo 2020, intervista a cura di S. Baldolini). Appunto, aveva ragione Orazio, da buon saggio epicureo: veramente faremmo bene a non sorprenderci mai dei “ritorni” di madre natura. E tanto più oggi che disponiamo di conoscenze scientifiche che solo gli stolti possono sottovalutare.

L'ultima intenzione di queste considerazioni è tradire lo spirito di spontanea agilità che anima sempre ogni autentico flashmob. Spirito col quale mi è parso possibile, interessante e opportuno rivolgermi a quanti, specie di fronte all'attuale pandemia, sentono il peso e il fascino di una resilienza anche educativa. Nella convinzione che trovare qualche minuto per riattivare anche la nostra riflessione filosofica su come uscire migliorati da questa guerra “contro” il coronavirus, non è diserzione dal fronte comune. E ancor meno è gusto per le polemiche che dividono. O per i vanitosi sproloqui dei dotti.

Più semplicemente e ben sapendo che letture e occasioni per i necessari approfondimenti individuali e collettivi certo non mancheranno: è un invito a rendere esplicita la componente riflessiva che mi sembra animare i flashmob contro questa pandemia. Essi ci ricordano che proprio alle attuali, planetarie «urgenze della storia» (K. Löwith) dobbiamo imparare a reagire anche migliorando noi stessi e le nostre società.

Non è questo messaggio di saggia resilienza anche filosofica che, in definitiva, stiamo cercando di trasmettere anche in questi giorni? Non è nella possibilità di migliorarci che viene alla luce il senso più autentico e apprezzabile di ogni esortazione a capire sempre meglio le cose – le opportunità e i limiti – che ci riguardano come esseri umani e co-abitanti di questo fragile pianeta? Di ogni esortazione a essere più consapevoli e mai dimentichi – come in modo davvero toccante ed esemplare Gramsci ha saputo raccomandare al figlio dal chiuso di un carcere – che nella storia, e persino tra le sue sfide più impegnative e brutture più atroci, hanno sempre agito, agiscono e agiranno anche «gli uomini viventi [...], tutti gli uomini del mondo in quanto si uniscono tra loro in società e lavorano e lottano e migliorano se stessi»?

Gramsci chiudeva la breve lettera al piccolo Delio con un paterno: questo modo di guardare alla storia «non può non piacerti più di ogni altra cosa. Ma è così?».

A noi può bastare il semplice augurio di un buon flashmob anche filosofico a tutti.

Orlando Franceschelli, 16 marzo 2020

PANDEMIA DA CORONAVIRUS: ALCUNI SPUNTI DI RIFLESSIONE “SPINOZIANI” (E NON SOLO)

1.

I virus accompagnano l’umanità sin dalla sua comparsa sul pianeta. Come molte altre forme di vita i virus funzionano in maniera parassitaria: per sopravvivere hanno bisogno di un organismo ospite. Dato che l’organismo ospite può soccombere, le loro *chance* di riproduzione – dunque di sopravvivenza – si fondano sulla “contagiosità”, ovvero sulla più o meno elevata capacità di trasmettersi da un soggetto all’altro. La “virulenza” di un agente patogeno è manifestazione della sua “potenza vitale”, che si esprime, altresì, attraverso la sua “adattabilità” a condizioni differenti. Da qui, le mutazioni adattive cui è soggetto e la possibilità di veicolarsi anche tra specie diverse: da uomo ad animale, da animale a uomo.

2.

I virus agiscono secondo cause naturali di tipo meccanico-efficiente coerenti alle leggi della biologia, non a logiche sovranaturali né a finalità ulteriori: né “Dio”, né la “Natura” (o altre ipostatizzazioni del genere) mirano ad uno scopo di breve o lungo termine. Non mandano segnali o messaggi correttivi, educativi, punitivi, di conversione, salvazione, ecc. Più in generale, possiamo affermare che le cose sono come sono in base a precisi nessi di causa ed effetto, ovvero si producono per successione di accadimenti.

3.

Ciò non toglie che gli uomini, tendenzialmente, siano portati ad interpretare i fenomeni naturali in maniera “antropocentrica”, attribuendo loro significati “intenzionali” o “finalistici” che esulano dalla sfera prettamente naturale. Inoltre, la consapevolezza dell’accresciuta capacità di manipolazione tecnologica, cioè di intervento/impatto antropico sulle dinamiche naturali, ha prodotto una rimodulazione e moltiplicazione delle chiavi di lettura tradizionali sul tema dell’epidemia: dagli untori ed avvelenatori di pozzi di trecentesca memoria, agli scienziati militari al servizio di questo o di quello Stato-Leviatano; dall’ebreo errante deicida ed ostile alla comunità cristiana, al cinese o all’immigrato (o all’italiano), umanità di serie B per motivi culturali, comportamentali, igienici (dato che termini come “razza” o “razziale”, in questa temperie, sono giudicati politicamente scorretti); dal Dio di Abramo, giustiziere e vindice dei peccati della progenie adamitica attraverso il suo agente terreno, Lucifero, alla Natura personificata che punisce la tracotanza dell’umanità globalizzata; alle miriadi di tesi, più o meno fantasiose, di congiure, complotti, ecc.

4.

La ricerca scientifica è indubbiamente la migliore arma che l’umanità ha a disposizione per affrontare la pandemia. Occorre dunque attenersi in maniera scrupolosa alle evidenze scientifiche. Affinché tale strumento possa essere utilizzato in maniera efficace occorrono altresì: una regia politica oculata e lungimirante che agisca nell’interesse della comunità e una comunicazione istituzionale chiara e diretta.

5.

L'azione politica, per potersi servire opportunamente dello strumento scientifico e delle soluzioni tecnologico-sanitarie che ne derivano, dovrebbe essere ispirata ad una forma di conoscenza ulteriore, di tipo olistico, che ripensi in maniera radicale e a lungo termine il rapporto dell'uomo con l'uomo e dell'uomo con l'ecosistema-mondo, tenendo conto della sua condizione di parte co-agente e potenzialmente consapevole di un Tutto organico.

6.

Il rapporto tra la parte-uomo e il tutto-ecosistema/mondo è relazionalità aperta pluridimensionale: gli equilibri ambientali su cui si basa la convivenza inter-specie a livello macro- e microscopico (dunque anche con i virus) è estremamente complesso e delicato. Alterare questo equilibrio senza porsi il problema delle conseguenze è irresponsabile, antipolitico, criminale. Per questo motivo, i crimini contro l'ambiente (su scala macro e micro) dovrebbero essere equiparati a crimini contro l'umanità.

7.

La questione etica e politica riguarda il destino di *homo sapiens*, non quello del pianeta. Dal punto di vista planetario (figuriamoci da quello cosmico!) la permanenza e la proliferazione dell'umanità sulla Terra è del tutto irrilevante. Da questo punto di vista, un essere umano non ha più valore di un'ape.

8.

È il momento che la politica riconosca apertamente e faccia suo il *principio-responsabilità* di Hans Jonas rispondente all'imperativo categorico: «agisci in modo che le conseguenze della tua azione siano compatibili con la permanenza di un'autentica vita umana sulla terra». Non alla mera sopravvivenza occorre puntare, dunque, né a quella dei pochi rispetto alle moltitudini, ma ad una vita umana "autentica", dignitosa, qualitativamente ricca. A tal fine, le istituzioni politiche dovranno promuovere tra la popolazione appropriati comportamenti etici e civici, favorendo in tutte le maniere la diffusione della conoscenza sia in senso tecnico-scientifico (scienza dei modi e dei mezzi), che in quello valoriale e spirituale (scienza della consapevolezza e dei fini). Tuttavia, si badi bene: le strutture fondamentali dell'economia e della società dovranno esser progressivamente rese coerenti e consustanziali agli obiettivi scientifici e valoriali (vita autentica, dignitosa e qualitativamente ricca) che ci si propongono in sede educativa. Occorre porre termine, per esempio, alla schizofrenia di una scuola cui è chiesto di "predicar bene" rispetto al "razzolar male" di gran parte della corrispondente società civile.

9.

Per questo appare fondamentale imparare a "pensare" come il virus. Il virus non conosce frontiere, non ha preferenze o idiosincrasie di sorta. Attacca e si attacca, nei limiti del possibile, a qualsivoglia veicolo umano. Darwinianamente vive (se così si può dire) e si espande. Si fa beffe dei multicolori pregiudizi umani, delle categorie classificatorie astratte, dei confini disegnati sulle carte geografiche, delle rivalità geopolitiche tra stati, dei conflitti ideologici e religiosi, ecc. Li smaschera per quello che sono: astrattezze, illusioni, più o meno perniciose, prodotte da quelle passioni di fondo che Spinoza individua come motore della (cattiva) politica: timore e speranza. Gettare luce sui moventi e sull'essenza di tali passioni, promuovendo il dialogo e il ragionamento filosofico-scientifico, dovrebbe essere obiettivo primario dell'educazione civica e della divulgazione a livello istituzionale in una società che si definisca realmente aperta e democratica.

10.

Purificare tali passioni col prenderne coscienza, significa liberare le loro immense energie per lo sviluppo di sentimenti razionalmente adeguati al principio-responsabilità jonesiano. Per esempio, limitatamente all'emergenza pandemica in atto, promuovere comportamenti basati sul timore di ciò che è realmente temibile – dare o ricevere il contagio virale in sé (per non aver rispettato la quarantena, per non aver osservato le giuste distanze in fila, per non essersi

correttamente lavati le mani, ecc.) – o realmente sperabile – che l'indice epidemico, con il concorso di tutti, finisca col flettersi.

11.

Cosa altro possiamo legittimamente sperare? Che i più, a cominciare dalle persone che ricoprono incarichi di responsabilità istituzionale, impieghino questo periodo di tempo per riflettere sulle lezioni che, se nolente, il coronavirus – «un pacchetto di RNA circondato da una capsula di proteine delle dimensioni di un decimilionesimo di metro», ma con un'intelligenza biologica roduta tre miliardi di anni (Telmo Pievani) – ci sta, metaforicamente, impartendo. Vediamole in sintesi, senza alcuna pretesa di esaustività.

12.

Urge fare uno spinoziano (o buddista) “bagno di realtà”. Non esistono sostanze separate, né entità che obbediscono a giurisdizioni extra-naturali. Natura è relazione. La relazionalità precede i singoli modi di manifestarsi dell'unica sostanza. Tutto è dinamicamente ed “evolutiveamente” (mi sia consentito un aggiornamento “darwiniano” di Spinoza) collegato con tutto. Nell'economia del tutto alterare una relazione significa provocare una serie di “riassestamenti” secondo una linea di concatenazioni di causa-effetto troppo complessa per esser solo immaginata (figuriamoci “calcolata”). Questa potrebbe essere la nuova “soglia”, laica, del sacro. Non la si può violare impunemente.

13.

Occorre, realisticamente, ricominciare a dare valore, in senso fisiologico ed esistenziale, a ciò che ha davvero valore. Chiamare le cose con il nome che è loro proprio. Non è più possibile continuare a surrogare la relazione tra uomo e uomo, uomo-animale-pianta-ambiente, ricorrendo alle sole schizoidi astrazioni che il paradigma tecnocratico-economicista ci offre, o meglio ci impone. In questi giorni, stiamo imparando, per esempio, che la relazione umana *vis-à-vis* è insostituibile, non surrogabile con la tecnologia della comunicazione a distanza. Non che quest'ultima, a complemento della prima (e in situazioni eccezionali come la presente) non torni utile. Tuttavia, non permette un analogo scambio energetico: carne, corpo, respiro, mimica facciale, odore, presenza, presenza, presenza... Ecco, forse, quando l'emergenza sarà passata, avremo tutti quanti un motivo in più per provare a non assomigliare ai soliti zombie con gli occhi incollati allo smartphone. Per sviluppare una forma di coscienza diversa, o ripristinare una coscienza smarrita, rimossa, cambiare punto di vista è importante. La pratica filosofica ce lo insegna. Blandamente. Più efficace la porta sbattuta in faccia dall'accadimento.

14.

La “brutalità” dell'accadimento è inversamente proporzionale a quanto ci si è addestrati, individualmente e comunitariamente, all'osservazione attenta del reale. L'impermanenza, la provvisorietà rappresentano datità costitutive delle cose come sono. Per questo è necessario allenarsi a non dare per scontato quel che si ha in presenza, ovvero che è disponibile nel qui e nell'ora. Non mi riferisco alla “roba”, utile complemento alla vita (l'economia è per l'uomo, non l'uomo per l'economia: abbiamo bisogno di prove ulteriori? probabilmente sì...), bensì alle opportunità relazionali, qualitativamente arricchenti, che la vita, giocosamente, ci presenta, ad ogni piè sospinto. “Ogni lasciata è persa”, come si suol dire. Acchiappare il momento felice, il *kairòs*, per dirla coi Greci, è arte che andrebbe insegnata nelle scuole di ogni ordine e grado.

15.

Relazionalità, opportunità relazionali: trasposte dalla sfera ontologica a quella politico-antropologica, alla maniera di Platone, si traducono in un paio di vocaboli che usiamo ogni giorno, ma che in molti abbiamo progressivamente disimparato a declinare in senso effettivo-esistenziale: “comunità” e “solidarietà”. Avvezzi a misurare tutto in termini individualistici ed autoreferenziali, siamo ora costretti a sperimentare l'una e l'altra, *obtorto collo*, in maniera paradossale. La comunità, bramata e rimpianta da lontano attraverso un uso “nostalgico” e “capovolto” dei

social media, si volge in “immunità”. La solidarietà consiste nel mantenere le distanze, nel responsabilizzarsi verso l’Altro, il cui Volto, mascherato, nell’annunciare la consapevolezza del rischio di contagio esprime il massimo della considerazione simpatetica nei tuoi riguardi. La paura si volge in empatia. Nel Volto del prossimo mi rispecchio e, forse, mi è dato comprendere altri terrori, altre fughe verso un’immunizzazione – dalla guerra, dalla miseria, dalla disperazione – che anche a me, oggi, inizia ad apparire familiare. E, allora, ecco che attraverso le pareti illusorie della mia “immunizzazione”, divenute d’incanto porose, irrompe, col virus, un assaggio della realtà umana di decine, centinaia di milioni di miei simili. Gli Altri, l’Altro: un guardarsi allo specchio, vedendo, di riflesso, quel che fino a ieri non volevamo vedere. Che le barriere erette per proteggerci dai nemici esterni, veri o supposti che fossero, facilmente si tramutano nei muri del nostro carcere, nelle quattro pareti di casa nostra, che non proteggono più: incombono.

16.

Similmente, rotto l’incantesimo, dopo un trentennio di ubriacature individual-privatistiche, il virus ci insegna il valore dell’*agorà*, della pubblica piazza. Il cui spazio, sempre più stretto dall’avanzare dei grattacieli, dei centri commerciali, delle fiere predatorie, emarginato dalla grancassa dei *media*, ecco che, col balzare improvvisamente agli onori delle cronache – ospedali, scuole, protezione civile, pubblici servizi – si rivela angusto, limitato, perennemente sull’orlo del baratro. Ma, proprio per questo, eroico. Una specie di fort Alamo da difendere a tutti i costi, chiamando alle armi volontari da tutta la Penisola, sdoganando senza abilitazione professionale un pugno di neolaureati in medicina per mandarli in prima linea, come all’indomani di Caporetto i ragazzi del ‘99, dopo che, per anni, si è contingentato col numero chiuso l’accesso alle facoltà sanitarie, mettendo tanti giovani di talento dinanzi al terribile *aut-aut* del piegarsi al mercimonio del privato o del viaggio in terra di missione nel pubblico.

17.

Il virus si è anche assunto il compito metaforico di prendere a colpi di martello i dogmi neoliberisti del “privatizzare ad ogni costo”, del “risparmio sui conti pubblici”, scuola, sanità, ricerca scientifica. Ne avrebbe beneficiato l’economia del paese, per tutti! – ci hanno raccontato per trent’anni – con l’inevitabile emorragia neodarwinista di umanità allo sbaraglio, i più deboli, i più indifesi, come sempre – ma questo era meglio non dirlo né in prima, né in seconda serata. Chi ha avuto la sventura di frequentare il pronto soccorso di un ospedale pubblico negli anni passati sa bene che il sistema era già, ordinariamente, al collasso. Eppure, in queste ore resiste. Grazie ai pochi/tanti cittadini che umilmente fanno il loro dovere e assai più del loro dovere. Gli stessi che, tutti i giorni, passano inosservati o, peggio, collezionano le contumelie di un’utenza disillusa e rabbiosa. E magari, pur facendo ricerca da precari, per un pugno di euro al mese, riescono ad isolare il nostro infinitesimale nemico. Quante energie dovranno dedicare a se stessi per trasformare timore, sconforto e delusione in letizia, forza d’animo, presenza di spirito? Caro Spinoza, quanto risultano vere, a chi volesse intenderle, le tue parole: «per questo si richiedono abilità e vigilanza. Poiché gli uomini sono mutevoli (rari sono, in effetti, quelli che vivono secondo quel che prescrive la ragione), e tuttavia per lo più invidiosi e inclini più alla vendetta che alla misericordia. C’è dunque bisogno di una particolare forza d’animo per sopportare chiunque a seconda del suo carattere, e trattenersi dall’imitare gli altrui moti dell’animo» (*Etica*, IV parte, Appendice).

18.

Chiudo questa scorribanda con delle domande che ai più appariranno retoriche (ma i più non saranno giunti sino a questo punto... e poi fare filosofia non serve a niente...), ma che sento, ingenuamente, di dovermi/vi comunque porre. Riuscirà la pandemia, col suo stato di guerra strisciante, a dimostrarci, una volta per tutte, che confini inter-statali, pretestuose distinzioni di etnia, di mentalità, di condizione sociale, Bitcoin ed indici borsistici sono soltanto astrazioni strumentalmente determinate dalla condotta etica e politica di governi ed uomini, e non fattualità naturalmente ineluttabili? Che una parte considerevole delle sofferenze umane (ma anche animali e vegetali) dipende dall’ignoranza delle nostre emozioni primarie, dalla scarsa cura di noi

stessi, dal cattivo uso della nostra intelligenza? Che il principio “il mondo è uno solo, una sola l’umanità” non può valere soltanto per la circolazione di merci e capitali o per la diffusione del coronavirus, ma anche – sarebbe tempo – per empatia e solidarietà? Ora che i frenetici ritmi di vita cui siamo avvezzi si sono affievoliti, che il traffico o il centro commerciale non ci imprigionano più, che si è attenuato il rumore di fondo e diradato lo smog sulle nostre città, sapremo fare buon uso della pausa di riflessione che ci è concessa? Coglieremo l’opportunità di imparare a vivere questa nuova-antica concezione del tempo, di rimettere seriamente in discussione le nostre priorità esistenziali? La sfida che abbiamo dinanzi è globale (o meglio “glocale”). Il coronavirus è solo la punta dell’iceberg di quel che ci attende negli anni a venire. Per evitare di far naufragio urgerebbe un’alleanza intergenerazionale, inter-umana e inter-specie. Una forma inedita di “ecumenismo”. Riusciremo ad essere più “evolutivamente” intelligenti del coronavirus?

Francesco Dipalo, 22/03/2020

L'ESPERIENZA FILOSOFICA NEI CORSI DI STUDI UNIVERSITARI: INSEGNAMENTO E RICERCA A SERVIZIO DELLE PROFESSIONI

Alice Gresele, Alessandra Modugno, Andrea Revelli

Abstract

The paper provides some reflections about the value of philosophy in the contemporary society and its link with pedagogy, which expresses itself in the philosophical experience. In particular, it explores how this kind of experience is connected with self-questioning, the gaining of lifelong skills, the role of the teacher nowadays and also how the educational relationship is possibly the right way to pursue these purposes, becoming an important element for teaching.

Keywords

Critical skills, Educational research, Guidance, Philosophical experience, Relationship.

VALENZA TEORETICA ED ETICO-SOCIALE DELLA RICERCA SULLA "COMUNICAZIONE FILOSOFICA"

Alessandra Modugno

1. *Status quaestionis* e riflessioni preliminari

Questo contributo si inserisce nella narrazione di un percorso di ricerca,¹ con un duplice obiettivo: attestarne una tappa di sviluppo e mantenere l'attenzione sull'esigenza di impegnarsi nella riflessione sul ruolo formativo e conseguentemente etico-sociale della filosofia. È un fatto che nel momento attuale l'irruente e dilagante presenza di una tecnologia sempre più sofisticata e in grado di "aumentare" la realtà ci situa di fronte a nuovi paradigmi comunicativi e più ampiamente relazionali, la cui mutabilità è non solo assai rapida ma sorprendente e spesso inimmaginabile. Questo pone questioni di vario genere e su diversi piani epistemologici: tra questi, a mio avviso, quella dell'essenza e del valore del comunicare nell'esistenza umana e, quale forma specifica di esso, della peculiarità della comunicazione nei contesti di formazione, tra cui scuola e università. Non credo che questo tema acquisti rilevanza teoretica in ragione dei mutamenti apportati dalla globalizzazione e dalla dilatazione degli spazi e dei tempi occupati dalla

¹ Mi permetto di fare esplicito riferimento a testi e contributi – alcuni dei quali ospitati anche in questa sede – che ne testimoniano l'avvio, le tappe e i passaggi di modulazione, i *focus* principali e le progressive ridefinizioni: Alessandra Modugno, *Filosofia e didattica. Apprendimento e acquisizione di conoscenza a scuola*, Carocci, Roma 2014; Id., *Filosofia e competenze a scuola*, in Andrea Traverso (a cura di), *Reti e storie per innovare in educazione. Approcci di ricerca e complessità*, ETS, Pisa 2014, pp. 95-121; Id., *La filosofia di fronte alla questione delle competenze*, in Ariberto Acerbi, Francisco Fernández Labastida, Gennaro Luise, *La filosofia come paideia. Contributi sul ruolo educativo degli studi filosofici*, Armando, Roma 2016, pp. 185-194; Id., *Filosofia e didattica universitaria. Un percorso di ricerca per l'acquisizione di competenze*, Carocci, Roma 2017; Id., *Esperienza filosofica e responsabilità formativa*, in «Comunicazione Filosofica», n. 39 (2017), pp. 24-31; Id., *Il servizio formativo della filosofia*, in «Paradigmi», XXXV, Franco Angeli, Milano 2017, pp. 181-195; Id., *L'attuale esigenza di apprendere filosofia*, in «Giornale di Metafisica», 2, Morcelliana, Brescia 2018, pp. 656-663; Id., *L'apprendimento della filosofia tra rinnovamento metodologico e fedeltà epistemologica*, in «Comunicazione Filosofica», n. 40 (2018), pp. 102-110; Id., *Promuovere il cambiamento formativo attraverso il pensiero critico-filosofico. Case study all'Università di Genova*, in «Comunicazione Filosofica», n. 42 (2019), pp. 33-38; Id., *Valenze e opportunità della riflessione sulla didattica della filosofia*, in «Nuova Secondaria», n. 10, Studium, Roma 2019, pp. 75-78.

tecnologia nelle nostre vite: ritengo che la questione del comunicare sia intrinseca alle istanze antropologiche; certamente il profilo culturale dell'attuale momento storico ne delinea una declinazione specifica.

Ciò impatta e interpella particolarmente i filosofi, sia perché essi non possono non assumere i rilievi antropologici che il processo in atto sta operando, sia perché la veicolazione del pensiero e l'attuazione dei suoi processi ne è evidentemente interessata e trasformata. D'altra parte, la percezione che ho dal mio osservatorio personale sulla ricerca universitaria è che i filosofi abbiano ancora scarso interesse per la ricerca sulla comunicazione della filosofia nelle situazioni di apprendimento – quella che si tende a denominare con un termine più pedagogico e meno teoretico “didattica della filosofia” – forse a causa di una consapevolezza ancora troppo debole, parziale o offuscata da problemi di altra natura² – della partita che si sta giocando, sia in rapporto alla riflessione sulla formazione, sia riguardo alla cultura nella società occidentale. In quasi tutti gli atenei italiani sono presenti – alcuni di recente attivazione – insegnamenti di *Didattica della filosofia*, in modo particolare nei corsi di studi magistrali che laureano in filosofia.³ Tuttavia non ci sono filosofi inseriti in progetti di ricerca⁴ su una didattica orientata all'innovazione, per cui la riflessione teoretica è svolta da ricercatori in pedagogia e psicologia, il che evidentemente la curva in senso più marcatamente metodologico e di intervento e lascia poco valorizzata sia la dimensione fondativa – propria dello statuto epistemologico della filosofia – rispetto a quella operativa e strumentale, sia l'intreccio tra pratiche, metodi e tecniche con lo specifico portato epistemico della riflessione filosofica.

Da parte mia trovo al contrario estremamente appropriato sia all'essenza del filosofare sia all'esigenza che la filosofia sia generativa nella cultura e società contemporanee, tanto a rischio di asfissia di umanità, dedicare tempo ed energie intellettuali a comprendere come veicolare con sempre maggior adeguatezza ed efficacia la specifica esperienza del filosofare, così da renderla capace di essere formativa non solo per coloro che si occuperanno professionalmente di filosofia come docenti, ma per tutti i giovani che si preparano a esercitare una professione non solo come mezzo di autorealizzazione e sostentamento economico, ma anche come servizio sociale.

2. Stato dell'arte della ricerca e focalizzazione sull'esperienza del filosofare

Si ripropongono pertanto attuali, in quanto sempre in gioco, alcune questioni di cui ho già discusso anche in precedenti contributi su *Comunicazione Filosofica*: se sia possibile e come insegnare filosofia, ma ancora prima quale sia il valore e il significato dell'apprendere a filosofare, quali ne siano le modalità con cui la comunicazione dei contenuti epistemici e dei processi propri del sapere filosofico possano essere veicolati e in particolare sperimentati.⁵ Proprio la riflessione sui passaggi della ricerca già svolti,⁶ mi ha condotto a focalizzare l'attenzione sui fattori

² Mi riferisco, tra l'altro, a questioni di politica scolastica, al rapporto tra sistemi formativi nazionali e indicazioni e linee programmatiche suggerite dal Consiglio e Parlamento europei, a movimenti come il Processo di Bologna da cui ha preso corpo la definizione della Terza missione dell'Università, etc.

³ Segnalo a titolo di esempio l'Università Statale di Milano, l'Università Alma Mater Studiorum di Bologna, le Università degli Studi di Genova, Verona, Ferrara, Padova, Torino, Pisa, Firenze, Bari, Napoli, Catania, Palermo.

⁴ Anche rispetto a questo propongo due riferimenti – fra i molti che potrebbero farsi – che mi sembrano significativi: il primo riguarda il CIREP – Centro Interdisciplinare di Ricerca Educativa sul Pensiero (<http://www.cirep.it>) che svolge attività di formazione e consulenza e i cui progetti hanno riguardato soprattutto la scuola in connessione alle possibili applicazioni della *Philosophy for Children* di Matthew Lipman; il secondo riguarda il Progetto IRIDI – Incubatore di Ricerca Didattica per l'Innovazione attivo nell'Università degli Studi di Torino (<https://www.unito.it/didattica/e-learning/progetto-iridi>), che si impegna nella ricerca nei contesti accademici e propone di offrire formazione a tutti gli strutturati nell'ateneo torinese. In nessuno dei due gruppi di ricerca è presente un filosofo. Una nota di speranza emerge invece dal GLIA – Gruppo di Lavoro su Tecniche di Apprendimento e Insegnamento dell'Università di Genova (<http://www.glia.unige.it>), in cui è inserita una collega filosofa: d'altra parte il gruppo non svolge attività di ricerca, ma esclusivamente di formazione all'interno dell'ateneo genovese.

⁵ Mi riferisco a quanto già precedentemente segnalato nella nota 1.

⁶ Cfr. Alessandra Modugno, *Promuovere il cambiamento formativo attraverso il pensiero critico-filosofico. Case study all'Università di Genova*, cit., pp. 37-38. Ricordo che il progetto di ricerca che sto conducendo dal 2016 si svolge in

costitutivi e specifici dell'esperienza del filosofare, strettamente connessi al significato che può assumere la filosofia nella formazione dei non filosofi e, per quanto mi riguarda specificamente, di giovani che si preparano a svolgere una professione di cura come quella dell'educatore. Mi sono chiesta che cosa costituisca un'effettiva esperienza di filosofia e come sia corretto offrirla a un gruppo disomogeneo di studenti, estremamente diversi sul piano motivazionale – generale verso l'università e specifico nei confronti di un insegnamento filosofico – e cognitivo, per capacità organizzative e strategiche nello studio, per storia scolastica. Sottese a questi interrogativi, già orientati alla progettazione didattica e alla scelta delle modalità di valutazione formativa e sommativa, stanno d'altra parte domande più radicali: quale sia il profilo personale di chi fa sul serio esperienza di filosofia e, insieme, quali disposizioni e azioni costituiscano il filosofare come esperienza specifica di una persona; ancora, se solo il "filosofo" sperimenti davvero il filosofare o se anche a chi non è filosofo sia accessibile un'esperienza filosofica "umanizzante" e feconda.

Evidentemente pretendere di poter rendere oggetto di ricerca tali complesse questioni – sia rispetto ai nuclei teoretici insiti in esse, sia rispetto alla loro traduzione applicativa nella relazione didattica e formativa con gli studenti – nel tempo contenuto di 36 ore di insegnamento sarebbe stato un intento sproporzionato, non sostenibile, dunque impossibile. Ho pertanto scelto di dimensionare la specificazione della domanda di ricerca, propria di questa tappa del percorso, sui fattori relazionali, fondativi sia della struttura ontologica della persona sia della formazione e della comunicazione. La relazionalità è infatti costitutiva dell'essere persona e in forza di ciò di ogni forma di comunicazione e di atto formativo.⁷ Ciò rappresentava a mio avviso l'opportunità di una duplice messa alla prova e osservazione dell'esperienza filosofica: quella offerta dal rapporto con i due laureandi coinvolti in un tirocinio di ricerca integrato nel percorso⁸ e quella insita nell'impegno a rendere sempre più pregnante, trasformativa e formativa, pertanto il più possibile personale, la proposta per gli studenti, compaginando in modo organico e concreto i fattori epistemici e cognitivi della filosofia con quelli motivazionali, strategici e anche strumentali, propri della dimensione didattica e psico-pedagogica, così da toccare davvero lo sviluppo esistenziale di quei giovani.

Il primo fattore costitutivo dell'esperienza è infatti il suo essere personale: il domandare, centrale nel filosofare, non è davvero tale se, pur inserendosi in quello che altri, *in primis* i grandi pensatori, hanno inaugurato e vissuto, non è assunto in prima persona, se non coinvolge direttamente ed esistenzialmente chi lo formula o lo accoglie e se non diventa presa di posizione e giustificazione di questa, rendere ragione⁹ di ciò che si pensa, si afferma, si intende operare. Per tal motivo, le due direttrici che ho mantenuto primariamente presenti sono state da un lato quella in cui il porre questioni, l'interrogarsi, il riflettere, l'argomentare si attuava nelle riunioni d'équipe con i due tirocinanti, inizialmente per la definizione della progettazione e *in itinere* per il monitoraggio e l'eventuale rimodulazione del percorso, dall'altro quella in cui i medesimi processi venivano svolti e richiesti durante le lezioni e nelle attività proposte a casa, non solo in vista dei momenti valutativi, ma come effettive esperienze di filosofia e insieme di consapevolezza e messa in gioco di sé stessi.

Grazie al confronto con coloro che a tutti gli effetti si sono dimostrati non solo studenti senior in formazione ma anche validi interlocutori e collaboratori, la struttura della proposta didattica, benché abbia mantenuto le caratteristiche di fondo già attuate negli anni precedenti¹⁰,

connessione all'insegnamento di *Pensiero critico e argomentazione* rivolto agli studenti del I anno del Corso di Studi in *Scienze dell'educazione e della formazione* del DISFOR (Dipartimento di Scienze della Formazione) dell'Università di Genova.

⁷ Cfr. Pierpaolo Donati, Antonio Malo, Giulio Maspero (a cura di), *La vita come relazione. Un dialogo tra teologia, filosofia e scienze sociali*, ESC, Roma 2016.

⁸ Il tirocinio di ricerca su *L'esperienza filosofica nella formazione dell'educatore* da me coordinato è stato svolto da ottobre a dicembre 2019 dalla dott.ssa Alice Gresele e dal dott. Andrea Revelli, entrambi laureandi in *Pedagogia, progettazione e ricerca educativa* presso il DISFOR dell'Università di Genova, autori con me del presente contributo.

⁹ Cfr. Roberta De Monticelli, *Il dono dei vincoli*, Garzanti, Milano 2018, p. 53.

¹⁰ Cfr. Alessandra Modugno, *Promuovere il cambiamento formativo attraverso il pensiero critico-filosofico. Case study all'Università di Genova*, cit., pp. 33-36.

è stata rinnovata sotto alcuni aspetti che ritengo decisivi. In primo luogo, sono stati modificati sia la *Scheda profilo* iniziale sia il *Questionario di feedback* conclusivo, nell'ottica di una maggiore focalizzazione della riflessione degli studenti sul significato attribuito all'esperienza filosofica, sul nesso tra questa e l'esistenza umana in generale e il lavoro educativo in particolare, senza tuttavia omettere l'esplorazione della dimensione motivazionale e gli aspetti più strategici e metodologici inerenti lo studio. Un altro importante fattore di novità è stata l'introduzione di una sorta di accertamento iniziale del livello di competenze di base in ingresso, tramite la stesura di un testo argomentativo – da noi definito T_0 – su una questione non filosofica ma di carattere culturale – gli studenti hanno avuto la possibilità di scegliere fra tre proposte –. La valutazione del testo non ha inciso sul voto d'esame, ma ha fornito elementi per cogliere i bisogni formativi di ogni studente e per orientare la valutazione non solo a uno *standard* di *performance*, da tradurre poi numericamente in voto, ma soprattutto a valorizzare i progressi compiuti, in vista dell'acquisizione di una maggiore consapevolezza di sé come studente e in qualche modo anche come professionista in formazione.

A coloro che attraverso il T_0 hanno rivelato difficoltà o lacune nelle competenze di base – inerenti sia la redazione di un testo, sia la capacità di motivare le proprie affermazioni – o che hanno manifestato fatica nella comprensione dei contenuti epistemici proposti e nelle attività svolte durante le prime settimane dell'insegnamento è stato offerto di partecipare a un laboratorio di potenziamento, costituito da due incontri progettati in *équipe* ma svolti in autonomia dalla dott.ssa Gresele e dal dott. Revelli, il cui obiettivo è stato fornire un supporto mirato, dilatando per il gruppo di studenti con maggiori o più specifiche esigenze formative le condizioni e le possibilità di partecipazione e di confronto. Tali tentativi di declinare in modo più effettivo la comunicazione didattica secondo forme di personalizzazione¹¹ ritengo siano testimonianza dell'opportunità di integrare i fattori naturalmente presenti nella relazione formativa, che è processo multicomponentiale, per evidenti motivi potenzialmente ancora più complesso quando ne sono protagonisti giovani adulti.

3. Integrazione delle prospettive filosofica e pedagogica nella concretezza esistenziale

L'apprendimento che personalmente ritengo di aver acquisito da questa tappa del percorso di ricerca sta nell'esigenza non solo, ancora una volta, di integrare *nella* filosofia la dimensione storico-epistemica e quella tecnico-metodologica, quanto quella di promuovere una relazione di reciproca e virtuosa correlazione tra filosofia e pedagogia.¹² Gli interventi di Alice Gresele e Andrea Revelli, che costituiscono le parti successive di questo contributo, attestano proprio il compaginarsi di queste due istanze – e prima ancora la fondatezza di tale indissolubile integrazione – che noi abbiamo sperimentato nella relazione con futuri educatori, ma che è potenzialmente trasferibile in qualsiasi corso di studi in cui si preparano i professionisti di domani, la cui competenza non può esaurirsi al piano tecnico, ma deve riguardare anche quello intellettuale ed etico. Se un professionista non si pone interrogativi inerenti i fattori connotativi dell'umano e non acquisisce competenze etico-esistenziali unitamente a quelle tecniche del suo ambito, difficilmente potrà generare e promuovere azioni buone per la comunità in cui opera e, direi, prima ancora potrà essere autenticamente e in pienezza sé stesso. Ma tale acquisizione passa anche dalla relazione con persone di riferimento, capaci e disposte a una cura fattiva del percorso formativo, persone disponibili a esercitare forme specifiche di carità, quella intellettuale¹³ e relazionale, di cui la società attuale sembra tanto più carente, quanto più assetata.

¹¹ Cfr. Victor García Hoz, *L'educazione personalizzata*, La Scuola, Brescia 2005.

¹² Da tale persuasione e intendimento per iniziativa mia e di alcuni colleghi, filosofi, pedagogisti e psicologi del mio ateneo, è stata costituita a dicembre 2018 l'unità di ricerca interdipartimentale *Filosofia, psicologia e apprendimento* all'interno del *Centro Interuniversitario CIRLaGE*, con sede presso l'Università degli studi di Bari.

¹³ Cfr. Maria Adelaide Raschini, *Pedagogia e antipedagogia*, Marsilio, Venezia 2001, pp. 149-152.

ESPERIENZA FILOSOFICA E LAVORO DI RICERCA IN AMBITO UNIVERSITARIO: DUE PROSPETTIVE INTRECCIATE

Alice Gresele

1. Accogliere le domande filosofiche: un esempio di incontro

Da studentessa, di filosofia prima e di pedagogia poi, mi sono spesso interrogata sui significati dell'esperienza filosofica, domandandomi come agisse sul mio essere e sulla mia formazione personale studiare filosofia e fare filosofia. Il mio sogno era trovare un ponte che collegasse l'ambito della filosofia con quello dell'educazione, due mondi che nella società attuale sembrano sempre più distanti, come se alla filosofia fosse stato attribuito un ruolo marginale nel percorso di formazione dell'uomo. Come poter connettere quello che avevo appreso nei miei studi filosofici con l'esigenza di pensare a una filosofia capace di essere anche altro dal puro sapere che avevo appreso? Sentivo l'esigenza di far luce sulle mie idee, che ai più sembravano utopie, di dare ad esse fondamento affinché potessero concretizzarsi nell'attuale realtà delle cose. Ciò che cercavo mi si è offerto in un'importante esperienza di filosofia e con la filosofia, attraverso il tirocinio di ricerca *L'esperienza filosofica nella formazione dell'educatore*.

Hillman sostiene che «il fare filosofia sia un po' come entrare nella morte; la filosofia è la prova di scena della morte, come ha detto Platone. E una delle forme dell'esperienza della morte. La si è definita un morire al mondo»¹⁴. Secondo lo psicoterapeuta e filosofo americano «la possibilità di risoluzione e riflessione dei propri problemi esistenziali comincia solo nel momento in cui l'uomo decide di assumere su di sé quel problema come esperienza».¹⁵ Accedere al problema è una questione delicata che riguarda le profondità e l'intimità.

Lo studente è un soggetto a cui raramente, soprattutto negli anni della formazione superiore e universitaria, viene richiesto di riconoscere criticamente alcune questioni fondamentali per l'uomo e dell'uomo. L'insicurezza dei giovani studenti al primo anno di università è in parte attribuibile ad un sistema scolastico che non ha avuto come priorità quello di formare nelle persone intelligenze critiche e aperte al dialogo, sia con sé stesse che con gli altri. Davanti alle questioni fondamentali dell'essere umano, l'uomo contemporaneo sente di non avere risposte se non quelle fornitegli dal paradigma scientifico attuale, che nonostante abbia mostrato le sue fallacie rimane comunque il pensiero dominante. Affidandosi agli esperti, assume egli stesso un approccio specialista, perdendo così la visione d'insieme e della complessità di sé stesso e del mondo; nascosto dietro a un linguaggio dedotto dalle scienze esatte o dalla medicina, egli si neutralizza. Non essendo però un linguaggio che conosce, esso spesso finisce per schiacciarlo, rendendolo non solo afono ma anche sordo.

In questo senso penso che lo studio dei filosofi e ancor di più l'esperienza filosofica possano essere una cura e una terapia alla parcellizzazione della nostra esistenza. Il fare filosofia significa aprirsi alle domande, farsi carico di tutti quegli interrogativi scomodi e inquietanti che l'uomo contemporaneo vorrebbe rimuovere. In un periodo storico come quello attuale immaginare collettivamente la possibilità che vi siano una pluralità di risposte alle questioni ontologiche credo sia non solo liberatorio ma doveroso, soprattutto per coloro che lavorano in ambito formativo.

In aula ho visto creare le premesse per l'incontro, e ritengo che ciò sia uno degli elementi più generativi di un corso di filosofia, come quello a cui ho partecipato da tirocinante. Con il termine "incontro" intendo alludere alla possibilità di considerare il reale come una fonte inesauribile di significati. Attraverso l'esperienza filosofica è stata offerta, a chi ha voluto accoglierla, la possibilità di osservare sé stesso e l'ambiente esterno utilizzando lenti differenti,

¹⁴ James Hillman, *Il suicidio e l'anima*, Adelphi, Milano 2010, p. 45.

¹⁵ *Ibidem*.

imparando gradualmente a comprendere che cosa sia una questione per il filosofo (e non solo), come argomentare una tesi e quali posizioni vengono precedentemente o conseguentemente assunte da chi sostiene una determinata teoria. Il passaggio dalla lettura diretta dei testi filosofici alla ricerca di risposte proprie è stato un movimento complesso che avrebbe meritato molte più ore di lavoro. Fare filosofia esige infatti questo: imparare le regole del discorso per poi appropriarsene, cercando di tradurre in modo autonomo determinati percorsi di ricerca. All'interno di un corso universitario per forza di cose gli oggetti della ricerca filosofica non possono essere infiniti, devono anzi essere circoscritti: più che offrire una grande quantità di stimoli da indagare ho appreso come sia importante seminare dei piccoli ma profondi interrogativi, aprire delle fenditure, dalle quali possa filtrare la luce.

2. Ricerca filosofica e lavoro didattico

La ricerca di una propria indipendenza intellettuale deve sicuramente essere un'esigenza sentita dal soggetto più che mossa da altri, ma io credo che questo debba essere un obiettivo del formatore. In un mondo in cui apparire è diventato sinonimo di essere, trovare degli spazi e dei tempi in cui ricercare sé stessi diventa forse un nuovo imperativo categorico se desideriamo arginare l'individualismo esasperato in cui gli altri sono solo specchi di ciò che non siamo e non piuttosto il riflesso della nostra stessa umanità.

La filosofia offre la possibilità di mettere in discussione le proprie certezze. Praticandola possiamo riuscire ad accorgerci che la realtà è narrata a partire dalla nostra prospettiva e indagare i principi stessi con i quali tentiamo di spiegarla. L'esperienza filosofica è vita, è la possibilità di assumere un ruolo attivo davanti all'infinità di interrogativi che il vivere ci pone nel momento in cui noi decidiamo di ascoltarci e di ascoltare. Bianca Maria Ventura, riflettendo sulla natura transdisciplinare dell'agire educativo e sull'esigenza di attuare una formazione filosofica precoce, argomenta come il fare esperienza filosofica ha sostituito, sul piano della didattica della filosofia, lo studio della storia della filosofia: si tratta di una differenza non da poco, in quanto alle spalle di questa convinzione vi è l'idea che la filosofia non possa essere né insegnata né appresa, ma agita.¹⁶

Quello che ho gioiosamente potuto esperire in quanto tirocinante è stato proprio questo processo di azione. Per coinvolgere i ragazzi, in questa per loro sicuramente nuova modalità di essere studenti, sono stati utilizzati differenti approcci. È stato intessuto con loro un patto formativo e, attraverso la stipulazione di tale accordo, sancito un reciproco impegno. Il tirocinio mi ha permesso inoltre di fare esperienza della filosofia attraverso una duplice prospettiva: da un lato il "fare" vissuto attraverso la collaborazione nella progettazione, gestione e valutazione del corso, dall'altro l'"osservare" il processo pedagogico che ha coinvolto gli studenti del primo anno di scienze della formazione. Nella fase di progettazione dopo aver studiato i contenuti e i metodi che la professoressa intendeva proporre, ci siamo interrogati sui bisogni degli studenti, immaginando le loro possibili resistenze o difficoltà e provando a co-costruire una didattica attiva. Ho imparato a comprendere come il lavoro didattico e educativo sia simile a quello della ricerca filosofica: un costante e incessante rimodulare e sistemare, un trovare soluzioni creative e soprattutto un lavoro dialogico.

Come scrive Edmund Husserl «una ricerca educativa fenomenologicamente fondata può e deve partire da una progettualità, da una intuizione iniziale, ma necessariamente è portata a rivedere costantemente gli obiettivi, le strategie i metodi in itinere. Essi non sono mai dati una volta per tutte, ma devono essere continuamente monitorati, e ri-direzionati, a seconda degli

¹⁶ Cfr. Bianca Maria Ventura, *Esercitiemo il pensiero. Esperienze di insegnamento/apprendimento della filosofia nella scuola dell'obbligo*, Franco Angeli, Milano 2002, p. 81. Il volume è significativo in quanto non si limita a discutere e fondare le ragioni per cui introdurre l'esperienza filosofica nell'azione educativa fin dalla scuola di base, ma ne testimonia le ricadute positive attraverso alcune esperienze di ricerca-azione.

stimoli che la situazione volta a volta fa emergere»¹⁷. Il dialogo che da sempre caratterizza la filosofia è stato una costante presente, tra la professoressa e gli allievi, tra noi tirocinanti e la professoressa e tra noi e gli studenti. L'imprevedibilità delle risposte dei singoli davanti all'apertura di alcune occasioni formative e la necessità di stare nel multiforme, nel non lineare e nell'incertezza mi hanno aiutato a comprendere meglio quanto la filosofia possa offrire ai processi educativi. Durante le lezioni mi sono accorta anche del valore del silenzio: siamo ormai così disabituati all'attesa e al silenzio che le domande sospese, a cui nessuno sembrava aver risposto, inizialmente mi intimorivano. Ho notato come la professoressa riuscisse a reggere con leggerezza il peso di quel vuoto, lasciando agli studenti lo spazio di riflettere.

3. L'esperienza filosofica come una possibilità di confronto

Nel nostro lavoro insieme abbiamo spesso cercato di individuare le fragilità e gli elementi di forza sia di noi stessi che degli studenti, analizzando criticamente non solo i risultati dei compiti ma anche la partecipazione e l'interesse. Questo lavoro di critica e autocritica è stato parte dell'azione formativa e del fare filosofia, tramite la riflessione su di noi, la disamina interiore, cercando di distinguere il complesso rapporto tra percezione e verità. Nelle riflessioni *in itinere* sull'andamento del corso era evidente come il passaggio dallo sguardo sugli studenti a quello su noi stessi fosse veloce, un andare e tornare che ci ha spinti a comprendere come la descrizione che facciamo del mondo ha strettamente a che fare con la nostra idea di verità. È stato in questo tentativo di sintesi delle prospettive che ho davvero compreso per la prima volta come sia difficile il ruolo dell'insegnante. Credo che ogni insegnante abbia il suo modo di fare ed essere insegnante: l'esperienza nell'ambito del progetto di ricerca mi ha permesso di constatare come un bravo insegnante – qualsiasi sia l'ambito del suo sapere – debba assumere anche un atteggiamento proprio del filosofo, ossia non accontentarsi delle risposte scontate, ma stimolare sé stesso e gli altri con incalzanti nuovi punti di domanda.

Un altro assunto fondamentale sta nell'uscire dalla logica riduzionista a cui ha portato il relativismo, per cui l'essere soggetti che sentono ognuno in modo differente significa annullare il confronto e la possibilità di fare esperienze condivise o di reciprocità. Se il percorso di formazione è sicuramente un percorso originale per ognuno, questo non significa che i nostri destini non possano intrecciarsi in una sinfonia di vissuti che si prendono cura delle richieste dell'altro. Jaspers sostiene che noi uomini non siamo mai sufficienti a noi stessi ed è proprio da questa mancanza che nasce quella tensione individuale tipica del fare filosofico che cerca l'universale.¹⁸ Nel nostro percorso abbiamo cercato di dare un senso a questa tensione, ascoltando alle volte la soggettività di ciascuno, altre provando a trovare un senso condiviso.

Non tutti i ragazzi sono stati "toccati" in maniera significativa dall'esperienza filosofica ma al di là dei risultati dei questionari, che comunque testimoniano come la maggior parte di essi sia stata motivata e stimolata dal corso, quello che più ha rinforzato in me l'idea dell'importanza di un'esperienza come questa è stato il dialogo con gli studenti. Incontrandoli nei corridoi anche dopo la fine del corso ho potuto ascoltare il loro entusiasmo e non ho voluto svelare loro che probabilmente di corsi così ne incontreranno pochi nella loro carriera universitaria. Molti studenti all'inizio erano ancora condizionati dal pre-giudizio che la filosofia è studiare la storia della filosofia e/o di un sapere astratto. L'aver potuto verificare con mano come in realtà essa possa indicare visioni del mondo, scelte, valori, orientamenti e conseguentemente tradursi in pratiche differenti, ha permesso loro di modificare il rapporto con questa forma di sapere.

È stato importante vedere in molti di loro la meraviglia e curiosità di cui parlavano gli antichi: la filosofia, per chi decide di amarla e farne esperienza, è sicuramente una chiave d'accesso a numerosi ambiti di sé e della realtà. C'è un potenziale rivoluzionario nel divenire consapevoli di come le nostre idee ci danno la forma che abbiamo (ci danno forma e ci conformano). Lo

¹⁷ Edmund Husserl, *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica I*, Mondadori, Milano 2008, p. 157.

¹⁸ Pietro Piovani, *Indagini di storia della filosofia. Incontri e confronti*, Liguori, Napoli 2006.

svelamento che comporta il fare filosofia potrebbe portare molti a opporre resistenza; la nudità dell'anima infatti è un tabù molto più di quella del corpo ai nostri giorni: spogliarsi delle proprie sicurezze, andare incontro all'ignoto, abbracciare con desiderio la passione per il sapere significa non solo morire ma anche nascere. Sarebbe non solo suggestivo ma davvero evolutivo il pensare a una filosofia capace di aiutare i giovani, di donare creatività e profondità per far nascere una nuova umanità.

L'ESPERIENZA FILOSOFICA NELLA RELAZIONE EDUCATIVA: L'ACCOMPAGNAMENTO ESISTENZIALE ATTRAVERSO LA FORMAZIONE INTELLETTUALE

Andrea Revelli

1. Presupposti all'esperienza filosofica

Il percorso didattico definito nelle riunioni d'équipe è stato fin da subito connotato da una forte convinzione di fondo: era necessario far scaturire negli studenti l'umana esigenza di prendere consapevolezza del proprio sé. Questa persuasione non si poneva in termini meramente legati a obiettivi da raggiungere e risultati da conseguire, ma si delineava come vera e propria passione per l'altro fondata sul bene. Sono infatti convinto che tale conquista da parte dei ragazzi può certamente avvenire attraverso il confronto con la disciplina filosofica, ma limitarsi a ciò equivarrebbe a irrigidire e minimizzare la stessa esperienza filosofica, che è certamente un percorso ben più ambizioso.

Proprio per queste ragioni, per esempio, è stata mantenuta la scelta, già avviata all'inizio di questo progetto di ricerca, di modalità didattiche alternative rispetto alle tradizionali lezioni frontali, connotate da una comunicazione esclusivamente trasmissiva, con il preciso intento di chiamare in causa non tanto lo studente in quanto tale, ma il suo essere persona.¹⁹ Infatti, è proprio della filosofia, differentemente dalle altre discipline, richiedere anzitutto di mettere in gioco le esperienze e il vissuto personali. L'esperienza filosofica più pregnante e significativa risiede pertanto nell'incontro che, in questo caso, avviene tra docente e studente, tra colui che insegna e colui che impara, sostanziandosi concretamente nella relazione educativa e nelle sue espressioni, sia implicite che manifeste.

Ho avviato il percorso di tirocinio di ricerca condividendo questi presupposti con la docente e la mia collega ma anche con il portato di un'intensa esperienza come educatore,²⁰ per cui mi si poneva dinanzi una sfida personale alquanto delicata e appassionante. Il perseguimento di una relazione educativamente fondata deve infatti necessariamente passare attraverso il contatto diretto con l'altro: è quindi richiesta la condivisione di uno spazio comunicativo comune ai due relati. Ciò appare in linea di principio e di fatto assai difficile in un contesto universitario con un numero di studenti molto alto, dove non è sicuramente possibile dedicare un tempo ampio e specifico a ciascuno. In realtà, questa situazione si è rivelata essere solo apparentemente ostacolante, principalmente per due ragioni: la prima, di ordine personale, poiché mi ha sospinto a ricercare modalità nuove di relazione, mettendo in atto processi riflessivi e creativi; la seconda, inerente gli studenti, perché un certo distacco può favorire spontaneamente l'avvio di un percorso verso l'autonomia e la consapevolezza di sé, spesso precluso dalla paura di fallire, che

¹⁹ Cfr. Salvatore Belvedere, *La comunicazione filosofica nella pratica dell'insegnamento*, Rubbettino, Soveria Manelli 2008.

²⁰ La mia personale esperienza da educatore si delinea principalmente nel contesto di *Azione Cattolica* della parrocchia di Nostra Signora del Rosario di Sanremo, città in cui risiedo, dove svolgo da ormai 9 anni una costante attività educativa con ragazzi che vanno dai 6 ai 17 anni. Inoltre, durante l'ultimo anno del corso di laurea triennale in *Scienze Pedagogiche e dell'Educazione* (classe L-19) ho potuto vivere, all'interno di un percorso di tirocinio di 150 ore, un'esperienza educativa all'interno di un asilo nido.

porta alla necessità di affidarsi completamente e continuamente alle figure di riferimento presenti nel contesto – nel caso specifico alla docente – soprattutto all’inizio di un’esperienza accademica.

Alla luce di quanto affermato sinora, è di grande rilievo, a mio avviso, considerare il ruolo peculiare che per me hanno assunto i questionari – la *Scheda profilo personale* e il *Questionario di feedback* – e le diverse valutazioni che sono state effettuate all’inizio e durante lo sviluppo delle lezioni. La *Scheda profilo personale* somministrata in avvio, grazie alla sua nominatività, ha permesso infatti di stilare dei sintetici profili di tutti gli studenti che avevano deciso di aderire al “patto formativo”: contrariamente a quanto si crede comunemente, tale strumento non era rivolto ad una lettura impersonale del gruppo-classe. Al contrario, proprio in virtù delle domande poste, le risposte degli studenti fornivano un sottotesto interessante, fatto di desideri, speranze, aspettative, ma anche paure, timori, angosce, preoccupazioni. A conferma di ciò, ricordo ancora gli appassionati e commossi interventi che alcuni di loro fecero come presentazione di sé stessi a seguito delle sollecitazioni proposte loro nel corso della lezione introduttiva²¹ su quali fossero i motivi della loro presenza all’università: il portato umano di ciò che veniva detto era palpabile. Questo primo questionario ha quindi permesso anzitutto agli studenti di chiarire a sé stessi la loro condizione di partenza,²² senza che vi fosse alcun tipo di giudizio valutativo e segnando in tal modo un punto d’inizio; poi, ha permesso a me di comprendere, seppur ancora in maniera superficiale, chi fossero le persone che mi stavano di fronte, fornendomi delle prime indicazioni atte a muovere le mie riflessioni con maggior cognizione di causa. Quanto emerso da questa primissima fase si è rivelato cruciale per il resto del percorso, costituendosi quale passo iniziale di quell’accompagnamento esistenziale che mi ero prefigurato come intenzionalità personale del mio intervento. Tale orientamento del mio agire era però imprescindibile dall’esperienza filosofica stessa, che è anzitutto percorso di formazione intellettuale, e quindi occasione insostituibile per il supporto all’accrescimento personale altrui costitutivo del ruolo dell’educatore.

Sulla base di quanto acquisito mediante i dispositivi proposti e l’osservazione degli studenti durante la partecipazione alle lezioni, ho potuto infatti gradualmente cominciare a cogliere i primi volti, associandoli a un nome. Questo è stato un lungo e lento processo che ha caratterizzato l’intera durata dell’insegnamento, costringendomi a dispormi in modalità relazionali originali, per sollecitare quanto più possibile gli studenti. Tali approcci indiretti, volti a una maggior comprensione dei ragazzi, si sono sostanziati particolarmente anche nella collaborazione con la docente al lavoro di correzione di brevi esercitazioni da svolgere in autonomia a casa: queste molteplici attività mi hanno permesso di cogliere almeno una parte dei percorsi didattici ed esperienziali degli studenti, gli sviluppi e i conseguimenti. È stato spontaneo empatizzare con coloro che più stavano impegnandosi per migliorare sé stessi, poiché la costanza del lavoro, sia a distanza che a lezione, ha fatto sì che la presenza e la partecipazione attiva consentisse a loro di distinguersi e a me di coglierne il profondo desiderio di formarsi.

D’altra parte, era stata offerta a tutti gli studenti la possibilità di mettere totalmente in gioco sé stessi, di superare l’ottica meramente performativa prevalente nell’insegnamento, in particolare universitario, per cogliere la sfida di un percorso che li avrebbe aiutati a raggiungere autonomia e consapevolezza di sé. Tale scommessa non da tutti però è stata colta o considerata appieno, forse perché ritenuta superflua, forse per abitudine alle tradizionali modalità didattiche: questo è un elemento su cui si impone un’attenta riflessione, soprattutto quando la passione per l’altro porta a desiderare una totale ricezione di ciò che si desidera comunicare.

²¹ La lezione introduttiva di *Pensiero critico e argomentazione*, oltre a presentare i meri aspetti informativi dell’insegnamento, mirava a ottenere un primo livello di consapevolezza negli studenti attraverso una riflessione motivazionale generata principalmente dalla domanda “Perché sono qui?”, con uno specifico richiamo alle ragioni della scelta del corso di laurea, alla frequenza all’insegnamento e alle aspettative in termini formativi. È stato inoltre chiesto ai ragazzi quale posizionamento volessero assumere rispetto all’insegnamento, ovvero se orientarsi verso la prestazione e il risultato, o piuttosto dirigersi verso la padronanza e lo sviluppo di sé.

²² L’obiettivo di determinare quale fosse lo stato di partenza degli studenti è stato perseguito anche attraverso la stesura di un testo argomentativo iniziale, definito T_0 , nonché dalla sua valutazione, che pure non ha pesato sul voto d’esame.

2. La relazione educativa come preconditione per l'accompagnamento esistenziale

A mio avviso, l'occasione più proficua per una piena espressione dell'accompagnamento educativo – declinato in termini intellettuali inerenti sia l'esperienza filosofica sia alcuni aspetti strategici dello studio – è stata quella del laboratorio di potenziamento.²³ Le premesse erano promettenti fin da subito: sparsa la voce che era stata prevista questa possibilità per alcuni studenti, molti di quelli a cui non era stata offerta l'attività hanno chiesto di potervi partecipare. Tale richiesta giungeva non esclusivamente da ragazzi che erano solo maggiormente preoccupati per le valutazioni performative, ma anche da persone che avevano a cuore la loro situazione e desideravano sinceramente prendere in mano la propria formazione e potenziarla. Si trattava di persone disposte a far cadere dubbi e timori, per lasciare spazio alla discussione di sé e alla messa alla prova.

L'opportunità, anche per me come educatore e pedagogo in formazione, era veramente preziosa, sia da un punto di vista personale che professionale. Infatti, desideravo con intensità poter finalmente entrare, concretamente, dentro la realtà educativa che stavo vivendo e potermi relazionare con i ragazzi, cogliendone sguardi e gesti altrimenti impercettibili e confusi nella numerosità del gruppo-classe. Per gli studenti, invece, questa esperienza diveniva essenziale perché si costituiva quale primo vero confronto diretto con qualcuno che pur loro pari poteva mettere a servizio competenze epistemiche e relazionali, ossia era pronto a dedicare loro del tempo, di certo qualitativamente diverso da quello disponibile in aula.²⁴ Inoltre, il motivo della loro presenza non riguardava solamente i compiti svolti, bensì loro stessi, il loro modo di essere e di pensare, ciò che erano in grado di fare: la costruzione di uno spazio dedicato ha rappresentato quindi un elemento facilitante, che nella maggior parte dei casi ha promosso un efficace fattore di cambiamento.²⁵ Tutto questo non sarebbe ovviamente potuto rimanere digiunto dalla intenzionalità comunicativa che ha luogo nella relazione educativa. Il primo incontro è stato quindi il momento giusto per iniziare a conoscere in modo diretto e personale gli studenti, i nomi e i volti, le difficoltà e le capacità, gli umori e gli atteggiamenti. Il mio intento è stato carpire le peculiarità di ciascuno, il suo modo d'essere, fornendo, in questa occasione, principalmente il mio supporto e sostegno, il mio esserci. Sia l'eccessiva rigidità sia un'esagerata elasticità non mi avrebbero permesso, da un lato, di creare un punto di contatto con gli studenti e, dall'altro, di mantenere l'autorevolezza che il mio ruolo di accompagnatore mi concedeva.

Risulta ora evidente quanto la relazione sia condizione necessaria per una esperienza filosofica pregnante, soprattutto nell'ottica di un percorso di medio e lungo termine. Proprio attraverso la relazione è infatti possibile entrare in sintonia con l'essere dell'altro, favorendo così l'avvio di un percorso di accompagnamento intellettuale che vede coinvolti discente e studente e che, situandosi nella disciplina filosofica diviene inoltre accompagnamento esistenziale. L'impostazione e la struttura perseguita nel primo incontro di laboratorio hanno quindi gettato le basi per quello successivo, portando a conseguenze molto rilevanti: il clima è divenuto più disteso e sereno, facilitando il lavoro e disponendo i ragazzi verso un maggiore coinvolgimento e impegno personale, sollecitati anche dall'attività di dibattito loro proposta; si sono sciolti timori e paure, per far spazio alla consapevolezza e al confronto costruttivo, tra di loro e con me. Queste non sono mere suggestioni, ma asserzioni che muovono dall'opinione e dal percorso dei

²³ Il laboratorio di potenziamento è una attività che è stata prevista per un determinato gruppo di studenti, composto da circa 35 ragazzi, che avevano ricevuto una valutazione non positiva nel T₀ manifestato e nelle prime tre settimane di insegnamento carenze su vari piani o difficoltà di comprensione di testi e contenuti. Il primo incontro di laboratorio si è concentrato principalmente sull'analisi dei compiti svolti a distanza dagli studenti; il secondo incontro ha trattato invece delle modalità di stesura di un testo argomentativo, anche attraverso l'esercizio della presa di posizione e della argomentazione tramite un dibattito.

²⁴ Cfr. Luigina Mortari, *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina, Milano 2015.

²⁵ Cfr. Antonella Lotti, *Problem-based learning. Apprendere per problemi a scuola: guida al PBL per l'insegnante*, Franco Angeli, Milano 2018.

ragazzi stessi: anzitutto, a partire da quanto dichiarato da loro in un breve *feedback*²⁶ sull'efficacia del laboratorio di potenziamento, rispetto alla quale la soddisfazione è stata generale. La conferma che quanto era stato fatto non era solo pragmaticamente utile, ma anche esistenzialmente rilevante, è arrivata attraverso i numerosi e sentiti ringraziamenti pervenuti, che esprimevano una gratitudine immensa per quanto era stato loro offerto.

3. Riflessioni conclusive

La mia esperienza di tirocinante mi ha quindi permesso di entrare nel cuore della relazione educativa con gli studenti, in particolare nella dimensione dell'accompagnamento nel graduale percorso della conquista di sé. La mia disposizione è stata fortemente influenzata da una costante attività di ricerca e di riflessione, elementi imprescindibili per poter tener fede alla mia intenzionalità guida. Gli studenti che hanno vissuto questo specifico momento di esperienza filosofica hanno riconosciuto l'importanza di un continuo confronto con sé stessi e con gli altri, per raggiungere quella consapevolezza di sé e della realtà che è fine ultimo del vero compimento dell'uomo.

²⁶ Il *feedback* è stato ottenuto tramite la somministrazione agli studenti di un *form* in cui è stato chiesto il grado di accordo rispetto all'effettiva efficacia delle attività proposte e di indicarne gli aspetti maggiormente facilitanti. L'82% dei partecipanti ha espresso un generale accordo sull'efficacia di quanto attuato durante il laboratorio di potenziamento.

RECENSIONE

Paolo Fai, *Canforismi. trentuno letture di scritti e discorsi di Luciano Canfora*, Lombardi editore, Siracusa 2019.

Un libro che si rivela come una raccolta di articoli induce sempre nel lettore una sorta di delusione. Il pensiero che quello che leggiamo non sia stato pensato come un'opera unitaria ma sia la sedimentazione di lavori occasionali ci fa prendere meno sul serio il libro, ce lo fa quasi vedere come qualcosa di non voluto e non perseguito. La perseveranza che una monografia immaginiamo necessiti lascia spazio all'idea della poca lena che lo scritto breve sottintende. Se inoltre, invece che articoli, ciò che compone il libro sono delle recensioni, delle schede critiche su singoli libri, la debolezza dell'operazione editoriale si fa massima. *Canforismi. Trentuno letture di scritti e discorsi di Luciano Canfora*, pubblicato per i tipi di Lombardi editore nel 2019 è proprio questo: un libro fatto interamente di recensioni; né lo è nascostamente o cerca di cancellare o mascherare le tracce o di limitarsi a una breve e seminasosta nota bibliografica giacché fa iniziare il volume con l'elenco completo delle recensioni che lo compongono e della loro origine giornalistica con tanto di data e testata.

Eppure *Canforismi*, il volume di Paolo Fai, classicista, traduttore per Sellerio e autore di diversi volumi su temi antichi e moderni, storici e politici, filologici e letterari (si veda, ad esempio, il bel volume sulla letteratura siciliana *L'isola plurale* pubblicato per LetteredAQalat nel 2018) è un libro per nulla debole, ed è indubbiamente più "un'opera" di quanto non sia una raccolta, è qualcosa di coeso e compiuto e ben provvisto della virtù della perseveranza esclusa qualche riga sopra. Come ottenga tutto ciò apparirà più chiaro tenendo conto della particolare natura di questo libro che raccoglie sì delle recensioni, ma tutte con il medesimo oggetto: gli scritti di Luciano Canfora. La concentrazione di Fai su questo autore fa sì che, alla lettura, *Canforismi* mostri più che le caratteristiche di una raccolta quelle di una monografia, seppure "a mosaico", e che la perseveranza prima esclusa riappaia sotto forma

di un'attenzione meditata e dialogante più che ventennale a una traiettoria di scrittura, di studio e di pensiero ampia e articolata come quella di Canfora.

Ci troviamo così di fronte a un libro che mostra la nobiltà del suo compito garbolarmente "servile" regalando al lettore la possibilità di essere guidato nell'opera complessa per numero discipline oggetti di Canfora da uno studioso che ne ha letto e meditato tutti gli scritti occupandosi inoltre autonomamente di temi affini: una sorta di recensore ideale insomma. Meno, d'altra parte, non servirebbe per seguire il lungo e battagliero itinerario del classicista barese.

L'*ouverture* perfetta di questo libro, quella che dà il tono al libro e permette di prenderlo sul serio come merita non è costituita dai due contributi (prefazione e postfazione) che aprono e chiudono il libro bensì dalle due lettere, una di Fai e una di Canfora, apposte alle fine del volume. Nel 1993 (anno politicamente cruciale) inizia con queste il rapporto personale e di studio tra i due. Un lettera sentita e sincera quella di Fai, come (purtroppo) è più facile leggere negli epistolari primo novecenteschi che nelle corrispondenze attuali; una lettera parresiasica in cui Fai accompagna, all'ammirazione scientifica, civile, umana per Canfora, la messa in campo delle loro differenze senza celare la propria orteghiana *circustancia* a partire da cui sempre si parla, si scrive e si pensa: «Caro Professor Canfora io La pongo tra i miei maestri "indiretti" (...) sul piano del "metodo" critico/storico, ma sul terreno dell'utopia, e, specialmente, dell'utopia comunista, dissento da Lei. E dico questo dall'interno di una situazione di marginalità in cui mi trovo nel mio paese, Solarino, settemila abitanti, a pochi chilometri da Siracusa. Da sempre, infatti, un'inossidabile diarchia affaristica democristiana-socialista ammorbida la vita del paese, dove, col Poeta, "giusti son duo ma non vi sono intesi"». Una lettera a cui Canfora risponde entrando da subito in un dialogo serrato e sincero.

Questo dialogo franco continua nelle recensioni del volume e rende *Canforismi* un libro che mostra, cosa meno diffusa di quanto si pensi, una tensione alla verità, al

“parlar chiaro” appunto, che è propria di Canfora ma appartiene anche a Fai. Il libro è stato organizzato tematicamente, non cronologicamente, e di volta in volta analizza, attraverso le sue molteplici tessere, il rapporto di Canfora con la democrazia, la filologia, la storia del comunismo italiano, la storia romana e quella greca. Alcuni temi, ciò si coglie con una certa chiarezza, sono più sentiti da Fai, ad esempio la scuola, la storia greca, l'importanza degli studi classici, la crisi della democrazia; in altri si sente più l'ammirazione per il metodo o la cultura messa in campo da Canfora che per gli oggetti per cui la utilizza: alcune questioni filologiche minori, temi biografico-storici gramsciani ecc.

La parte più interessante per chi legge è probabilmente quella iniziale, più ampia per numero di recensioni e di pagine, che mette al centro i libri che Canfora negli anni ha dedicato alla fisiologia e patologia del potere nella democrazia contemporanea. Emerge qui una visione della democrazia assai articolata e un'abitudine a guardare ad essa come un oggetto complesso e problematico da cogliere, meno ovvio e pacifico di come siamo abituati a pensarla e inserita in una costellazione di termini ad essa collegati (si pensi a “libertà” ad esempio) non meno problematici. Canfora alla democrazia non fa sconti segnalando come alcuni, in una cornice che rimane formalmente democratica, siano già passati dalla centralità del voto «al permanente plebiscito dei mercati mondiali»; ma non sacralizza neppure la partecipazione elettorale e le forme di rappresentanza nei cui confronti sfodera un temperato scetticismo che il suo metodo analogico riporta alla “scena primaria” della condanna a maggioranza comminata “democraticamente” a Socrate.

Questa perplessità nei confronti della democrazia, oltre che in una lettura vigile delle vicende sfortunate dell'ultimo venticinquennio italiano, affonda probabilmente nelle critiche marxiane alla democrazia rappresentativa ma sembra anche radicarsi in una lettura della storia politica come storia delle élite che in Italia ha avuto interpreti di alto livello sia a destra che a sinistra. La lettura elitistica porta Canfora verso una non ipocrita preoccupazione sulle condizioni

culturali e cognitive della maggioranza e sul lavoro che la scuola e la cultura italiana fanno (e soprattutto dovrebbero fare). In realtà questo è il vero problema per chi abbia a cuore la democrazia e negli ultimi anni la questione sta emergendo, ma paradossalmente si fa carsica per il timore, tra coloro che dovrebbero sollevarla, di essere tacciati di snobismo o paternalismo.

In questa analisi canforiana della democrazia, spesso riservata a scritti che si potrebbero dire panflettistici o comunque d'occasione, il “plusvalore”, messo più volte in evidenza da Fai, è costituito dalla messa in tensione dell'attualità con quella classicità che Canfora domina. Dunque, democrazia e libertà vengono meglio “pensate” attraverso la storia ateniese e le categorie da essa desunte, attraverso le analogie e le differenze, attraverso una sistematica demolizione della “tirannia dell'istante” che ci sta progressivamente strangolando. Al netto delle varie preziose annotazioni che tanto Fai quanto il Canfora da lui acutamente riportato, mettono in campo in questo libretto, dalle analogie tra il colpo di Stato ateniese del 411 a.C e la fine della Quarta Repubblica Francese alle annotazioni sull'aggressione continua agli studi classici che cela in realtà un attacco alla percezione della storicità e dunque alla possibilità di una formazione critica, rimane questo il cuore del libro.

In realtà, proprio l'opera di Canfora viene proposta da Fai come un buon modello di via di fuga da questa stenosi, non solo negli studi antichi sempre crociantemente contemporanei, ma anche nelle sue incursioni antiche e contemporanee (da *detective* annota Fai) su questioni di attribuzioni, ricostruzioni, papiri più o meno apocrifi, lettere a Gramsci, patriarchi bizantini eccetera. In ogni piccola battaglia Canfora mostra le potenzialità euristiche, polemiche e civili degli studi classici, di un pensare per grandi campiture e analogie, di una concezione dell'intellettuale come esercito di riserva dell'attitudine critica necessaria a un vivere civile.

Infine, implicito nel libro, e non è uno dei suoi pregi minori, l'invito a cercare modelli culturali a cui ispirarsi e con cui

dialogare (i “maestri diretti e indiretti” della lettera di Fai a Canfora) per sfuggire all’orizzontalità banale della vita e della formazione contemporanea. Una pratica questa della sequela o dell’*imitatio*, precedente e successiva alla “fissazione” teologica per cui solitamente la conosciamo, che ha vertebrato tutta la cultura filosofica, filologica e artistica occidentale (si pensi al lavoro di bottega rinascimentale, alla cooptazione “sulla fiducia” in alcuni passaggi di consegna universitari tra Ottocento e Novecento, all’istituzione dello scolarca nelle scuole filosofiche ellenistiche eccetera) e su cui in altri luoghi sarebbe il caso di spendere ben più di un pensiero, interrogandosi una volta tanto non sulla fine dei maestri, ma sulla nostra indisponibilità egotica a farci allievi.

Davide Miccione

RECENSIONE

Enrica Tulli (a cura), *Prepararsi all'inatteso: i sentieri ininterrotti della rivoluzione digitale*, Stilo Editrice, 2020, pp. 146, € 14.

I tempi emergenziali che ci tocca in sorte di vivere, in questo ripidissimo e impervio tornante della nostra storia nazionale e mondiale, incrociano “a distanza ravvicinata” i nodi problematici e gli autori affrontati nel volume *Filosofia e rivoluzione digitale. Echi dal futuro* (Editrice Stilo, 2019, pp. 146, euro 14,00). L'autrice, Enrica Tulli, ha alle spalle una lunga e consolidata esperienza di docente di filosofia e storia nei licei. Per comporre il mosaico di quest'opera collettiva la professoressa ha pensato bene di richiamare all'appello alcune delle intelligenze più brillanti che ha avuto modo di formare e apprezzare nel suo percorso umano e professionale. Un tempo erano adolescenti con gli occhi spalancati sulle mille finestre del mondo, oggi sono donne e uomini che quel mondo lo vivono da protagonisti consapevoli nei settori dell'informatica e delle tecnologie digitali, ma non solo.

Il testo si articola in tre sezioni principali: il saggio introduttivo di Enrica Tulli, i contributi dei suoi giovani compagni di navigazione (Andrea Favia, Rossella Ferorelli, Ivan Franco, Martino Lacirignola, Silvia Mazzilli), l'intervista finale a Giovanna Calò, ingegnere elettronico e docente presso il Politecnico di Bari. Partiamo dal primo tassello. *Prepararsi all'inatteso*. A rileggerlo con le lenti dell'attuale crisi pandemica, il titolo scelto dall'autrice per il suo saggio introduttivo mette i brividi per la profetica visionarietà. Velocità o lentezza: due categorie concettuali, due forme di vita all'altezza delle nuove sfide della rivoluzione digitale? Parte da qui la riflessione filosofica di Enrica Tulli. E per abbordare con le giuste misure questo interrogativo la studiosa chiama in causa i nomi più autorevoli del Novecento (Adorno, Benjamin, Debord, Baudrillard) e della contemporaneità (Kerckhove, Baricco, Floridi, Virilio). Pensatori che, pur nei loro specifici indirizzi teoretici, sono accomunati da una magistrale messa fuoco delle crescenti tensioni e contrapposizioni instauratesi tra i sistemi culturali della modernità e

la prepotente ascesa dell'intelligenza artificiale e delle tecnologie dell'informazione. Tensioni e contraddizioni sfociate nella dicotomia realtà/apparenza, con una conseguente riconfigurazione concettuale di tutti i classici *repères* del lessico filosofico occidentale: soggetto/oggetto, copia/modello, falso/vero. Se, come afferma Baudrillard, il virtuale finisce per assorbire e dematerializzare il reale, imponendo così il dominio della sua “trasparenza totale”, allora è la possibilità stessa di operare una distinzione tra soggetto e oggetto ad essere messa radicalmente in questione. Le due polarità diventano elementi interattivi, permanentemente ibridati nella nuova dimensione sensoriale, percettiva e cognitiva di un'esperienza indifferenziata dell'io-realtà.

In che mondo siamo? Si interroga a voce alta l'autrice. Difficile a dirsi per un essere umano senza più centri gravitazionali, detronizzato finanche dalla pretesa di un governo razionale del suo agire tecnico. Dopo le rivoluzioni di Copernico, Darwin e Freud ci troviamo a vivere quella che Floridi definisce la “quarta rivoluzione” della società dell'informazione. Una fase di transizione ad alto tasso di complessità e di accelerazione dell'esperienza, in cui la dimensione temporale cede il passo ad un “eterno ritorno” del presente e quella spaziale assume le forme di un'infosfera globale e di una quotidianità unificata nel *continuum* dell'onlife, senza più distinzioni nette tra stati online e offline.

Nuovi campi di problemi si squadernano con inaudita rapidità davanti ai nostri occhi: la tutela della privacy, i big data e i pericoli della sorveglianza totale, i risvolti etici delle possibilità aperte dalla ricerca scientifica e dall'impiego delle tecnologie informatiche, in particolare in ambito biomedicale. Una vera e propria “tentazione contro il vivente”, per usare la felice espressione di Virilio, una *krisis* da cui non possiamo, né dobbiamo fuggire. Ad essa, invece, siamo chiamati a “tenere testa” con responsabilità e consapevolezza dei nostri limiti, ciascuno ai diversi livelli, senza cedimenti a suggestive distopie o ai facili ottimismo delle “magnifiche sorti e progressive” del digitale.

In questo scenario, osserva acutamente Enrica Tulli, la filosofia non può giocare la partita in difesa, serrandosi nella *turris eburnea* di aridi specialismi accademici o autoconfinandosi in desuete paratie tra studi umanistici e scientifici o peggio ancora in atteggiamenti snobistici verso il *vulgus* dei social media e i linguaggi della Rete. Fedele alla sua vocazione di forma del sapere radicale, costitutivamente problematica e aperta all'alterità, la filosofia deve, con umiltà, rimboccarsi le maniche e interagire con le professionalità più illuminate che operano all'interno della rivoluzione digitale per provare ad elaborare nuove categorie ermeneutiche dei mutamenti in atto. Sulla scia delle *Lezioni* calviniane, l'autrice segnala la leggerezza, la velocità mentale, la simultaneità, l'impermanenza.

In questo orizzonte di senso si collocano i contributi che animano la seconda sezione del volume. Si parte con *Università e digitale. Per una critica della ragione tecnologica* di Andrea Favia, ingegnere informatico con laurea presso il Politecnico di Torino. Facendo suo il monito lanciato dal fisico inglese Charles P. Snow nel saggio del 1959 *Le due culture e la rivoluzione scientifica*, Favia ribadisce l'urgenza di una formazione universitaria "integrale", capace di coniugare l'acquisizione delle imprescindibili conoscenze tecnico-scientifiche di settore con la possibilità di aprire spazi di confronto culturale a livello "inter" e "trans" disciplinare e di riflessione critica sui temi etici e filosofici connessi all'uso delle tecnologie digitali. Rossella Ferorelli, dalla sua angolatura professionale di architetto, ricerca i possibili *Indizi sulla città postdigitale*, muovendosi tra *pattern* urbani tradizionali e *cyberspazio*, con uno «sguardo speranzoso, non ciecamente tecno-ottimista, bensì umanista – nel significato più ampio possibile del termine –, la conservazione del significato primo della città come casa dell'uomo, così come in fondo è sempre stato». Ivan Franco, ingegnere presso Enel Green Power, nel saggio *Nuove fenomenologie del lavoro: il toyotismo*, fa luce su alcuni assi teorici portanti del *Toyota Production System*: il concetto di *jidoka*, inteso come «intervento attivo e consapevole dell'uomo sul controllo del processo di produzione», e la nozione di

kaizen, ovvero la strategia aziendale di «"miglioramento continuo", rinnovamento a piccoli passi, da farsi giorno dopo giorno, con continuità, incoraggiando ogni membro dell'organizzazione ad apportare gradualmente piccoli cambiamenti, il cui effetto complessivo diventa un processo di selezione e miglioramento dell'intera organizzazione». A seguire, il contributo *Il digitale e il mutamento del settore energetico: decentralizzazione e interconnessione* di Martino Lacirignola, ingegnere gestionale globetrotter, che riflette criticamente sui nuovi scenari spazio-temporali aperti dalla rivoluzione digitale nei processi di soggettivazione, di condivisione e di produzione dell'atto lavorativo. A completare questa seconda sezione un altro punto di vista: *Il digitale e le ibridazioni. Arte e tecnologia: la rivoluzione dei sensi* di Silvia Mazzilli. Da studiosa impegnata nel mondo dell'arte e della cultura, l'autrice passa in rassegna le potenzialità combinatorie attivate dal virtuale e dai nuovi strumenti della tecnologia digitale sia in fase di creazione, sia di fruizione dell'opera d'arte.

Il volume si chiude con l'intervista di Enrica Tulli a Giovanna Calò, una sorta di *vademecum* agile e quantomai prezioso per la sua chiarezza espressiva, a disposizione di tutti coloro che hanno il desiderio di addentrarsi un po' più in profondità nei fondamenti storici e teorici delle scienze informatiche. Il lessico, spesso inconsapevolmente abusato, della rivoluzione digitale viene spiegato in termini rigorosi e al tempo stesso accessibili, ad iniziare proprio dal significato tecnico dell'aggettivo "digitale": «In realtà, il termine 'digitale' si riferisce, in senso stretto, alla codifica dell'informazione tramite cifre (*digits* in inglese). In particolare, i dati che costituiscono l'informazione da comunicare vengono tradotti in un sistema binario. Immaginate un alfabeto con due sole lettere la cui successione riesce a descrivere interi concetti. Due semplici cifre – zero e uno – vengono combinate per creare parole che codificano l'informazione (un'immagine, un suono, una voce, una musica, un film ecc.). Quello che viene idealmente rappresentato con due cifre, zero e uno, in realtà corrisponde a due stati di un

sistema fisico, per esempio, nel caso più semplice due livelli di tensione».

Prepararsi all'inatteso. Forse un ossimoro? Ci potremo mai davvero adeguatamente preparare all'arrivo tra noi dell'inatteso, dell'impensabile? Il domandare, filosoficamente denso e incalzante, di Enrica Tulli echeggia ancora una volta e ci dà da pensare. La lettura di questa pregevole pubblicazione ci insegnerà, tra le altre cose, che «non demordere, non fuggire, anche solo sfiorare i problemi è, forse, l'unico modo per prepararsi all'inatteso».

Gianluca Gatti

RECENSIONE

Neri Pollastri, *Il pensiero e la vita. Guida alla consulenza e alle pratiche filosofiche*, Algra Viagrande 2020, pp. 264.

Se qualcuno, incuriosito da pezzi giornalistici o da personaggi letterari (come uno dei protagonisti del romanzo *La cura Schopenhauer* di Irvin D. Yalom), volesse saperne di più sulla consulenza filosofica, ha la possibilità di informarsi attingendo direttamente a una delle fonti più autorevoli. Infatti, dopo sedici anni dalla prima edizione (con Apogeo), è stato adesso riedito, con alcune significative integrazioni, *Il pensiero e la vita. Guida alla consulenza e alle pratiche filosofiche* (Algra, Viagrande 2020) di Neri Pollastri: uno dei primissimi volumi organici sull'argomento, a firma del pioniere della "filosofia «in pratica»" in Italia.

Nel primo capitolo si espone una panoramica delle principali "pratiche filosofiche" (dalla *Philosophy for children* ai *Café Philo*, dai seminari di gruppo alle vacanze e ai viaggi filosofici, sino alle iniziative nel mondo del lavoro) per contestualizzare la "pratica" che l'autore ritiene più rivoluzionaria: la "consulenza filosofica" così come è stata inventata nel 1981 in Germania da Gerd Achenbach (che, giocando su una certa ambivalenza semantica, l'aveva battezzata *Philosophische Praxis*). Ciò che, secondo l'autore, è più difficile da far comprendere è che essa non è una "nuova professione di cura" (p. 45), ma "autentica e pura filosofia" che "non deve ibridarsi con altre forme d'agire e perciò non deve trasformarsi in «filosofia applicata» - cioè messa in opera di una filosofia determinata, sistematicamente teorizzata e fondata – ma che piuttosto deve «pensare i problemi concreti in modo produttivo», senza esser mai intenzionalmente rivolta a ottenere «risultati» o perseguire «obiettivi». Neppure quello della felicità, del benessere o dell'armonia dell'individuo con il mondo, poiché, paradossalmente, pur costituendo un aiuto, la filosofia *non sa cosa questo sia*, dato che «solo una coscienza ottusa sa cos'è l'aiuto, solo la stupidità militante sa quando l'uomo è aiutato» (p. 46). Così intesa, la *Philosophische Praxis* (tradotta in italiano, non

molto fortunatamente, con "consulenza filosofica", prima che la marea di *counseling* e di *counselling* invadesse il... mercato) è stata importata nel nostro Paese nel 1999, anche grazie alla fondazione dell'AICF (*Associazione italiana di Counseling Filosofico*) che, dopo un breve cammino unitario, si scinderà in *SiCoF – Società Italiana di Counseling Filosofico* (guidata da psicologi e da filosofi orientati alla utilizzazione della filosofia a scopi terapeutici) e in *Phronesis – Associazione italiana per la Consulenza Filosofica* (tuttora l'associazione nazionale più consistente), decisa a salvaguardare la specificità originale dell'approccio filosofico e la sua irriducibilità a *strumento per* qualcos'altro (pp. 84–86).

Proprio a un serrato confronto tra filosofia (e dunque, in particolare, consulenza filosofica) e psicologia (e dunque, in particolare, approcci psicoterapeutici) è dedicato il secondo capitolo. Ovviamente il confronto avviene nella consapevolezza che il mondo "phi" e il mondo "psi" sono, al proprio interno, estremamente variegati e che, perciò, è facile scivolare in generalizzazioni affrettate: da qui l'attenzione specifica su correnti, come la logoterapia di Victor Frankl (pp. 110–115) o il *counseling* psicologico di Carl Rogers (pp. 118–124), che più somigliano alla consulenza filosofica. Neri Pollastri insiste, proprio a causa dei punti di contatto, sulle differenze epistemologiche: laddove uno psicoterapeuta ha maturato "una qualche concezione «scientifica» della *struttura psichica* dell'uomo sufficientemente univoca e sostanzialmente stabile", che può utilizzare per "*leggere e interpretare* le persone" che gli stanno davanti ("pazienti") e le loro problematiche, allo scopo di "riconduurre tali problematiche entro la cornice «normale» che si ritiene debba caratterizzare le persone «sane», al contrario il filosofo in colloquio con il consultante ("ospite") "tende a mettere in discussione gran parte delle conoscenze consolidate, non agisce finalisticamente e non mira a «risolvere» i problemi, bensì ad allargarne a dismisura il numero" (p. 124).

Questo atteggiamento di consapevolezza della propria ignoranza, che "*fonda la ricerca inesausta del sapere e conduce alla saggezza*" (p. 128), il filosofo-in-pratica non

lo inventa di certo: lo eredita da tutta la tradizione del pensiero occidentale (per non allargare lo sguardo alle tradizioni orientali, cui pure l'autore dedica le pp. 188–194), da Socrate ai nostri giorni. Ma, ancora una volta, bisogna guardarsi dall'omologazione schematica: dentro la storia della filosofia ci sono accentuazioni differenti. Pollastri, nel terzo capitolo, si sofferma criticamente su alcune esemplificazioni che, nella narrazione dominante, vengono raccontate in maniera spesso enfatica ed a-problematica, talora caricaturale: Socrate (pp. 151–168), Aristotele e le scuole ellenistiche rivisitate da Foucault, Hadot e Nussbaum (pp. 168–181), Hegel (pp. 182–188).

Solo al termine di questa paziente esplorazione, nel tempo e nello spazio, l'autore si consente – ed è il quarto capitolo – l'esposizione della propria “concezione della consulenza filosofica”: una conversazione in cui il consultante espone una sua problematica specifica (che lo ha spinto a cercare un interlocutore professionalmente qualificato) ed il consulente, riflettendo sulla visione del mondo dell'ospite che s'intravede fra le righe della narrazione, ne sollecita “una sua ri-comprensione, ri-elaborazione, ri-costruzione” (p. 209). L'obiettivo tendenziale del dialogo sarebbe, dunque, di trasformare progressivamente la concezione del mondo, della vita, della storia... del consultante da “sapere immediato e ingenuo” in una «filosofia» “esplicita e consapevole” (p. 209).

Pollastri sa bene che quanti si accostano per la prima volta alla conoscenza di questa nuova professione non si accontentano di linee generali, sono curiosi di sapere in concreto come si opera. Nel quinto capitolo – *La pratica in pratica* – egli recepisce questa curiosità, ma sostanzialmente per deluderla: come ogni evento filosofico, anche i colloqui in consulenza sono ogni volta inediti, ogni volta unici. Chi vuole intraprendere questa professione, o chi ne vuole fruire come consultante-ospite, non può che sperimentarla e, man mano che la vive, rifletterci retrospettivamente per valutarne dinamiche ed esiti. Troppo semplice e, dunque, troppo difficile: per le stesse ragioni per cui improvvisare con uno strumento musicale è quanto di più facile possa riuscire

a un musicista, se però è molto preparato. Come recita il brevissimo capitolo sei, *Ogni conclusione è sempre un novo inizio*: la consulenza perfetta non esiste, esiste la buona consulenza e la si riconosce dal fatto che si presta come trampolino per lanciarsi con più fiducia verso la successiva.

Anche da questi brevi cenni si evince che la professione del consulente filosofico incarna la paradossalità e l'inattualità della filosofia *tout court*. Non possono dunque stupire le pagine della *Postfazione* che l'autore aggiunge a questa seconda edizione per fare il punto sulle tante difficoltà sinora incontrate dalla consulenza filosofica – non solo in Italia – per affermarsi come professione riconosciuta non solo legalmente, ma soprattutto culturalmente e socialmente. Nell'epoca del pensiero strategico, del paradigma dell'efficienza produttiva, dell'enfaticizzazione dell'io sarebbe davvero strano se fosse accolta trionfalmente una proposta che, come primo gesto, mette in discussione proprio quel tipo di pensiero strumentale, di paradigma pragmatistico, di concentrazione sul proprio ombelico. La scommessa è tutta in corso: riuscirà la consulenza filosofica – senza camuffarsi di altro (psicoterapia, addestramento formativo, counseling, guida religiosa, coaching, indottrinamento ideologico, magistero carismatico da caposcuola filosofico...) – a farsi riconoscere pubblicamente da una società che ne ha un bisogno reale inversamente proporzionale al bisogno percepito? O forse non è un caso che i filosofi, solitamente, sono stati perseguitati se in anticipo ed esaltati se in perfetta sincronia con lo spirito del tempo?

Augusto Cavadi