

LA “CITTÀ” DEI FILOSOFI

12/7

Quaderni e Atti pubblicati dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
Dipartimento per lo sviluppo dell'Istruzione
Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici

Direttore: S. Criscuoli

Coordinatore scientifico: A. Sgherri

Revisione scientifica ed editing: L. Bolognini, M. Villani

Il presente volume potrà essere riprodotto per essere utilizzato all'interno delle Scuole in situazioni di formazione del personale direttivo e docente (corsi, collegi, riunioni per materia).

© Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

Prima edizione: febbraio 2004, Ferrara - Roma.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

Dipartimento per lo sviluppo dell'Istruzione
Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici

NUOVI MODULI DI FILOSOFIA AL BIENNIO

Seminario ministeriale di formazione
e materiali didattici

Ferrara, 25 -27 novembre 2001-2002

a cura di

LAURA BOLOGNINI

MAURIZIO VILLANI

STAFF DI GESTIONE DEL SEMINARIO

Direttore:

GIANCARLO MORI

Coordinatore Scientifico:

ANNA SGHERRI COSTANTINI

Gruppo di coordinamento:

LAURA BOLOGNINI (Docente, Liceo Classico “L. Ariosto”, Ferrara)

MAURIZIO VILLANI (Docente, Liceo Classico “L. Ariosto”, Ferrara)

Segreteria organizzativa:

MARIA PAOLA TAGLIATI

LINA BARONI

MAURIZIA MARCIALIS

DONATA RAMBALDI

INDICE

Anna Sgherri Costantini <i>Introduzione</i>	»	7
PARTE PRIMA		
Anna M. Bianchi, Marco Manzoni, Dario Zucchello <i>Che cosa significa essere liberi?</i>	»	13
Laura Bolognini, Maurizio Villani <i>Regole di convivenza</i>	»	65
Armando Girotti <i>Il “come” del nostro conoscere</i>	»	93
Anselmo Grotti, Fausto Moriani <i>Attendendo lo spuntar del giorno</i>	»	165
Giorgio Luppi, Fabio Minazzi <i>Come (e che cosa) possiamo conoscere?</i>	»	267
Stefano Bucciarelli, Antonio Frascani <i>Io e gli altri</i>	»	293

PARTE SECONDA

Bianca Maria Ventura

La filosofia al biennio: un'ipotesi da verificare attraverso la sperimentazione di moduli. Considerazioni e valutazioni

» 313

Questionario per i docenti a cura di Francesco Paris

» 329

Questionario per gli studenti a cura di Francesco Paris

» 332

Elenco dei partecipanti al corso residenziale

» 334

I NUOVI MODULI DI FILOSOFIA PER IL BIENNIO DELLA SCUOLA SECONDARIA

Anna Sgherri

INTRODUZIONE

La pubblicazione di un secondo Quaderno sui materiali prodotti da un gruppo di docenti per introdurre l'esperienza filosofica nei primi anni della scuola superiore, rappresenta innanzi tutto l'occasione per una prima valutazione dell'esperienza didattica, ma anche un'opportunità preziosa per fare alcune considerazioni sia in rapporto all'ipotesi innovativa di partenza, sia intorno ad altri aspetti dell'insegnamento della filosofia in generale e del ruolo specifico che esso ha – o può avere – nella scuola di tutti.

L'interesse diffuso che questa esperienza ha riscosso, e riscuote ogni volta che se ne illustrano i tratti più significativi, non è dovuto solo – io credo – all'originalità dell'impianto, anche se non può essere estraneo il fatto che esso nasce e si struttura integralmente ad opera di insegnanti esperti.

Le ragioni più profonde vanno piuttosto individuate, a mio parere, nella ricerca sempre più evidente di un possibile “filosofare diffuso” di un allargamento degli spazi, o dei tempi, tradizionalmente riservati alla filosofia ancora intesa dai più come una “disciplina” scolastica, dando al termine il suo più restrittivo significato.

E che dire della reazione al primato crescente della tecnologia e della scienza? Alcuni prospettano, addirittura, l'avvento di un'era post-filosofica accentuando le forme più radicali di nichilismo quali espressione di un'estrema sfiducia nella *ragione* in nome di una ragione solo strumentale.

Ebbene, in questo tempo di crisi di valori e denso di contraddizioni, si sente il bisogno prepotente di cercare nuove vie per avviare un dialogo che accomuni gli uomini nella riflessione critica e concettuale sui perché della vita, sul significato dell'esistenza e sulle finalità del mondo e della storia.

Ciò comporta il superamento di alcune barriere date dalla tradizione accademica e professionale (o meglio, di una certa tradizione...) senza peraltro corrompere il genuino spirito della filosofia.

A sostegno di questa linea di tendenza possiamo citare i numerosi “salotti” filosofici o più impegnative manifestazioni che i massmedia rendono visibili e, in qualche modo, accessibili a tutti, oltre alla comparsa, sempre accompagnata da successo edito-

riale, di opere non convenzionali che tentano di avvicinare il lettore “comune” alla riflessione filosofica. In proposito, mi piace ricordare, tra i tanti, lo scritto di Savater, *Le domande sulla vita* e quello – forse meno noto – del filosofo olandese Paul Wouters, *La Bottega del filosofo - Ferri del mestiere per pensatori debuttanti*. Quest’ultimo studioso, con una forte propensione per la didattica e la divulgazione, ha sviluppato un singolare approccio alla filosofia allo scopo di coinvolgere e appassionare il pubblico e stimolare le facoltà filosofiche nascoste partendo dalla “curiosità” e dallo “stupore”.

L’assunto di fondo, quasi ammiccante, è l’avvicinamento alla filosofia partendo da quelle domande non necessariamente importanti ma che ci avvincono nel momento stesso in cui ce le poniamo: “ha senso quello che penso? E’ coerente con il resto delle mie convinzioni? Come potrei difendere la mia idea se fosse necessario?”

Il percorso che si snoda conduce il lettore a capire perché domande apparentemente oziose possono diventare tanto coinvolgenti da sviluppare una catena di concetti, di teorie, di pensatori, di controversie che costituiscono, nel loro insieme, la trama della storia della filosofia e un importante luogo di riflessione dell’uomo con se stesso e con gli altri.

I diversi strumenti della critica filosofica sono chiamati da Wouters “ferri del mestiere” e, di metafora in metafora, egli compie con una certa ironia un viaggio dietro le quinte della filosofia alla scoperta dei segreti e degli “strumenti” dei professionisti del pensiero.

In sintesi, il maggior pregio dello scritto dello studioso olandese è lo sforzo di liberalizzare una disciplina spesso racchiusa in una “bolla d’aria” abbastanza scoraggiante a chi le si avvicina per la prima volta.

Questa premessa, lunga quasi come una libera divagazione, ha lo scopo di chiarire l’atmosfera culturale e la molla di ricerca che è all’origine di una sperimentazione che ha aperto le porte del biennio alla filosofia rompendo così un antico pregiudizio.

Infatti, l’introduzione in età adolescenziale di spazi specificatamente destinati alla riflessione, alla ricerca di percorsi per dare senso alle esperienze che ci toccano, ai tentativi di trovare risposte ai mille interrogativi che affollano la nostra mente, non appartiene alla storia dell’insegnamento della filosofia in Europa ed in particolare non all’esperienza della scuola italiana.

Secondo una convinzione ancora prevalente, il pensiero filosofico richiede strutture mentali mature, capacità logico-argomentative pienamente operanti, linguaggio completo. In un certo senso viene assunto come riferimento l’itinerario descritto da Platone nella Repubblica di avvicinamento graduale alla *dialettica*.

Questa convinzione è molto diffusa in tutti i paesi europei anche in quelli, come la Francia, in cui la presenza della filosofia nel livello scolastico preaccademico è assolutamente solida.

I primi tentativi di avvicinare la filosofia a giovani, ad adolescenti, sono riconducibili al Programma conosciuto come *Philosophy for children* dell’americano

Matthew Lipman che fin dal 1974 ha costruito un curriculum basato su sette racconti, un vero e proprio itinerario educativo orientato filosoficamente nella sua struttura e nei suoi contenuti.

Il programma di Lipman si è diffuso in molti paesi europei, compreso il nostro, con tutte le sue procedure abbastanza dettagliate ed i suoi metodi di controllo a cui sono introdotti, con appositi corsi di formazione, i docenti interessati a realizzare il programma.

Non è questa la sede più appropriata per un'analisi delle premesse teoriche e delle tecniche utilizzate da Lipman e dai suoi collaboratori e, d'altra parte, le relative informazioni sono facilmente reperibili.

C'è piuttosto da chiedersi perché un Programma, nato in USA in un momento particolarmente critico per la scuola di base americana, venga accolto così favorevolmente anche in ambienti – come quelli europei – in cui sono tuttora vive e vitali tradizioni, strategie e metodologie didattiche assai diverse anche fra di loro.

In comune c'è la constatazione della crisi dei sistemi di istruzione e, in particolare, la difficoltà di superare con il solo ausilio di metodologie innovative vistose carenze nell'area della formazione logico-linguistica del ciclo dell'istruzione di base.

È chiaro che l'efficacia del programma e la serietà dei suoi sostenitori possono essere una valida motivazione positiva, ma non pesa anche quel generale bisogno, non sempre espresso esplicitamente, di recuperare il vero senso della riflessione filosofica di cui si parlava in premessa e che sta espandendosi nelle forme e con le modalità le più diverse e, magari, spregiudicate?

Gli effetti della scolarizzazione di massa, in assenza di vere e proprie riforme di sistema, non sono stati compensati da serie azioni di supporto e di integrazione, per cui non sono contestabili le grida di allarme circa l'abbassamento degli standard qualitativi o l'indebolimento (come si preferisce dire) degli obiettivi culturali, ma i mutamenti sociali e i nuovi bisogni di formazione delle future generazioni impongono una revisione radicale anche dei curricula scolastici e non solo una superficiale modernizzazione della didattica.

Cambiare, innovare, aprire nuove strade, immaginare nuovi orizzonti... Le azioni conseguenti non potrebbero essere solo frutto di buone intenzioni o, peggio, di improvvisazioni, ma richiedono un'applicazione rigorosa e una ricerca ben condotta.

Il gruppo di docenti che si riconosce nella "Città dei filosofi" porta avanti, almeno da un decennio, una ricerca diversificata su più versanti con l'obiettivo di migliorare le condizioni soggettive e oggettive dell'insegnamento della filosofia nella scuola italiana sia nell'attuale situazione, sia nella prospettiva di riforme parziali o globali.

Questo lavoro, nella sua essenzialità, vuole dar conto di una delle sue piste di ricerca: introdurre spazi "specificatamente" destinati alla riflessione filosofica nella fase più delicata ma anche assai promettente della maturazione individuale, l'adolescenza.

La costruzione di percorsi modulari, del tutto flessibili e adattabili alle condizioni multiformi della scuola dell'Autonomia, il loro riassetto dopo una prima sperimentazione a cui ha partecipato, volontariamente, un numero significativo di scuole di ogni tipo, sono il frutto di un'attività, da un lato, concretamente ancorata alla dimensione del quotidiano, dall'altro alimentata da uno studio ed una ricerca continui che hanno permesso di attingere con sicurezza al nostro patrimonio culturale e a renderlo vivo e parlante anche nell'era delle mille tecnologie.

I percorsi modulari, infatti, privilegiano "Questioni di verità" e "Questioni di senso" ma non si limitano a sollecitare pensieri personali o discussioni di gruppo. Essi intrecciano i due piani, della ricerca spontanea e della ricerca culturale in modo che le capacità individuali possano svilupparsi e affinarsi senza tuttavia trascurare i contenuti della tradizione filosofica che sono le radici stesse della nostra identità culturale.

In conclusione, mi piace pensare che l'esperienza di ricerca filosofica condotta fino ad ora possa essere fonte di ispirazione anche per altre esperienze purchè continuino ad essere improntate a spirito libero, rispetto per i giovani e disponibilità al confronto e all'accettazione dei diversi punti di vista.

"Dobbiamo essere come colui che ha visto molto e non ha dimenticato nulla, e come uno che vede ogni cosa per la prima volta".

J. WISDOM

ANNA SGHERRI

Albissola Mare, 31 dicembre 2003

PARTE PRIMA

Dipartimento per lo sviluppo dell'Istruzione
Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici

Seminario ministeriale di formazione e materiali didattici

Nuovi moduli filosofia al biennio

Ferrara, 25 -27 novembre 2002

CHE COSA SIGNIFICA ESSERE LIBERI?

Anna M. Bianchi, Marco Manzoni, Dario Zucchello

SOMMARIO

Questo modulo, previsto per un insegnamento di Filosofia nell'ambito del biennio conclusivo dell'obbligo, affronta il tema della libertà, cercando, da tre diverse prospettive, di chiarirne i significati e rilevarne gli aspetti problematici. Ciascuno dei nodi che costituiscono il modulo privilegia una delle tre prospettive:

- a) siamo liberi o determinati?
- b) l'esercizio della libertà richiede o esclude criteri morali?
- c) vivere in società impone limitazioni alla libertà individuale?

Il modulo prevede la possibilità di contributi da parte dell'insegnante di Diritto e/o Storia e Educazione Civica. Si rivolge a studenti del primo anno della scuola superiore.

Motivazione

La scelta del tema è dettata da motivazioni riconducibili per un verso al processo di crescita adolescenziale, per altro verso a un'esigenza di orientamento culturale.

Il giovane d'oggi tende a percepire la nozione di libertà in modo contraddittorio: da un lato, infatti, percepisce la famiglia, la scuola, gli altri e più in generale la società come fortemente limitativi della sua libertà, dall'altro si sente ripetere di essere libero e in ragione di ciò rivendica sempre maggiore libertà.

I messaggi che la società gli fornisce risultano in sé ambigui e non lo aiutano a determinare il senso del concetto: di qui, da un lato, lo svuotamento di significato, dall'altro il pericolo di omologazione culturale e comportamentale.

Rispetto a questo quadro, il modulo interviene puntando a suscitare una riflessione su tre aspetti specifici rilevanti nell'ambito nella nostra tradizione filosofica, in modo da:

- 1) mettere a fuoco i termini entro cui nel tempo è stata posta e oggi si ripropone la questione della *libertà*;
- 2) evidenziare i problemi connessi alla nozione di libertà intesa come *libero arbitrio*, *libertà morale* e *libertà politica*.

Obiettivi

Conoscenze

Lo studente conosce il significato delle nozioni di:

- libero arbitrio,
- libertà morale,
- libertà politica.

Lo studente conosce le nozioni, correlate alle tre precedenti, di:

- determinismo,
- autonomia,
- stato di natura,
- norma morale,
- norma giuridica,
- responsabilità,
- disobbedienza civile.

Competenze

Lo studente sa:

- definire il termine libertà assumendo le tre diverse prospettive proposte,
- indicare i problemi sottesi alle tre accezioni di libertà esaminate,
- ricostruire le risposte, presenti nei testi, ai problemi affrontati,
- confrontare i punti essenziali delle diverse risposte a uno stesso problema.

Capacità

Lo studente:

- sa ri-affrontare in modo consapevole alcune dimensioni della sua esperienza di *libertà*,
- sa evidenziare* la complessità di una nozione o questione apparentemente ovvia,
- riconosce la necessità di motivare le proprie posizioni.

Contenuti

La trattazione del tema della *libertà* è scandita in tre nodi, che possono essere presentati agli studenti nell'ordine che l'insegnante riterrà più opportuno. Ciascuno dei tre nodi affronta un aspetto specifico del tema della *libertà*:

Nodo A: *libertà e determinismo*,

Nodo B: *libertà e moralità*,

Nodo C: *libertà e politica*,

Tempi

Tempo complessivo di svolgimento: 15 ore + 3 ore per eventuali recuperi e approfondimenti. L'ultima ora di ogni nodo prevede lo svolgimento di una verifica formativa: nel caso del nodo scelto come terzo, la verifica formativa si intende sostituita dalla verifica sommativa finale.

La articolazione del modulo è così la seguente:

- 1) laboratorio in forma di discussione guidata: 1 ora
- 2) nodo A: 4 ore + 1 ora eventuale per attività di recupero e approfondimento
- 3) nodo B: 5 ore + 1 ora eventuale per attività di recupero e approfondimento
- 4) nodo C: 5 ore + 1 ora eventuale per attività di recupero e approfondimento
- 5) verifica sommativa finale: 1 ora.

Valutazione

Il lavoro sarà verificato con prove scritte formative al termine dei primi due nodi e con una prova finale sommativa.

Recupero

All'interno dello svolgimento di ciascun nodo l'insegnante verificherà mediante prove intermedie il conseguimento degli obiettivi previsti e dedicherà un'ora alla ripresa delle parti non comprese con gli allievi in difficoltà, mentre il resto della classe, eventualmente con la presenza di altri colleghi, svolgerà un lavoro di approfondimento.

ARTICOLAZIONE DEL MODULO

Laboratorio introduttivo

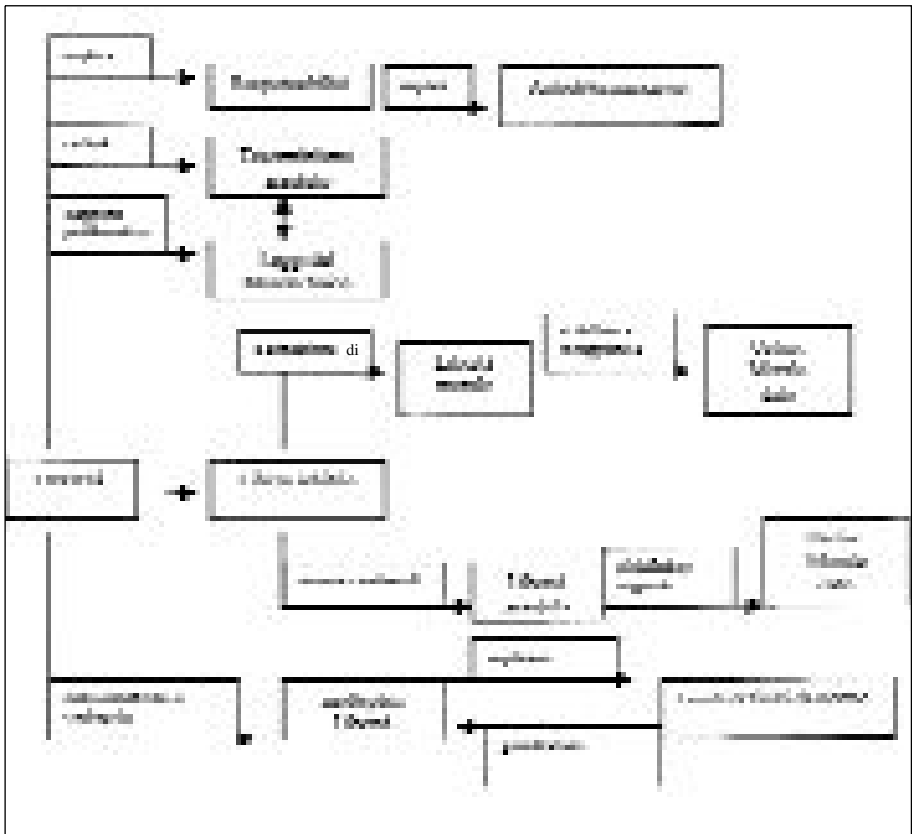
Il modulo si apre con una attività di laboratorio tesa a motivare gli studenti alla trattazione del tema della *libertà*.

L'insegnante, mediante domande sulle diverse dimensioni della *libertà*, avvia una discussione guidata che ha come scopo quello di mettere in luce le opinioni più diffuse e quelle personali, che appartengono al vissuto degli studenti, avviando alla definizione dei problemi. In tal modo il docente acquisisce una prima conoscenza delle loro posizioni e può progettare il percorso formativo e prospettarlo agli studenti.

A titolo esemplificativo si propongono alcuni quesiti mirati allo svolgimento del laboratorio introduttivo:

- a) che cosa significa per voi essere *liberi*?
- b) chi è più *libero* secondo voi [un contadino o una *star* cinematografica - un dirigente industriale o un suo dipendente - voi o il figlio di un re ecc.]?
- c) nella vostra vita quotidiana quanto e da che cosa vi sentite *condizionati*?
- d) la *libertà* è, secondo voi, compatibile con *regole* di condotta?
- e) potremmo vivere in una situazione di *libertà assoluta*, cioè di totale assenza di *regole*?
- f) a quali *libertà*, secondo voi, non è possibile rinunciare - vivendo all'interno di una comunità?
- g) perché quanto più crescete e aumenta la libertà che vi viene riconosciuta, tanto più aumenta la responsabilità che vi viene richiesta?

MAPPA CONCETTUALE



Nodo: libertà e determinismo

PRESENTAZIONE AL DOCENTE

Tema

I testi che seguono intendono precisare un aspetto del problema della *libertà*, quello che normalmente viene definito *ontologico* [che riguarda cioè la libertà come elemento strutturale della natura e della esistenza umane] e investe la cosiddetta *capacità di autodeterminazione* ovvero la *libertà* in quanto *principio di iniziativa* indipendente della persona. In questo senso il termine *libertà* designa la condizione in cui il soggetto può agire senza costrizioni, determinandosi in *autonomia* [*libero arbitrio*].

Della complessa questione i testi proposti complessivamente sviluppano, in forme diverse, tre distinti risvolti:

- nesso tra libertà e responsabilità;
- continuità/discontinuità tra *uomo* e *natura*;
- rilievo della libertà come autodeterminazione.

In particolare, il primo testo - di gran lunga più consistente - tocca tutti e tre gli aspetti, illustrando il significato di *libero arbitrio* in relazione con il tema della *responsabilità*, mentre il secondo proietta il problema sullo sfondo del rapporto tra *uomo* e *animale*.

Dal punto di vista didattico – dopo la attività di *laboratorio* prevista come presentazione complessiva del modulo - non si ritiene indispensabile una preventiva contestualizzazione specifica del tema, per l'approccio molto chiaro del primo testo che può servire da vera e propria introduzione a partire dalla esperienza diretta degli studenti. D'altra parte il suo linguaggio è per lo più facilmente accessibile, trattandosi di un capitolo che l'autore, il filosofo contemporaneo Thomas Nagel, ha proposto nel quadro di una agile presentazione di alcuni nodi filosofici fondamentali.

Semmai potrebbe essere interessante sfruttare l'opportunità rappresentata dalle modalità espressive e argomentative di Nagel per prospettare la *filosofia* - che con questo *modulo* si intende proporre – come disciplina che mette in questione e cerca di comprendere idee apparentemente scontate nella nostra quotidianità, discutendole, confutandole, focalizzandole; compiendo, insomma, quell'opera di problematizzazione che è sostanzialmente estranea alle altre discipline. Il percorso dalla *esperienza* ai *concetti*, oltre alla ostensione del processo - centrale per determinare la natura e le atmosfere del *filosofare* nella nostra tradizione culturale - della *astrazione*, offre lo spaccato di un modello *e-ducativo* imperniato sulla presa di distanza critica dalla pressione degli interessi e delle sollecitazioni immediate.

LEZIONI N. 1 E 2: 2 ORE

NOTE PER L'INSEGNANTE

Suggerimenti operativi

Articolazione della lezione

Lettura e commento: il docente potrebbe, se lo ritiene opportuno, accompagnare schematicamente la lettura con uno schizzo concettuale alla lavagna, per fare poi con gli studenti il punto all'interno della mappa prodotta.

Analisi del testo

Nel corso della lettura commentata, il docente dovrebbe, attraverso opportuni interrogativi, avere cura di:

1) soffermarsi sui molteplici significati del verbo *potere* coinvolti nel testo [magari con qualche apertura anche in direzione degli usi stranieri, inglesi e tedeschi soprattutto, che spesso prevedono l'impiego di verbi diversi per marcare sfumature];

2) sfruttare fino in fondo la tensione tra tendenziale prevedibilità del mondo fisico e potenziale imprevedibilità delle scelte umane, così da risvegliare la curiosità e fare maturare la consapevolezza delle difficoltà implicite;

3) marcare i punti di forza del *determinismo* [continuità uomo-mondo] e i paradossi che ne derivano;

4) illustrare l'alternativa di un *indeterminismo* - legato a certi spunti della quantitativa - che rompe con la catena di condizionamenti da cui scaturirebbero le nostre scelte;

5) mostrare come la indeterminatezza sollevi nuovi interrogativi sempre relativamente al tema della *responsabilità*.

Nuclei concettuali da evidenziare:

a) distinzione tra il *potere* riferito alla automobile (e in genere alle *macchine*) e quello applicato alle *persone* [*essere in grado* in senso integrale e non derivato, come nel primo caso]: le persone *possono* in modo diverso;

b) nesso tra *scelta* e *opportunità*, *possibilità*: nella *autodeterminazione* la scelta appare come una de-cisione, che rompe, da parte nostra, l'equilibrio delle *possibilità*;

c) *stabilità* dei fenomeni naturali e conseguente possibilità di anticiparne lo sviluppo [*leggi fisiche*]: la previsione si collega a un quadro di relazioni sostanzialmente immodificabile o comunque modificabile secondo costanti; nel caso degli esseri umani, le scelte sembrano sfuggire alla costanza che ne assicurerebbe la prevedibilità;

d) approfondimento del nodo precedente: rapporto tra le sequenze più o meno ordinate del mondo fisico [definizione di *determinismo*] e la [*almeno* apparente] con-

vinzione da parte dell'uomo di potersi autodeterminare, sfuggendo - anche in questo caso *almeno* parzialmente - alla predeterminazione naturale;

e) incompatibilità tra *determinismo* e *responsabilità - libertà* come *autodeterminazione*: linea intermedia tra determinismo assoluto da un lato e assoluto indeterminismo dall'altro.

Domande guida per l'analisi del testo

- a) che cosa significa *potere*?
- b) in che senso riteniamo che ci siano cose *stabilite in anticipo*?
- c) perché sembra logico che le circostanze determinino le nostre azioni? perché in tal caso nessuno potrebbe essere lodato o biasimato per quello che fa?
- d) e se le nostre azioni non fossero determinate in anticipo? se scaturissero senza condizionamenti e spinte, emotive o razionali?
- e) saremmo responsabili se assolutamente condizionati nelle nostre scelte? ovvero se esse non risultassero almeno da una nostra determinazione, se non potessimo riconoscerci come loro cause?

Testo

Indicazioni per gli studenti

Il brano è ricavato dall'operetta di Thomas Nagel [1907-], *Una brevissima introduzione alla filosofia*. Si tratta, come rivela il titolo, di una lettura agile e orientativa, da parte di un filosofo contemporaneo, di origini serbe ma naturalizzato americano, autore di numerosi saggi su temi etici e di teoria della conoscenza, culturalmente legato all'ambiente della filosofia analitica anglosassone, una tradizione che ha fatto della riflessione linguistica un impegno privilegiato.

Libero arbitrio

“Supponiamo tu stia facendo la fila in una tavola calda e quando arrivi ai dessert esiti tra una pesca e una grossa fetta di dolce al cioccolato coperta di gelato alla crema. Il dolce sembra buono, ma sai che fa ingrassare. In ogni modo lo prendi e lo mangi con piacere. Il giorno dopo ti guardi allo specchio o vai sulla bilancia e pensi "Vorrei non avere mangiato quel dolce al cioccolato. Invece avrei potuto prendere una pesca". "Invece avrei potuto prendere una pesca." Cosa significa, e è vero?

Le pesche erano disponibili quando facevi la fila alla tavola calda: avevi l'*opportunità* di prendere una pesca. Ma questo non è tutto ciò che intendi dire. Tu intendi che avresti potuto *prendere* la pesca invece del dolce. Avresti potuto *fare* qualcosa di diverso da quello che hai fatto in realtà. Prima che pren-

dessi la tua decisione eri incerto se avresti preso frutta o dolce, e è stata solo la tua scelta che ha stabilito quale dei due sarebbe stato.

È così? Quando dici "Invece avrei potuto prendere una pesca" intendi che dipendeva solo dalla tua scelta? Hai scelto dolce al cioccolato, quindi è quello che hai avuto, ma *se* avessi scelto la pesca l'avresti avuta.

Anche questo non sembra essere sufficiente. Tu non vuoi dire solo che *se* avessi scelto la pesca l'avresti avuta. Quando dici "Invece avrei potuto prendere la pesca", vuoi anche dire che *avresti potuto sceglierla* – senza che vi siano dei "se" di mezzo. [...]

Quello che stai dicendo è che avresti potuto prendere una pesca al posto del dolce al cioccolato *proprio allora*, così *come stavano le cose*. Pensi che avresti potuto scegliere una pesca anche se qualsiasi altra cosa fosse stata esattamente identica fino al punto in cui, di fatto, hai scelto il dolce al cioccolato. [...]

Questa è un'idea di "può" o "avrebbe potuto" che applichiamo solo a persone (e forse a certi animali). Quando diciamo "L'auto avrebbe potuto salire in cima alla collina" intendiamo che l'auto aveva abbastanza potenza da raggiungere la cima della collina *se* qualcuno ce l'avesse portata. Non vogliamo dire che trovandosi una volta parcheggiata in fondo alla collina l'auto avrebbe semplicemente potuto fare un balzo e salire in cima invece di continuare a stare là ferma. Prima di tutto sarebbe dovuto accadere qualcosa di diverso, come che ci salisse qualcuno e accendesse il motore. Ma quando capita alle persone sembriamo pensare che esse possono fare varie cose che in realtà non fanno, *proprio così*, senza che prima accada qualche altra cosa. Cosa significa?

Parte di quello che significa può essere questo: nulla fino al momento in cui scegli determina irrevocabilmente quale sarà la tua scelta. Resta *incerta la possibilità* che sceglierai una pesca fino al momento in cui di fatto scegli dolce al cioccolato. Non è stabilito in anticipo.

Alcune cose che accadono *sono* stabilite in anticipo. Per esempio, sembra stabilito in anticipo che il sole sorgerà domani a una certa ora. [...]

Quando dici che avresti potuto prendere una pesca al posto del dolce al cioccolato, parte di quello che intendi potrebbe essere che non era stabilito in anticipo cosa avresti fatto, come è determinato in anticipo che il sole sorgerà domani. Prima che tu facessi la tua scelta non erano in funzione processi o forze che rendevano inevitabile che avresti scelto il dolce al cioccolato.

[...]

Alcuni hanno ritenuto che non è mai possibile per noi fare qualcosa di diverso da quello che effettivamente facciamo, in questo senso assoluto. Essi riconoscono che quello che facciamo dipende dalle nostre scelte, decisioni e voleri e che facciamo scelte differenti in circostanze differenti: non siamo come

la terra che ruota sul suo asse con monotona regolarità. Ma la tesi è che, in ogni caso, le circostanze che esistono prima che agiamo determinano le nostre azioni e le rendono inevitabili. La somma delle esperienze di una persona, dei suoi desideri e delle sue conoscenze, della sua costituzione ereditaria, delle circostanze sociali e della natura delle scelte cui si trova di fronte, insieme a altri fattori di cui possiamo essere all'oscuro, tutto si combina in modo da rendere un'azione particolare inevitabile in quelle circostanze.

Questa visione è chiamata determinismo. [...] L'ipotesi è che vi *sono* leggi di natura, come quelle che governano il movimento dei pianeti, che governano tutto quello che accade nel mondo – e che in conformità a quelle leggi le circostanze precedenti un'azione determinano quello che accadrà e escludono ogni altra possibilità.

Se è vero, allora anche quando stai decidendo sul dessert è già determinato da parecchi fattori che agiscono su di te e in te che sceglierai il dolce. Non avresti potuto scegliere la pesca, anche se pensi che avresti potuto: il processo di decisione è solo l'elaborazione del risultato determinato all'interno della tua mente.

[...]

Questo sembra avere serie conseguenze. Oltre a non essere ragionevolmente in grado di biasimare te stesso per aver preso il dolce, probabilmente non saresti ragionevolmente in grado di biasimare nessuno per aver fatto qualcosa di male, o di lodarlo per aver fatto qualcosa di buono. Se fosse stato determinato in anticipo quello che avrebbero fatto, esso era inevitabile: non avrebbero potuto fare niente di diverso, date le circostanze. Quindi come possiamo considerarli responsabili?

[...]

La gente è in disaccordo su questo. Alcuni pensano che se il determinismo è vero, nessuno può ragionevolmente essere lodato o biasimato per qualcosa, non più di quanto la pioggia possa essere lodata o biasimata per il fatto che cade. Altri pensano che ha ancora senso lodare buone azioni e condannare quelle cattive, anche se fossero inevitabili. [...]

[...]

Questi sono i problemi che dobbiamo affrontare se il determinismo è vero. Ma forse non lo è. Parecchi scienziati credono ora che non sia vero per le particelle fondamentali della materia, che in una data situazione vi è più di una cosa che un elettrone può fare. Forse, se il determinismo non vale neppure per azioni umane questo lascia spazio al libero arbitrio e alla responsabilità. Che cosa succede se le azioni umane, o almeno alcune di esse, non sono determinate in anticipo? Cosa succede se, fino al momento in cui scegli, è una possibilità aperta se sceglierai o dolce al cioccolato o una pesca? Allora, per quan-

to riguarda quello che è accaduto prima, *avresti potuto* scegliere entrambi. Anche se in effetti hai scelto il dolce, avresti potuto scegliere una pesca.

Ma anche questo è sufficiente per il libero arbitrio? È tutto quello che hai in mente quando dici "Avrei potuto invece prendere la frutta?" – che la scelta non era determinata in anticipo? No, tu credi qualcosa di più. Tu credi che tu hai determinato quello che avresti fatto, *facendolo*. Non era determinato in anticipo, ma non è neppure *semplicemente accaduto*. *Tu l'hai fatto*, e avresti potuto fare il contrario. Ma che cosa significa?

Questa è una domanda strana: tutti sappiamo cosa vuol dire *fare* qualcosa. Ma il problema è che, se l'atto non era determinato in anticipo dai tuoi desideri, dalle tue credenze e dalla tua personalità, tra le altre cose, sembra essere qualcosa che è semplicemente accaduto, senza nessuna spiegazione. [...]

[...] Se il determinismo è vero, sono responsabili le circostanze antecedenti. Se il determinismo è falso, nulla è responsabile, Sarebbe davvero un vicolo cieco.

Vi è un'altra possibile visione, completamente opposta a gran parte di quello che ho detto. Alcuni pensano che la responsabilità per le nostre azioni *richieda* che le nostre azioni siano determinate piuttosto che richiedere che non lo siano. La tesi è che, perché un'azione sia qualcosa che hai fatto, deve essere prodotta da certi tipi di cause in te. [...]

Secondo questa posizione la determinazione causale in se stessa non minaccia la libertà – solo un certo *tipo* di causa lo fa. Se prendessi il dolce perché qualcun altro ti ci ha spinto allora non sarebbe una libera scelta. Ma l'azione libera non richiede che non vi sia affatto alcuna causa determinante: implica che la causa sia di un familiare tipo psicologico.

Per quanto mi riguarda io accetto questa soluzione. Se pensassi che tutto quello che ho fatto era determinato dalle mie circostanze e dalla mia condizione psicologica mi sentirei in trappola. E se pensassi lo stesso di chiunque altro sentirei che saremmo come una quantità di pupazzi. [...]

D'altra parte, non sono sicuro di capire come la responsabilità per le nostre scelte abbia senso se esse *non* sono determinate. Non è chiaro cosa significa che *io* determino la scelta, se nulla di quello che mi riguarda la determina. [...]"

[T. NAGEL, *Una brevissima introduzione alla filosofia*, Il Saggiatore, Milano, 1996, pp. 56-9].

Attività per gli studenti

- 1) che cosa si deve intendere per *determinismo*? [max. 5 righe]
- 2) perché il *determinismo* sembra confliggere con l'idea di *libertà*? [max. 5 righe]
- 3) quando una persona può essere considerata responsabile? [max. 5 righe]

LEZIONE N. 3: 1 ORA

NOTE PER L'INSEGNANTE

Tema

Il secondo segmento del nodo introduce il secondo testo che dovrebbe servire da approfondimento del primo, di cui ripresenta l'aspetto di fondo [nesso tra *libertà* e *responsabilità*] in un contesto nuovo - se vogliamo più vivace, trattandosi di un testo letterario - in cui più schematicamente si delinea la discontinuità tra *uomo* e *natura*.

Suggerimenti operativi

Articolazione della lezione

1) introduzione: in questo caso, proprio per la sua impronta narrativa, si ritiene indispensabile collocare in situazione il brano proposto;

2) lettura e commento;

3) laboratorio.

Analisi del testo

Il testo è in realtà un estratto molto sintetico, significativo solo in senso funzionale: degli spunti che potrebbe comunque offrire è opportuno valorizzare soprattutto quelli utili alla focalizzazione dell'argomento. Potrebbe essere interessante richiamare l'attenzione degli studenti sulla struttura formale [dialettica] del discorso e sulla sua conseguente efficacia logica e pratica. Avere cura di procedere orientando la lettura attraverso interrogativi:

1) interrogare gli studenti sul senso della iniziale correlazione tra *umanità* e *libertà*;

2) soffermarsi sul significato della affermazione della *libertà* nel contesto: l'uomo non è prospettato come un mero registratore, gli viene riconosciuta una capacità di riflessione sulle stimolazioni indotte dall'esterno, per cui per *credere* qualcosa deve essere razionalmente convinto, soppesare i pro e i contro;

3) la *costrizione* è allora inutile: l'intervento coercitivo potrebbe sortire solo conformismo esteriore, senza mutare il punto di vista del proprio interlocutore;

4) in questo senso all'*uomo* in quanto tale è essenziale la *libertà*, che gli è anche intima, non gli si può sottrarre;

5) assoluta iscrizione della *bestia* all'interno dell'ordine naturale: istintualità del suo comportamento [assenza di ogni forma di *responsabilità* nell'animale].

Nuclei concettuali da evidenziare

a) connessione tra *umanità* e *libertà*;

b) connotazione *razionale* della *libertà*: *l'uomo è libero e in quanto tale gli è permesso di pensare quello che vuole*;

- c) strutturale *libertà* dell'essere razionale: con la violenza si potrà forse ottenere una esteriore ortodossia, ma mai indurre un mutamento di punto di vista;
d) vincolo tra *razionalità* e *responsabilità* [assente nel testo introduttivo].

Domande guida per l'analisi del testo

- a) in che senso si sostiene che l'uomo è libero?
b) perché, se l'uomo è libero, non gli è permesso di pensare quello che vuole?
c) perché è così difficile far mutare opinione a un interlocutore?
d) perché anche costringendolo ad affermare quello che si vuole, non si potrà mai ottenere che un uomo creda quello che si vuole?
e) perché è insensato attribuire responsabilità alla bestia?

Testo

Indicazioni per gli studenti

Si tratta di un estratto del romanzo libertino di Cyrano de Bergerac [1619-1655] *L'Altro mondo* [1657], in cui l'autore immagina di lanciarsi - con un artificio volante - verso la Luna, per scoprirvi un mondo simile al nostro (rimirato proprio come fosse a sua volta una luna), popolato di abitanti dalla figura umana ma di taglia gigantesca, con i quali intraprende un confronto-scontro che lo porta a rilevare i pregiudizi della nostra tradizione culturale, almeno rispetto ai costumi locali. Imprigionato [in realtà ingabbiato] per aver sostenuto che quel mondo è in fondo luna del nostro e che quel che gli abitanti della Luna considerano luna è in realtà un altro mondo [in pratica l'esistenza di una pluralità di mondi abitati], il protagonista rischia di essere soppresso come animale pericoloso, ma l'intervento in giudizio di uno sconosciuto risulta decisivo per la sua liberazione.

La bestia e l'uomo

“Giusti, ascoltatevi! Non potete condannare quest'uomo, questa scimmia o pappagallo che sia, per aver detto che la Luna è il mondo da cui proviene; perché se è uomo, quand'anche non fosse venuto dalla Luna, siccome ogni uomo è libero, non gli è permesso di pensare quello che vuole? E come? Potete mai costringerlo a vedere solo quello che voi vedete? Potrete costringerlo con la forza a dire che la Luna non è un mondo, ma non lo crederà lo stesso; perché per credere in qualche cosa, bisogna che si presentino alla sua immaginazione delle motivazioni più favorevoli al sì che al no per quella cosa. Così, a meno che non gli forniate voi stessi qualcosa di più verosimile, oppure che non gli si presenti da sola alla sua mente, potrà anche dirvi di credere, ma non per questo crederà.

Passo ora a provarvi che non dovete condannarlo se lo considerate una bestia.

Supponendo infatti che sia un animale privo di ragione, che ragione avete di accusarlo di aver peccato contro di essa? Ha detto che la Luna è un mondo; ora i bruti non agiscono che per istinto naturale: è dunque la natura che lo dice, non lui. Credere ora che questa saggia natura che ha fatto la Luna e questo mondo non sappia nemmeno essa ciò che è, e che voi altri che sapete solo ciò che essa vi ha insegnato, lo possiate sapere con maggior certezza, è semplicemente assurdo. Ma quand'anche supponeste che non è la natura che guida i bruti, la ragione avendovi fatto rinunciare ai vostri principi primi, vergognatevi almeno delle inquietudini causatevi dalle fantasie di una bestia. In verità, signori, se incontraste un uomo in età matura che facesse la guardia a un formicaio, per dare uno schiaffo alla formica che avesse fatto cadere la propria compagna, o per mettere in prigione quella che avesse rubato alla sua vicina un chicco di grano, o per citare in giudizio quell'altra che avesse abbandonato le sue uova, non stimereste insensato quell'impegnarsi in cose molto al di sotto di lui, quel pretendere di assoggettare alla ragione degli animali che non ne hanno l'uso? Come dunque, venerabili pontefici, vorrete chiamare l'interesse che mostrate per le fantasie di questo animaletto? Giusti, ho finito”.

[C. DE BERGERAC, *L'Altro mondo ovvero Stati e imperi della Luna* (1657), Theoria, Roma-Napoli, 1982, pp. 98-9.]

Attività per gli studenti

1) perché è inutile, secondo l'oratore, pretendere di fare mutare opinione al protagonista? [max. 5 righe]

2) che senso ha l'accostamento agli animali? [max. 5 righe]

3) quale strategia è seguita dall'oratore in difesa del protagonista? [max. 5 righe]

Laboratorio

Organizzare una discussione tra gli studenti, regolando gli interventi così da poterli eventualmente valutare. Alla luce dei testi esaminati e delle chiavi di lettura proposte, si potrebbe ipotizzare una scaletta che sfrutti alcuni dei seguenti interrogativi:

1) che cosa intendiamo quando affermiamo di essere *liberi*?

2) quali difficoltà rendono problematica la nozione di *libertà*?

3) essere *liberi* significa non essere *determinati*? Se c'è determinazione non c'è *libertà*?

4) come è possibile la *autodeterminazione*? Quali condizioni sono richieste?

5) la nostra *libertà* si manifesta solo come *arbitrio*, indifferenza nella scelta, oppure possiamo individuare indicatori più espliciti?

6) quale differenza rispetto agli animali pretendiamo connoti la nostra *libertà*?

7) ognuno di noi è prodotto della *educazione* [*addestramento*] che ci viene im-

partita? È possibile segnalare qualche obiezione a questa interpretazione?

8) la *educazione* ci rende più liberi ovvero crea solo l'illusione di una maggiore libertà? Oppure è vero il contrario, che la educazione riduce gli spazi della nostra libertà?

9) siamo davvero estranei alla necessità che segna il mondo animale? Quali fatti, secondo voi, sembrano smentire completamente quella convinzione?

10) che cosa sarebbe sufficiente ammettere per far convivere i vincoli della natura con la *libertà* dell'uomo?

LEZIONE N. 4: 1 ORA

Suggerimenti operativi

Articolazione della lezione

La lezione conclusiva del nodo è destinata alla sintesi della attività di laboratorio avviata in precedenza e alla verifica della efficacia del lavoro svolto. Si suggerisce di destinare i primi 20 minuti alla ripresa del laboratorio con l'indicazione dei risultati maturati [per esempio formalizzando le risposte ai quesiti impiegati per la discussione] e non meno di 30 minuti alla stesura delle risposte ai quesiti proposti.

Verifica formativa [soglia di accettabilità: p.ti 10]

1) che cosa intendiamo per *libertà di arbitrio*? [max. 3 righe] [p.ti 0-2-3]

[condizione in cui il soggetto sfugge alla determinazione causale e quindi può scegliere in piena autonomia, in assenza di ogni forma di costrizione esterna]

2) che cosa intendiamo per *determinismo*? [max. 3 righe] [p.ti 0-2-3]

[concezione secondo cui tutti i fenomeni della natura sono sottoposti al vincolo causale (che possiamo esprimere nella regolarità della *legge*), in ragione del quale ogni singolo fenomeno è *determinato* da quello che lo precede – vedi testo di Nagel]

3) perché il *determinismo* sembra annullare la nostra *libertà di arbitrio*? [max. 3 righe] [p.ti 0-2-3]

[ogni decisione non sarebbe risultato di una scelta incondizionata e *libera*, ma effetto della catena di determinazioni che culminano nella situazione in cui si opera e si sceglie – vedi testo di Nagel]

4) la *libertà* è incompatibile con ogni forma di *determinazione*? Quando, eventualmente, questa è accettabile? [max. 3 righe] [p.ti 0-1-2-3]

[la totale assenza di determinazione rende problematico il concetto di *responsabilità* nelle nostre azioni, che richiede che esse siano determinate: perché esso possa giustificarsi è necessario ammettere allora una forma di *autodeterminazione*, per cui la scelta scaturisca da cause nel soggetto stesso – vedi testo di Nagel]

5) perché, anche dal punto di vista della convivenza in società, ci sarebbe difficile rinunciare all'idea di *libertà*? [max. 3 righe] [p.ti 0-2-3]

[senza *libertà* non potremmo parlare di *responsabilità*, senza responsabilità non potremmo riconoscere la paternità di gesti e azioni, ciò comportando l'impossibilità di fissare stabili relazioni reciproche]

Eventuale attività di recupero e approfondimento [1 ora]

Nel caso di risultato insoddisfacente della verifica per un gruppo di studenti, si proceda con esso alla revisione dei concetti principali, utilizzando soprattutto il testo di Nagel.

Gli altri studenti potrebbero invece approfondire autonomamente il tema, individualmente o in gruppo, utilizzando la voce *Libertà* dal *Dizionario filosofico* [1764] dell'illuminista Voltaire [1694-1778]:

“A. Sentite quella batteria di cannoni che ci frastorna le orecchie: avete la libertà di udirla o di non udirla?

B. Certo che non posso fare a meno di udirla.

A. Vorreste che quei cannoni portassero via la testa a voi, e a vostra moglie, e a vostra figlia che son qui a spasso con voi?

B. Che discorso mi fate? Io non potrò mai, finché avrò la testa a posto, volere una cosa simile: ciò è per me impossibile.

A. Bene: voi di necessità udite questi cannoni, e di necessità volete non morire, voi e la vostra famiglia, d'un colpo di cannone. Dunque non è in vostro potere né il non udire, né il voler restar qui.

B. È evidentissimo.

A. Di conseguenza voi avete fatto una trentina di passi per essere al riparo dal tiro. Ma avete avuto il potere di camminare con me per questi pochi passi?

B. Anche questo è evidente.

A. Mentre, se foste stato paralitico, non avreste potuto evitare di restare esposto a questa batteria: non avreste avuto il potere di essere dove ora siete, e avreste necessariamente sentito e ricevuto un colpo di cannone; e sareste morto, di necessità?

B. Niente di più vero.

A. E in che consiste allora la vostra libertà, se non in questo potere, che la vostra persona fisica ha esercitato, di fare ciò che la vostra. volontà necessariamente le comandava?

B. Voi mi imbarazzate: la libertà dunque non sarebbe altro se non il poter fare quello che io voglio?

A. Pensateci un po', e vedete se ci può essere un'altra maniera di intender la cosa.

B. Ma in questo caso, il mio cane da caccia è altrettanto libero: egli ha neces-

sariamente la volontà di correre quando vede una lepre, e il potete di farlo, se non ha male alle gambe. Io non avrei dunque niente di più del mio cane: voi mi riducete al livello delle bestie.

A. Ecco i poveri sofismi di quei poveri sofisti che vi hanno istruito! È certo una gran disgrazia, essere libero allo stesso modo del vostro cane! Ma d'altronde non gli rassomigliate voi forse, in cento cose? La fame, la sete, la veglia e il sonno, e i cinque sensi, non li avete come li ha lui? O vorreste avere l'odorato in un'altra parte che non nel naso?... E allora perché volete avere la libertà in modo diverso da lui?

B. Ma io ho un'anima che ragiona, e molto; mentre il mio cane non ragiona affatto. Egli ha poco più che delle idee semplici, mentre io ho mille idee metafisiche.

A. Bene: voi siete mille volte più libero di lui. Vale a dire voi avete mille volte più facoltà di pensare che non ha lui; ma non siete libero in modo diverso da lui.

B. Come?! Non sono libero di volere ciò che io voglio?

A. Che cosa intendete con queste parole?

B. Intendo quello che intendono tutti. Non si dice forse comunemente: le volontà sono libere?

A. Un proverbio non è una ragione: spiegatevi un po' meglio.

B. Intendo dire che sono libero di volere come mi piacerà.

A. Col vostro permesso, questa frase non ha senso. Non vi accorgete che è ridicolo dire. "Io voglio volere"? Voi volete *per necessità*: in conseguenza delle idee che si sono presentate alla vostra mente... Volete sposarvi, o no?

B. E se io vi dicessi che non voglio né l'una cosa né l'altra?

A. Sarebbe una risposta come quel tale che diceva: "C'è chi crede che il cardinal Mazarino sia morto, altri credono che sia vivo, ma io non credo né l'una cosa né l'altra".

B. Va bene: dunque voglio sposarmi.

A. Questa è una risposta. E perché volete sposarvi?

B. Perché sono innamorato d'una ragazza, bella, di buon carattere, bene educata, piuttosto ricca, che canta bene, i cui genitori sono persone molto dabbene, ed io mi lusingo d'essere amato da lei e molto ben visto dai suoi.

A. Sono ottime ragioni. Ma voi vedete che non potete volere senza delle ragioni che vi determinano. Io vi dichiaro che voi siete libero di sposarvi: vale a dire che voi avete la facoltà di firmare il contratto.

B. Come! Io non posso volere senza delle ragioni? E perché allora dice quell'altro proverbio: "*Sit pro ratione voluntas*: la mia volontà è la mia ragione, voglio così perché voglio"?

A. È un proverbio assurdo, mio caro: ci sarebbe in voi un effetto senza causa, un sentimento gratuito.

B. Come? Quando io gioco a pari e dispari, ho forse qualche ragione di scegliere pari piuttosto che dispari?

A. Senza dubbio.

B. E qual ragione, di grazia?

A. Probabilmente, che l'idea del pari si è presentata al vostro spirito prima dell'altra. Sarebbe bello che ci fossero dei casi in cui voi volete perché c'è una causa del vostro volere, e ci fossero degli altri casi in cui volete senza causa. Quando volete sposarvi, è chiaro che vi rendete conto delle ragioni che vi decidono; non ve ne rendete conto quando scegliete pari o dispari, ma bisogna pure che qualche ragione ci sia.

B. Ma ancora una volta: allora io non sono libero?

A. La vostra volontà non è libera; ma le vostre azioni, sì. Voi siete libero di agire, quando avete il potere di agire.

B. Ma tutti i libri che io ho letto sulla *libertà d'indifferenza*?...

A. Che intendete con questa formula?

B. Intendo la libertà di sputare a destra o a sinistra, di dormire sul fianco destro o sul sinistro, di fare quattro giri a passeggio o cinque.

A. Sarebbe proprio una bella libertà! Dio vi avrebbe fatto un bel presente, e ci sarebbe molto da vantarsene! Che vi servirebbe un potere che si esercitasse solo in occasioni così futili? Ma il fatto è che è ridicolo supporre la volontà di voler sputare a destra. Non solamente questa volontà di volere è assurda; ma è certo che molte piccole circostanze, magari inavvertite, vi determinano a quegli atti che voi chiamate *indifferenti*. Voi non siete libero in essi più che negli altri. Ma, ancora una volta: voi siete libero in tutti i tempi e in tutti i luoghi, quando avete la facoltà di fare quel che volete fare”.

Attività per gli studenti

Sottolineare i passaggi pregnanti del brano, individuando, con uno schema, le connessioni praticabili con i testi affrontati in classe. Rispondere in particolare ai seguenti quesiti:

- 1) quale definizione di *libertà* è avanzata nel testo?
- 2) perché - secondo A - uomo e animale dovrebbero condividere qualitativamente la stessa *libertà*?
- 3) perché - secondo A - è assurdo parlare di *libertà di volere*?
- 4) quale nesso è istituito nel testo tra *libertà* e *potere*?
- 5) che cosa intende l'autore per *libertà d'indifferenza*?

Nodo: libertà e moralità

PRESENTAZIONE AL DOCENTE

Tema

Questo nodo del modulo *Che cosa significa essere liberi?* intende spostare l'attenzione degli studenti dalla riflessione sulla "qualità" dei gesti umani - esiti di libere scelte - alla riflessione sul "senso" di tali gesti: per questo pone e problematizza la questione del rapporto tra la libertà e il bene.

Evidenzia così ulteriori interrogativi connessi al compito di definire la nozione di libertà: in particolare, gli interrogativi sulla possibilità di indicare principi direttivi per la libertà, di definire la "natura umana" e di individuare il "bene" per l'uomo.

Consente, quindi, di mettere a tema - accanto alla definizione della "libertà" come "libero arbitrio" - un'altra accezione del termine "libertà" presente nel pensiero filosofico occidentale: la "libertà morale".

In base a tale distinzione, il libero arbitrio - cioè la libertà di scelta tra diverse possibilità, la libertà dalla necessità - è il presupposto per il conseguimento della libertà morale. La libertà morale è, invece, la condizione di "autonomia", di "padronanza di sé", connessa all'esercizio del libero arbitrio in vista della piena realizzazione dell'uomo, cioè del "bene" dell'uomo.

Per avviare l'esame dei temi indicati, viene proposto un brano, tratto da *Etica per un figlio* di Fernando Savater, che introduce i problemi dell'uso del libero arbitrio e della necessità di definire criteri di scelta per "vivere bene".

La trattazione prosegue sottolineando il legame generalmente esistente, all'interno di un pensiero filosofico, tra la definizione della condizione di libertà morale - e, quindi, del "bene" per l'uomo - e la proposta di una fondazione metafisica dell'etica: il testo tratto da *Nove lezioni sulle prime nozioni di filosofia morale* di Jacques Maritain, infatti, pone un legame tra l'uso della libertà e la realizzazione dell'essere umano, nel quadro di una visione ordinata del reale.

Infine, il nodo *Libertà e moralità* - attraverso la lettura di un brano di Jean-Paul Sartre, tratto da *L'esistenzialismo è un umanismo* - problematizza l'idea stessa di libertà morale e la sua distinzione dal libero arbitrio. La concezione sartriana di libertà assoluta, infatti, mette in discussione la possibilità di definire l'essenza dell'uomo e valori o norme in rapporto ai quali orientare il libero arbitrio.

Sembra opportuno concludere questa presentazione soffermandosi sulla scelta dei due autori i cui testi sono stati utilizzati per affrontare i passaggi centrali del "nodo": Jacques Maritain e Jean-Paul Sartre. È parso significativo considerare due filosofi del Novecento - entrambi francesi, contemporanei e, quindi, testimoni delle stesse vicende storiche - le cui posizioni sul problema della libertà possono essere pre-

sentate agli studenti come alternative. Inoltre, poiché la nozione di libertà morale come “vera” libertà, distinta dal libero arbitrio, è stata sviluppata soprattutto a partire dall’affermazione del pensiero cristiano - pur con importanti precedenti nel pensiero antico - è parso opportuno individuare un autore all’interno di questa tradizione filosofica.

LEZIONE N. 1: 1 ORA

NOTE PER L’INSEGNANTE

Tema

La lezione è dedicata all’analisi del testo: *Cerca di vivere bene*, tratto da *Etica per un figlio* di Fernando Savater, scelto come introduzione per la sua leggibilità. Il testo consente di evidenziare le conseguenze dell’esercizio del libero arbitrio sull’esistenza individuale e la necessità - anche nell’orizzonte di un’etica “laica” - di “stabilire le priorità” per orientarsi nelle scelte, al fine di vivere “una vita umana”.

Suggerimenti operativi

Articolazione della lezione

- breve introduzione alla lettura del testo;
- lettura del testo e analisi guidata attraverso domande;
- presentazione delle “Attività per gli studenti”.

Concetti e/o nozioni da introdurre prima e/o durante la lettura del testo

- etica,
- morale,
- volontà,
- libertà (come “libero arbitrio”, libertà del volere).

Analisi del testo

Data la relativa semplicità del brano, si suggerisce di non anticiparne il contenuto agli alunni. Le domande di seguito elencate possono essere proposte o durante la lettura del testo (avendo cura di dividerlo in parti significative) o al termine dell’intero brano.

A) Nuclei concettuali da evidenziare

a) l’esercizio del libero arbitrio è un dato imprescindibile in quanto la libertà è propria dell’essere umano (“devi volere”);

- b) la libertà si esercita in rapporto a singole possibilità, ma attraverso le singole possibilità l'uomo si gioca la "responsabilità creativa" di scegliere la propria strada;
- c) la "volontà" e la "voglia" vanno ricondotte a dimensioni distinte dell'essere umano;
- d) l'esercizio del libero arbitrio esige l'uso della ragione ("se si fosse scomodato a pensare un po'") e la definizione delle "priorità" per scegliere tra possibilità anche contraddittorie;
- e) la definizione di criteri di scelta si effettua in rapporto al fine voluto dall'uomo, qui individuato nel "vivere bene" "una vita umana".

B) Domande guida per l'analisi del testo

- a) Che cosa significa l'affermazione di Savater: "che tu lo voglia o no sei libero, che tu lo voglia o no devi volere"?
- b) Quale differenza pone Savater tra l'"aver voglia" e il "volere"?
- c) Come si sarebbe dovuto comportare Esaù per non perdere il diritto alla primogenitura?
- d) Con quale tesi Savater ritiene di poter sintetizzare la volontà del figlio?

Testo

Indicazioni per gli studenti

Interrogarsi sul problema della libertà è difficile. Allora è meglio rinunciare? Oppure - dato che anche rinunciare è una scelta - è opportuno affrontare seriamente la questione? Nel brano proposto riflette su tali questioni - rivolgendosi idealmente al figlio - Fernando Savater (San Sebastián, 1947), docente di Filosofia presso l'Università di Madrid.

Come suggerisce il titolo dell'opera, *Etica per un figlio* (1991), l'autore ha scritto questo libro "perché lo possano leggere gli adolescenti", in quanto "l'etica è parte essenziale di ogni educazione veramente degna di questo nome" (p. VIII).

"Cerca di vivere bene"

"Cosa voglio dirti ponendo il precetto "fa' quello che vuoi" come postulato fondamentale di questa etica che stiamo mettendo insieme a tentoni? Semplicemente [...] non è altro che un modo di dirti di prendere sul serio il problema della tua libertà, e che nessuno può esonerarti dalla responsabilità creativa di scegliere la tua strada. Non chiederti in modo troppo morboso se vale la pena di fare tutto questo casino per la libertà; che tu lo voglia o no sei libero, che tu lo voglia o no devi volere. Anche se dici che non vuoi saper nulla di questi argomenti tanto seccanti e mi chiedi di lasciarti in pace, starai volendo... volendo non saper nulla, volendo che ti lascino in pace anche a costo di rimbe-

cillirti un po' o tanto. "Così è l'amore", amico mio, come dice la poesia! E così è il volere. Però non confondiamo questo "fa' quello che vuoi" con i *capricci* di cui abbiamo parlato prima. Una cosa è che tu faccia "quello che vuoi", un'altra, ben diversa, che tu faccia "la prima cosa che ti viene in mente". Non dico che in certe occasioni non possa essere sufficiente la pura e semplice voglia di qualcosa: per scegliere cosa mangiare al ristorante, per esempio. Dato che fortunatamente hai uno stomaco robusto e non hai paura di ingrassare, va bene, ordina quello che ti va... Ma attenzione, perché con la voglia si può perdere tutto. Segue esempio.

Non so se hai letto la Bibbia. È piena di cose interessanti e non c'è bisogno di essere molto religioso - sai bene, anzi, che io lo sono ben poco - per apprezzarla. Nel primo dei libri che la compongono, il *Genesi*, si racconta la storia di Esaù e Giacobbe, figli di Isacco. Erano gemelli, ma Esaù era uscito per primo dal ventre della madre e dunque aveva diritto alla primogenitura: essere il primogenito, a quei tempi, non era cosa da poco, perché significava essere destinato a ereditare tutte le ricchezze e i privilegi del padre. Esaù era un tipo avventuroso e amava andare a caccia, mentre Giacobbe preferiva rimanere a casetta cucinando ogni tanto qualche manicaretto. Un certo giorno Esaù tornò dalla campagna stanco e affamato. Giacobbe aveva preparato una succulenta zuppa di lenticchie e suo fratello, solo a sentire l'odorino del sugo, aveva l'acquolina in bocca. Gli venne una gran voglia di mangiare e chiese a Giacobbe se lo invitava. Il fratello cuoco gli rispose che lo faceva con molto piacere, ma non gratuitamente, in cambio voleva il diritto alla primogenitura. Esaù pensò: "Adesso mi vanno le lenticchie. L'eredità di mio padre verrà tra molto tempo. E poi chissà, magari muoio io prima di lui!". E accettò di scambiare i suoi futuri diritti di primogenito con le succulente lenticchie del presente. Che profumo meraviglioso dovevano avere! Inutile dire che più tardi, a pancia piena, si pentì del pessimo affare che aveva fatto [...].

Dato che ti vedo un po' inquieto, non mi meraviglierei se tu tentassi di usare questa storia contro quello che cerco di dimostrare: "Non mi raccomandavi quel bel precetto del "fa' quello che vuoi"? Ecco: Esaù voleva la minestra, riuscì a ottenerla e alla fine restò senza eredità. Proprio un bel successo!". Sì, certo. Ma erano proprio le lenticchie ciò che Esaù desiderava davvero in quel momento? In fondo essere il primogenito a quell'epoca era molto redditizio, mentre le lenticchie: si possono prendere o lasciare... È logico pensare che quello che Esaù voleva veramente fosse la primogenitura, un diritto destinato a migliorargli molto la vita in un futuro più o meno lontano. Naturalmente aveva anche voglia di mangiare la minestra, ma se si fosse scomodato a pensare un po' si sarebbe reso conto che questo secondo desiderio poteva aspettare per non rovinare la possibilità di ottenere ciò che era veramente fondamentale.

A volte noi uomini vogliamo cose che sono in contraddizione, che entrano in conflitto tra loro. È importante essere capaci di stabilire le priorità, una certa gerarchia tra quello che improvvisamente mi va e quello che voglio alla lunga, più profondamente. [...]

Se ti dico di fare quello che vuoi, ti conviene innanzitutto pensare con attenzione e a fondo che cosa vuoi. Senza dubbio desideri molte cose, spesso in contraddizione, come capita a tutti quanti: vuoi una moto però non vuoi romperti il collo per strada, vuoi avere degli amici ma senza perdere la tua indipendenza, ti piace avere dei soldi ma non vuoi farti schiavizzare dagli altri per ottenerli, vuoi sapere tante cose, e quindi capisci che bisogna studiare, ma vuoi anche divertirti, vuoi che io non rompa le scatole e ti lasci vivere in pace, ma anche che io sia lì ad aiutarti quando ne hai bisogno, eccetera. Insomma, se tu dovessi riassumere tutte queste cose e tradurre in parole sincere il tuo desiderio di fondo, mi diresti così: “Vedi, papà, quello che voglio è *vivere bene*”. [...]

Vuoi vivere bene: perfetto. Ma vuoi anche che questa vita non sia quella del cavolfiore o dello scarafaggio, con tutto il rispetto per entrambe le specie, ma una vita umana. È quello che ti spetta, credo”.

[FERNANDO SAVATER, *Etica per un figlio*, Roma-Bari, Laterza, 2000, pp. 35-40]

Attività per gli studenti

[N.B.: il lavoro può essere assegnato da svolgere a casa; va ripreso all’inizio della lezione successiva]

Riferendoti al testo: *Cerca di vivere bene*, tratto da *Etica per un figlio* di Fernando Savater, rispondi per iscritto alle seguenti domande.

- 1) Secondo Savater l’essere liberi è una condizione propria di ogni uomo? Formula la tua risposta, motivandola, nello spazio massimo di 8 righe.
- 2) Che cosa significa - secondo te - “vivere bene”? Quali condizioni e/o quali comportamenti consentono di vivere una “vita umana”? Formula la risposta nello spazio massimo di 10 righe.

LEZIONE N. 2: 1 ORA

NOTE PER L'INSEGNANTE

Tema

La lezione propone il problema della possibilità/impossibilità di definire “il bene” che la libertà deve volere e scegliere e, quindi, di definire la condizione di perfezione morale dell'uomo. In rapporto a tale questione è opportuno che l'insegnante chiarisca l'intenzione di presentare le posizioni di due filosofi - Jacques Maritain e Jean-Paul Sartre - assunte come esempi di visioni alternative, nel quadro della pluralità di tesi sulla libertà presenti nella storia del pensiero occidentale. La lezione si sviluppa introducendo il pensiero di Jacques Maritain: l'autore individua nella scelta del bene la via per la piena realizzazione dell'uomo e giustifica tale concezione nel quadro della sua visione metafisica. Su tali basi si inserisce la distinzione tra il “libero arbitrio” e la “libertà morale”.

Suggerimenti operativi

Articolazione della lezione

- 1) ripresa e problematizzazione del tema del “vivere bene”;
- 2) introduzione alla concezione e al testo di Jacques Maritain;
- 3) lettura del testo e analisi guidata attraverso domande;
- 4) presentazione delle “Attività per gli studenti”.

Concetti/nozioni/problemi da introdurre - o precisare - prima e/o durante la lettura del testo

Si suggerisce di aprire la lezione riprendendo il tema del “vivere bene” attraverso il confronto tra un campione di opinioni espresse dagli alunni in risposta alla seconda domanda assegnata al termine della Lezione n. 1. Partendo dalle opinioni degli studenti, è opportuno mettere a fuoco gli interrogativi relativi ai seguenti problemi: a) la possibilità/impossibilità di individuare, in modo univoco, “il bene” per l'uomo; b) la possibilità/impossibilità di formulare una definizione di “natura umana” in rapporto alla quale indicare “il bene” per l'uomo; c) più in generale, la possibilità/impossibilità di identificare principi direttivi assoluti per l'esercizio della libertà.

Per consentire la comprensione del testo maritainiano, occorre presentare alcuni elementi della filosofia del pensatore francese:

a) *il nesso tra libertà e bene*. La volontà umana - libera - tende verso il bene e l'esercizio della libertà per conseguire il bene perfeziona l'uomo: gli consente cioè di realizzare la pienezza del suo essere;

b) *la visione metafisica*. La riflessione maritainiana sulla libertà è ancorata alla visione della realtà del filosofo francese. La scelta del bene perfeziona l'uomo perché vi è una corrispondenza tra il bene e l'essere: gli enti, in quanto sono, sono buoni; nella "prima Causa" essere e bene coincidono; il male è "privazione". Quindi, poiché l'ordine dei valori morali si inquadra nell'ordine universale posto dalla Causa prima, l'esercizio della libertà in direzione del bene potenzia l'essere dell'uomo; in direzione del male depotenzia l'essere dell'uomo: non è esercizio di "vera" libertà;

c) *la distinzione tra "libero arbitrio" e "libertà di autonomia"*. Il "libero arbitrio" è la libertà di scelta connessa alla natura ragionevole dell'uomo; è la libertà iniziale, ordinata al conseguimento della "libertà di autonomia". La "libertà di autonomia" è la libertà morale connessa alla scelta del bene: è la condizione di "padronanza di sé", di perfezione spirituale; è la libertà dalle "schiavitù interiori" - come il peccato o l'ignoranza - che impediscono all'uomo di essere pienamente se stesso.

Analisi del testo

Si suggerisce di procedere all'analisi ponendo agli studenti - durante la lettura - domande per la chiarificazione di termini e passaggi del testo. In tal modo è possibile introdurre e/o ribadire l'insieme di "concetti/nozioni" prima ricordati. Si richiama l'utilità di una sintesi degli esiti del lavoro al termine della spiegazione.

A) Nuclei concettuali da evidenziare

- a) l'azione buona rende buono l'uomo, lo perfeziona, ne potenzia l'essere;
- b) l'azione buona è desiderabile sia in sé sia per amore di se stessi;
- c) l'ordine del bene morale si inquadra nell'ordine dell'essere posto dalla Causa prima.

B) Domande guida per l'analisi del testo

- a) Qual è il significato dell'affermazione: "L'azione buona [...] completa o perfeziona il mio proprio essere, che io amo naturalmente, e che devo amare"?
- b) Per quale motivo un atto buono "è un atto amabile in sé e per sé"?
- c) Quale rapporto pone Maritain tra la Causa prima e le cose?
- d) Qual è il significato dell'affermazione: "è come un dio a rovescio" riferita all'uomo che esercita la sua libertà in direzione del male?

Testo

Indicazioni per gli studenti

Siamo liberi di scegliere orientandoci in direzione sia del bene sia del male? Agire bene o male ha conseguenze sulla nostra persona? E per quali motivi scegliamo di

agire bene? Affrontano questi interrogativi i passi tratti da: *Nove lezioni sulle prime nozioni di filosofia morale* di Jacques Maritain (1882-1973), uno dei maggiori filosofi cristiani del Novecento. L'opera, pubblicata a Parigi nel 1951, è dedicata a definire le basi della filosofia morale maritainiana.

L'azione buona perfeziona l'uomo

“Cos'è che costituisce un uomo come buono, non relativamente parlando, ma assolutamente parlando? Non sono i beni esteriori, non sono i beni corporali, non sono neppure i beni intellettuali (un uomo intelligentissimo e coltissimo può essere un cattivo uomo). È l'azione in quanto emana dalla libertà, l'azione buona che costituisce l'uomo come buono assolutamente parlando, l'azione che è la suprema attualizzazione dell'essere. [...]

Cerchiamo di analizzare una situazione in rapporto a un atto morale supposto buono [...]. Poniamo l'atto di salvare un uomo, a proprio rischio. Io istintivamente ammiro l'uomo capace di agire in tal modo, forse non so fare altrettanto, ma trovo buono quell'atto, e vorrei poter agire allo stesso modo, e mi piace immaginare che sto facendo la stessa cosa. Cos'è che mi attrae e mi piace in quell'atto se non la sua bontà intrinseca? [...]

Un atto buono è un atto amabile in sé e per sé. Voglio essere buono perché amo il bene. [...] [Il bene] è amabile e desiderabile in sé, *per amore di esso*. Inoltre esso è amabile e desiderabile anche *per amore di me stesso*; non soltanto in sé, ma anche per me, nel senso che mi rende buono; e io voglio essere buono perché amo me stesso [...]. L'azione buona, che è buona in se stessa, completa o perfeziona il mio proprio essere, che io amo naturalmente, e che devo amare. [...]

Orbene, se l'uomo esercita la propria libertà nella direzione del bene morale [...], allora le sue azioni daranno frutti nella stessa direzione; nella misura in cui è buono, egli sarà trascinato dall'influsso universale della Causa prima che infonde l'essere e la bontà nelle cose. Obbedirà all'ordine dell'espansione e della generosità dell'essere, il che significa, in definitiva, che questa fruttificazione del bene ridonderà sull'uomo stesso, poiché egli è un tutto nel tutto, un universo nell'universo, e poiché ha l'iniziativa autentica [...] delle azioni buone che egli riversa nel mondo. [...]

Se ora l'uomo usa la sua libertà nella direzione del male, egli verrà a sottrarsi tanto all'ordine della “espansione dell'essere” quanto all'ordine delle intenzioni e regolazioni divine [...]. Egli è come un dio a rovescio. Egli è un tutto, un universo a sé, un dio che si è reso nemico l'essere, e non può sfuggire al deterioramento del suo proprio essere”.

[JACQUES MARITAIN, *Nove lezioni sulle prime nozioni di filosofia morale*, Milano, Vita e Pensiero, 1979, pp. 82-88, 117-124 passim].

Attività per gli studenti

[N.B.: il lavoro può essere assegnato da svolgere a casa; all'inizio della lezione successiva è opportuno ritirare le risposte elaborate dagli studenti per correggerle]

1) Valuta, alla luce delle indicazioni di Maritain, l'esercizio della libertà nel seguente caso: "Un uomo sente di possedere tali doti che, con un po' di cultura, potrebbe sviluppare, facendo di sé una persona utile sotto molti aspetti; ma, essendo in condizioni agiate, preferisce abbandonarsi al piacere". Formula la risposta nello spazio massimo di 10 righe.

2) Formula - nello spazio massimo di 6 righe - una definizione di libero arbitrio e libertà morale (o "di autonomia") prendendo spunto dalla seguente citazione maritainiana: "Noi diciamo, dunque, che la libertà di scelta, la libertà nel senso di *libero arbitrio*, non è fine a se stessa. Essa è ordinata alla conquista della libertà di *autonomia* [...]. [La libertà di autonomia è] la libertà di scegliere sempre il bene [...]: in se stessa è un frutto, un fine, perché essa è un altro nome della perfezione spirituale" [Jacques MARITAIN, *Strutture politiche e libertà*, Brescia, Morcelliana, 1968, pp. 30-31].

3) Indica situazioni e/o comportamenti nei quali - a tuo parere - l'esercizio del libero arbitrio porta a una "espansione" o a un "deterioramento" dell'essere dell'uomo. Motiva la tua scelta. Formula la risposta nello spazio massimo di 20 righe.

LEZIONE N. 3: 1 ORA

NOTE PER L'INSEGNANTE

Tema

La lezione problematizza la definizione di libertà morale maritainiana attraverso la negazione della possibilità di affermare l'esistenza di una "natura umana universale" e di un "bene" per l'uomo, nonché di "valori o ordini che possano legittimare la nostra condotta". Presenta la concezione sartriana di libertà assoluta come "condanna" caratterizzante la situazione dell'uomo chiamato "in ogni momento a inventare l'uomo".

Suggerimenti operativi

Articolazione della lezione

- 1) ripresa dei temi della lezione precedente attraverso la correzione dei primi due esercizi delle "Attività per gli studenti";
- 2) introduzione alla nuova fase di lavoro attraverso la presentazione del tema della lezione;

- 3) lettura del testo e analisi attraverso domande;
- 4) presentazione delle “Attività per gli studenti”.

Concetti e/o nozioni da introdurre prima e/o durante la lettura del testo:

- esistenzialismo,
- concetto,
- progetto,
- responsabilità,
- valori.

Analisi del testo

Nello svolgimento dell’analisi dei primi tre paragrafi del testo - in rapporto al livello della classe - può essere opportuno che il docente conduca direttamente il lavoro; l’analisi dei due paragrafi successivi può essere - in ogni caso - condotta attraverso domande agli studenti. Come sempre, si suggerisce di sintetizzare gli esiti del lavoro al termine dell’esame del brano.

A) Nuclei concettuali da evidenziare

- a) la negazione dell’esistenza di Dio comporta l’annullamento della nozione di “essenza” umana, di un senso della realtà già dato, dei valori, dei criteri di condotta morale;
- b) il primato dell’esistenza (progetto) è “garanzia” del fatto che “l’uomo è libertà”;
- c) la libertà assoluta condanna a inventare se stessi e ad assumersi la responsabilità totale della propria esistenza;
- d) la libertà assoluta è negazione di ogni determinismo.

B) Domande guida per l’analisi del testo

- a) Per quale motivo, se Dio non esiste, “non c’è una natura umana”?
- b) Di che cosa l’uomo è totalmente responsabile secondo Sartre?
- c) Per quale motivo, se Dio non esiste, l’uomo non può più giustificare il suo comportamento in rapporto a valori né può disporre di “scuse”?

Testo

Indicazioni per gli studenti

È possibile - come sostiene Maritain - definire quale sia il vero bene per l’uomo? O, piuttosto, dobbiamo riconoscere che non esistono norme e principi morali dotati di valore assoluto? E, se non esistono punti di riferimento, come si può orientare l’uomo nell’esercizio della sua libertà? O, forse, è proprio la negazione di ogni ordine e di ogni regola già dati a rendere possibile una vera libertà?

Il problema è affrontato nel brano tratto da *L’esistenzialismo è un umanismo* di

Jean-Paul Sartre (1905-1980). Questo scritto, pubblicato nel 1946, nasce da una conferenza tenuta dall'autore nel 1945, al termine del secondo conflitto mondiale. Il testo è una risposta alle critiche rivolte all'esistenzialismo e sintetizza i temi del pensiero sartriano.

La libertà assoluta

“L'esistenzialismo ateo, che io rappresento, è più coerente. Se Dio non esiste, esso afferma, c'è almeno un essere [...] che esiste prima di poter essere definito da alcun concetto: quest'essere è l'uomo [...]. [...] l'uomo esiste innanzi tutto, si trova, sorge nel mondo, e [...] si definisce dopo. L'uomo secondo la concezione esistenzialistica, non è definibile in quanto all'inizio non è niente. Sarà solo in seguito, e sarà quale si sarà fatto. Così non c'è una natura umana, poiché non c'è un Dio che la concepisca.

[...] L'uomo è, dapprima, un progetto che vive se stesso soggettivamente, invece di essere muschio, putridume o cavolfiore; niente esiste prima di questo progetto; niente esiste nel cielo intelligibile; l'uomo sarà anzitutto quello che avrà progettato di essere. [...] Ma [...] l'uomo è responsabile di quello che è. Così il primo passo dell'esistenzialismo è di mettere ogni uomo in possesso di quello che egli è e di far cadere su di lui la responsabilità totale della sua esistenza. [...]

L'esistenzialista [...] pensa che è molto scomodo che Dio non esista, poiché con Dio svanisce ogni possibilità di ritrovare dei valori in un cielo intelligibile; [...] non sta scritto da nessuna parte che il bene esiste, che bisogna essere onesti, che non si deve mentire, e per questa precisa ragione: siamo su di un piano su cui ci sono solamente degli uomini.

Dostoevskij ha scritto: “Se Dio non esiste tutto è permesso”. Ecco il punto di partenza dell'esistenzialismo. Effettivamente tutto è lecito se Dio non esiste, e di conseguenza l'uomo è “abbandonato” perché non trova, né in sé né fuori di sé, possibilità d'ancorarsi. E anzitutto non trova delle scuse. [...] non si potrà mai fornire spiegazioni riferendosi ad una natura umana data e fissata; in altri termini non vi è determinismo: l'uomo è libero, l'uomo è libertà.

Se, d'altro canto, Dio non esiste, non troviamo davanti a noi dei valori o degli ordini che possano legittimare la nostra condotta. Così non abbiamo né dietro di noi né davanti a noi, nel luminoso regno dei valori, giustificazioni o scuse. Siamo soli, senza scuse. Situazione che mi pare di poter caratterizzare dicendo che l'uomo è condannato a essere libero. Condannato perché non si è creato da solo, e ciò non di meno libero perché, una volta gettato nel mondo, è responsabile di tutto quanto fa.

[JEAN-PAUL SARTRE, *L'esistenzialismo è un umanismo*, Quinto di Treviso, Pagus, 1993, pp. 40-49].

Attività per gli studenti

[N.B.: il lavoro può essere assegnato da svolgere a casa e corretto all'inizio della lezione successiva]

Riferendoti al testo tratto da: *L'esistenzialismo è un umanismo* di Jean-Paul Sartre, svolgi per iscritto i seguenti lavori.

1) Completa i seguenti enunciati:

- dato che non esiste un Dio che ha concepito la natura dell'uomo per crearlo, l'uomo è un essere
- dato che l'uomo è ciò che ha progettato di essere, la responsabilità della sua esistenza
- “se Dio non esiste tutto è permesso” in quanto

2) Spiega il significato dell'affermazione sartriana: “l'uomo è condannato a essere libero”. Chiarisci se coincide con l'affermazione di Savater, idealmente rivolta al figlio: “che tu lo voglia o no sei libero, che tu lo voglia o no devi volere”. Formula la risposta nello spazio massimo di 8 righe.

3) Compila la seguente tabella sintetizzando la posizione assunta dai due autori riguardo ai problemi indicati nella colonna di sinistra.

	Jacques Maritain	Jean-Paul Sartre
Come si può definire la libertà?		
È possibile indicare che cosa è “il bene” e i principi che devono guidare l'uomo nell'esercizio della sua libertà?		
L'uomo è responsabile delle sue azioni?		

LEZIONE N. 4: 1 ORA

NOTE PER L'INSEGNANTE

Tema

La lezione riprende la riflessione sui problemi posti, sintetizzando gli esiti del lavoro svolto e applicando le conoscenze acquisite alla discussione di due casi.

Suggerimenti operativi

Articolazione della lezione

1) ripresa dei temi della lezione precedente attraverso la correzione dei primi due esercizi delle “Attività per gli studenti”;

2) ricostruzione e sintesi dei contenuti del nodo, guidata dal docente attraverso domande agli alunni, partendo dalla revisione della tabella di confronto proposta nel terzo esercizio delle “Attività per gli studenti”;

3) laboratorio: discussione guidata sulla valutazione formulata da Jean-Paul Sartre su “due casi” da lui presentati; formulazione di un’ipotesi di risposta di Jacques Maritain.

Laboratorio

Indicazioni per lo svolgimento del terzo punto della lezione

Come emerge dal passo di seguito riportato, una conseguenza della posizione sartriana consiste nel fatto che le azioni umane si possono giudicare solo con il metro della libertà, mentre non è possibile valutare il contenuto delle scelte.

Per discutere il testo, è opportuno ricordare che “l'esistenzialista non crede alla potenza della passione. Mai penserà che una bella passione è un torrente devastatore che porta fatalmente l'uomo a certe azioni e che quindi vale da scusa. Ritiene l'uomo responsabile della passione” [Jean-Paul SARTRE, op. cit., pp. 49-50].

La discussione del passo con gli studenti può contribuire alla comprensione della posizione sartriana sul tema della libertà, ma deve essere innanzi tutto finalizzata ad approfondire la riflessione sui criteri di giudizio utilizzati per valutare le scelte.

Per questo motivo si suggerisce di far ipotizzare agli alunni una possibile risposta di Maritain al parere sartriano sull'equivalenza delle due morali di Maggie Tulliver e della Sanseverina.

“Esaminiamo, per esempio, i due casi seguenti: vedrete in quale misura essi si accordino e, tuttavia, differiscano. Prendiamo *Il mulino sulla Floss*. Vi troviamo una ragazza, Maggie Tulliver, che incarna il valore della passione, e ne è cosciente; ella è innamorata di un giovanotto, Stephen, fidanzato a una

giovane insignificante. Maggie Tulliver, invece di preferire senza badare a scrupoli la propria felicità, in nome della solidarietà umana sceglie di sacrificarsi e di rinunciare all'uomo che ama.

Per contro la Sanseverina, nella *Certosa di Parma*, stimando che la passione costituisce il vero valore dell'uomo, affermerebbe che un grande amore merita dei sacrifici; che bisogna preferirlo alla banalità di un amor coniugale che unirebbe Stephen alla giovane oca che egli dovrebbe sposare; sceglierebbe di sacrificare quest'ultima e di realizzare la propria felicità [...]. Siamo qui davanti a due morali del tutto opposte; io sostengo che esse sono equivalenti: nei due casi è stata posta come scopo la libertà" [JEAN-PAUL SARTRE, *op. cit.*, pp. 75-76].

LEZIONE N. 5: VERIFICA FORMATIVA [1 ORA]

Da svolgere in classe al termine del nodo: *Libertà e moralità*.

Soglia di accettabilità: 9/15

1) Maritain si interroga sui motivi dell'agire bene: per quali motivi ritiene che un atto buono sia desiderabile? [max 6 righe] [p.ti 0-1-2-3]

[perché il bene - nella sua corrispondenza con l'essere nell'ordine universale - è amabile in sé; inoltre, perché la scelta del bene - e, quindi, l'azione buona - perfeziona l'essere dell'uomo e l'uomo ama naturalmente il suo essere]

2) Indica se le affermazioni di seguito riportate sono "vere" o "false", segnando la risposta con una "x"; motiva la tua scelta.

A. Nel quadro di una posizione filosofica simile alla concezione proposta nel testo di Maritain:

– l'uomo, quando esercita il libero arbitrio, sceglie sempre il male.

L'affermazione è vera falsa, perché..... [max 2 righe] [p.ti 0-1]

[falsa: perché il libero arbitrio pone l'uomo di fronte alla scelta tra il bene e il male]

– ogni individuo deve esercitare la sua libertà compiendo azioni buone, anche se non è possibile definire il vero bene per l'uomo.

L'affermazione è vera falsa, perché..... [max 2 righe] [p.ti 0-1-2]

[falsa: perché è possibile definire che cosa è bene per l'uomo e, in rapporto al bene, compiere azioni buone]

– l’uomo - quando esercita la sua libertà nella direzione del male - sbaglia, ma non agisce in contrasto con l’ordine universale.

L’affermazione è vera falsa, perché..... [max 2 righe] [p.ti 0-1-2]
[falsa: perché, quando esercita la sua libertà nella direzione del male, l’uomo agisce contro l’ordine dell’essere dell’universo]

B. Nel quadro di una posizione filosofica simile alla concezione proposta nel testo di Sartre:

– l’uomo non può decidere le sue azioni in rapporto a una legge divina, ma deve agire rispettando la sua natura di essere ragionevole.

L’affermazione è vera falsa, perché..... [max 2 righe] [p.ti 0-1-2]
[falsa: perché non esiste una natura umana data, in rapporto alla quale giustificare le proprie scelte]

– l’uomo, negata l’esistenza di Dio, si illude di poter esercitare il libero arbitrio: è determinato dalla natura.

L’affermazione è vera falsa, perché..... [max 2 righe] [p.ti 0-1]
[falsa: perché l’uomo non è determinato, è assolutamente libero]

– anche se Dio non esiste, gli uomini sono in grado di individuare i veri valori per scegliere liberamente il bene.

L’affermazione è vera falsa, perché..... [max 2 righe] [p.ti 0-1-2]
[falsa: perché, non esistendo Dio, non vi è né un ordine universale né la possibilità di definire il bene e i valori]

3) Sartre definisce la libertà umana come una “condanna”. Per quale motivo? Quale rapporto pone tra la libertà e la responsabilità? [max 6 righe]. [p.ti 0-1-2]

[la libertà è una condanna perché l’uomo non si è creato da solo, si trova nel mondo, e non dispone di punti di riferimento per orientarsi: non può che inventare in ogni momento la sua esistenza; inoltre, dato che progetta e agisce in assoluta libertà, è totalmente responsabile di quello che è]

EVENTUALE ATTIVITÀ DI RECUPERO E APPROFONDIMENTO [1 ORA]

Nel caso in cui i risultati nella verifica formativa evidenzino la necessità di attività di recupero, si suggerisce all’insegnante di lavorare con gli studenti in difficoltà per ridefinire i concetti e le nozioni non compresi.

Agli alunni non impegnati nel recupero si consiglia di proporre - come approfondimento - la lettura di un brano tratto da *Un anno sull’altipiano* di Emilio Lussu, da analizzare con la guida di domande. La situazione presentata nel brano consente l’“applicazione” alcune delle nozioni apprese.

Indicazioni per gli studenti

Leggi il seguente brano, tratto da *Un anno sull'Altipiano* di Emilio Lussu. Il libro rievoca l'esperienza di guerra vissuta dall'autore sull'altopiano di Asiago tra il 1916 e il 1917.

Testo

“Addossati al cespuglio, il caporale ed io rimanemmo in agguato tutta la notte, senza riuscire a distinguere segni di vita nella trincea nemica. Ma l'alba ci compensò dell'attesa. Prima, fu un muoversi confuso di qualche ombra nei camminamenti, indi, in trincea, apparvero dei soldati con delle marmitte. Era certo la corvée del caffè. [...] Il movimento cessò all'arrivo d'un ufficiale. Dal modo con cui era vestito, si capiva ch'era un ufficiale. Aveva scarpe e gambali di cuoio giallo e l'uniforme appariva nuovissima. Probabilmente, era un ufficiale arrivato in quei giorni, forse uscito appena da una scuola militare. Era giovanissimo e il biondo dei capelli lo faceva apparire ancora più giovane. Sembrava non dovesse avere neppure diciott'anni. Al suo arrivo, i soldati si scartarono e, nello spazio tondo, non rimase che lui. La distribuzione del caffè doveva incominciare in quel momento. Io non vedevo che l'ufficiale.

Io facevo la guerra fin dall'inizio. Far la guerra, per anni, significa acquistare abitudini e mentalità di guerra. Questa caccia grossa fra uomini non era molto dissimile dall'altra caccia grossa. Io non vedevo un uomo. Vedevo solamente il nemico. Dopo tante attese, tante pattuglie, tanto sonno perduto, egli passava al varco. La caccia era ben riuscita. Macchinalmente, senza un pensiero, senza una volontà precisa, ma così, solo per istinto, afferrai il fucile del caporale. Egli me lo abbandonò ed io me ne impadronii. Se fossimo stati per terra, come altre notti, stesi dietro il cespuglio, è probabile che avrei tirato immediatamente, senza perdere un secondo di tempo. Ma ero in ginocchio, nel fosso scavato, ed il cespuglio mi stava di fronte come una difesa di tiro a segno. Ero come in un poligono e mi potevo prendere tutte le comodità per puntare. Poggiai bene i gomiti a terra, e cominciai a puntare.

L'ufficiale austriaco accese una sigaretta. Ora egli fumava. Quella sigaretta creò un rapporto improvviso fra lui e me. Appena ne vidi il fumo, anch'io sentii il bisogno di fumare. Questo mio desiderio mi fece pensare che anch'io avevo delle sigarette. Fu un attimo. Il mio atto del puntare, ch'era automatico, divenne ragionato. Dovetti pensare che puntavo, e che puntavo contro qualcuno. L'indice che toccava il grilletto allentò la pressione. Pensavo. Ero obbligato a pensare.

Certo, facevo coscientemente la guerra e la giustificavo moralmente e politicamente. La mia coscienza di uomo e di cittadino non erano in conflitto con

i miei doveri militari. La guerra era, per me, una dura necessità, terribile certo, ma alla quale ubbidivo, come ad una delle tante necessità, ingrato ma inevitabili, della vita. Pertanto facevo la guerra e avevo il comando di soldati. La facevo dunque, moralmente, due volte. Avevo già preso parte a tanti combattimenti. Che io tirassi contro un ufficiale nemico era quindi un fatto logico. Anzi, esigevo che i miei soldati fossero attenti nel loro servizio di vedetta e tirassero bene, se il nemico si scopriva. Perché non avrei, ora, tirato io su quell'ufficiale? Avevo il dovere di tirare. Sentivo che ne avevo il dovere. Se non avessi sentito che quello era un dovere, sarebbe stato mostruoso che io continuassi a fare la guerra e a farla fare agli altri. No, non v'era dubbio, io avevo il dovere di tirare.

E intanto, non tiravo. Il mio pensiero si sviluppava con calma. Non ero affatto nervoso. La sera precedente, prima di uscire dalla trincea, avevo dormito quattro o cinque ore: mi sentivo benissimo: dietro il cespuglio, nel fosso, non ero minacciato da pericolo alcuno. Non avrei potuto essere più calmo, in una camera di casa mia, nella mia città.

Forse, era quella calma completa che allontanava il mio spirito dalla guerra. Avevo di fronte un ufficiale, giovane, inconscio del pericolo che gli sovrastava. Non lo potevo sbagliare. Avrei potuto sparare mille colpi a quella distanza, senza sbagliarne uno. Bastava che premessi il grilletto: egli sarebbe stramazato al suolo.

Questa certezza che la sua vita dipendesse dalla mia volontà, mi rese esitante. Avevo di fronte un uomo. Un uomo! Un uomo!

Ne distinguevo gli occhi e i tratti del viso. La luce dell'alba si faceva più chiara ed il sole si annunciava dietro la cima dei monti. Tirare così, a pochi passi, su un uomo... come su un cinghiale!

Cominciai a pensare che, forse, non avrei tirato. Pensavo. Condurre all'assalto cento uomini, o mille, contro cento altri o altri mille è una cosa. Prendere un uomo, staccarlo dal resto degli uomini e poi dire: "Ecco, sta' fermo, io ti sparo, io t'uccido" è un'altra. È assolutamente un'altra cosa. Fare la guerra è una cosa, uccidere un uomo è un'altra cosa. Uccidere un uomo, così, è assassinare un uomo.

Non so fino a che punto il mio pensiero procedesse logico. Certo è che avevo abbassato il fucile e non sparavo. In me s'erano formate due coscienze, due individualità, una ostile all'altra. Dicevo a me stesso: "Eh! non sarai tu che ucciderai un uomo, così!".

Io stesso che ho vissuto quegli istanti, non sarei ora in grado di rifare l'esame di quel processo psicologico. V'è un salto che io, oggi, non vedo più chiaramente. E mi chiedo ancora come, arrivato a quella conclusione, io pensassi di far eseguire da un altro quello che io stesso non mi sentivo la coscienza di

compiere. Avevo il fucile poggiato, per terra, infilato nel cespuglio. Il caporale si stringeva al mio fianco. Gli porsi il calcio del fucile e gli dissi, a fior di labbra: “Sai... così... un uomo solo... io non sparo. Tu, vuoi?”.

Il caporale prese il calcio del fucile e mi rispose “Neppure io”.

Rientrammo, carponi, in trincea. Il caffè era già distribuito e lo prendemmo anche noi”.

[E. LUSSU, *Un anno sull'Altipiano*, Torino, Einaudi, 1997, pp. 134-138].

Attività per gli studenti

Rispondi per iscritto alle seguenti domande:

1) Individua i passi della narrazione nei quali emerge la consapevolezza dell'autore di essere di fronte a una scelta e, quindi, di dover esercitare la propria libertà.

2) Nel testo emerge un conflitto tra i doveri morali e i doveri militari (che, comunque, l'autore ha accettato liberamente, giustificando “moralmente e politicamente” la guerra). Per quale motivo si genera tale conflitto? Quale dovere fa prevalere l'autore?

3) Per quale motivo la constatazione: “Avevo di fronte un uomo” è decisiva nel processo che porta l'autore a scegliere come agire?

4) Come valuti il gesto dell'autore? Pensi che possa essere considerato un esempio di libertà morale o no? Perché?

Nodo: libertà e politica

PRESENTAZIONE AL DOCENTE

Tema

Questo nodo intende far riflettere lo studente sulla condizione del cittadino che, pur premuto dall'esigenza di essere pienamente libero nelle sue scelte e azioni, è tuttavia limitato in queste legittime aspirazioni dal fatto di vivere in una comunità civile. Attraverso la lettura dei testi presentati in questo nodo egli andrà scoprendo che quelli che possono sembrare dei limiti alla sua libertà- limiti imposti dalle norme giuridiche - sono il fondamento della sua libertà: il cittadino è libero in quanto vi sono norme giuridiche che garantiscono il libero esercizio dei suoi diritti .

Il nodo consta di tre testi: due di essi sono di filosofi classici, Locke e Platone, e sono tratti rispettivamente dal Trattato sul governo civile e dal Critone; il terzo è di un giovane studioso inglese contemporaneo Nigel Warburton (nato nel 1962), autore de Il primo libro di filosofia (1992, tr. it 1999) un'opera di divulgazione filosofica costruita secondo un impianto tematico e non storico.

Il testo di Locke mira a far riflettere gli studenti sui motivi per cui è necessario che la libertà individuale trovi un limite nelle norme civili, così da rendere possibile una stabile e pacifica convivenza tra i cittadini; il testo di Platone consente di far riflettere gli studenti sul rapporto tra il cittadino (con la sua esigenze di libertà e di giudizio) e la legge e sul fondamento dell'obbedienza a quest'ultima.

Il testo di Warburton, da collocare nell'ambito di un laboratorio conclusivo di riflessione e discussione, si sofferma su di un discusso problema, strettamente connesso al tema dei rapporti tra libertà individuale e norme giuridiche, su cui si incentrano i testi di Platone e Locke: quello della disobbedienza civile. Prospettando un problema pratico (come deve comportarsi la comunità di fronte ad una legge o ad un provvedimento governativo ingiusti?) il testo invita a riflettere sul delicato equilibrio tra libertà individuale (di agire e dunque anche di disobbedire) e supremazia della legge.

LEZIONE N. 1: 1 ORA

NOTE PER L'INSEGNANTE

Tema

La libertà dell'individuo trova un limite nella presenza degli altri. Poiché deve vivere in società (e ciò al fine di soddisfare anche le esigenze più elementari - affettive, sessuali, alimentari-) l'uomo deve porre dei limiti alla propria libertà, cioè non può

spingersi a fare tutto ciò che vuole e può. Perché l'uomo si è sentito costretto a questa limitazione? A quali libertà ha rinunciato? A quale prezzo è avvenuta tale rinuncia?

A questi interrogativi ha cercato di dare una risposta un filosofo inglese del Seicento, John Locke, in una sua importante opera intitolata "Trattato sul governo civile", pubblicata alla fine del secolo XVII.

Suggerimenti operativi

Articolazione della lezione:

- 1) introduzione dell'insegnante al tema e al testo, mediante domande che guidino alla riflessione sul tema;
- 2) lettura del testo;
- 3) analisi del testo, guidata dal docente;
- 4) presentazione del lavoro da svolgere dagli studenti.

Domande guida per l'analisi del testo

- a) per quel motivo gli uomini si sono dati, sin dai tempi più remoti, delle leggi comuni? A quale esigenza intendevano dare tutela?
- b) ciò ha ridotto o aumentato la libertà individuale? perché?
- c) a che cosa si è dovuto rinunciare?
- d) vi sono libertà irrinunciabili? quali?

Concetti e/o nozioni da introdurre prima o durante la lettura del testo

Prima di leggere il testo sarà cura dell'insegnante introdurre alcune nozioni, indispensabili per far comprendere il testo agli studenti. In particolare dovranno essere spiegate:

a) la nozione di stato di natura segnalando: che per Locke corrisponde ad una remota età passata, simile a quella delle popolazioni dell'America abitata dalle tribù di indios; che in essa gli uomini sono liberi di disporre di sé e dei loro beni; che in essa gli uomini sono uguali, non vi è dominio di qualcuno su altri; che gli uomini vivono seguendo le leggi di natura - altra nozione da spiegare- che inducono ciascuno a tutelare diritti fondamentali come quello alla vita, alla sicurezza, alla libertà, alla proprietà; che lo stato di natura è una condizione di convivenza relativamente pacifica (non di perenne conflitto), esposta però all'insorgere di conflitti ogni volta che qualcuno viola i diritti altrui, magari con violenza, e la vittima cerca di difendersi facendosi giustizia: il rispetto dei diritti naturali è pertanto precario, in mancanza di un'autorità che garantisca il rispetto dei diritti e delle libertà individuali;

b) la nozione di stato sociale o civile segnalando: che in esso gli uomini hanno rinunciato a parte delle loro libertà per salvaguardare i diritti e le libertà fundamenta-

li; che da esso nasce la distinzione tra chi legifera e governa e chi obbedisce alle leggi, tra chi giudica i comportamenti scorretti e chi viene giudicato e accetta il giudizio (con l'eventuale pena).

Nel corso della lettura del testo l'insegnante inoltre preciserà il significato di alcuni termini che Locke usa in un'accezione diversa da quella moderna; in particolare quella di *proprietà*, con cui Locke indica l'insieme dei diritti alla vita, alla libertà, ai propri beni. Inoltre spiegherà termini che probabilmente lo studente non conosce nell'esatto significato, come *sentenza, governo, giudice, legge, potere legislativo, potere esecutivo*.

Nuclei concettuali da evidenziare:

- a) la libertà di ciascuno ha dei limiti;
- b) vi sono però libertà di cui - di norma - non deve essere privato;
- c) lo Stato nasce proprio con lo scopo di tutelare queste libertà - di cui ognuno deve godere non meno degli altri.

Testo

Indicazioni per gli studenti

Autore del testo è il filosofo inglese John Locke, vissuto nel secolo XVII, autore di importanti studi sul tema della conoscenza e del linguaggio, ma anche di interessanti trattati di argomento politico dedicati all'origine dello Stato, alla sua funzione, ai poteri dello Stato, alle libertà di cui i cittadini devono godere.

"Lo Stato limita ma garantisce le libertà del cittadino"

Se l'uomo nello stato di natura è libero, come si è detto, se è padrone assoluto della propria persona e dei propri beni, pari al più grande fra tutti e soggetto a nessuno, perché mai rinuncia alla sua libertà? Perché cede il suo potere e si assoggetta al dominio e al controllo di un altro potere? La risposta è ovvia: per quanto nello stato di natura egli possiede il diritto connesso con quella condizione, il godimento di esso è assai incerto, continuamente esposto a interferenze da parte degli altri. Infatti poiché tutti sono re allo stesso modo e sono al suo stesso livello e per lo più sono poco rispettosi dell'equità e della giustizia, il godimento della proprietà in questo stato (di natura) è per l'individuo assai incerto, molto insicuro. Ciò lo induce a desiderare di abbandonare una condizione che per quanto libera è piena di rischi e continui pericoli: non senza ragione egli desidera e ambisce unirsi a una società che già altri abbiano costituito o abbiano in mente di costituire per la salvaguardia reciproca della loro vita, della libertà e dei beni, cioè con quello che io definisco con il termine generale di proprietà. Il grande e fondamentale intento per cui gli uomini si

uniscono in stati e si sottomettono ad un governo è la salvaguardia della loro proprietà. A tal fine nello stato di natura molti aspetti sono deficitari. Vi manca in primo luogo una legge stabile, fissa e nota a tutti, accettata e riconosciuta per comune consenso come criterio del giusto e dell'ingiusto e come comune misura per decidere ogni controversia. [...] In secondo luogo, nello stato di natura manca un giudice riconosciuto e imparziale, dotato dell'autorità di risolvere ogni contrasto in base alla legge istituita. Dal momento che ciascuno in quello stato (di natura) è giudice ed esecutore della legge di natura, e gli uomini sono parziali nei propri confronti, la passione e lo spirito di vendetta tendono a spingerli troppo oltre, e a infiammarli in modo eccessivo, quando si tratta di casi propri, così come la negligenza e il disinteresse tendono a renderli noncuranti dei casi altrui. Infine nello stato di natura manca spesso il potere atto a sostenere e appoggiare la sentenza giusta e a renderla debitamente operante. [...]

Così gli uomini, nonostante tutti i privilegi dello stato di natura, trovandosi in condizioni sfavorevoli finché vi rimangono, vengono ben presto indotti allo stato sociale. Per questo si trova di rado un gruppo di uomini che viva per qualche tempo in quello stato (di natura). Gli inconvenienti cui quella condizione li espone per l'irregolare e incerto esercizio del potere che ciascuno ha di punire le trasgressioni degli altri, li inducono a mettersi sotto la protezione delle leggi stabili di una società politica, cercando in essa la salvaguardia della loro proprietà. È questo che li rende propensi a rinunciare ciascuno al proprio potere di punire, affidandone l'esercizio solo a quelli fra loro che sono designati e secondo regole sulle quali la comunità possa trovarsi d'accordo. E in ciò consiste fin dall'inizio la legittimità e l'origine del potere legislativo ed esecutivo, quanto degli stessi governi e società.

Attività per gli studenti

Dopo aver riletto attentamente il testo di Locke cerca di proporre una sintesi scritta, completando i seguenti enunciati:

- 1) Allo stato di natura gli uomini sono tutti uguali e ciascuno è libero di.....
- 2) Coloro che abusano della loro libertà mettono a rischio la convivenza con comportamenti che
- 3) Lo stato di natura è precario. Mancano infatti tre condizioni per una stabile e pacifica convivenza: a.....b.....c.....
- 4) Per rimediare all'incertezza nella quale vivono allo stato di natura gli uomini sono spinti a.....
- (5) Nasce così lo stato sociale. In esso gli uomini rinunciano a..... e affidano.....a.....

LEZIONE N. 2: 1 ORA

NOTE PER L'INSEGNANTE

Suggerimenti operativi

Articolazione della lezione

- 1) ripresa del lavoro svolto a casa e correzione;
- 2) discussione guidata;
- 3) introduzione della vicenda di Socrate.

In questa seconda lezione l'insegnante avrà cura di far leggere agli studenti le risposte ai quesiti dati da svolgere a casa sul testo di Locke. Guidando una breve discussione in classe, solleciterà gli studenti a ridefinire i termini chiave del testo, a rispondere a quesiti che mirano a fare una sintesi del testo (ad esempio: perché lo Stato limita ma garantisce anche la libertà individuale? Quali libertà individuali lo Stato non può eliminare? ecc.).

L'insegnante procederà poi a introdurre il secondo testo, limitandosi a presentare la figura di Socrate, servendosi se lo riterrà opportuno di qualche passo dell'Apologia di Socrate con cui intervallerà la narrazione della vicenda "processuale" del filosofo.

Concetti e/o nozioni da introdurre

Per introdurre il testo di Platone sarà cura dell'insegnante presentare la figura di Socrate- in modo molto narrativo - descrivendone la continua ricerca della verità, il sapere di non sapere, l'ironia, il ruolo critico nella città e la vicenda umana e giudiziaria. Successivamente riassumerà la prima parte del Critone, spiegando che Socrate è in attesa dell'esecuzione della condanna a morte, che Critone gli propone la fuga, usando per convincere il maestro argomenti che Socrate non può accettare perché in contrasto con la sua coscienza (cosa diranno gli ateniesi di Critone e dei suoi allievi se questi non si prestano ad aiutare il maestro? Che ne sarà dei figli di Socrate se accetterà di morire ora che essi sono ancora giovanissimi?); infine introdurrà il dialogo immaginario tra le personificazioni delle Leggi e Socrate.

LEZIONE N. 3: 1 ORA

NOTE PER L'INSEGNANTE

Tema

La libertà individuale trova una garanzia e un limite nelle norme dello stato che appunto da un lato tutelano l'esercizio dei diritti del cittadino, prevedendo sanzioni per chi viola tali diritti, dall'altro indicano dei precisi limiti all'esercizio delle libertà individuali, così da rendere possibile la convivenza civile.

Come deve dunque porsi il cittadino di fronte alle norme civili? Perché deve obbedire loro, anche quando non è d'accordo con esse, astenendosi dal violarle? Su questo tema i filosofi di ogni tempo si sono soffermati a riflettere; uno dei primi fu Platone.

In uno dei suoi primi dialoghi, dal titolo Critone, Platone ci racconta un episodio accaduto durante la prigionia del maestro, Socrate, condannato a morte dal tribunale della città per non aver creduto nelle divinità tradizionali e per non aver insegnato ai giovani i valori condivisi dalla città. In questo dialogo Platone descrive l'incontro tra un allievo di Socrate, di nome Critone, e il maestro: oggetto del dialogo è l'opportunità di fuggire dal carcere per sottrarsi ad una sentenza ingiusta. Infatti a giudizio degli amici di Socrate la condanna fu ingiusta; Socrate non era colpevole, la sua condanna era politica, mirava cioè a togliere di mezzo un personaggio in viso a molti potenti della città perché criticava la loro opera, ne metteva in luce l'ignoranza, insegnava ai giovani a non accontentarsi di decisioni o comandi non adeguatamente giustificati.

Suggerimenti operativi

Articolazione della lezione

- 1) avvio alla lettura del testo mediante domande che guidino alla riflessione sul tema;
- 2) analisi del testo;
- 3) presentazione del lavoro da svolgere da parte degli studenti.

Domande guida per l'analisi del testo

- a) quando si può affermare che una legge è giusta? chi decide se una legge è giusta?
- b) se riteniamo che una legge è ingiusta possiamo disobbedirle?
- c) che cosa accade se le disobbediamo?

Concetti e/o nozioni da introdurre prima o durante la lettura del testo

- leggi della città/leggi dell'Ade;
- professionista della parola;
- patto;
- giustizia.

Nuclei concettuali da evidenziare

- a) il cittadino stipula una sorta di patto con le leggi;
- b) tale patto si fonda sull'accettazione, sull'obbedienza del cittadino alle leggi. Sono le leggi a determinare che cosa è lecito;
- c) trasgredire le leggi è come tradire il patto e uccidere le leggi (e lo Stato).

Concetti e/o nozioni da introdurre

Per introdurre il testo di Platone sarà cura dell'insegnante presentare la figura di Socrate - in modo molto narrativo - descrivendone la continua ricerca della verità, il sapere di non sapere, l'ironia, il ruolo critico nella città e la vicenda umana e giudiziaria. Successivamente riassumerà la prima parte del Critone, spiegando che Socrate è in attesa dell'esecuzione della condanna a morte, che Critone gli propone la fuga, usando per convincere il maestro argomenti che Socrate non può accettare perché in contrasto con la sua coscienza (cosa diranno gli ateniesi di Critone e dei suoi allievi se questi non si prestano ad aiutare il maestro? che ne sarà dei figli di Socrate se accetterà di morire ora che essi sono ancora giovanissimi?); infine introdurrà il dialogo immaginario tra le Leggi personificate e Socrate.

Testo

Indicazioni per gli studenti

L'autore del testo è uno dei più grandi filosofi greci, Platone, vissuto ad Atene nei secoli V-IV a. C. Allievo e grande estimatore di Socrate, dopo la morte del maestro - condannato a morte dal tribunale della città - Platone compone alcuni dialoghi nei quali rievoca la figura di Socrate, sottolineandone la grandezza morale, l'importante insegnamento e il coraggio con cui affrontò l'ingiusta condanna a morte. Da uno di questi dialoghi è tratto il testo che segue.

“È lecito disobbedire alle leggi?”

SOCRATE: “Un'ipotesi. Noi siamo lì lì per tagliare la corda, o come tu vuoi chiamarla questa cosa. Arrivano le Leggi, l'istituzione pubblica. Un'apparizione, e poi questo discorso: "Dì a me, caro Socrate, cos'hai in mente di fare? Mediti di farci stramazzone, se ci riesci, noi Leggi e il paese tutto quanto, o

cos'altro, con questa bravata che hai fra le mani? O t'illudi che sappia sopravvivere dopo, e non finire sottosopra, quel paese dove i processi celebrati nulla valgono e l'uomo della strada può svilirli, cancellarli?" Dì, Critone, cosa risponderemmo a questo e al seguito di questo? Ci sarebbe abbondanza di argomenti, piuttosto, specie per un professionista della parola, a difesa della legge attaccata che comanda: siano validi i giudizi già giudicati! O a questi personaggi noi diremo: "A noi Atene faceva offesa: in più, la sua sentenza non fu retta?" Diremo questo, o che altro?

CRITONE: Sì, per dio, questo, Socrate.

SOCRATE: Supponiamo che le Leggi aggiungano: "Socrate, fra noi e te c'era questo altro accordo, o quello di star fedeli ai giudizi della giustizia ateniese?". Se noi fossimo imbarazzati dalla domanda, su, rispondi: sei abituato tu a maneggiare domanda e risposta. Ecco il punto: di che c'incrimini, noi Leggi e il tuo paese, per metter mano ad annientarci? Primo: non t'abbiamo messo noi in questo mondo? E tuo padre non sposò tua madre in nome nostro, per poi darti vita? Ci sono le Leggi sulle nozze, qui fra noi: vuoi criticarle per qualche punto difettoso? Parla chiaro". "Non ho critiche" dovrei dirle io. "Ne hai per quelle sulla protezione del bambino sulla scuola della quale tu pure fosti scolaro? Forse, fra noi, non erano all'altezza quelle schierate in questo campo, che comandavano a tuo padre di mandarti scuola di musica e d'esercizio fisico?". "All'altezza" dovrei ammettere. "Così va bene. E dopo che sei nato, che hai ricevuto cure e un'istruzione, avresti la forza di dire proprio adesso che tu non ci appartieni, no, non sei un frutto ed un soggetto nostro: tu con le tue radici? [...] Si deve culto alla patria. E disciplina, e dolcezza, con lei, se s'inquieta, più che con un padre. O calmarla o fare i suoi comandi: e pazientare con serenità, ti imponga pure sofferenze e schiaffi e la prigione. Magari ti chiami alla battaglia, futuro mutilato, o morto ucciso: devi andare perché è giusto, non imboscarti, non defilarti, non disertare. In guerra, in aula di giustizia, ovunque tu sia, devi eseguire gli ordini del paese nativo. O convincerlo che la radice di giustizia è lì, dalla tua parte. Essere brutali con madre e padre è sacrilegio: ma peggio ancora con la patria". Che ne diremo, Critone? Parlano giusto le Leggi o no?

CRITONE: Per me, sì; credo di sì.

SOCRATE: "Allora Socrate, rifletti" potrebbero aggiungere le Leggi "se siamo giuste a dire che tu non hai diritto a farci quanto intendi fare. Noi ti abbiamo dato una vita, cure, un'istruzione. [...] "Socrate, abbiamo prove importanti che a te, noi Leggi, noi e il tuo paese, piacevamo: non saresti stato in Atene con quella tua costanza eccezionale, se non ti fosse piaciuto in modo eccezionale. Tu dalla città non sei uscito mai, neanche per vedere feste, né in nessun altro posto, se non sotto le armi. Non hai mai fatto un viaggio, come l'altra gen-

te. Non t'ha mai preso la curiosità di un altro stato, di altre leggi. Noi ti bastavamo: noi e Atene. Che scelta appassionata, era: e poi eri d'accordo tu cittadino al nostro modo, tanto che, tra l'altro, hai messo al mondo figli, qui in Atene. Segno che il paese ti piaceva. Proprio nel processo se volevi t'era dato candidarti all'esilio. Ora non arrossisci di quelle tue parole. Di noi, le Leggi non t'importa. Sei pronto ad annientarci. Agisci come il peggiore schiavo, ti prepari a tagliare la corda, contro ai patti e agli accordi secondo i quali pur avevi convenuto con noi di regolare la tua vita di cittadino. Innanzi tutto, dunque, rispondi a noi su questo: diciamo o non diciamo la verità quando affermiamo che tu, realmente e non a parole avevi convenuto di regolare secondo noi la tua vita di cittadino?" - Che cosa dobbiamo rispondere a queste parole, o Critone? Non dovremmo consentire che le leggi dicono la verità?

CRITONE: Necessariamente o Socrate.

SOCRATE: "O allora" - potrebbero seguire le leggi- " che altro non fai tu se non trasgredire ai patti e agli accordi che avevi con noi? Né questi patti tu avevi concordato con noi perché forzato da necessità o perché fuorviato da inganno(...) E tu dunque ora non vuoi restare fedele ai patti?

Attività per gli studenti

Rileggi attentamente il testo di Platone e fanne una sintesi scritta, completando le seguente affermazioni:

1) Il testo si apre con l'ipotesi di un incontro immaginario tra..... che sta fuggendo come gli ha proposto..... e.....

2) Le leggi rimproverano subito Socrate facendogli notare che con la sua fuga egli uccide le leggi e la città, in quanto.....

3) Per avvalorare la tesi per cui è ingiusto che Socrate fugga, le Leggi ricordano a Socrate che egli e la sua famiglia hanno sempre rispettato le Leggi in diverse occasioni:

4) Le Leggi aggiungono che Socrate è vincolato alle Leggi perché le accettate ha liberamente. Infatti.....

LEZIONE N. 4: 1 ORA

NOTE PER L'INSEGNANTE

Tema

A conclusione del breve percorso offerto dal nodo, può essere utile dedicare una lezione-laboratorio alla ripresa dei temi emersi, con un duplice scopo:

- rinforzare le conoscenze acquisite attraverso la lettura e l'analisi testuale;
- allargare la riflessione sul tema oggetto del nodo, attraverso un testo che offra spunti per una attualizzazione del tema.

La forma del laboratorio, cioè della discussione guidata dall'insegnante, consentirà di avvicinare gli studenti alla realtà nella quale sono calati e di mostrare come la filosofia guidi alla ricerca di risposte a domande che sorgono dalla quotidianità.

Il testo che si propone per questo laboratorio muove dalla domanda: come dobbiamo comportarci quando ci vediamo imporre dalla legge comportamenti che riteniamo ingiusti? Il testo si sofferma a riflettere sul senso della disobbedienza civile. In maniera chiara e netta esclude la possibilità di sottrarsi al carattere cogente delle leggi, solo perché i nostri interessi sono in contrasto con la legge, ma invita a riflettere sull'uso eccezionale e strategico della disobbedienza civile, come mezzo per attirare l'attenzione dell'opinione pubblica su grandi questioni che la legge talvolta non tutela adeguatamente.

Suggerimenti operativi

Articolazione della lezione

- 1) ripresa del tema proposto dal Critone (l'illegittimità della disobbedienza alle leggi);
- 2) riproposizione del tema, a partire dagli esempi di disobbedienza civile di Martin Luther King e Gandhi. La riproposizione può avvenire attraverso domande mirate;
- 3) lettura dei testi di Warburton;
- 4) discussione sul testo.

Domande guida per l'analisi del testo

a) può accadere che una parte della comunità civile ritenga ingiusta una legge o un provvedimento del governo?

b) che strumenti ha per far arrivare il suo dissenso a coloro che legiferano o governano?

c) uno strumento potrebbe essere concordare con altri cittadini comportamenti che attirano l'attenzione dei mass media? Quali sono secondo te i comportamenti più efficaci in tal senso?

Nuclei concettuali da evidenziare

- Cogenza della legge/ Violazione della legge
- Interesse personale/ Interesse pubblico
- Disobbedienza civile

Testo

“Disobbedire per una giusta causa”

“Alcuni sostengono che la violazione della legge non possa mai essere giustificata: se non si è d'accordo con una legge bisognerebbe cercare di ottenere una modifica attraverso i mezzi legali, come manifestazioni, raccolte di firme, e così via. Ma ci sono molti casi in cui queste proteste legali sono completamente inutili. Esiste una tradizione di violazione della legge in tali circostanze nota come “disobbedienza civile”. L'occasione della disobbedienza civile si ha quando delle persone ritengono che sia loro richiesto di obbedire a leggi o a politiche del governo che considerano ingiuste. [...]

Il Mahatma Gandhi e Martin Luther King furono entrambi appassionati sostenitori della disobbedienza civile. Gandhi fu enormemente influente nel promuovere la causa dell'indipendenza indiana per mezzo di proteste illegali non violente che infine condussero allo smantellamento dell'Impero britannico in India; la sfida per mezzo di metodi analoghi contribuì a garantire il rispetto dei diritti civili fondamentali per i neri americani negli stati meridionali degli Stati Uniti.

Un altro esempio di disobbedienza civile è fornito dal rifiuto da parte di alcuni americani di combattere nella guerra del Vietnam, nonostante la chiamata alle armi. [...] L'ampiezza dell'opposizione alla guerra del Vietnam condusse infine al ritiro degli Stati Uniti. La pubblica violazione delle leggi alimentò certamente questa opposizione.

La tradizione della disobbedienza civile è fatta di violazioni pubbliche e non violente della legge, intese a richiamare l'attenzione su leggi o politiche governative ingiuste. Coloro che agiscono all'interno di questa tradizione non violano la legge semplicemente per interesse personale; lo fanno invece per richiamare l'attenzione su una legge ingiusta o su una politica governativa moralmente discutibile, e per dare la massima pubblicità alla loro causa. Questa è la ragione per cui generalmente la disobbedienza civile ha luogo in pubblico, e preferibilmente alla presenza di giornalisti, fotografi e operatori televisivi. Lo scopo della disobbedienza civile è in ultima analisi quello di modificare leggi o politiche governative particolari, non di abbattere completamente l'autorità della legge. Coloro che agiscono all'interno della tradizione della disobbedienza

civile evitano in genere ogni atto di violenza, non solo perché potrebbe compromettere la loro causa incoraggiando la ritorsione e favorendo così una degenerazione del conflitto politico, ma soprattutto perché la loro giustificazione per la violazione della legge è di tipo morale e la maggior parte dei principi morali permettono di arrecare danno ad altre persone solo in situazioni estreme come quelle in cui si è attaccati e ci si deve difendere.

[...]

Assumendo che la disobbedienza civile abbia luogo in qualche forma di democrazia, essa può apparire antidemocratica. [...] D'altra parte è importante richiamare l'attenzione su decisioni o pratiche del governo che sono ritenute inaccettabili. Per esempio, il movimento dei diritti civili in America negli anni Sessanta, grazie a dimostrazioni ampiamente pubblicizzate che sfidavano la segregazione razziale legalizzata, diedero risonanza mondiale al trattamento ingiusto che dovevano subire i neri americani. Intesa in questo modo, la disobbedienza civile è una tecnica per indurre la maggioranza dei rappresentanti a riconsiderare la loro posizione su questioni specifiche, piuttosto che in modo antidemocratico per modificare le leggi o le politiche governative.

Un'altra obiezione alla disobbedienza civile è che incoraggia la violazione della legge, il che nel lungo periodo può minare il potere del governo e l'autorità della legge, e che questo rischio supera di gran lunga ogni possibile beneficio che potrebbe derivare dalla disobbedienza civile stessa. Una volta che il rispetto della legge è stato messo in dubbio, c'è il pericolo che ne derivi un'illegalità generalizzata.

Questo è un argomento che si basa sull'analogia con un pendio scivoloso, un argomento che suggerisce che se si compie un passo in una certa direzione, non si sarà più capaci di fermare un processo che condurrà ad un risultato chiaramente indesiderabile. Così come quando si scende di un passo lungo un pendio scivoloso, è poi quasi impossibile fermarsi prima di aver raggiunto il fondo, allo stesso modo, sostengono alcuni, se si considerano accettabili certe forme poco gravi di violazione della legge, non ci sarà modo di fermarsi fino a quando nessuno rispetterà più la legge. Questo tipo di argomento però può far sembrare inevitabile un risultato finale che tale non è. Non c'è ragione di credere che gli atti di disobbedienza civile indeboliranno il rispetto per la legge, o per continuare la metafora del pendio scivoloso, di credere che a un certo punto non possiamo puntare i talloni e dire: "Fin qui e non oltre". Anzi, alcuni difensori della disobbedienza civile sostengono che, lungi dall'indebolire l'autorità della legge, ciò che essi fanno implica un profondo rispetto per la legge stessa. Se qualcuno è pronto a essere punito dallo stato per aver richiamato l'attenzione su ciò che ritiene essere una legge ingiusta, ciò mostra che aderisce al principio secondo cui le leggi devono essere giuste e le leggi giuste

devono essere rispettate. Ciò è molto diverso dal violare la legge per interesse personale.

[N. Warburton, Il primo libro di filosofia, Torino, Einaudi, 1999, pagg. 100-104.]

Discussione-laboratorio

Al fine di sollecitare un confronto di opinioni tra gli studenti, si consiglia di procedere non già a una attività analitica, quanto alla ripresa delle domande che hanno introdotto al tema e di guidare gli studenti all'individuazione di possibili risposte. Il docente avrà cura di far emergere che mai un interesse privato può condurre a disobbedire alla legge (e Socrate si comporta in linea con questo principio); che il solo caso in cui si può ammettere la disobbedienza è quando si tratta o di richiamare l'attenzione della società civile e dei politici su grandi questioni non adeguatamente affrontate dal legislatore o dai governi.

LEZIONE N° 5: VERIFICA FORMATIVA [1 ORA]

Rispondi ai seguenti quesiti:

1) La libertà di cui gli uomini godono allo stato di natura secondo Loke trova il suo limite solo nella capacità del singolo uomo di non aggredire gli altri, privandoli delle loro libertà. Quali sono queste libertà di cui gode, in astratto, ogni uomo allo stato di natura? Rispondi in una riga (punti: 0-2) *[Nello stato di natura gli uomini godono dei diritti alla vita, alla libertà, ai beni]*

2) Perché tuttavia gli uomini sono indotti a rinunciare allo stato di natura per dare vita allo stato civile? Rispondi in una riga (punti: 0-1) *[Nello stato di natura manca la certezza che tutti rispettino i diritti naturali]*

3) In particolare quali istituzioni mancano allo stato di natura, perché vi possa essere certezza che tutti rispettino i diritti naturali? Rispondi in tre righe (punti: 0-2-3) *[Nello stato di natura manca una legge stabile, nota e riconosciuta dalla comunità; manca un giudice imparziale, dotato di autorità, che possa fare giustizia, quando i diritti naturali vengono violati; manca il potere necessario all'applicazione delle sentenze dei giudici]*

4) A cosa rinuncia ciascun cittadino, nel momento in cui pone fine allo stato di natura e dà il suo consenso alla nascita dello stato sociale? Rispondi in due righe (punti: 0-1) *[Nel dare vita allo stato sociale il cittadino rinuncia al diritto di farsi giustizia da sé, affidando tale potere ad un soggetto dotato di autorità per fare ciò]*

5) Come Socrate e la sua famiglia si sono comportati nei confronti delle Leggi di Atene? Potevano fare diversamente? (Rispondi in tre righe (punti 0-1-2). [*Socrate e i suoi familiari hanno sempre rispettato le leggi, regolando la loro esistenza in base ad esse; se non le avessero apprezzate, avrebbero potuto emigrare per vivere in una città regolata da leggi di loro gradimento, oppure avrebbero potuto criticarle, favorendone il cambiamento*]

6) Perché, pertanto, ora che le Leggi hanno condannato Socrate, questi non può disobbedire loro, fuggendo? Rispondi in una riga (punti: 0-1) [*Trasgredendo le leggi, Socrate violerebbe il patto con le leggi, distruggendo la città*]

7) Benchè le leggi non possano mai essere infrante, vi sono stati casi eccezionali in cui grandi saggi o uomini politici hanno invitato alla disobbedienza civile. A quali condizioni e con quali fini può essere accolto un invito in tal senso? Rispondi in quattro righe (punti 0-1-2) [*L'invito alla disobbedienza civile può essere accolto solo quando in gioco è la tutela di diritti di cittadini che il legislatore o il governante non tutelano adeguatamente; si tratta infatti non di tutelare un proprio diritto personale ma i diritti di intere categorie civili. La disobbedienza non è un fine ma un mezzo che mira ad attirare l'attenzione dell'opinione pubblica su di una legislazione ingiusta*]

EVENTUALE ATTIVITÀ DI RECUPERO E APPROFONDIMENTO

Per gli studenti che dimostrassero di non aver compreso gli elementi essenziali del nodo, o anche solo di uno dei testi, è indispensabile che l'insegnante avvii una ripresa dei temi più importanti. Questa attività di recupero potrà consistere nel ripercorrere le proposte di attività assegnate e guidando gli studenti a trovare le risposte corrette.

Per gli studenti non impegnati nel recupero suggeriamo come approfondimento la lettura del seguente brano di Norberto Bobbio (tratto dalla *Enciclopedia Europea*, voce *Libertà*. Volume V, p.868-869). Tale lettura potrebbe essere condotta in compresenza con il docente di diritto o storia.

“Con il termine libertà s'intende generalmente lo stato in cui un soggetto ha la possibilità di agire senza essere impedito o di non agire senza essere costretto da altri soggetti. Brevemente: uno stato di non impedimento e/o di non costrizione. Siccome impedimento e costrizione sono l'effetto dell'esistenza di norme - religiose, morali, sociali, giuridiche ecc.- per "libertà" s'intende per lo più quello stato in cui una certa azione non è regolata da norme imperative - positive o negative - e pertanto è permessa in quanto il soggetto può compierla. Soggetti di questa libertà possono essere tanto gli individui singoli, quanto i gruppi sociali all'interno dello stato, quanto il più grande dei gruppi organizzati, lo Stato, nei rapporti con gli altri Stati.

Tranne che in un ipotetico stato di natura (l'età dell'oro) o in un ipotetico stato finale dell'umanità (il regno delle libertà di cui ha parlato Marx) in cui tutti sono stati o saranno liberi, ogni stadio storico è caratterizzato dalla presenza di libertà parziali. Questa libertà si rivela sia rispetto al numero dei soggetti che ne godono [...], sia rispetto agli ambiti in cui si estende onde si distinguono la libertà religiosa da quella di iniziativa economica, la libertà di pensiero da quella di possedere, la libertà di domicilio e di circolazione da quella di riunione e di associazione..

Il definire la libertà negativamente, cioè come "assenza di..." o come anche si dice "libertà da..." serve a far intendere che storicamente ogni rivendicazione di libertà consiste nella richiesta che venga a cessare questo o quel limite all'azione di questo o quell'individuo o gruppo e mostrare che ogni conquista di libertà consiste nell'ottenere che vengano meno certi impedimenti o certe costrizioni che restringono la sfera in cui quell'individuo o gruppo aspira a essere, appunto, libero. La libertà di stampa è l'effetto del venir meno delle limitazioni derivanti dalla censura preventiva così come la libertà economica è l'effetto del venir meno di certi vincoli alla libera disposizione dei beni. Accanto a questo significato, che è di gran lunga prevalente, vi è anche un significato positivo di libertà, secondo cui essere liberi significa non tanto non essere impediti e/o non essere costretti quanto auto-determinarsi cioè orientare il proprio volere e conseguentemente la propria azione secondo un proprio principio. Mentre la libertà negativa consiste essenzialmente nel non essere obbligati a fare o a non fare, e quindi nel non ubbidire in quella particolare sfera di attività a chicchessia, la libertà positiva in quanto auto-determinazione ha per risultato l'obbligo che il soggetto pone a se stesso e pertanto consiste in un atto di obbedienza, sia pure di obbedienza a se stesso. La nozione di libertà positiva è resa da Rousseau (un filosofo del Settecento) ne dà nel Contratto sociale quando afferma che "l'obbedienza alla legge che ci siamo prescritti è la libertà"

Al termine della lettura lo studente potrebbe completare le seguenti affermazioni:

- 1) La libertà, di un individuo o di un insieme di individui, consiste nel potere e/o nel non dovere
- 2) Mentre nelle trattazioni filosofiche che parlano di uno stato originario di libertà o di uno stato finale di libertà, nelle società storiche
- 3) In una società la condizione di libertà dei cittadini può variare circa oppure circa.....;
- 4) Per libertà in senso negativo si intende
- 5) Per libertà in senso positivo si intende

VERIFICA SOMMATIVA FINALE

1) Come si definisce la situazione in cui l'uomo è rigidamente condizionato dalle leggi fisiche? [p.ti 0-1]

2) Come si definisce la condizione in cui l'uomo è pienamente padrone di sé e si orienta verso la scelta del bene? [p.ti 0-1]

3) Come si definisce la situazione nella quale gli uomini vivevano senza la garanzia del rispetto dei loro diritti? [p.ti 0-1]

4) Vi può essere *responsabilità* in una situazione in cui non vi sia *libertà*? Perché? [p.ti 0-2-3]

5) In che senso la *norma giuridica* limita la *libertà*? [p.ti 0-2-3]

6) Perché la *norma giuridica* garantisce la *libertà*? [p.ti 0-2-3]

7) Indica in quale diversa condizione di libertà si trova un uomo se, dovendo compiere una scelta: a) riconosce l'esistenza di *norme morali*; b) nega l'esistenza di *norme morali*. Quali diverse conseguenze comportano queste due posizioni? [p.ti 0-2-3]

[livello di accettabilità: 10\15]

REGOLE DI CONVIVENZA

Laura Bolognini, Maurizio Villani

PROPOSTA RIVISITATA DI UN MODULO PER LA FILOSOFIA AL BIENNIO

La rivisitazione del modulo “Regole di convivenza” consegue dai risultati di una prima esperienza didattica condotta in classi di biennio discussa nel seminario di Ferrara del febbraio 2002. Dalle indicazioni dei docenti erano emerse, da un lato, la validità dell’impostazione e della struttura del modulo - che ha favorito una didattica collaborativa tra insegnanti e aperto curiosità e problemi nei giovani studenti - ; dall’altro l’opportunità di rispondere ad alcune richieste con interventi di modifica relativamente a tre aspetti:

- l’ampiezza, per consentire uno svolgimento compiuto del modulo nel tempo previsto di 15 ore;
- la scelta dei testi, per offrire una campionatura più varia che tenga conto della diversità delle situazioni scolastiche;
- le verifiche, per mettere a disposizione dei docenti una serie più diversificata di esercizi.

Per raggiungere il primo obiettivo si propone di dare al modulo una **struttura flessibile**, tale da consentire all’insegnante di variare la scelta dei testi e delle operazioni su di essi in relazione alla situazione della classe e ai tempi di programmazione.

A tal fine il **modulo** è stato diviso in **nuclei**, costituiti da vari **elementi**, alcuni dei quali - gli elementi strutturali - vanno svolti necessariamente, mentre altri - elementi complementari - sono opzionali e costituiscono una riserva di materiali tra cui l’insegnante può scegliere il percorso più opportuno.

Struttura del modulo ed elementi di flessibilità

1. PRIMO NUCLEO: Le procedure introduttive attraverso l'invenzione di un gioco*.
2. SECONDO NUCLEO: Le regole della *polis*
 - 2.1. Il mito del *Protagora**
 - 2.2. Il valore delle Leggi nel *Critone**
 - 2.3. Il potere delle Leggi secondo le *Leggi*
 - 2.4. “Le leggi fanno lo Stato” secondo Aristotele*
 - 2.5. Democrazia greca e democrazia moderna
3. TERZO NUCLEO: Regole e stato moderno
 - 3.1. Hobbes, le leggi nello stato assoluto*
 - 3.2. Hobbes, le origini dello stato
 - 3.3. Hobbes, diritto e leggi di natura
 - 3.4. Hobbes, il patto*
4. QUARTO NUCLEO: Cittadini e stato moderno
 - 4.1. Locke, libertà dei cittadini e contrattualismo*
 - 4.2. Rousseau, cittadini e democrazia*
 - 4.3. I diritti dichiarati: Dichiarazione di indipendenza e Costituzione degli USA, Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino
5. QUINTO NUCLEO: Regole e stato contemporaneo
 - 5.1. Nagel, oltre le regole*
 - 5.2. Kelsen, l'ordine positivo
 - 5.3. Schmitt, la costituzione assoluta
 - 5.4. I Principi della Costituzione italiana*
6. RIFLESSIONI FINALI

* Nella presentazione del modulo gli elementi strutturali sono segnalati da un asterisco e stampati in un corpo di caratteri più grandi

PREMESSA GENERALE

1. Criteri di impostazione dei moduli

Prima di proporre i moduli riteniamo necessario indicare gli elementi che conferiscono visibilità alla loro dimensione filosofica: testo e struttura argomentativa. Qualunque sia lo spunto di svolgimento del modulo, devono comunque essere presenti queste due componenti, da intendersi non tanto come pratica generalizzata quanto come punto di riferimento a cui accostarsi progressivamente.

La scelta dei testi diventa determinante nell'avvicinamento dello studente alla filosofia, a patto che i testi siano *leggibili*, tali cioè da poter essere accostati dall'alievo di quell'età, e *comprensibili* per la compattezza dell'argomentazione.

Abbiamo convenuto di fare una proposta che si articola in due aspetti: un'ossatura precisata nelle sue componenti essenziali e necessarie, tale però da rendere possibili entrate, percorsi ed uscite differenziati, e da favorire legami con altre discipline; una progettazione di percorsi modulari possibili in termini di obiettivi, procedure, contenuti, scelta di testi, verifiche.

2. Struttura del modulo

Il punto di vista di progettazione della struttura del modulo è quello del lavoro in classe, nel senso che le componenti dell'ossatura corrispondono a fasi successive dell'attività didattica.

La prima fase serve a presentare l'argomento, può organizzarsi secondo alcune modalità: una discussione, sollecitata dal docente, che deve vedere protagonisti gli studenti attraverso il coinvolgimento del loro vissuto; una citazione di un testo scritto (giornale, saggio letterario ecc.) tale da suscitare domande e obiezioni rispetto al tema.

Entrambe le modalità sono finalizzate a raccogliere elementi di senso comune che orientino l'analisi di altri punti di vista capaci di mettere in discussione o di approfondire il tema.

La seconda fase pone al centro il lavoro sui testi, costituito da tutte le operazioni di analisi, identificazione di: parole chiave, forme e modi dell'argomentazione, problemi ed eventuali soluzioni.

I testi sono unificati dal tema, ma riteniamo opportuno che vadano collocati storicamente, per rendere possibile la comprensione e il confronto delle posizioni espresse.

La terza fase, nel riprendere i risultati del confronto tra le risposte di senso comune e le tesi dei filosofi, mette a fuoco i guadagni che l'intera operazione deve far conseguire: da un lato l'acquisizione di capacità di riconoscere e di formalizzare procedimenti logico-critici (propri del pensare filosofico), dall'altro la "scoperta" della pluralità dei punti di vista intorno al tema affrontato.

3. Progettazione del percorso

Proponiamo un esempio di percorso modulare: **Regole di convivenza**.

La proposta tiene conto delle indicazioni della Commissione ministeriale per la formazione di base nelle scelte dei temi e degli obiettivi formativi. Lo scopo è “la costruzione della capacità di sviluppare razionalmente i propri punti di vista, e di comprendere e di discutere quelli altrui, a partire dalle situazioni e dai problemi dell’esperienza concreta”.

Le “questioni di senso e di valore” sono indicate come riferimento principale per la individuazione degli argomenti dei moduli.

4. Indicazioni operative

Nel presentare il modulo riteniamo utili alcune sottolineature che possono rendere più agevole il lavoro dell’insegnante:

– l’impianto del modulo è di tipo problematico nel senso che la ricerca assume come *ipotesi critica la necessità delle regole di convivenza*; tale ipotesi è presentata agli studenti con una serie di domande che vengono riprese e riformulate alla conclusione del percorso: pertanto il filo conduttore del modulo è scandito dagli interrogativi che di volta in volta vengono posti;

– il modulo è presentato nella completezza delle sue parti, in quanto richiede di essere verificato nella situazione concreta, di classe, rispetto alla struttura complessiva e soprattutto alla sua fattibilità;

– lo sviluppo dei contenuti può variare - riducendo o ampliando alcune parti - purché risultino chiare le connessioni e venga mantenuta l’opzione iniziale;

– la progettazione consente alcune uscite che allargano l’orizzonte, per esempio, all’antropologia, al contesto storico-culturale, al diritto;

– il tipo di tema e il suo svolgimento può prevedere l’allargamento della didattica a incontri con esperti e all’uso delle risorse offerte dagli strumenti multimediali;

– la struttura del modulo è divisa in **nuclei**, costituiti da vari **elementi**, alcuni dei quali - gli elementi strutturali - vanno svolti necessariamente, mentre altri - elementi complementari - sono opzionali e costituiscono una riserva di materiali tra cui l’insegnante può scegliere il percorso più opportuno.

Indicativamente l’intero modulo può essere svolto in un tempo compreso tra 15 e 16 ore di lezione.

INTRODUZIONE

1. Le ragioni della scelta

Le ragioni più specifiche che motivano la scelta dell'argomento sono molteplici:

- la consuetudine dei ragazzi con situazioni di giuoco che impongono il rapporto con regole;
- la dimensione collettiva che impone relazioni regolate con gli altri;
- la connessione tra la dimensione di gruppo e quella istituzionale, dalla scuola alla sfera politica;
- la ricerca nella tradizione filosofica di posizioni che giustificano la creazione dei sistemi giuridici e il ruolo dello stato nell'imporre il rispetto delle leggi.

2. Gli obiettivi

La natura del tema e la specificazione delle ragioni della scelta orientano la individuazione degli obiettivi, volti a sviluppare:

- capacità di cogliere all'interno di situazioni quotidiane l'aspetto problematico;
- capacità di razionalizzare, cioè di individuare i termini specifici del problema, di formulare domande e/o di avanzare risposte;
- capacità di misurarsi con il testo filosofico:
- individuazione del tema, a partire dalle competenze linguistiche possedute,
- sottolineature delle parole-chiave,
- ricomposizione della tesi dell'autore,
- riconoscimento dei procedimenti argomentativi,
- individuazione di criteri di confronto tra le posizioni analizzate e il proprio punto di vista.

L'ARTICOLAZIONE DEL MODULO E I SUOI CONTENUTI

1. PRIMO NUCLEO: LE PROCEDURA INTRODUTTIVE ATTRAVERSO L'INVENZIONE DI UN GIOCO*

Una possibile articolazione del modulo prevede:

- invenzione di un giuoco, con creazione di regole o scelta di un gioco già strutturato, con riconoscimento di regole date;
- interrogazione sulle regole: quale ruolo svolgono? sono necessarie? perché? perché si tende a evitarle?
- passaggio dalle regole del giuoco alle regole della convivenza sociale: da dove derivano? chi le fissa e chi controlla?

- individuazione della fonte della legittimità delle regole: perché lo stato? da dove deriva la propria sovranità? quali forme di rapporto intercorrono tra i cittadini e lo stato?

2. SECONDO NUCLEO: LE REGOLE DELLA *POLIS*

2.1. Il mito del Protagora*

Le domande intorno alle regole e allo stato trovano risposte nei testi della tradizione filosofica occidentale, a partire dai Greci fino ai giorni nostri. Intorno al dibattito sulla nozione di legge e sul suo fondamento presentiamo una scelta di testi che appartengono a contesti storici diversi e che testimoniano la pluralità delle posizioni.

Nella Grecia del V sec. a. C. per la prima volta la riflessione filosofica si chiede quali siano le condizioni capaci di garantire la coesione sociale e trova la risposta nell'ordinamento giuridico condiviso da tutti. Di qui l'importanza della Legge della Città, il *Nómos*, fondamento positivo della giustizia.

Nel dialogo che porta il suo nome Platone fa narrare a Protagora un grande mito che ha per tema la costituzione della convivenza civile tra gli uomini, altrimenti minacciati di estinzione dall'ingiustizia e dalla violenza.

Allora Zeus, nel timore che la nostra stirpe potesse perire interamente, mandò Ermes a portare agli uomini il rispetto e la giustizia, perché fossero principi ordinatori della Città e legami produttori di amicizia. Allora Ermes domandò a Zeus in qual modo dovesse dare agli uomini la giustizia e il rispetto: “Devo distribuire questi come sono state distribuite le arti? Le arti furono distribuite in questo modo: uno solo che possiede l'arte medica basta per molti che non la posseggono, e così anche per gli altri che posseggono un'arte. Ebbene, anche la giustizia e il rispetto debbo distribuirli agli uomini in questo modo, oppure li debbo distribuire a tutti quanti?”. E Zeus rispose: “A tutti quanti. Che tutti quanti ne partecipino, perché non potrebbero sorgere Città, se solamente pochi uomini ne partecipassero, così come avviene per le altre arti. Anzi poni come legge in mio nome che chi non sa partecipare del rispetto e della giustizia venga ucciso come un male della Città”.

(PLATONE, *Protagora*, 322 C-D, tr. it. PLATONE, *Tutti gli scritti*, a cura di G. Reale, Milano 1991)

Esercizi:

Su questo testo lo studente è chiamato a compiere le seguenti operazioni:

- lettura selettiva per distinguere il noto da ciò che non è conosciuto (è lasciata all'insegnante la decisione della rilevanza delle informazioni da dare);
- individuazione del tema, attraverso una lettura in classe che evidenzi:
 - che cosa porta Ermes? [rispetto e giustizia]
 - per ottenere che cosa? [ordine e amicizia]
 - per evitare che cosa? [per evitare l'estinzione dell'umanità]
 - a chi li distribuisce? [a tutti]
 - con quali conseguenze per chi non partecipa? [ucciso in quanto nemico]
- ricerca delle parole chiave: [timore, rispetto e giustizia, ordine e amicizia, arte/legge] (le operazioni di memorizzazione e organizzazione delle parole chiave - ad esempio in un glossario - devono accompagnare tutte le analisi testuali).
- sintesi iniziale attraverso la risposta al quesito: da chi proviene la legge e perché?

2.2 Il valore delle Leggi nel *Critone**

Platone ci presenta Socrate come figura emblematica di cittadino che riconosce il valore assoluto delle leggi, cui non si può disobbedire, anche se questo comporta grave danno per sé.

Il comportamento tenuto da Socrate in occasione del processo intentatogli dai suoi accusatori fu la coerente testimonianza della fedeltà a questi principi.

La formulazione più alta di questo insegnamento è contenuta nel *Critone*, in un passo nel quale si immagina che le Leggi si rivolgano a Socrate dicendo:

“Rifletti, pertanto, o Socrate, se quello che noi veniamo dicendo è vero: che non è giusto cercare di fare contro di noi quello che ora appunto cerchi.

Noi, infatti, che ti abbiamo generato, allevato, educato, e abbiamo fatto partecipi di tutti quei beni che erano in nostra facoltà te e tutti quanti gli altri cittadini, prescriviamo ciononostante [...] che colui al quale, eventualmente, noi non siamo gradite, possa benissimo uscire dalla Città, prendendo tutti i suoi beni, e andarsene dove voglia. [...]

Ma chi di voi resta qui, vedendo il modo in cui noi regoliamo la giustizia,

e come governiamo in tutto il resto la Città, allora noi affermiamo che costui, di fatto, ha dato il suo consenso a fare ciò che noi ordiniamo. E chi non ubbidisce, noi affermiamo che commette ingiustizia in triplice maniera: e perché non ubbidisce a noi che lo abbiamo generato, e perché non ubbidisce a noi che lo abbiamo allevato, e perché, dopo aver acconsentito a ubbidirci, né ci ubbidisce, né cerca di persuaderci se mai facciamo non bene qualche cosa; mentre, dal canto nostro, noi proponiamo e non comandiamo duramente di eseguire ciò che ordiniamo; anzi, mentre permettiamo una delle due cose, o di persuaderci o di ubbidire, egli non fa né l'una né l'altra di tali cose”.

(PLATONE, *Critone*, 51 A- 52 A, tr. it. cit.)

Esercizi:

Su questo testo lo studente è chiamato a compiere le seguenti operazioni:

- quale compito svolgono le leggi? [generato, allevato, educato...]
- dove lo svolgono? [nella città]
- che cosa chiedono? [rispetto]; quale sorte tocca a chi non condivide le leggi? [può andarsene con i suoi beni dalla città]
- che cosa richiede abitare la città? [consenso alle leggi]
- che cosa si richiede a chi non è d'accordo con le leggi? [convincere della necessità di cambiarle]
- ricerca delle parole chiave: [città, legge, giustizia, consenso].
- confronto tra i due testi rispetto all'origine della legge [Zeus fa portare la legge da Hermes e la impone come suo comando/la leggi regolano la giustizia nella forme del proporre nella prospettiva del consenso].

2.3. Il potere delle Leggi secondo le *Leggi*

Platone nell'ultimo dialogo scritto prima della morte, le *Leggi*, si propone di fondare lo stato sul potere delle leggi. Nel corso del racconto del mito dell'era di Crono, deve riconoscere che “nessun uomo è capace per natura di un pieno controllo sul suo destino, se non al prezzo di grande ingiustizia e violenza” (PLATONE, *Leggi*, IV, 713 C, tr. it. cit.), per cui il potere di governo fu affidato in quella mitica età non a uomini, ma a demoni, esseri di natura semidivina, onde evitare che, rimanendo in mano agli uomini, degenerasse in violenza ed arbitrio. Il mito dell'era di Crono

ci insegna non senza verità che una Città retta da un mortale e non da un dio non può trovare scampo né dai mali né dalle sofferenze e che pertanto non

resta che imitare con ogni mezzo possibile la condotta di vita dei tempo di Crono di cui si è parlato, governando Stati e famiglie con quella parte di noi che è immortale sia negli affari pubblici che privati.

Orbene, all'azione direttiva della ragione noi diamo il nome di legge. (PLATONE, *Leggi*, IV, 713 E - 714 A, tr. it. cit.)

Lo stato di cui si parla nelle *Leggi* è, dunque, uno state legale, in cui si conferisce razionalità all'ordine sociale attraverso le norme. Sono queste, le leggi, che ora vengono chiamate ad esercitare il potere. Si noti che la legislazione è imposta d'autorità: il cittadino non ha alcun potere decisionale, deve solo obbedire.

L'introduzione delle leggi è una necessità di fatto imposta dalla valutazione pessimistica che Platone dà dell'azione politica degli uomini. Parlando di "uno che divenisse titolare di un potere personale assoluto nello Stato" Platone dice:

Piuttosto avverrà che la nostra natura mortale non cesserà di spingerlo verso la ricerca del proprio particolare interesse e profitto, per un'irragionevole avversione al dolore e per un altrettanto irrazionale attrazione al piacere. Non c'è dubbio, infatti, che l'umana natura preponga sempre questi due sentimenti agli ideali di giustizia e di bene, con ciò suscitando in sé medesima una grande oscurità e finendo col riempire sé e l'intero Stato d'ogni genere di male.

Ma se per grazia di qualche dio dovesse nascere un giorno un uomo che per natura è capace di superare le difficoltà di cui s'è detto, questo non avrà affatto bisogno d'esser vincolato a leggi. Non c'è, infatti, né legge, né ordinamento che abbia più valore della scienza; né si può ammettere che l'intelligenza sia schiava o sottoposta ad alcun'altra realtà. Essa, piuttosto, quando sia vera ed effettivamente libera, come la sua natura richiede, deve avere potere su tutto. Oggi però in nessun luogo è così, o, lo è in minima parte. Perciò bisogna scegliere una via di ripiego, quella appunto dell'ordinamento e delle leggi, che, se mette a fuoco quanto avviene per lo più, non riesce a inquadrare la totalità dei casi.

(PLATONE, *Leggi*, IX, 875 B-D, tr. it. cit.)

Esercizi:

Sui due testi tratti dalle *Leggi* lo studente è chiamato a compiere le seguenti operazioni:

- perché è necessaria la legge? [per evitare "mali e sofferenze" e per le caratteristiche dell' "umana natura"]
- perché l'imposizione delle leggi è "via di ripiego" nella regolazione della città? [perché la natura umana impedisce all'intelligenza di essere libera]
- ricerca delle parole chiave: natura umana ragione o intelligenza.

A questo punto sarebbe opportuno verificare il livello di comprensione rispetto al tema.

Lo studente ricomponga i caratteri relativi alle regole di convivenza che ha ritrovato nei passi letti, in un testo di cinque righe.

2.4. “Le leggi fanno lo stato”*

Se per Platone lo stato legale era un male minore rispetto alla irrealizzabilità dello stato ideale senza leggi, per Aristotele, al contrario, le leggi fanno lo stato, al punto che una città cambia se cambia la sua costituzione. Di qui deriva l'importanza di classificare le varie forme di potere, così da fissare i criteri con cui giudicare se il potere è esercitato nell'interesse dei governati (allora la costituzione è buona) o nell'interesse dei governanti (allora la costituzione è cattiva).

Sul tema della sovranità della legge Aristotele, ponendo la discussione “se convenga essere retti da un ottimo reggitore o da ottime leggi”, ha parole molto nette a favore della superiorità della legge. Scrive infatti:

È preferibile, senza dubbio, che governi la legge, più che un qualunque cittadino e, secondo questo stesso ragionamento, anche se è meglio che governino alcuni, costoro bisogna costituirli guardiani delle leggi e subordinati alle leggi. [...] Quindi chi raccomanda il governo delle leggi sembra raccomandare esclusivamente il governo di dio e della ragione, mentre chi raccomanda il governo dell'uomo, v'aggiunge anche quello della bestia, perché il capriccio è questa bestia e la passione sconvolge, quando sono al potere, anche gli uomini migliori. Perciò la legge è ragione senza passione. (ARISTOTELE, *Politica*, III, 1287 A, tr. it. di R. Laurenti, Laterza, Bari 1993).

La classificazione delle forme di governo fatta da Aristotele costituisce una delle più celebri teorie socio-politiche dell'antichità e ha rappresentato uno dei paradigmi più duraturi nelle discussioni riguardanti le forme del potere politico.

Poiché costituzione significa lo stesso che governo e il governo è l'autorità sovrana dello Stato, è necessario che sovrano sia o uno solo o pochi o i molti. Quando l'uno o i pochi o i molti governano per il bene comune, queste costituzioni necessariamente sono rette, mentre quelle che badano all'interesse o di uno solo o dei pochi o della massa sono deviazioni: in realtà o non si devono chiamare cittadini quelli che non prendono parte al governo o devono partecipare dei vantaggi comuni. Delle forme monar-

chiche quella che tiene d'occhio l'interesse comune siamo soliti chiamarla regno: il governo di pochi, e, comunque, di più d'uno, aristocrazia (o perché i migliori hanno il potere o perché persegue il meglio per lo Stato e per i suoi membri); quando poi la massa regge lo Stato badando all'interesse comune, tale forma di governo è detta col nome comune a tutte le forme di costituzione, *politia*¹. (E questo riesce ragionevole: che uno o pochi si distinguano per virtù è ammissibile, ma è già difficile che molti siano dotati alla perfezione in ogni virtù, tutt'al più in quella militare, perché questa si trova veramente nella massa: di conseguenza in questa costituzione sovrana assoluta è la classe militare e perciò ne fanno parte quanti possiedono le armi.) Deviazioni delle forme ricordate sono la tirannide del regno, l'oligarchia dell'aristocrazia, la democrazia della *politia*. La tirannide è infatti una monarchia che persegue l'interesse del monarca, l'oligarchia quello dei ricchi, la democrazia poi l'interesse dei poveri: al vantaggio della comunità non bada nessuna di queste.

(ARISTOTELE, *Politica*, III, 1279 A-B, tr. it. cit.)

Esercizi:

Si imposti una discussione in classe intorno a queste due questioni:

- Rispetto alla ricomposizione che ha sintetizzato le tesi platoniche, che cosa in più aggiunge questo testo di Aristotele?
- Provate a commentare l'affermazione: “perciò la legge è ragione senza passione”.

2.5. Democrazia greca e democrazia moderna

Il politologo Giovanni Sartori, analizzando il concetto di democrazia come forma di governo e facendo riferimento alla definizione di Aristotele, propone un confronto tra la democrazia greca e quella moderna.

Riteniamo utile proporre questo brano per due ordini di motivi:

- approfondire alcuni aspetti della realtà politica greca riflessa nei testi;
- confrontare le forme della democrazia greca con quelle della democrazia moderna.

¹ *Politia*: termine che rimanda a *polites* = cittadino, normalmente tradotto con *democrazia-moderata*.

“La democrazia greca, così come veniva praticata in Atene nel IV secolo a.C., incarna la massima approssimazione possibile del significato letterale del termine. Con ogni probabilità il *demos* [popolo] ateniese ebbe più *kratos*, più potere, di quanto ne abbia mai avuto qualsiasi altro popolo. Al tempo stesso la democrazia greca rappresenta il massimo concepibile ingrandimento di una micro-democrazia. Quando il *demos* si radunava in piazza, il sistema ateniese funzionava come una ‘assemblea cittadina’ nella quale alcune migliaia di cittadini esprimevano i loro sì e i loro no. [...] La sua parte sostanziale consisteva invece, secondo le parole di Aristotele, nel fatto che ‘tutti comandavano a ciascuno, e ciascuno comandava a sua volta a tutti’; vale a dire, in un esercizio del potere effettivamente e largamente condiviso mediante una rapida rotazione delle cariche pubbliche. L’esercizio condiviso del potere era una realtà anche perché affidato al caso: la maggior parte delle cariche pubbliche venivano sorteggiate. Per entrambi i suesposti motivi - l’autogoverno collettivo e il governare di ciascuno a turno - la democrazia greca era davvero, in sufficiente misura, una democrazia diretta fondata sulla effettiva partecipazione dei cittadini al proprio governo.

La democrazia moderna è tutt’altra cosa. Non è fondata sulla partecipazione, ma sulla rappresentanza; non presuppone l’esercizio in proprio del potere, ma la delega del potere; non è, insomma, un sistema di autogoverno, ma un sistema di *controllo* e di *limitazione* del governo. [...]

La democrazia greca e la democrazia moderna sono anche diversissime rispetto al problema della libertà politica. [...] La libertà del cittadino della polis consisteva nella sua frazione di sovranità. Punto e basta. Vale a dire che la sua libertà non era concepita come uno stato di sicurezza e di indipendenza individuale, come uno ‘spazio privato’ all’interno del quale ciascun individuo è protetto dai suoi ‘diritti personali’. L’individuo come tale era assorbito nel corpo collettivo, il *polites* era chiamato ad esistere per la *polis* (mentre noi affermiamo l’opposto, che è lo Stato che esiste per servire i cittadini). Con il che non si vuol dire che i greci chiamassero libertà ciò che noi consideriamo oppressione; si vuole dire, piuttosto, che la loro libertà era interamente subordinata alla esistenza di una piccola comunità politica diffusa (in nessun modo equiparabile allo Stato nel senso contemporaneo del termine), tanto piccola da consentire che la libertà del singolo potesse essere affidata alla sua frazione di esercizio della sovranità”. (G. SARTORI, *Elementi di teoria politica*, Il Mulino, Bologna 1987, pp. 37-38).

Esercizi:

– Costruisci una tabella a due colonne per mettere a confronto gli aspetti più importanti della democrazia greca e di quella moderna, indicando gli elementi simili e le differenze.

– Completa le seguente affermazione: “la libertà del cittadino della polis consisteva nella sua frazione di sovranità. Punto e basta”. La libertà del cittadino moderno, invece..... (rispondi con un testo di non più di cinque righe).

3. TERZO NUCLEO: REGOLE E STATO MODERNO

3.1. Hobbes, le leggi nello stato assoluto*

Thomas Hobbes vive nell’Inghilterra del XVII secolo, segnata dallo scontro tra il potere preteso dal sovrano e le libertà richieste dai sudditi. Nel *Leviatano*² egli sostiene che la convivenza umana può darsi solo entro lo stato. Per dimostrarlo, identifica i motivi che rendono necessario fissare regole nei rapporti tra gli uomini. In questo contesto si chiede quali debbano essere i rapporti tra la legge (costituzione) e il sovrano e quale relazione vi sia tra coscienza morale e legislazione.

Il sovrano al di sopra della legge

Una opinione ripugnante alla natura di uno Stato è questa, che *chi ha il potere sovrano è soggetto alle leggi civili*. È vero che i sovrani sono tutti soggetti alle leggi di natura, perché tali leggi sono divine e non possono essere abrogate da alcun uomo o Stato. Ma non è soggetto a quelle leggi che il sovrano stesso, cioè lo Stato, fa, poiché essere soggetto alle leggi è essere soggetti allo Stato, cioè al rappresentante sovrano, cioè a se stesso; questa non è soggezione, ma libertà dalle leggi. Tale errore, perché pone le leggi sopra al sovrano, pone anche un giudice sopra di lui e un potere per punirlo; ciò è fare un nuovo sovrano e ancora un terzo, per la stessa ragione, per punire il secondo, e così continuamente senza fine fino alla confusione e alla dissoluzione dello Stato. [...]

Il bene e il male sono stabiliti dalla legge

Osservo le malattie di uno Stato che procedono dal veleno delle dottrine sediziose, una delle quali è che *ogni privato è giudice delle azioni buone e cattive*. Questo è vero nella condizione di mera natura in cui non ci so-

² Il Leviatano è un mostro marino dall’aspetto di serpente, simbolo della potenza del re d’Egitto (dal nome biblico, citato da Giobbe, 3,8 e 40,20). Il termine leviatano, ripreso nel titolo del trattato di Hobbes sulla politica, è diventato simbolo del potere autoritario dello stato assoluto.

no leggi civili, e lo è anche sotto un governo civile in quei casi che non sono determinati dalla legge. Ma negli altri casi, è manifesto che la misura delle azioni buone e cattive è la legge civile; e il giudice è il legislatore, che è sempre il rappresentante dello stato. [...]

La legge civile è superiore alla coscienza

Un'altra dottrina ripugnante alla società civile è che *tutto ciò che un uomo fa contro la sua coscienza è peccato*, e dipende dalla presunzione di fare se stessi giudici del bene e del male, poiché la coscienza di un uomo e il suo giudizio sono la stessa cosa e come il giudizio, così anche la coscienza, può essere erronea. Perciò, sebbene colui che non è soggetto a nessuna legge civile pecchi in tutto ciò che fa contro la sua coscienza, perché non ha da seguire altra regola che la sua ragione, non è tuttavia così per chi vive in uno Stato, perché la legge è la coscienza pubblica, dalla quale egli ha accettato di farsi giudicare.

(T. HOBBS, *Leviatano*, a cura di G. Micheli, Firenze, La Nuova Italia, 1976, II, XXIX, pp. 319, 317, 318)

Esercizi:

- In un breve testo di tre righe rispondi alla domanda perché il sovrano è al di sopra della legge.
- Secondo il pensiero di Hobbes cosa accadrebbe se la coscienza individuale potesse giudicare la legge?

3.2. Hobbes, le origini dello stato

La natura ha fatto gli uomini così uguali nelle facoltà del corpo e della mente che, benché talvolta si trovi un uomo palesemente più forte, nel fisico, o di mente più pronta di un altro, tuttavia, tutto sommato, la differenza tra uomo e uomo non è così considerevole al punto che un uomo possa da ciò rivendicare per sé un beneficio cui un altro non possa pretendere tanto quanto lui. Infatti, quanto alla forza corporea, il più debole ne ha a sufficienza per uccidere il più forte, sia ricorrendo a una macchinazione segreta, sia alleandosi con altri che corrono il suo stesso pericolo. Quanto alle facoltà della mente [...] trovo che tra gli uomini vi sia un'eguaglianza ancora più grande di quella della forza fisica. Infatti, come la prudenza non è che esperienza la quale, in tempi uguali, viene dispensata in egual misura a tutti gli uomini per le cose cui si applicano in egual misura [...]. Da questa uguaglianza di capacità nasce un'u-

guaglianza nella speranza di raggiungere i propri fini. Perciò, se due uomini desiderano la medesima cosa, di cui tuttavia non possono entrambi fruire, diventano *nemici* e, nel perseguire il loro scopo (che è principalmente la propria conservazione e talvolta solo il proprio piacere) cercano di distruggersi o di sottomettersi l'un l'altro [...].

A causa di questa diffidenza dell'uno verso l'altro, non esiste per alcun uomo mezzo di difesa così ragionevole quanto l'agire d'anticipo, vale a dire l'assoggettare, con la violenza o con l'inganno, la persona di tutti gli uomini che può, fino a che non vede nessun altro potere abbastanza grande da metterlo in pericolo; ciò non è niente più di quanto esiga la conservazione di se stesso, ed è cosa in generale ammessa [...]. Cosicché, troviamo nella natura umana tre cause principali di contesa: in primo luogo la rivalità; in secondo luogo la diffidenza; in terzo luogo l'orgoglio [...].

Da ciò, appare chiaramente che quando gli uomini vivono senza un potere comune che li tenga tutti in soggezione, essi si trovano in quella condizione chiamata guerra: guerra che è quella di ogni uomo contro ogni altro uomo [...].

Da questa guerra di ogni uomo contro ogni altro uomo consegue anche che niente può essere ingiusto. Le nozioni di diritto e torto, di giustizia e di ingiustizia non vi hanno luogo. Laddove non esiste un potere comune, non esiste legge; dove non vi è legge non vi è ingiustizia [...].

Le passioni che inducono gli uomini alla pace sono la paura della morte, il desiderio di quelle cose che sono necessarie a una vita piacevole e la speranza di ottenerle con la propria operosità ingegnosa. *E la ragione suggerisce opportune clausole di pace sulle quali si possono portare gli uomini a un accordo. Queste clausole sono quelle che vengono, in altri termini, chiamate le leggi di natura.* (T. HOBBS, *Leviatano*, a cura di A. Pacchi, Laterza, Roma-Bari 1989, pp. 99-104)

Esercizi di analisi del testo (da compiersi individualmente a casa, dopo la lettura in classe):

- descrivi i caratteri che rendono gli uomini uguali tra loro, in natura;
- indica i motivi del contrasto tra gli individui, le conseguenze che ne derivano, la possibile soluzione.

Esercizio di sintesi:

- prova a spiegare perché “laddove non esiste un potere comune non esiste legge; dove non vi è legge non vi è ingiustizia!”.

3.3. Hobbes, diritto e legge di natura

La condizione originaria presentata da Hobbes individua nella ragione il riferimento unico per evitare il rischio di estinzione della specie. È la ragione, infatti, che detta le regole generali di convivenza.

Il DIRITTO DI NATURA è la libertà che ciascuno ha di usare il proprio potere a suo arbitrio per la conservazione della sua natura, cioè della sua vita e conseguentemente di fare qualsiasi cosa che, secondo il suo giudizio e la sua ragione, egli concepisca come il mezzo più idoneo a questo fine [...].

Una LEGGE DI NATURA è un precetto o una regola generale scoperta dalla ragione, che proibisce ad un uomo di fare ciò che distruggerebbe la sua vita o che gli toglierebbe i mezzi per conservarla, e di non fare ciò che egli considera meglio per conservarla [...].

Finché dura questo diritto naturale di ciascuno a tutto, nessuno può avere la sicurezza, per quanto forte o saggio sia, di vivere per tutto il tempo che la natura permette solitamente di vivere agli uomini. Di conseguenza, è un precetto, o una regola generale della ragione, *che ciascuno debba cercare la pace per quanto ha speranza ottenerla, e che, se non è in grado di ottenerla, gli sia lecito cercare e utilizzare tutti gli aiuti e i vantaggi della guerra*. La prima parte di questa regola contiene la prima e fondamentale legge di natura che è *cercare e perseguire la pace*. La seconda contiene l'essenziale del diritto di natura che è *difendersi con tutti i mezzi di cui si dispone*.

Da questa legge di natura fondamentale, con cui si comanda agli uomini di cercare la pace, deriva la seconda legge, *che si sia disposti, quando altri lo siano, a rinunciare, nella misura in cui lo si ritenga necessario alla pace e alla propria difesa, al diritto su tutto e ci si accontenti di avere tanta libertà nei confronti degli altri quanta se ne concede agli altri nei confronti di se stessi*. (Ivi, pp. 105-106).

Esercizi:

- che cosa distingue *diritto di natura* da *legge di natura*?
- quali sono i comportamenti, in positivo e in negativo, che la “prima regola generale della ragione” e “la seconda legge” richiedono?

3.4. Hobbes, il patto*

La “rinuncia al diritto su tutto” è condizione necessaria per garantire la sopravvivenza del genere umano. Tale rinuncia si concretizza nella decisione di trasferire a chi detiene il potere sovrano i propri diritti con un *patto* che vincola ogni individuo, e quindi tutto la collettività.

L'unico modo di erigere un potere comune che possa essere in grado di difenderli dall'aggressione di stranieri e dai torti reciproci [...] è quello di trasferire tutto il loro potere e tutta la loro forza a un solo uomo o a una sola assemblea di uomini (che, in base alla maggioranza delle voci, possa ridurre tutte le loro volontà a un'unica volontà). Il che è quanto dire che si incarica un solo uomo o una sola assemblea di uomini di dar corpo alla loro persona; che ciascuno riconosce e ammette di essere l'autore di ogni azione compiuta, o fatta compiere, relativamente alle cose che concernono la pace e la sicurezza comune, da colui che dà corpo alla loro persona; e che con ciò sottomettono, ognuno di essi, le proprie volontà e i propri giudizi alla volontà e al giudizio di quest'ultimo. Questo è più che consenso o concordia, è una reale unità di tutti loro in una sola e stessa persona, realizzata mediante il patto di ciascuno con tutti gli altri [...].

Fatto ciò, la moltitudine così unita in una sola persona si chiama STATO [...]: *una persona unica, dei cui atti [i membri di] una grande moltitudine si sono fatti autore, mediante patti reciproci di ciascuno con ogni altro, affinché essa possa usare la forza e i mezzi di tutti loro nel modo che riterrà utile per la loro pace e per la difesa comune.*

(Ivi, pp.142-143)

Esercizi:

- descrivi i passaggi che portano dalla condizione naturale alla nascita dello stato;
- quali vantaggi gli individui ottengono dall'appartenenza allo stato?
- a che cosa devono rinunciare?

4. QUARTO NUCLEO: CITTADINI E STATO MODERNO

4.1. Locke, libertà dei cittadini e contrattualismo*

John Locke, filosofo inglese della seconda metà del Seicento, interviene nel confronto di posizioni intorno ai poteri e ai limiti dello stato. Riprende il tema dei diritti naturali riconoscendoli fondamento di uno stato garante delle libertà dei cittadini.

Per ben intendere il potere politico e derivarlo dalla sua origine, si deve considerare in quale stato si trovino naturalmente tutti gli uomini, e questo è uno stato di perfetta libertà di regolare le proprie azioni e disporre dei propri possessi e delle proprie persone come si crede meglio, entro i limiti della legge di natura, senza chiedere permesso o dipendere dalla volontà di nessun altro.

È anche uno stato di eguaglianza, in cui ogni potere e ogni giurisdizione è reciproca, nessuno avendone più di un altro, poiché non vi è nulla di più evidente di questo, che creature della stessa specie e dello stesso grado, nate, senza distinzione, agli stessi vantaggi della natura, e all'uso delle stesse facoltà, debbano anche essere eguali fra di loro, senza subordinazione o soggezione, a meno che il signore e padrone di esse tutte non ne abbia, con manifesta dichiarazione del suo volere, posta una sopra le altre, e conferitole, con chiara ed evidente designazione, un diritto incontestabile al dominio e alla sovranità [...].

Lo stato di natura è governato dalla legge di natura, che obbliga tutti: e la ragione, che è questa legge, insegna a tutti gli uomini, purché vogliono consultarla, che, essendo tutti eguali e indipendenti, nessuno deve recar danno ad altri nella vita, nella salute, nella libertà o nei possessi [...].

La condizione dello stato di natura non garantisce agli uomini vita, salute, libertà e possessi perché non vi è certezza che venga osservato l'obbligo imposto dalla legge naturale: manca un giudice comune fornito di autorità. Per garantirsi la sicurezza gli uomini allora decidono di trasferire il proprio diritto di punire allo stato. Infatti:

l'unico fondamentale motivo del fatto che gli uomini si pongono in società e abbandonano lo stato di natura, [è] perché dove c'è un'autorità, un potere sulla terra da cui per appello si può ottenere soccorso, lì è esclusa la permanenza dello stato di guerra, e la controversia è decisa dallo stato potere [...].

Se l'uomo nello stato di natura è così libero come s'è detto, se egli è signore assoluto della propria persona e dei propri possessi, eguale al maggiore e soggetto a nessuno, perché vuol disfarsi della propria libertà? Perché vuol rinunciare a questo impero e assoggettarsi al dominio e al controllo di un altro potere? Al che è ovvio rispondere che sebbene allo stato di natura egli abbia tale diritto, tuttavia il godimento di esso è molto incerto e continuamente esposto alla violazione da parte di altri, perché essendo tutti re al pari di lui, ed ognuno eguale a lui, e non essendo, i più, stretti osservanti dell'equità e della giustizia, il godimento della proprietà che egli ha è in questa condizione molto incerto e malsicuro [...].

Perciò il fine maggiore e principale del fatto che gli uomini si uniscono in società politiche e si sottopongono a un governo è la conservazione della loro proprietà, al qual fine nello stato di natura mancano molte cose.

In primo luogo manca una legge stabilita, fissa, conosciuta, la quale per comune consenso sia stata ammessa e riconosciuta come regola del diritto e del torto, e misura comune per decidere tutte le controversie [...].

In secondo luogo, nello stato di natura manca un giudice conosciuto e imparziale, con autorità di decidere tutte le divergenze in base alla legge stabilita [...].

In terzo luogo, nello stato di natura, spesso manca un potere che appoggi e sostenga la sentenza allorché sia giusta e ne dia la dovuta esecuzione.

(J. LOCKE, *Due trattati sul governo, Secondo trattato*, a cura di L. Pareyson, UTET, Torino, pp. 229-231; 243; 318-321)

Esercizi:

- descrivi la condizione degli uomini, in natura, e confrontala con quella delineata da Hobbes;
- indica aspetti comuni e aspetti differenti.
- illustra i motivi per cui gli uomini abbandonano lo stato di natura e si uniscono in società: è una decisione? è un obbligo?

4.2. Rousseau, cittadini e democrazia*

Jean Jacques Rousseau, vissuto in Francia nel XVIII secolo, si propone di delineare un nuovo modello di stato capace di rinnovare l'umanità liberandola dalla corruzione e dall'arbitrio. Riconosce nella libertà il fondamento dello stato e nella garanzia del suo esercizio il compito dell'autorità politica.

Nel riprendere i temi del dibattito politico li definisce nella prospettiva della volontà generale e della sovranità popolare.

Immagino ora che gli uomini siano arrivati al punto in cui gli ostacoli che nuocciono alla loro conservazione nello stato di natura prevalgono con la loro resistenza sulle forze di cui ciascun individuo può disporre per mantenersi in quello stato. Tale stato primitivo non può più sussistere in questa fase e il genere umano perirebbe, se non cambiasse le condizioni della sua esistenza. Ora, siccome gli uomini non possono creare nuove forze, ma soltanto unire e dirigere quelle che esistono, essi non hanno altro mezzo per conservarsi che quello di formare per aggregazione una somma di forze che possa prevalere sulla resistenza, mettendole in moto per mezzo di un unico impulso e facendole così agire di concerto. [...]

“Trovare una forma di associazione che difenda e protegga con tutta la forza comune la persona e i beni di ciascun associato, e per la quale ciascuno, unendosi a tutti, non obbedisca tuttavia che a se stesso, e resti libero come prima”. Questo è il problema fondamentale di cui il contratto sociale dà la soluzione [...].

[Le clausole di questo contratto], bene intese, si riducono tutte a una sola: cioè l'alienazione totale di ciascun associato con tutti i suoi diritti a tutta la comunità. Infatti, innanzi tutto, poiché ciascuno si dà tutto intero, la condizione è uguale per tutti, ed, essendo la condizione uguale per tutti, nessuno ha interesse a renderla onerosa per gli altri [...].

Se dunque si esclude dal patto sociale ciò che non gli è essenziale, si troverà che esso si riduce ai termini seguenti: *Ciascuno di noi mette in comune la sua persona e ogni suo potere sotto la suprema direzione della volontà generale; e riceviamo in quanto corpo ciascun membro come parte indivisibile del tutto.*

[...] La prima e più importante conseguenza dei principi sopra stabiliti è che soltanto la volontà generale può dirigere le forze dello Stato in modo conforme al fine della sua istituzione, che è il bene comune; perché, se l'opposizione degli interessi particolari ha reso necessaria la costituzione

delle società, è l'accordo di quegli interessi medesimi che l'ha resa possibile. Ora, è unicamente sulla base di questo comune interesse che la società deve essere governata.

Affermo dunque che la sovranità, non essendo che l'esercizio della volontà generale, non può mai essere alienata, e che il corpo sovrano, il quale è soltanto un ente collettivo, non può essere rappresentato che da se stesso: si può trasmettere il potere, ma non la volontà [...].

Finché parecchi uomini riuniti si considerino un sol corpo essi non hanno che una sola volontà che si riferisce alla conservazione comune e al benessere generale [...]. Uno Stato così governato ha bisogno di ben poche leggi; e quando diventi necessario promulgarne di nuove, questa necessità è lampante per tutti.

(J. J. ROUSSEAU, *Il Contratto sociale*, tr. it. di V. Gerratana, Einaudi, Torino 1983, pp. 23-24; 37; 139)

Esercizi:

- individua, nella prima citazione, quali sono i termini che Rousseau usa per indicare i caratteri del contratto sociale; confrontali con i termini corrispondenti usati da Hobbes e Locke (facendo riferimento alle parole chiave);
- riformula con parole tue il problema fondamentale del contratto sociale e indica la soluzione prospettata da Rousseau;
- quale sistema di regole sta alla base della convivenza nella comunità politica che si riconosce nel contratto sociale?

4.3. I diritti dichiarati

La riflessione dei filosofi sulla opportunità o necessità di garanzie che rendano possibili la convivenza ha individuato nella legge e nello stato la forma prevalente della regolazione dei rapporti sociali e politici. L'insieme delle differenti posizioni espresse trova collocazione in un atto fondativo nel corso delle rivoluzioni liberali di Settecento.

Riportiamo alcuni passi particolarmente significativi della *Dichiarazione di indipendenza* e della *Costituzione degli Stati Uniti d'America* e della *Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino*, approvata dall'Assemblea nazionale francese.

Dichiarazione di indipendenza degli Stati Uniti d'America (1776)

Quando nel corso degli umani eventi si rende necessario ad un popolo sciogliere i vincoli politici che lo avevano legato ad un altro ed assumere tra

le altre potenze della terra quel posto distinto ed eguale cui ha diritto per Legge naturale e divina, un giusto rispetto per le opinioni dell'umanità richiede che esso renda note le cause che lo costringono a tale secessione. Noi riteniamo che le seguenti verità siano di per se stese evidenti, che tutti gli uomini sono stati creati uguali, che essi sono stati dotati dal loro Creatore di alcuni Diritti inalienabili, che fra questi sono la Vita, la Libertà e la ricerca delle Felicità. Che allo scopo di garantire questi diritti, sono creati fra gli uomini i Governi, i quali derivano i loro giusti poteri dal consenso dei governati. Che ogni qual volta una qualsiasi forma di Governo tende a negare tali fini, è Diritto del popolo modificarlo o distruggerlo, e creare un nuovo Governo, che si fondi su quei principi e che abbia i propri poteri ordinati in quelle guisa che gli sembri più idonea al raggiungimenti della sua sicurezza e felicità.

Costituzione degli Stati Uniti d'America (1787)

Noi, popolo degli Stati Uniti, allo scopo di creare un'Unione ancor più perfetta, di garantire la giustizia, di assicurare la tranquillità interna, di provvedere alla difesa comune, di promuovere il benessere generale e di salvaguardare per noi stessi e per la nostra posterità i doni della libertà decretiamo e stabiliamo questa Costituzione degli Stati Uniti d'America.

Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino (1789)

Art. 1. - Gli uomini nascono e rimangono liberi e uguali nei diritti. Le distinzioni sociali non possono esser fondate che sull'utilità comune.

Art. 2. - Il fine di ogni associazione politica è la conservazione dei diritti naturali ed imprescrittibili dell'uomo. Questi diritti sono la libertà, la proprietà, la sicurezza e la resistenza all'oppressione.

Art. 3. - Il principio di ogni sovranità risiede essenzialmente nella Nazione. Nessun corpo o individuo può esercitare un'autorità che non emani espressamente da essa. [...]

Art. 6. - La legge è l'espressione della volontà generale. Tutti i cittadini hanno diritto di concorrere, personalmente o mediante i loro rappresentanti, alla sua formazione. Essa deve essere uguale per tutti, sia che protegga, sia che punisca. [...]

Esercizi:

– identifica nei pronunciamenti politico-giuridici i concetti che possono esser riportati alla elaborazione teorica dei filosofi dell'età moderna, facendo riferimento ai testi di Hobbes, Locke e Rousseau.

5. QUINTO NUCLEO: REGOLE E STATO CONTEMPORANEO

Nell'età contemporanea la riflessione sui temi della legittimazione e del fondamento delle leggi è continuata, da un lato mantenendo un riferimento con le posizioni espresse dalla tradizione filosofico-giuridica, dall'altro proponendo nuove soluzioni collegate con la realtà storica e lo sviluppo teorico del Novecento.

Il breve testo del filosofo americano contemporaneo Thomas Nagel, prendendo spunto da un caso della vita comune, ripropone la questione - già affrontata nel punto 3.1. da Hobbes - del rapporto fra diritto e morale.

5.1. Nagel, norme e morale*

Supponiamo tu lavori in una biblioteca a controllare i libri della gente quando se ne va e un amico ti chiede di lasciargli portar via di nascosto un libro in consultazione difficile da trovare che egli desidera possedere. Potresti esitare per varie ragioni. Potresti temere che sarà scoperto e che sia tu che lui avrete allora dei guai. Potresti volere che il libro rimanga in biblioteca in modo che tu stesso possa consultarlo. Ma potresti anche pensare che quello che egli propone è sbagliato - che non dovrebbe farlo e che tu non dovresti aiutarlo. Se la pensi così, che cosa significa, e cosa lo rende vero?

Dire che è sbagliato non è soltanto dire che è contro le norme. Possono esservi norme cattive che proibiscono quello che non è sbagliato - come una legge contro il criticare il governo. Una norma può anche essere cattiva perché richiede qualcosa che è sbagliato - come una legge che richieda segregazione razziale in alberghi e ristoranti. Le idee di giusto e sbagliato sono differenti dalle idee di quello che è e non è contro le norme. Altrimenti non potrebbero essere usate nella valutazione di norme e di azioni.

(T. NAGEL, *Una brevissima introduzione alla filosofia*, il Saggiatore, Milano 1989, pp.73-74)

Esercizi

– Scrive Nagel: “Possono esservi norme cattive che proibiscono quello che non è sbagliato”.

Fai qualche esempio di leggi che a tuo parere sono “norme cattive”.

– Scrive ancora Nagel: “Le idee di giusto e sbagliato sono differenti dalle idee di quello che è e non è contro le norme. Altrimenti non potrebbero essere usate nella valutazione di norme e di azioni”.

Il passo di Nagel sostiene che c'è differenza tra l'idea di giusto e quello che prescrive la legge; sapresti dire in cosa consiste questa differenza.

5.2. Kelsen, l'ordine positivo

La tendenza prevalente nel pensiero contemporaneo è quella di accentuare l'aspetto formale del diritto, cioè il fatto che *per convenzione* si riconosce alla legge il suo carattere prescrittivo, indipendentemente da un contenuto fondato o sulla volontà divina o sulla natura umana.

Il primo testo proposto è di Hans Kelsen, filosofo austriaco del diritto, vissuto nel Novecento. In esso si ritrovano una ricostruzione storica del passaggio dal diritto divino al diritto naturale al diritto positivo e le ragioni per cui "l'ordine positivo legale" si giustifica da sé.

Il concetto di "legge naturale" in quanto ordine legale naturale è essenzialmente legato all'idea che la natura è una creazione di Dio, che le sue leggi sono espressione della volontà di Dio, e quindi norme: di conseguenze, queste leggi hanno un fondamento simile alle leggi sociali, cioè legali, la cui vera essenza risulta dall'ordine di natura.

Quando la causalità si emancipa dal contrappasso e la legge di natura dalla norma sociale, la natura e la società appaiono come due sistemi completamente diversi. È possibile immaginare un sistema di norme che regolino la condotta umana e organizzino la società in un ordine completamente diverso dalla leggi della natura, senza ricorrere alla finzione del libero arbitrio e senza contraddire quindi al principio di causalità.

Da questo punto di vista, la società e la natura sono due sistemi diversi, e la loro diversità sta in questo che i fenomeni, e in particolar modo la condotta umana, vengono interpretati in base a due tipi di "leggi" essenzialmente diversi. Non è più possibile la nozione di una legge naturale (nel senso di ordine legale "naturale"), cioè di una legge della società naturale il cui ordine corrisponda a quello della natura. Ciò è incompatibile con presupposto dualismo di natura e società. Il concetto di legge naturale - come abbiamo visto - presume un dualismo in seno alla natura concepita come una società universale: la società umana, reale, imperfetta, è in contrasto con la società cosmica, ideale.

È questo l'antagonismo fra l'uomo e Dio, fra il mondo empirico e il mondo trascendente. Quando l'interpretazione causale della natura si libera da quella normativa (che intendeva la natura come creazione di Dio, regolata dalla volontà divina) scompare dalla sfera della scienza l'antagonismo fra mondo empirico e mondo trascendente. Quindi non è più necessario immaginare un ordine naturale che stia dietro, o sopra, l'ordine positivo legale.

(H. Kelsen, *Società e natura. Ricerca sociologica*, tr. it. Einaudi, Torino 1953, pp. 402-404)

Esercizi:

- riporta le definizioni dei termini tecnici di cui non conosci il significato, ricorrendo a dizionari;
- sintetizza in un testo breve (massimo cinque righe) le ragioni che giustificano la tesi conclusiva: *quindi non è più necessario immaginare un ordine naturale che stia dietro, o sopra, l'ordine positivo legale.*

5.3. Schmitt, la costituzione assoluta

L'ordine positivo legale ha trovato nelle nostre società il proprio fondamento nelle *costituzioni*. Il testo del filosofo tedesco del diritto Carl Schmitt propone una riflessione sul concetto di costituzione, mettendone in discussione i significati più consueti, e ovvi, a partire dalla funzione di fondamento dell'intero sistema legislativo.

La parola “costituzione” ha più di un significato. In una accezione generale della parola tutto, uomini e cose, aziende e società, è in una “costituzione” e tutto ciò che è possibile può avere una costituzione. Da ciò non vien fuori nessun concetto specifico. La parola “costituzione” deve essere limitata alla costituzione dello *Stato*, cioè all'unità politica di un popolo, se la si vuol rendere intellegibile. Con questa limitazione può indicare lo Stato stesso, e precisamente il singolo concreto Stato in quanto unità politica o come un particolare concreto modo e forma dell'esistenza statale; allora significa la *condizione generale* dell'unità e dell'*ordinamento politico*. “Costituzione” può però significare anche un sistema chiuso di norme e in tal caso indica ugualmente una unità, anche se non concretamente esistente, ma soltanto pensata, *ideale*. In tutti e due i casi il concetto di costituzione è *assoluto*, poiché indica un *tutto* (effettivo o pensato). Accanto a questo è oggi prevalente un modo di esprimersi che chiama costituzione una serie di leggi fatte in un determinato modo. Costituzione e legge costituzionale sono trattate alla stessa stregua. In questo modo ogni singola legge costituzionale può passare come costituzione. Il concetto diventa pertanto *relativo*; esso non concerne più un tutto, un ordinamento e unità, ma alcune varie o molte disposizioni legislative formate secondo un procedimento speciale.

La definizione usuale dei manuali è: costituzione = norma o legge fondamentale. Cosa significhi “fondamento”, rimane per lo più oscuro; spesso significa soltanto, quasi come una parola d'ordine, qualcosa di politicamente assai importante o di inviolabile, così come si parla pure confusamente di diritti *fondamentali*.

(C. SCHMITT, *Dottrina della costituzione*, tr. it. Giuffrè, Milano 1984, pp. 150-151)

Esercizi:

– il testo distingue carattere *assoluto* e *relativo* della costituzione; indica da che cosa dipendono questi due caratteri;

– la parte conclusiva del testo presenta una posizione problematica; ti proponiamo di confrontarti con questo problema completando il seguente ragionamento, di cui ti diamo due premesse; lasciamo a te il compito di formulare le conclusioni (devi ritornare sul testo e ritrovare tutti i termini del problema):

la costituzione è assoluta se indica un tutto, l'unità del tutto si basa su un unico fondamento, ma;

allora.....;

5.4. I principi fondamentali della Costituzione italiana*

(riportiamo i primi quattro articoli in quanto richiamano i principi del costituzionalismo moderno che sono documentati nella parte ottava del modulo)

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.

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.

Art. 3. - Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, 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.

Art. 4. - La Repubblica riconosce a tutti i cittadini il diritto al lavoro e promuove le condizioni che rendano effettivo questo diritto. Ogni cittadino ha il dovere di svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria scelta, un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale o spirituale della società.

Esercizi:

- individua la fonte di legittimazione dei *principi fondamentali*;
- perché questi articoli appartengono ai principi fondamentali;
- quali di questi principi hanno un'incidenza sulla tua esperienza di vita in società?

6. LE RIFLESSIONI FINALI*

Alla conclusione del modulo gli studenti o la classe hanno bisogno di ritornare su tutto il percorso per individuarne le sequenze e le connessioni. Su queste dovranno riflettere per prepararsi a rispondere alle domande iniziali sulle regole:

- quale ruolo svolgono? sono necessarie? perché? perché si tende a evitarle?
- da dove derivano? chi le fissa e chi controlla? qual è la fonte della legittimità delle regole?
- perché lo stato? da dove deriva la propria sovranità? quali forme di rapporto intercorrono tra i cittadini e lo stato?

Le risposte possono essere oggetto o di un elaborato scritto o di una discussione in classe. In entrambi i casi gli studenti per arrivare ad una sintesi dovranno avvalersi di un materiale che documenta il percorso.

Agli studenti si richiede di:

- riprendere gli interrogativi iniziali e riformularli sulla base delle acquisizioni consolidate nel percorso;
- formulare risposte o obiezioni mostrando di essere in grado di motivare e giustificare le affermazioni.

Ogni operazione deve essere adeguatamente documentata perché ogni studente possa conservarne memoria e possa riutilizzare il materiale prodotto anche in altri contesti.

IL “COME” DEL NOSTRO CONOSCERE

Modulo pluridisciplinare-trasversale

Armando Girotti

SOMMARIO: Si tratta di un itinerario diviso in tre tappe; nella prima (di *un'ora*) si motiva l'interesse e si entra nella struttura del testo argomentativo, invitando gli studenti a suddividere il documento in parti aventi senso compiuto, poi a paragrafare, a trovare le parole chiave, a costruire mappe concettuali. Nella seconda parte (di *cinque ore*) si riflette con gli studenti sul modo in cui l'uomo opera quando cerca di conoscere il mondo che gli sta attorno; si focalizza l'attenzione sulle operazioni della mente e sull'organizzazione che essa compie quando utilizza le sue griglie, le sue categorie, o i suoi schematismi mentali. Chiude la seconda parte una verifica riepilogativa. Nella terza, la più importante (di *sei ore*), l'attenzione va posta sui testi argomentativi e sulle metodologie di approccio gnoseologico, quello induttivo e quello deduttivo, prima per evidenziare le caratteristiche di ognuno di loro, poi per indicare come nessuno dei due sia scevro da errori se applicato (alla lettera) ad ogni situazione. Vi è poi una parte a sé stante comprendente sette verifiche finali (che si possono svolgere, senza perdita di tempo, in *cinque ore*).

I docenti coinvolti potrebbero essere tre: di Filosofia, di Lettere e di Matematica; il primo dovrebbe fungere da conduttore dell'esperienza, il secondo si affiancherebbe nel momento in cui si affronta l'analisi della tipologia testuale, il terzo subentrerebbe nel momento in cui si avvia l'indagine sui metodi induttivo e deduttivo (si richiede la sua partecipazione in quanto alcuni esempi potrebbero essere tratti dalla sua disciplina).

MOTIVAZIONE: Il modulo intende avviare gli studenti ad una riflessione sulle modalità del 'nostro' conoscere; si vuole indurli a considerare che la verità è un processo e non una conquista definitiva, che le affermazioni non sono quasi mai apodittiche, incontrovertibili, assodate ed innegabili, che possono sempre essere messe in discussione proprio perché il metodo attraverso cui si conosce non è indiscutibilmente garantito.

OBIETTIVI: Le **conoscenze** in questo modulo più che a contenuti consolidati sono riferite a trame di pensiero, a schemi mentali, a categorie e paradigmi; importante dunque diventa l'analisi semantica, la conoscenza di termini quali sensazione, induttivo, deduttivo, argomentazione, mente, conoscere, *intelligere*, ragione ecc.... Le **com-**

petenze riguarderanno il saper schematizzare, saper paragrafare, saper destrutturare e, conseguentemente, saper ricostruire un brano, progettare mappe logiche, ricapitolare in poche righe, riepilogare con simboli. Le **capacità** si esplicheranno nella formalizzazione del pensiero, nella giustificazione dei cardini concettuali presenti in un testo, nell'uso delle procedure mentali proprie dei discorsi argomentativi.

CONTENUTI: I contenuti sono tutti di carattere filosofico e quasi tutti i documenti sono di filosofi che hanno affrontato il tema gnoseologico.

MEZZI: Saranno i documenti testuali dei filosofi a condurre gli studenti fra i meandri del pensiero umano; tali brani nulla hanno a che fare con il 'contenitore' storico; sono stati scelti non in funzione di una messa a nudo di un percorso storico, ma per far emergere posizioni non univoche che riflettano l'operatività della mente dell'uomo; sarà compito del docente, qualora emergano necessità specifiche, dar conto della storicità di un pensiero.

TEMPI: La durata complessiva del modulo è di circa **sedici ore** suddivise in tre fasi successive corrispondenti alla divisione del modulo stesso più su indicata. Quora la scolaresca non riuscisse a seguire i ritmi proposti reputandoli troppo densi, si consiglia di assegnare le esercitazioni solo come lavoro per casa.

METODI: La strategia didattica da seguire, pur partendo dalla lezione cattedratica, che sarà abbreviata in massimo grado, si soffermerà soprattutto sulla lettura, sull'analisi e sulla discussione dei brani scelti allo scopo. Per far comprendere e consolidare quanto viene esposto, si sono costruite delle verifiche strategiche; quelle *in itinere*, funzionali alla riflessione sui contenuti, servono soprattutto all'attività produttiva di mappe, schedature ecc...; quelle *finali di ogni tappa* rendono più facile una verifica costante delle conquiste raggiunte.

VALUTAZIONE: La valutazione, da tenere sotto controllo più nella forma di verifica che di valutazione, va attuata soprattutto con verifiche *in itinere* per esaminare se lo studente sia stato in grado di raggiungere un sufficiente livello di comprensione, di analisi, di capacità definitoria, indispensabili per l'acquisizione di un credito formativo; quelle *finali*, sette in tutto, dello studente mettono in luce più le capacità che le conoscenze.

L'ITINERARIO E I TESTI: Si fanno riflettere gli studenti sul modo in cui si opera quando si descrive il mondo attorno a noi. Si parte *motivando il loro interesse* con un brano a logica eccentrica con l'intenzione di mettere in evidenza che non ci si può fermare a considerare l'ultima affermazione dell'interlocutore, ma il discorso va controllato e tenuto coeso se non si vuole far sorgere l'ilarità nell'uditorio. Poi si passerà all'itinerario vero e proprio consistente in due parti tra loro legate: la prima sugli strumenti in possesso della mente, la seconda sulle prerogative dei testi argomentativi e sui due approcci gnoseologici, induttivo e deduttivo.

Lo svolgimento dell'itinerario sarà così strutturato: l'origine dell'ordine delle cose della natura dipende dalla mente (il frammento 12 di Anassagora); il tema sarà ripreso da Diogene Laerzio (*Vite dei filosofi*, II, 6 sgg.) mentre riferisce le interpretazioni dei fenomeni naturali (egli si riferisce proprio ad Anassagora); l'uomo è misura delle cose (la posizione di Protagora); la condizione fondamentale delle cose è data dal loro essere percepite (Berkeley). Per non cadere in un'interpretazione della conoscenza legata al puro dato sensibile e per convalidare il fatto che non ci si può fermare alla sensazione, ma occorre andare all'intendere cercando di conoscere le cose nel loro aspetto universale, si utilizzeranno un brano di Aristotele e tre passi di Kant testi che metteranno in chiaro come siano le categorie mentali a costringere la natura a rispondere alle domande poste dalla mente.

Una volta assodato ciò, l'itinerario mostrerà quali siano le particolarità del testo argomentativo, partendo da una destrutturazione di un brano di Aristotele; quindi affronterà fondamenti e difetti dei metodi induttivo e deduttivo.

Prima parte

PRIMA ORA

Nota per il docente:

– Questa ora abbraccia due momenti, il primo serve a motivare l’interesse, il secondo entra nella struttura del discorso argomentativo.

– Il primo brano a logica eccentrica, o *tout-court* a-logico, vuole evidenziare quanto sia importante trovare un punto di riferimento logico comune per poter dialogare; in caso contrario, si rischia di far la figura dell’ottuso.

– Il secondo brano, di Cartesio, è utile per esibire un esempio di procedimento argomentativo, ridimensionando, nello stesso tempo, il luogo comune che i sensi siano la fonte veritativa del nostro conoscere.

– Prima di affrontare con la classe un lavoro di destrutturazione del testo, conviene consegnare agli studenti una scheda utile anche in seguito, nelle esercitazioni.

ALLEGATO 1 - SCHEDA DI ESERCITAZIONE SUL TESTO (organizzata in vista delle competenze)

1. Suddividi il testo in parti significative;
2. assegna un numero ai paragrafi così come li hai suddivisi;
3. assegna poi un titolo ad ognuno di essi;
4. all’interno di ogni paragrafo riconosci la parola chiave, sottolineala o trascrivila a lato;
5. se ci sono altre parole importanti nel paragrafo vedi se non sia il caso di risuddividere il paragrafo;
6. i termini dovrebbero aiutarti a ritrovare il contenuto proprio del paragrafo, il tema o i problemi nascosti;
7. cerca i legami tra le parole chiave;
8. vedi se riesci a raggruppare più paragrafi tra loro;
9. trova una connessione logica tra i gruppi di paragrafi;
10. costruisci una scaletta tra i paragrafi con l’aiuto di una mappa a blocchi;
11. trova una connessione logica all’interno dell’intero testo;
12. si riesce a comprendere il motivo che ha spinto l’autore a produrre il testo?
13. c’è un uditorio particolare oppure si tratta di un uditorio universale?
14. se pensi che il testo ti abbia spinto a schierarti, giustifica, argomentando, la tua scelta.

Il signor Veneranda entrò nell'ufficio postale.

“Scusi” disse il signor Veneranda all’impiegato allo sportello; “è arrivato un pacco per me?”.

“Non è arrivato nessun pacco per lei” rispose l’impiegato; “se fosse arrivato, lei avrebbe ricevuto l’avviso. Ha ricevuto l’avviso?”.

“Non ho ricevuto nessun avviso” disse il signor Veneranda; “ma a me l’avviso non serve a niente; mi servirebbe il pacco, perché dentro al pacco c’è sempre qualcosa”.

“L’avviso serve per avvertirla che le è arrivato un pacco”.

“Ecco, proprio questo volevo, il pacco che è arrivato per me”.

“Ma non è arrivato nulla per lei”.

“Ma come, ha appena detto, e sono le sue parole, l’avviso serve per avvertirla che le è arrivato un pacco; ed io sono qui a ritirare il pacco”.

“Io ho solo detto che l’avviso serve solo per avvertirla che le è arrivato il pacco”.

“Ah, ho capito, lei mi manda un avviso per avvertirmi che è arrivato il pacco; allora, guardi, faccia a meno di mandarmi l’avviso perché io sono già qua a ritirare il pacco”.

“No, non ci siamo capiti, le dicevo che qualora arrivasse un pacco per lei, solo allora le manderemmo un avviso per avvertirla che da noi c’è un pacco per lei; ci siamo capiti ora?”.

“Certo che ci siamo capiti, mi crede imbecille; ma, mi dica, da dove arriva il pacco?”.

“Io... - balbettò l’impiegato - io non so da dove le venga spedito il pacco; io non ne so nulla; lo saprà lei da dove aspetta il pacco”.

“Io non aspetto nessun pacco” disse il signor Veneranda “e non ho nessuna idea di chi potrebbe spedirmi un pacco; ma se lei dice che mi arriverà un avviso che mi avverte che c’è un pacco per me da lei, io vengo da lei per sapere da dove mi arriva il pacco”.

“Io... io non ne so nulla del suo pacco!”.

“Ma allora perché mi dice che mi deve arrivare un avviso per ritirare un pacco?” esclamò il signor Veneranda arrabbiandosi; “ma guarda un po’ che tipo! Prima mi dice che mi arriverà un avviso, poi che devo passare qui a prendere il pacco, poi casca dalle nuvole! Oh, ma che razza di servizio postale!”.

E il signor Veneranda si allontanò scuotendo la testa e brontolando.

Liberamente tratto da *Il Veneranda* di CARLETTO MANZONI.

Attività per lo studente:

ESERCITAZIONE (dialogo guidato).

1. Ci sono due personaggi, un impiegato postale ed un signore che discute con lui; perché non riescono a comprendersi?
2. Sapresti indicare quale differente modo di pensare compare dal dialogo?
3. Quale procedimento logico segue l'impiegato della posta e quale il signor Veneranda?

ESERCITAZIONE (per casa o come lavoro di gruppo).

4. Costruire un testo analogo.

ALLEGATO 3 - TITOLARE IL DOCUMENTO:

Ho già constatato alcuni anni addietro quanto numerose siano le cose false che, fin dalla più tenera età, ho accolto come vere e quanto dubbie siano poi tutte quelle cose che ho fondato su di esse. Pertanto almeno una volta nella vita è necessario scalzare ogni cosa dalle fondamenta e cominciare di nuovo dai principi primi, se vorrò stabilire, una buona volta, nelle scienze, qualcosa di fermo e duraturo. Mi sembrava che l'impresa fosse smisurata; così attendevo un'età che fosse tanto matura da non poter essercene un'altra più adatta ad intraprendere la realizzazione. [...] Oggi, dunque, opportunamente liberato il mio spirito da ogni preoccupazione, mi sono predisposto a un *otium* sicuro, mi apparto solo, e finalmente con serietà e senza impedimenti mi occuperò di questa generale distruzione delle mie opinioni. [...] Certamente qualsiasi cosa abbia finora ammessa come vera, al massimo grado l'ho appresa dai sensi o per mezzo dei sensi; ma ho poi osservato che essi ingannano, ed è regola di prudenza non fidarsi mai completamente di quelli che, anche solo una volta, ci hanno tratto in inganno. Ma forse, sebbene talvolta i sensi ci ingannino riguardo le cose minute e più lontane, tuttavia ve ne sono molte altre delle quali non si può ragionevolmente dubitare, anche se si attingono grazie ai sensi: cioè che io sia qui, che sieda accanto al fuoco, che indossi la vestaglia invernale, che maneggi questa carta e così via. Come invero si potrebbe dire che queste stesse mani, che tutto questo corpo non siano miei? A meno che, forse, non mi paragoni a non so quali pazzi i cui cervellini sono sconvolti dai fumi ostinati a tal punto che asseriscono costantemente di essere dei re, quando invece sono poverissimi, oppure di indossare vesti di porpora, quando sono nudi [...]. Tuttavia molto chiaramente non posso non ammettere che io sia un uomo che ha l'abitudine di dormire la notte e nel sonno subire tutte quelle medesime cose [...]. Quante volte infatti il riposo notturno mi induce a credere di trovarmi in codeste condizioni usuali, cioè essere qui, indossare la vestaglia ed essere seduto

accanto al fuoco, quando invece giaccio senza vestiti sotto le coperte! E ora certamente fisso questa carta con occhi desti, e non è addormentato questo capo che scuoto, e questa mano che allungo di proposito e che percepisco consapevolmente [...]. Mi ricordo di essere stato altre volte beffato nel sonno anche da simili fantasmi. [...] Supponiamo dunque che noi dormiamo e che tutte queste azioni particolari non siano vere, cioè aprire gli occhi, scuotere il capo allungare la mano, e neppure che abbiamo tali mani, tuttavia senza dubbio bisogna riconoscere che le cose che vediamo nel sonno sono come delle immagini dipinte che si sono formate a somiglianza delle cose vere. [...] E a dire il vero, gli stessi pittori, quando si impegnano a raffigurare Sirene e Satiri nelle forme più straordinarie e bizzarre possibili, non attribuiscono loro delle nature del tutto nuove, ma soltanto mescolano membra di animali diversi; e se per caso escogitano qualcosa di così nuovo, che non è simile a nulla di ciò che si è da sempre visto, ed è chiaramente fittizio e falso, tuttavia per lo meno i colori con cui lo inventano sono veri. [...] Da tutto ciò forse non concluderemo male se affermiamo che fisica, astronomia, medicina e *tutte le altre discipline che dipendono dalla considerazione di cose composte* sono tutte dubbie; solo aritmetica, geometria e le altre discipline del medesimo genere, *che non trattano se non di cose semplicissime e generalissime e poco si curano se queste cose siano in natura o no*, contengono qualcosa di certo e di indubitabile. Infatti, sia che io vegli sia che io dorma, due più tre fanno cinque, e il quadrato non ha più di quattro lati; né sembra che possa succedere che verità tanto evidenti incorrano in sospetto di falsità. Nondimeno, una certa antica opinione è insita nel mio spirito: che ci sia un Dio che può tutto e dal quale sono stato creato tale e quale sono. Ma come è possibile che egli non abbia creato nessuna terra, nessun cielo, nessuna cosa estesa, nessuna figura, nessuna grandezza, nessun luogo e pur tuttavia io mi accorga che tutto ciò esiste? [...].

Forse potrebbero esserci taluni che preferirebbero negare un Dio tanto potente, piuttosto che credere che tutte le altre cose siano incerte. Ma a questi non opponiamoci, e concediamo loro che tutto ciò che è stato ammesso di Dio sia fittizio; tuttavia, in qualunque modo essi suppongano che io sia giunto allo stato attuale, o per fato, o per caso, o per una concatenazione continua di cose, o in qualsivoglia altro modo, dal momento che sembra che ingannarsi e sbagliare sia una qualche imperfezione, allora quanto meno potente sarà l'autore a cui attribuiranno la mia origine, tanto più probabile sarà che io sia talmente imperfetto da sbagliarmi sempre. A tali argomenti non ho certo nulla da opporre, anzi sono costretto a confessare che non c'è nulla tra ciò che un tempo consideravo vero di cui non sia lecito dubitare, [...] pertanto anche su ciò, non meno che sulle cose apertamente false, devo accuratamente, di volta in volta, sospendere l'assenso, se voglio davvero trovare qualcosa di certo; [...] le sup-

porrò in qualche modo dubbie, come or ora è stato mostrato, ma nondimeno molto probabili, di guisa che sia più ragionevole credervi che negarle. Perciò, credo, non agirò male, se, rivolta la volontà in direzione del tutto opposta, ingannerò me stesso e fingerò che esse, per certo tempo, siano, sotto ogni rispetto, false e immaginarie.

CARTESIO, *Meditazioni metafisiche sulla filosofia prima*.

Attività per lo studente:

(sullo sfondo sta l'intenzione di avviare al discorso argomentativo).

1. Sottolinea solo quelle parole o quelle parti di testo che ritieni fondamentali perché il discorso di Cartesio, pur diventando più conciso, mantenga lo stesso significato (lavoro di gruppo).
2. Qual è il concetto centrale attorno al quale ruota tutto il discorso di Cartesio?
3. Indica inizio e fine dell'introduzione e della conclusione.
 - 3.1. Introduzione da a
 - 3.2. Conclusione da a
4. Dividi il brano in paragrafi e numera secondo un ordine logico i paragrafi che sviluppano il concetto centrale precedentemente scoperto.
5. Da' un titolo ad ogni paragrafo, riportandolo a margine.
6. Trascrivi qui di seguito le *parole chiave* di ogni paragrafo.
 - 6.1. 1° §.;
 - 6.2. 2° §.;
 - 6.3. 3° §.;
7. Qual è, a tuo avviso, la frase più importante che mette in luce il contenuto del brano? Trascrivila specificando le motivazioni che possano convalidare la tua scelta.
8. Suddiviso il brano, utilizzando dei rettangoli, nei quali troveranno posto le parole fondamentali, mostra come si sviluppi il brano attraverso una ben precisa mappa concettuale; cioè unisci tra loro i rettangoli con delle frecce di rimando.
9. Commenta questo testo mettendolo in relazione a quello precedentemente letto:

Pensai che occorreva rigettare come assolutamente falso tutto ciò di cui potevo sospettare anche il minimo dubbio, per vedere se dopo mi restava nella mente ancora qualche cosa di veramente indubitabile. Di conseguenza, poiché i nostri sensi qualche volta ci ingannano, volli supporre che nessuna cosa fosse quale i nostri sensi ce la fanno immaginare; e poiché esistono uomini che si sbagliano ragionando anche intorno ai più semplici problemi di geometria e vi fanno paralogismi (ragionamenti che producono solo parole), e poiché ritenevo di essere soggetto ad errare esattamente come ogni altro, rigettai come false tutte le ragioni che avevo accettato prima di allora come dimostrazioni;

considerando infine che gli stessi pensieri che abbiamo da svegli ci possono venire anche quando dormiamo (senza che ce ne sia tra loro nessuno vero), decisi di supporre che tutte le cose che mi erano entrate nello spirito non fossero più vere delle illusioni dei miei sogni.

CARTESIO, *Discorsi sul metodo*, quarta parte.

Seconda parte

L'itinerario e i testi:

Da un primo approccio in cui si mette in evidenza come sia la *mente* a dare validità al conoscere, si passerà poi a considerare quali siano i risvolti che possono spingere l'uomo a sostenere la validità di una *conoscenza esclusivamente di tipo soggettivo* (opzione sensistica); si riferirà all'ambito *razionale* il termine conoscenza per ricavare come il sapere diventi più profondo dando credito all'*intelligere*, cioè astraendo il concetto dalla singolarità, cui le sensazioni ci legano; da ultimo, il ritorno alle operazioni della mente mostrerà come siano le *domande* a determinare la conoscenza umana; essa evidenzierà così i suoi *limiti* in quanto le domande che essa sa porre sono sempre finite, dipendendo esse dalle *categorie mentali* proprie dell'uomo.

Lo scopo:

Avviare gli studenti al ripensamento sul fatto che siamo noi a porre le domande al mondo ed al mondo spetta solo di rispondere; dunque la conoscenza dipende dalle domande che l'uomo è in grado di fare; da questo assunto nasceranno le scienze che non avranno quindi mai carattere di assolutezza.

L'obiettivo principale:

Motivare all'interesse per un tema che spesso non viene neppure problematizzato, aderendo lo studente al luogo comune che 'siccome le cose le vedo, esse sono così come si presentano a me'.

L'obiettivo secondario:

Ci si rivolge più alle competenze che alle *conoscenze* in quanto i brevi brani scelti sono significativi più per la mobilitazione problematica che per l'attivazione di contenuti veri e propri (a parte il lessico e le tesi sostenute dai filosofi in questione); le *competenze* da far acquisire sono di tipo destrutturativo (dei documenti), ricostruttivo (dei nessi tra parole), di emergenza (delle parole chiave), di enumerazione (dei singoli passaggi di un discorso); le *capacità* consisteranno nella sintesi delle tesi centrali dei documenti, nel riconoscimento dell'intenzione del filosofo, nel saper elaborare considerazioni personali a partire da una concezione data, nell'uso della lingua italiana per commentare in modo piano i documenti. Non verrà sottovalutata la capacità critica nella revisione di tesi oggi sorpassate per far riflettere sul fatto che la scienza non ha mai detto l'ultima parola in fatto di ricerca; si analizzeranno i *pro* e i *contra* di una qualsiasi tesi, nei suoi risvolti positivi e negativi.

L'articolazione delle lezioni:

L'articolazione segue lo schema qui sotto riportato:

1. una prima visione d'insieme del tema;
2. sua problematizzazione a seguito della lettura dei testi;
3. analisi del testo con enucleazione del tema centrale del documento e/o delle posizioni del filosofo in quel contesto;
4. assegnazione di un titolo ai documenti (verifica immediata delle capacità di sintesi);
5. laboratorio, inteso o come dibattito con tutta la classe o come lavoro-discussione fra piccoli gruppi di studenti, con produzione finale collettiva;
6. esercitazioni di recupero (per casa, con traccia sempre assegnata).

PRIMA ORA

Nota per il docente:

– (*nota metodologica*): necessario in un insegnamento che affronti problematicamente un tema filosofico è la percezione di un tutto che si andrà poi a dipanare attraverso l'analisi delle sequenze già previste ma che gli studenti ancora non conoscono. Perciò necessario, a mio avviso, è la presentazione del percorso complessivo, cioè la esposizione della *mappa dell'itinerario* che poi verrà sviluppato; in fondo non dobbiamo lasciar costruire agli studenti la sintassi dell'esplorazione, dobbiamo dargliela noi così come accade quando, di fronte ad un libro che non conosciamo, subito ricorriamo all'indice per capire, attraverso una visione sincretica, di che cosa si tratti. Diamo dunque, in un primo incontro frontale, lo schema del viaggio che stiamo intraprendendo (*prima fase*).

– (*seconda fase*) Si passa alla lettura dei documenti con la successiva enucleazione del tema, servendosi delle esercitazioni proposte alla fine di ogni testo; sono state pensate come esercizi di ricapitolazione che lo studente, prima può affrontare in classe con un dibattito condotto dal docente, poi può sviluppare a casa ritornando sulle discussioni svolte.

– Alla fine della prima ora è stata inserita una griglia di valutazione che permette al docente di verificare già *in itinere* la capacità di comprensione dei nuclei fondamentali; si tratta di una indicazione di massima (che vale per tutte le ore) alla quale il docente può riferirsi, ma che sarebbe bene riprogettasse egli stesso in armonia con gli obiettivi che egli voglia modificare o inserire *ex novo*.

– Come si vedrà, i documenti testuali non sono mai lunghi; questa scelta è nata dal fatto che essi hanno un carattere funzionale all'obiettivo da raggiungere; infatti è preferibile far nascere il dibattito subito in classe su un percorso dato piuttosto che fermare

l'attenzione sulle posizioni dei singoli filosofi; in fondo non si intende nel biennio della superiore fare storia della filosofia, ma trattare temi filosofici che devono essere problematizzati (questa è l'ottica con cui sono stati scelti e condensati i singoli brani).

– Alla fine dell'ora viene riportato un allegato (a mo' di esempio) per la valutazione della capacità di comprensione del testo.

Nuclei fondamentali da far emergere:

– la mente è organizzatrice del sapere; senza il suo aiuto nulla verrebbe organizzato;

– la mente può anche sbagliare (si veda la luna abitata ecc...), ma è proprio dagli errori che si possono trarre le future revisioni;

– le concezioni scientifiche appaiono tali in un certo periodo, ma possono essere modificate in un'epoca successiva;

– la scienza non va derisa in quanto è il prodotto della temporalità;

– la mente coordina, secondo schemi logici, i contenuti legati però ad un ben determinato periodo storico.

Nota per lo studente:

– I documenti sono ricavati solo da filosofi che hanno trattato il tema gnoseologico (gnosis = conoscenza) e che sono vissuti in epoche diverse; si va da Anassagora, vissuto intorno al 500 a.C., fino a Kant, vissuto intorno alla fine del 1700; abbracciano cioè 2300 anni di storia della filosofia.

ALLEGATO 4 - TITOLARE IL DOCUMENTO:

La mente è la più sottile e la più pura tra tutte le cose: ha perfetta conoscenza di tutto e il supremo dominio su tutto e per quante cose abbiano esistenza, grandi e piccole che siano, su tutte ha potere la mente. Tale e tanto è questo potere che fu la mente ad avviare il processo iniziale; ha fatto cominciare il rivolgimento dal piccolo, poi la rivoluzione è diventata più grande; tutte le cose che si mescolano, si separano, si dividono, la mente le ha conosciute; e qualunque cosa doveva essere e qualunque è stata in passato (e ora non è più), tutto ciò che ora esiste e qualsiasi cosa esisterà in futuro, tutto la mente sa ordinare: anche la rotazione che oggi compiono gli astri, anche il separarsi incessante dell'aria e dell'etere.

ANASSAGORA, *Frammento 12*.

Attività per lo studente sul Frammento 12

CONOSCENZE

1. Elenca i termini fondamentali dando loro una breve definizione.

2. Indica *in breve* qual è la tesi centrale del documento.

COMPETENZE

1. Sottolinea i termini specifici riguardanti le attività della mente presenti nel frammento.

2. Numera i passaggi più importanti (che se non ci fossero renderebbero il documento meno comprensibile).

3. Condensa il *contenuto* del documento con brevità di discorso (numero massimo di 20 parole).

CAPACITÀ

1. Indica il *significato* globale, cioè “che cosa vuol trasmettere il filosofo?”.

2. Da’ un titolo al frammento (max. tre parole).

3. Scegli tre parole, presenti nel testo, che esprimano il senso del brano e spiega il motivo di tale scelta.

ALLEGATO 5 - TITOLARE IL DOCUMENTO:

Anassagora per primo diede alla mente la priorità rispetto alla materia; il suo libro, che è scritto in uno stile piacevole ed energico, comincia con questa frase: “Tutte le cose erano insieme, poi la mente le riordinò”. [...] Cominciò ad occuparsi di filosofia ad Atene quando era arconte Calliade, in età di vent’anni¹; ecco quello che diceva: il sole è una massa incandescente più grande del Peloponneso [...], la luna è abitata e piena di colline e di avvallamenti. Principi delle cose sono le particelle omogenee: come l’oro è composto dalle cosiddette pagliuzze d’oro, così tutto è composto di piccoli corpi di sostanza omogenea. La mente è il principio del movimento. I corpi più pesanti (come la terra) occupano la regione più bassa; i più leggeri, come il fuoco, la regione più alta; l’acqua e l’aria la zona centrale; sulla terra, che è piatta, si è depositato il mare quando le parti umide (rimaste mescolate ad essa) sono evaporate sotto l’azione del sole. Le stelle, fin dall’inizio, hanno girato come incastonate in una cupola; a quel tempo il polo celeste, che è facile a riconoscersi, si trovava sulla verticale della terra, in seguito ha subito una inclinazione. La via lattea è il riverbero delle stelle che il sole non illumina; le comete nascono dall’incontro di pianeti fiammeggianti; le stelle cadenti sono scintille sprigionate dall’aria; i venti si producono quando il calore del sole provoca la rarefazione dell’aria; il terremoto è dovuto ad un rigurgito d’aria verso la terra.

DIogene LAERZIO, *Vite dei filosofi*, II, 6 sgg.

¹ Nel 480 a.C.

Attività per lo studente sul documento di Diogene Laerzio

COMPRENSIONE:

-
1. Di quanto riferisce D.L. su Anassagora sottolinea le tesi che oggi ci fanno sorridere.
- la luna è abitata.
l'oro è composto dalle cosiddette pagliuzze d'oro.
Principi delle cose sono le particelle omogenee.
I corpi più pesanti....
Le stelle... come incastonate in una cupola ecc...*
-
2. Qual è la tesi centrale a cui gira attorno tutto il brano?
- che è la mente a dare ordine al tutto.
-
3. *I corpi più pesanti (come la terra) occupano la regione più bassa; i più leggeri, come il fuoco, la regione più alta.*
A quale concezione cosmologica si giunge proseguendo nel discorso?
- geocentrica.
-
4. Sono stati elencati quattro elementi fondamentali che costituiscono l'universo; sapresti elencarli?
- Terra, Acqua, Aria, Fuoco.
-
5. Definisci "sostanze omogenee" e fa' due esempi che si riferiscano a sostanze omogenee così come appaiono nel brano.
-

CRITICITÀ:

-
1. Perché manifestano la loro pochezza?
- perché oggi possediamo una conoscenza più precisa.
-
2. Come ci si deve porre di fronte a quelle affermazioni?
- accettarle come date da un pensatore di 2500 anni fa che non possedeva strumenti adatti allo scopo.
-
3. Qual è la *chiave di lettura* che occorre usare per evitare di considerare 'pazzo' chi ha affermato ciò 500 anni prima di Cristo?
- le affermazioni scientifiche non sono la v del momento storico dipendendo da strumenti sempre più perfetti ma mai definitivi.
-
4. Se le sostenesse un tuo compagno che cosa gli diresti? Perché?
-

Livello A	– illustra il contenuto ripetendo le parole del testo.
Livello B	– chiarisce il contenuto usando parole proprie.
Livello C	– riordina il contenuto in base ad un proprio punto di vista.
Livello D	– identifica il significato generale del testo.
Livello E	– individua il significato specifico del testo nel contesto.

SECONDA ORA

Nota per il docente:

– Si può riprendere quanto discusso nella lezione precedente per rinfrescare in modo spedito l'assodato e così consolidarlo maggiormente, anche attraverso la correzione pubblica degli esercizi svolti a casa dagli studenti.

– Poi si può passare all'esame di un nodo forte in ambito gnoseologico: se sia plausibile la posizione di Protagora e quali siano le implicazioni che la sua presa di posizione può comportare.

– Discutere sul divario tra *dóxa* e *alétheia*, tra opinione e verità, tra sensibilità e intellesione (tema che verrà approfondito nelle ore successive, ma che qui trova la sua origine).

NB: In questa lezione si è offerta anche una possibile risoluzione alle domande (come tracciato dei temi che possono essere fatti nascere a seguito della lettura del testo filosofico).

Nuclei fondamentali da far emergere:

– La tesi di Protagora nasce dall'uso che egli fa dei sensi; sono i sensi a determinare se un caffè è amaro o no;

– ma ogni uomo è norma a se stesso anche al di là della semplice sensazione;

– ogni uomo è misura di tutte le cose sia che usi la mente (prima lezione) sia che usi i sensi (seconda lezione);

– (*prima riflessione*) emerge una relatività gnoseologica; essa può essere vista come un punto forte se, come dice Socrate (e chi a lui si è rifatto, cioè Platone ed Aristotele), spinge l'uomo a conoscere sempre più in profondità, oppure può diventare la bara della conoscenza se pone l'uomo nella situazione di scetticismo radicale;

– (*seconda riflessione*) ci sono uomini normali e uomini anormali, ma lo stesso

uomo può essere a volte normale (quando è sano) e a volte anormale (quando è ammalato);

– (*terza riflessione*) allora, posto che non ci sia una verità capace di aggregare il genere umano e neppure l'uomo con se stesso, a che cosa serve il sapere? Una risposta va verso un sapere che si apre all'altro: per convincere, per persuadere soprattutto considerando il fatto che “è compito dell'uomo sapiente fare in modo che gli uomini possano persuadersi a condividere le opinioni più utili alla vita individuale e sociale”. Ecco la nascita della retorica che può diventare però eristica quando si rivolge alla dimostrazione che una cosa è e che la stessa non è.

ALLEGATO 7 - TITOLARE IL DOCUMENTO:.....

L'uomo è misura di tutte le cose, di quelle che sono in relazione al fatto che sono, di quelle che non sono in relazione al fatto che non sono.

SESTO EMPIRICO, *Adversus mathematicos*, VII, 60.

Protagora sostiene che misura di tutte le cose è l'uomo, di quelle che sono per ciò che sono, di quelle che non sono per ciò che non sono; intendendo per misura la norma di giudizio, e per cose i fatti in genere; cosicché il senso è questo: l'uomo è la norma che giudica su tutti i fatti. Protagora ammette solo ciò che appare ai singoli individui, e in tal modo introduce il principio di relatività. Dice questo filosofo che le cose materiali cambiano continuamente, e anche le sensazioni si trasformano a seconda dell'età di chi le prova e delle altre condizioni del corpo. Gli uomini percepiscono ora l'una ora l'altra apparenza, a seconda delle diverse disposizioni in cui si trovano; così, un uomo in condizioni normali percepisce i caratteri delle cose così come appaiono ad individui normali, mentre l'individuo in condizioni anormali percepisce quei caratteri così come appaiono agli anormali. Lo stesso si dica riguardo all'età, e secondo che si dorme o si è svegli.

SESTO EMPIRICO, *Schizzi pirroniani*, in: *I Presocratici, Testimonianze e frammenti*, Laterza, Bari, 1981, vol. II.

Attività per lo studente sul documento di Sesto Empirico

COMPRENSIONE:

-
- | | |
|---|--|
| 1. Sapresti indicare quale sia la fonte che origina il tipo di conoscenza messa in luce dal precedente brano? | I sensi |
| 2. Chi è più sapiente tra i “normali” e gli “anormali”. Perché? | Nessuno perché tutti si fermano a livello di opinioni e non toccano la verità. |
-

3. Considera quali siano i risvolti positivi e negativi ai quali giunga un uomo che:
- utilizzi la *sensazione*,
 - utilizzi l'*intellezione*,
 - che si metta dalla parte della *ragione*,
 - che si metta dalla parte della *fede*.
-

ALLEGATO 8 - TITOLARE IL DOCUMENTO:.....

All'ammalato il cibo appare amaro, e per lui è amaro, mentre per l'uomo sano accade il contrario. Ora, nessuno dei due è da ritenersi più sapiente dell'altro, e neppure si deve asserire che il malato sia un ignorante perché la pensa in tal modo, e che il sano sia sapiente perché la pensa nell'altro modo. [...] Ciò non toglie che esistano opinioni migliori ed opinioni peggiori, e che siano da condividere quelle più utili alla vita propria e della società, tralasciando quelle dannose. È compito dell'uomo sapiente fare in modo che gli uomini possano persuadersi a condividere le opinioni più utili alla vita individuale e sociale, al modo stesso in cui un medico prescrive le medicine perché il malato possa diventare sano e quindi torni a vedere i diversi aspetti della realtà in una prospettiva positiva, con la gioia e l'entusiasmo di un uomo sano e attivo. Una difettosa disposizione d'animo induce, infatti, a vedere le cose in modo difettoso, mentre una retta disposizione induce a pensare in modo retto e più vantaggioso. Come gli agricoltori, che si adoperano per ingenerare nelle piante, quando siano malate, condizioni di guarigione; così gli oratori e gli uomini sapienti devono far apparire alla città come giuste le cose oneste invece di quelle dannose. [...] E così alcuni sono più sapienti di altri, ma nessuno ha opinioni false; e tu devi accettare, voglia o no, di essere misura delle cose.

PLATONE, *Teeteto*, 166d sgg.

Attività per lo studente sui documenti su Protagora

1. In quest'ultimo documento viene rivolta a Protagora una critica in quanto convinto che la conoscenza sia retta da qualche cosa che la precede; sapresti indicare di che cosa si tratta e ritrovare le parole esatte?

Una difettosa disposizione d'animo induce, infatti, a vedere le cose in modo difettoso, mentre una retta disposizione induce a pensare in modo retto e più vantaggioso

2. Due metafore sono presenti, una sulla medicina ed un'altra sull'agricoltura; mettile in relazione alla funzione persuasiva che sembra essere compito del sapiente e spiega che cosa significhino.

3. Che cosa pensi sia la funzione persuasiva di un discorso? Conosci qualche categoria di persuasori?

4. Si commentino i precedenti documenti enucleando le parti essenziali ed estendendo anche al proprio mondo (con esempi) quanto è stato sostenuto da Protagora.

Commento: Ogni uomo di fronte alla realtà la vive in maniera personale, la interpreta secondo come egli vi si rapporta; se è ammalato la coglierà in un certo modo e per lui essa sarà come egli la vive (un caffè sorbita da malato è più amaro o più cattivo o più freddo di quando non lo si sorseggi da sano). Delle cose, dunque, ogni singolo uomo è misura perché egli le giudica mettendole in rapporto con se stesso; di alcune coglierà alcuni aspetti, di altre altri; delle stesse cose coglierà aspetti diversi a seconda che egli si trovi in una situazione o in un'altra (se siamo calmi una battuta nei nostri confronti la viviamo in modo abbastanza sereno più di quanto non avvenga quando siamo arrabbiati); il singolo uomo è dunque il metro delle cose che sono (delle cose che egli giudica avvenire in un certo modo), ma è il metro anche delle cose che non sono (delle cose che egli non percepisce e che quindi non si mettono in relazione con lui); la sensazione che condiziona il giudizio determina l'esistenza qualitativa di una certa cosa.

5. Quali sono le conclusioni negative della tesi sostenuta da Protagora?

Che il sapere non è mai forte, ma debole; c'è una relatività della conoscenza che resta racchiusa sempre nel particolare.

6. A che cosa porta nel contesto del documento il principio di relatività?

Il relativismo del sapere da una parte può indurre l'uomo a diventare scettico e quindi a non proseguire nella ricerca, dall'altra ad accorgersi che il suo viaggio verso la verità è lungo e quindi ogni tappa è un 'non-sapere' completo.

7. Il principio di relatività porta con sé un risvolto negativo se viene esteso in altri settori della vita umana? (politica, sociale, morale ecc...)

Il relativismo applicato al campo morale porta a costruirsi le proprie norme in relazione al proprio utile momentaneo (utilitarismo); in campo sociale a regolarsi secondo il tornaconto individuale (individualismo); in campo politico a governare per se stessi e non per i cittadini (demagogia); in campo retorico a vincere nel dibattito presentando le proprie tesi che potranno anche non essere sempre le stesse, ma addirittura mutare da momento a momento, o sostenere la validità di una posizione ed il suo contrario (eristica); in campo giuridico a manipolare le leggi ad ogni variare del vento ecc...

C'è un risvolto positivo nella tesi protagoriana?

Che in fondo non ci si deve fermare a considerare la verità (*aletheia*) come conquista definitiva; essa è semmai una ricerca che si fonda su opinioni (*doxa*) che possono far nascere anche il dibattito democratico. Da un punto di vista politico, economico, sociale potrebbe dar luogo ad un dibattito sul valore del potere dispotico di chi asserisce di possedere la verità.

Laboratorio:

– A partire dalla tesi protagoriana che l'uomo è misura di tutte le cose, cioè che spetta al singolo decidere su che cosa è bene e che cosa è male per lui, quali sono i comportamenti che il politico potrà tenere nel momento in cui venga eletto?

– La conclusione a cui il gruppo è giunto venga messa in relazione con il concetto etico cui si richiama la morale corrente e si traggano delle considerazioni.

TERZA E QUARTA ORA

Nota per il docente:

– Si parte con il recupero dei contenuti salienti dell’ora precedente e si passa all’esame dei testi scelti.

– Il nodo importante mi sembra essere quello che va dalla conoscenza sensibile, legata al soggetto senziente (cfr. la lezione precedente), alla possibilità di una conoscenza più ampia che mira alla definizione essenziale dell’oggetto preso in esame dal nostro conoscere.

Nuclei fondamentali da far emergere:

– la differenza tra un sapere che si ferma alle sensazioni (seconda ora) ed uno che va all’essenza (questo gruppo di ore);

– il valore della memoria nella conoscenza;

– differenza tra attività legate ai ricordi e alle sensazioni da una parte e attività razionali che teorizzano dall’altra;

– il valore della sintesi (anche se *a posteriori*, ma non è il caso di rapportare ora la distinzione con l’analisi *a priori*);

– *giudicare* significa costruire un percorso logico i cui riferimenti al singolo siano per lui qualificanti e caratterizzanti;

– conoscere le cause che cosa significa? Si possono anche schematizzare le cause ricorrendo alla metafora dello scultore (causa efficiente), del marmo (causa materiale), dell’idea di Diana che è nella mente dello scultore (causa formale), dello scopo che lo scultore vuole raggiungere con quella statua (causa finale).

– Chi sa può anche insegnare: “*riteniamo più sapiente chi, in ogni ramo della scienza, conosce le cause con maggiore esattezza e sa meglio insegnarle*”; l’ignorante è bene che impari a tacere se non sa.

ALLEGATO 9 - TITOLARE IL DOCUMENTO:

Tutti riconosceranno che né i nostri pensieri né i nostri sentimenti né le idee formate dall’immaginazione possono esistere senza la mente. Ma per me non è meno evidente che le varie sensazioni ossia la idee percepite dai sensi, per quanto fuse e combinate insieme non possono esistere altro che in una mente che le percepisce. Credo che chiunque possa accertarsi di questo per via intuitiva, se pensa a ciò che significa la parola “esistere” quando viene applicata a oggetti sensibili. Dico che la tavola su cui scrivo esiste, cioè che la vedo e la tocco; e se fossi fuori del mio studio direi che esiste intendendo che potrei perce-

pirla se fossi nel mio studio. C'era un odore, cioè era sentito; c'era un suono, cioè era udito; c'era un colore o una forma, e cioè era percepita con la vista o con il tatto: ecco tutto quel che posso intendere con espressioni di questo genere. Per me è del tutto incomprensibile ciò che si dice dell'esistenza assoluta di cose che non pensano, e senza nessun riferimento al fatto che vengono percepite.

BERKELEY, *Trattato sui principi della conoscenza umana*, Laterza, Bari 1991, p. 32.

Attività per lo studente sul documento di Berkeley

COMPRESIONE:

1. Ti si danno dei termini ai quali tu farai seguire una definizione che sia attinente all'uso che ne fa Berkeley (aiutati con il dizionario filosofico solo dopo aver tentato di darla tu, scrivendola a matita):
 - pensieri:.....
 - sentimenti:.....
 - idee:.....
 - immaginazione:.....
 - mente:.....
 - sensazioni:.....
 - percepire (mente che percepisce):.....
 - intuizione:.....
 - esistenza assoluta:.....
 - oggetti sensibili:.....
2. Che cosa vuol dire Berkeley con le parole *esistenza assoluta di cose che non pensano*?
3. Ci sono due modi di percepire: uno che accade in presenza dell'oggetto e l'altro?
4. Come lo chiameresti questo altro modo di mantenere le idee?
5. Quale valore ha nell'ambito del processo conoscitivo?

COMPETENZE:

6. Difendi l'esistenza di quell'altro modo di mantenere le idee con un brano di poche righe che persuada un tuo compagno sulla bontà della sua esistenza nell'ambito della conoscenza.
7. Suddividi il precedente brano in tante parti quante a tuo giudizio sono le cesure possibili; ad ogni parte assegna un numero (1, 2, 3); quindi suddividi nuovamente ogni singola parte assegnando un nuovo numero (1.1, 1.2, 1.3, 1.4 ecc...); assegna poi ad ogni parte una specie di titolo racchiuso, se possibile, in una parola.

CAPACITÀ:

8. Ti sembra contraddittorio il discorso di Berkeley quando inserisce nel suo discorso i seguenti due punti?
- 8.1. è del tutto incomprensibile l'esistenza assoluta delle cose che non siano riferite al fatto di essere percepite;
- 8.2. c'è un altro modo di percepire gli oggetti, pur se non sono presenti.

ALLEGATO 10 - TITOLARE IL DOCUMENTO:

Tutti gli uomini sono protesi per natura alla conoscenza: ne è un segno evidente la gioia che essi provano per le *sensazioni*. [...] È un fatto naturale, d'altronde, che tutti gli animali siano dotati di *sensibilità*, ma da tale sensibilità in alcuni di essi non nasce la *memoria*, in altri sì. Appunto per questo fatto questi ultimi sono *più intelligenti* ed hanno maggiore capacità di imparare rispetto a quelli che sono privi di facoltà mnemoniche. [...] Nella vita di quegli animali in cui sono presenti soltanto *immagini* e *ricordi* la conoscenza vi ha solo una limitatissima parte mentre nella vita del genere umano sono presenti *attività artistiche* e *razionali*. E negli uomini la conoscenza trae origine dalla memoria, giacché la molteplicità dei ricordi di un medesimo oggetto offre la possibilità di sintetizzarlo in un unico fatto. Anzi, pare quasi che l'esperienza sia qualcosa di simile alla scienza [...], ma in realtà l'esperienza è per gli uomini solo il punto di partenza da cui deriva la scienza [...]: perché l'esperienza crea scienza, [...] invece la mancanza di esperienza crea solo eventi fortuiti. La scienza nasce quando da una molteplicità di nozioni empiriche venga prodotto un unico giudizio universale in grado di abbracciare tutte le cose simili tra loro. Infatti l'esperienza si limita a ritenere che una certa medicina sia adatta a Callia colpito da una certa malattia, o anche a Socrate o a molti altri presi individualmente; ma *giudicare*, invece, che una determinata medicina è adatta a tutti costoro, considerati come un'unica specie [ossia come effetti, ad esempio, da catarro o da bile o da febbre], è compito riservato alla scienza.

[...] L'esperienza è conoscenza del particolare, mentre la scienza è conoscenza dell'universale.

Tutte le attività pratiche e produttive si occupano del particolare, giacché il medico non ha sotto cura l'uomo, ma ha sotto cura Callia o Socrate o qualche altro individuo designato con tale appellativo e a cui è cosa secondaria essere uomo; se, pertanto, un medico non tiene conto dell'esperienza e si basa sul solo ragionamento, e conosce l'universale, ma ignora il particolare che è in esso, molte volte sbaglia la cura, perché è proprio il particolare quello che bisogna curare.

Noi siamo del parere che il *conoscere* e *l'intendere* siano proprietà piuttosto della scienza che dell'esperienza, e consideriamo quelli che sono tecni-

camente preparati più sapienti di quelli che seguono la sola esperienza, giacché reputiamo che [...] gli uni *conoscono la causa*, gli altri no. Gli empirici, infatti, sanno *il che*, ma non *il perché*; quegli altri, invece, sanno discernere il perché e la causa. E anche per questa ragione noi riteniamo che, in ogni attività professionale, i dirigenti siano più degni di rispetto e abbiano maggiore conoscenza e siano anche più sapienti dei semplici manovali, giacché conoscono le cause dei loro stessi prodotti (mentre i manovali, comportandosi in un modo simile a quello di certi esseri inanimati, agiscono pure, ma agiscono senza sapere quello che stanno facendo, proprio come fa il fuoco quando arde [...]), poiché essi sono più sapienti non in virtù della loro attività pratica, ma perché posseggono la teoria e distinguono le cause.

[...] Riteniamo che nessuna sensazione possa identificarsi con la sapienza; le sensazioni, da parte loro, sono indubbiamente fondamentali per l'acquisizione di conoscenze particolari, ma non ci spiegano le cause di nulla; ad esempio, non ci dicono perché il fuoco sia caldo, ma soltanto che esso è caldo. [...] Ciò che, pertanto, rimane evidente è che la Sapienza è una scienza la quale si occupa di certe cause e di certi principi.

ARISTOTELE, *Metafisica*, libro I.

Poiché la nostra indagine verte appunto su tale scienza, noi dovremmo esaminare quali cause e quali principi costituiscono l'oggetto di cui la Sapienza è scienza. Ma forse tale ricerca può venir condotta con maggiore chiarezza, se consideriamo le opinioni che abbiamo intorno al sapiente.

In primo luogo noi riteniamo che il sapiente conosca tutte le cose nei limiti del possibile, senza che, però, egli abbia conoscenza di tali cose nella loro particolarità; in secondo luogo reputiamo sapiente chi è in grado di comprendere le cose difficili e non agevolmente accessibili all'umana conoscenza: provare una sensazione è, in realtà, una cosa comune a tutti, e perciò è una cosa facile e non è indizio di sapienza; inoltre, *riteniamo più sapiente chi, in ogni ramo della scienza, conosce le cause con maggiore esattezza e sa meglio insegnarle*; [...] è indispensabile che il sapiente non riceva ordini, ma sia lui a darli, e che non sia egli ad obbedire ad un altro, ma il meno sapiente ad obbedire a lui.

ARISTOTELE, *Metafisica*, I, 1-2, 980a - 981, Laterza, Bari 1973.

Attività per lo studente:

DOCUMENTO DI ARISTOTELE

1. Nel brano di Aristotele balza agli occhi una differenza posta tra conoscenza animale e conoscenza umana; di quale differenza si tratta? (risposta in non più di due righe).

2. “la molteplicità dei ricordi di un medesimo oggetto offre la possibilità di sintetizzarlo in un unico fatto”; questo significa che... (tre righe in cui compaia un esempio che si accordi con il passo citato).
3. Quando nasce la *scienza* e in che cosa differisce da ciò che scienza non è?
4. Qual è la discriminante che permette agli *eventi fortuiti* di non essere più tali, ma di diventare *scienza*?
5. Fa' un esempio di *eventi fortuiti* o casuali che possono invece venir raggruppati e quindi produrre scienza (pensa a qualche scienziato come Galilei per determinare quale sia la strada da compiere).
6. In questo brano la parola *esperienza* ha un senso forte soprattutto là dove si dice “*l’esperienza crea scienza, [...] invece la mancanza di esperienza crea solo eventi fortuiti*”; poco più sotto troviamo però il suo limite: “*l’esperienza si limita a ritenere che una certa medicina sia adatta a Callia colpito da una certa malattia*”; al cospetto dell’esperienza, l’attività di *giudicare* assume una connotazione più importante. Costruisci un dialogo tra due persone che argomentino intorno alla differenza che esiste tra chi si adagia sull’esperienza e chi giudica (numero di righe a volontà anche con l’introduzione di esempi).
7. Un’altra differenza che spunta dal brano è tra *le attività pratiche e produttive* (1) e quelle conoscitive intellettive (2). Ti vengono date alla rinfusa dei termini che tu devi assegnare o alle prime (1) o alle seconde (2) segnandole con una croce:

7.1. padroneggiare le cause	1	2
7.2. esaminare il che	1	2
7.3. comprendere il perché	1	2
7.4. definire	1	2
7.5. enumerare	1	2
7.6. restare in superficie	1	2
7.7. andare in profondità	1	2
7.8. comprendere l’essenza	1	2
7.9. discernere le cause	1	2
7.10. teoresi	1	2
7.11. prassi	1	2
7.12. sensazioni	1	2
7.13. comprendere i principi	1	2

QUINTA ORA

Nota per il docente:

– La seconda parte sta per concludersi chiudendo il cerchio iniziato con la prima lezione; infatti là si era assegnato il centro della conoscenza alla mente, poi si era passati a considerare la conoscenza come sensazione (seconda ora) per soffermarsi poi sulla necessità di una conoscenza intellettuale in grado di astrarre dai particolari l'universale (terza e quarta ora); in quest'ultima ora il nodo considererà la possibilità di conoscenza della ragione a patto che essa sia in grado di porre domande al mondo.

– È un ritorno al punto di partenza da cui ha tratto origine la prima lezione; là si parlava della mente come organizzatrice, ma non se ne cercavano le motivazioni, qui, invece, si danno le motivazioni di questa sua capacità sintetizzatrice: sono le domande che essa sa produrre a dare completezza alla conoscenza.

Nuclei fondamentali da far emergere:

– La ragione istituisce un tribunale per verificare che cosa essa sappia (si può far riferimento al fatto che c'è un periodo particolare della storia dell'uomo in cui si è sostenuta questa tesi, nell'Illuminismo).

– Il valore dell'ipotesi nel progettare qualsiasi tracciato conoscitivo; senza ipotesi Galilei non avrebbe costruito nulla; ma anche noi senza un'ipotesi di lavoro andremmo a tentoni o a casaccio.

– Il valore della domanda nella conoscenza; senza domande da porre al soggetto che ci sta di fronte non avremmo risposte e quindi senza risposte non ci sarebbe conoscenza.

– Si può anche esemplificare praticamente prendendo due studenti e chiedendo loro di cercar di conoscere qualcosa dell'altro attraverso delle domande che uno rivolga all'altro (quante più se ne fanno, tanto maggiore è la conoscenza).

– Ma perché si possono fare le domande? Perché si possiedono certe categorie mentali che le permettono (quantità, qualità, relazione, modalità..... qui sarebbe fondamentale l'aiuto del docente di lettere che indichi come l'analisi logica possa costituire una via per scovare le domande possibili).

ALLEGATO 11² - TITOLARE IL DOCUMENTO:

La ragione umana ha, in una specie delle sue conoscenze, il particolare destino di essere oppressa da domande che non può evitare, giacché *le sono poste dalla natura della ragione stessa* che non sa fornire loro una risposta perché esse oltrepassano ogni capacità dell'umana ragione. In questo imbarazzo viene a trovarsi senza sua colpa; [...] è un invito alla ragione di intraprendere da capo la più gravosa di tutte le sue occupazioni, ossia quella della conoscenza.

za di sé e di *istituire un tribunale* che la renda sicura delle sue pretese legittime; [...] *questo tribunale non è nient'altro che la stessa critica della ragione.* KANT, *Prefazione* alla prima edizione della *Critica della ragion pura*).

Quando Galilei fece rotolare le sue sfere con un peso *da lui scelto* lungo il piano inclinato o quando Torricelli fece sopportare all'aria un peso equivalente, *secondo quanto aveva precedentemente stabilito*, a quello di una colonna d'acqua a lui nota, [...] per tutti quelli che indagavano la natura spuntò una luce. Compresero che la ragione punta lo sguardo solo su quel che essa stessa domanda seguendo le sue ipotesi; e che deve [...] spingere la natura a rispondere alle sue domande, anziché lasciarsi guidare da essa; perché, altrimenti, osservazioni casuali, compiute senza un piano tracciato in precedenza, in nessun modo si raccoglierebbero in una legge necessaria, legge di cui invece la ragione è in cerca ed ha bisogno. Quando la ragione si accosta alla natura deve avere in una mano dei principi suoi propri, i soli che possano dare a fenomeni concordanti la validità di leggi, e nell'altra l'esperimento da lei escogitato secondo quei principi. Questo con l'intenzione di trarre degli insegnamenti dalla natura, non però come uno scolaro [...] bensì *come un giudice* che, nell'ambito delle sue mansioni, esiga che i testimoni *rispondano alle sue domande*. Ed è così che anche [...] la scienza della natura è stata portata per la prima volta sul sicuro cammino di una scienza, dopo che, per tanti secoli, non aveva fatto altro che brancolare nel buio.

KANT, *Prefazione* alla seconda edizione della *Critica della ragion pura*.

Le leggi non esistono nei fenomeni, ma solo relativamente al soggetto a cui i fenomeni ineriscono, in quanto possiede un intelletto... I fenomeni non sono che rappresentazioni di cose, le quali restano sconosciute rispetto alla loro essenza; non essendo che semplici rappresentazioni, i fenomeni non obbediscono ad altra legge di connessione all'infuori di quella prescritta dalla facoltà che li connette... la quale dipende dall'intelletto per quanto riguarda l'unità della sintesi. Ne segue che ogni percezione possibile, quindi tutto ciò che può in qualche modo giungere alla coscienza, ossia tutti i fenomeni della natura, debbono, quanto alla loro congiunzione, sottostare a delle categorie (mentali), dalle quali la natura viene a dipendere.

KANT, *Critica della ragion pura, Analitica dei concetti*.

² Invece di questa scelta se ne possono fare delle altre sempre sullo stesso tema del porre domande alla natura; si veda ad esempio BACONE, *De augmentis scientiarum*, l. V, c. 2, §§ 5-15, oppure sempre di BACONE, *Novum organum*, l. I, § 103. Anche se Bacone si ferma alla descrizione di questi esperimenti provocati, importante è sottolineare come sia l'uomo a predisporre le condizioni perché avvenga poi l'esperimento.

Attività per lo studente sui documenti di Kant:

Si parla di un tribunale speciale; di che cosa si tratta?

1. Nei primi due documenti sono state inserite delle sottolineature; occorre che tu costruisca un brano, partendo da quelle sottolineature (nessuna deve essere dimenticata) in maniera tale che venga riprodotto lo stesso contenuto, ma con una strutturazione diversa (puoi scrivere una lettera ad un amico, ad un tuo parente, al filosofo stesso; oppure puoi scegliere di esprimerti con una serie di disegni o di scenette a fumetti; oppure puoi inventarti un dialogo; oppure costruire un percorso a mappe dove ad ogni rimando -le frecce che segnano il passaggio da un contenuto ad un altro- ci sia annotata a piè pagina una tua riflessione...)

2. Prova a prendere in considerazione se sia possibile che le leggi esistano indipendentemente dall'intelletto umano. Scrivi un brano (al massimo di dieci righe) a difesa della tesi e uno (sempre di dieci righe) a confutazione della stessa.

3. Che cosa significa che *i fenomeni non obbediscono ad altra legge di connessione all'infuori di quella prescritta dalla facoltà che li connette*? Spiega con tue parole la frase di Kant.

4. Che cosa significa allora che *tutti i fenomeni della natura, debbono, quanto alla loro congiunzione, sottostare a delle categorie (mentali)*? Considera quale possa essere il valore della nostra conoscenza.

Attività per lo studente:

VERIFICA FINALE RICAPITOLATIVA DELLA SECONDA PARTE

Nel corso delle lezioni sono comparsi molti termini (più o meno nuovi rispetto al lessico che normalmente usi) che riguardano il tema gnoseologico (gnosis=conoscenza). Dopo averli sottolineati, riportali in un brano (non ti vengono imposti limiti di righe) di tua invenzione che sostenga la tesi che "la mente ha un percorso da seguire se vuole ordinare e definire la realtà che circonda l'uomo".

Per quanto riguarda la tipologia, sei libero di usare il dialogo o il monologo, un saggio breve, un articolo giornalistico, un trattato, un tema...; al loro interno però tu dovrai cercar di convincere l'uditorio sulla veridicità del tuo punto di vista (inserisci pure degli esempi e dei riferimenti a persone sapienti: "come dice Tizio..." ecc...)

Terza parte

Scopo e itinerario:

Questa terza parte focalizza l'attenzione sulle prerogative dei testi argomentativi avendo di mira alcune competenze quali la paragrafazione, la suddivisione, la destrutturazione, il riconoscimento della tipologia di un testo. Questa puntualizzazione trova senso nel fatto che gli studenti devono sapere che per motivare una tesi è necessario seguire una logica serrata e non fermarsi alla enunciazione di una posizione pensando che essa abbia validità persuasiva solo per il fatto di essere stata esposta. Si ricorrerà ai testi di filosofi che argomentano sui modi del conoscere, evidenziando chiaramente che è proprio l'argomentazione, con le prove a sostegno della tesi, a dar forza alla ragione.

Si enucleeranno poi i due approcci del conoscere, quello induttivo e quello deduttivo mostrando nel contempo come nessuno dei due sia scevro da errori se lo si applica alla lettera ad ogni situazione.

PRIMA ORA

Nota per il docente:

– Si recupera il concetto secondo cui senza domande, che sono poi le categorie con cui strutturiamo il mondo, non c'è conoscenza.

– Tale conoscenza può essere espressa con tipologie diverse, o con testi espositivi o con testi argomentativi.

– In questa prima ora interessa evidenziare non tanto il contenuto quanto la struttura che staziona nel contenuto.

– Si dà una griglia di riferimento che potrebbe essere utile allo studente nel riconoscimento della tipologia testuale (quella qui esposta ha eminentemente una valenza esemplificativa; sarebbe utile che fosse lo stesso insegnante a progettarne una).

– Si leggano i brani e ci si soffermi ad evidenziare, trovandone le caratteristiche con gli studenti, gli approcci diversi nella esposizione di un pensiero.

– Si discuta con la scolaresca sulla differenza di tali caratteristiche, sulla enucleazione delle tesi contenute nei documenti e sul fatto che possono essere sostenute da un'argomentazione oppure no.

ALLEGATO 13³ - TITOLARE IL DOCUMENTO:

Art. 1 - Gli uomini nascono e rimangono liberi e uguali nei diritti. Le distinzioni sociali non possono essere fondate che sull'utilità comune.

Art. 2 - Il fine di ogni associazione politica è la conservazione dei diritti naturali ed imprescrittibili dell'uomo. Questi diritti sono la libertà, la proprietà, la sicurezza, e la resistenza all'oppressione.

Art. 3 - Il principio di sovranità risiede essenzialmente nella nazione. Nessun corpo o individuo può esercitare un'autorità che non emani espressamente da essa.

Art. 4 - La libertà consiste nel poter fare tutto ciò che non nuoce ad altri....

Art. 6 - La legge è l'espressione della volontà generale. Tutti i cittadini hanno il diritto di concorrere, personalmente o mediante i loro rappresentanti, alla sua formazione...

ALLEGATO 14 - TITOLARE IL DOCUMENTO:

Ora occorre fermare l'attenzione sul motivo per cui nella natura sia presente la causa finale; poi però occorre anche chiedersi come si inserisca nelle cose naturali anche la necessità [...].

Sorge però un dubbio: che cosa vieta che la natura agisca senza alcun fine. Infatti quando piove ciò avviene non per far crescere il frumento, ma per una legge implicita nella natura (difatti l'acqua evaporata deve raffreddarsi e, una volta raffreddata, ridiventa acqua e scende giù); e che quando piove il frumento cresca è un fatto secondario.

E nella stessa maniera quando il grano, per esempio, marcisce sull'aia, non è piovuto per questo fine, cioè affinché esso si guastasse, ma questo è accaduto per accidente.

Quindi, nulla vieta che questo stato di cose si verifichi anche nelle parti degli esseri viventi e che, ad esempio, i denti incisivi nascano per necessità acuti e adatti a tagliare; quelli molari invece piatti e efficaci per masticare il cibo; si può dire che tutto questo avvenga non per un fine, ma per accidente. E si potrebbe dire che succeda così anche per le altre parti del corpo umano in cui sembra essere presente la causa finale.

Pertanto si potrebbe concludere che in quegli esseri in cui tutto si è prodotto accidentalmente (mentre invece sembrava che si fosse prodotto in vista di un fine) le modificazioni si sono conservate perché per caso quegli esseri erano costituiti in modo opportuno; invece tutti quegli esseri che non erano costituiti in modo opportuno li hanno perduti o li stanno perdendo.

³ Si tratta di alcuni articoli della *Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino* del 1789.

Questo potrebbe essere il ragionamento esposto per metterci in imbarazzo: ma non è possibile che la cosa stia così. Infatti le cose ora richiamate, e tutte quelle che avvengono per natura, si generano in modo diverso da come accadono le cose fortuite e casuali. Difatti, pare che non sia un caso che piova spesso durante l'inverno. Dal momento che, dunque, tali cose sembrano generarsi o per fortuita coincidenza o in virtù di una causa finale, se non è possibile che esse avvengano per fortuita coincidenza, allora occorre ammettere che esse avvengano in vista di un fine.

Dunque, nelle cose che in natura sono generate ed esistono, c'è una causa finale.

ARISTOTELE, *Fisica* II 198b - 199b, libera traduzione dell'autore.

Nota per il docente:

– Si dà qui di seguito uno strumento che può servire agli studenti quale guida *alla scoperta della struttura logica* dei testi:

ALLEGATO 15 - GUIDA

Istruzioni particolari per il riconoscimento dei testi

I discorsi enunciativi espongono una tesi senza preoccuparsi di supportarla consequenzialmente.	I discorsi argomentativi affermano o negano una tesi, soffermandosi a spiegarne i motivi che la convalidano e a distruggere quelli che la ostacolano con lo scopo di convincere il destinatario.
	<p>1. Che cosa vuol dire l'autore? (tesi)</p> <hr/> <p>2. Quali prove o quali argomenti l'autore fornisce a sostegno della tesi? (argomentazione)</p> <hr/> <p>3. Di che tipo sono queste prove?</p> <hr/> <p>esempi</p> <hr/> <p>analogie</p> <hr/> <p>metafore</p> <hr/> <p>ragionamenti (inferenze⁴)</p> <hr/> <p>congetture</p> <hr/> <p>4. Individua le obiezioni dell'autore ad altre posizioni (confutazione) in merito allo stesso problema</p>

Attività dello studente:

Servendoti della scheda relativa alle istruzioni particolari per il riconoscimento dei testi precedentemente inserita, distingui, tra quelli presentati finora, i testi enunciativi da quelli argomentativi.

Precisa i motivi che ti hanno condotto a quella conclusione.

Nei testi argomentativi sottolinea in rosso la tesi dell'autore, in bleu le prove o le argomentazioni che egli fornisce a sostegno.

SECONDA ORA

Nota per il docente:

– Il brano di Aristotele (è chiaro che la proposta del testo aristotelico può essere variata a giudizio del docente, ma nella variazione va tenuto presente che il documento alternativo deve possedere al suo interno una connotazione argomentativa forte) viene presentato agli studenti attraverso una lezione frontale che ha lo scopo di indicare il procedimento di un testo argomentativo: c'è l'enunciazione di un tema che diventa però subito un problema; questo problema presenta una tesi che può essere sostenuta subito nelle sue particolarità positive giungendo ad affermare che essa è corretta, oppure, come in questo caso, può lasciar posto alla controtesi che viene falsificata per giungere alla implicita verità della tesi.

– Ci si sofferma a ragionare con gli studenti sulle due posizioni rappresentate dalla tesi (nella natura i fatti che accadono hanno un senso, una finalità) e dalla controtesi (i fatti succedono senza alcun fine, o per necessità meccanica – meccanicismo letto come processo di causa/effetto – o semplicemente per fortuita combinazione – il caso).

– Si enuclea il lessico: necessità, accidentalità, finalità, legge implicita nella natura, casualità, causa meccanica, causa finale....

– Si evidenzia il procedimento argomentativo anche senza approfondirlo nella sua struttura, ma precisando con gli studenti le sequenze: tesi, esposizione del problema, controtesi, esemplificazione, analogia, confutazione, obiezione, petizione di principio.

⁴ L'inferenza indica un'operazione logica che ci permette di trarre conclusioni generali da proposizioni ritenute verosimili; le scienze naturali e la fisica sperimentale procedono in questo modo per trovare le loro leggi; la matematica, invece, parte da postulati o da assiomi ed inferisce le sue conclusioni; la prima può definirsi inferenza di tipo empirico, la seconda di ordine deduttivo.

	1. Problema
Ora occorre fermare l'attenzione sul motivo per cui nella natura sia presente la causa finale; poi però occorre anche chiedersi come si inserisca nelle cose naturali anche la necessità [...]	<i>Esposizione del problema</i>
	2. Controtesi
Sorge però un dubbio: che cosa vieta che la natura agisca <i>senza alcun fine</i> . Infatti quando piove ciò avviene non per far crescere il frumento, ma per una <i>legge implicita nella natura</i> (difatti l'acqua evaporata deve raffreddarsi e, una volta raffreddata, ridiventa acqua e scende giù); e che quando piove il frumento cresca è un <i>fatto secondario</i> .	<i>Esposizione della controtesi</i>
E nella stessa maniera quando il grano, per esempio, marcisce sull'aia, non è piovuto per questo fine, cioè affinché esso si guastasse, ma questo è accaduto <i>per accidente</i> .	<i>Esempio che convalida la controtesi</i>
Quindi, nulla vieta che questo stato di cose si verifichi anche nelle parti degli esseri viventi	<i>Estensione per analogia</i>
e che, ad esempio, i denti incisivi nascano per necessità acuti e adatti a tagliare; quelli molari invece piatti e efficaci per masticare il cibo; si può dire che tutto questo avvenga non per un fine, ma <i>per accidente</i> .	<i>Estensione della controtesi per analogia: esempio</i>
E si potrebbe dire che succeda così anche per le altre parti del corpo umano in cui sembra essere presente la causa finale.	<i>Riaffermazione della estensione per analogia</i>
Pertanto si potrebbe concludere che in quegli esseri in cui tutto si è prodotto accidentalmente (mentre invece sembrava che si fosse prodotto in vista di un fine) le modificazioni si sono conservate perché per caso quegli esseri erano costituiti in modo opportuno; invece tutti quegli esseri che non erano costituiti in modo opportuno li hanno perduti o li stanno perdendo. Questo potrebbe essere il ragionamento esposto per metterci in imbarazzo:	<i>Conclusione</i>
	3. Argomentazione
ma non è possibile che la cosa stia così.	<i>Asserzione: confutazione della controtesi</i>

Infatti le cose ora richiamate, e tutte quelle che avvengono per natura, si generano in modo diverso da come accadono le cose fortuite e casuali.	<i>Primo argomento</i>
Difatti, pare che non sia un caso che piova spesso durante l'inverno.	<i>Esempio</i>
Dal momento che, dunque, tali cose sembrano generarsi o per fortuita coincidenza o in virtù di una causa finale, se non è possibile che esse avvengano per fortuita coincidenza, allora occorre ammettere che esse avvengono in vista di un fine.	<i>Generalizzazione</i>
Dunque, nelle cose che in natura sono generate ed esistono, c'è una causa finale.	<i>Conclusione generale del primo argomento</i>
PER I PIÙ CURIOSI IL BRANO ARGOMENTATIVO CONTINUA IN QUESTO MODO:	
Inoltre, in tutte le cose che hanno un fine, in virtù di questo si fanno alcune cose prima, altre dopo. Quindi, come un cosa è fatta, così essa è disposta per natura e, per converso, come è disposta per natura, così è fatta, purché non vi sia qualche impaccio.	<i>Secondo argomento</i>
Ma essa è fatta per un fine; dunque per natura è disposta ad un tale fine.	<i>Riaffermazione della tesi</i>
Ad esempio: se la casa facesse parte dei prodotti naturali, sarebbe generata con le stesse caratteristiche con le quali è ora prodotta dall'arte;	<i>Esempio</i>
e se le cose naturali fossero generate non solo per natura, ma anche per arte, esse sarebbero prodotte allo stesso modo di come lo sono per natura. Ché l'una cosa ha come fine l'altra. Insomma: alcune cose che la natura è incapace di effettuare, l'arte le compie; altre invece, le imita.	<i>Generalizzazione</i>
E se, dunque, le cose artificiali hanno una causa finale, è chiaro che è così anche per le cose naturali: infatti, il prima e il poi si trovano in rapporto reciproco alla stessa guisa tanto nelle cose artificiali quanto in quelle naturali.	<i>Analogia</i>
Ma in particolar modo ciò è manifesto negli altri animali che non agiscono né per arte né per ricerca né per volontà: tanto	<i>Conferma con un caso particolare</i>

<p>che alcuni si chiedono se alcuni di essi, come i ragni e le formiche e altri di tal genere, lavorino con la mente o con qualche altro organo. E per chi procede così gradatamente, anche nelle piante appare che le cose utili sono prodotte per il fine, come le foglie per proteggere il frutto.</p>	
<p>Se, dunque, secondo natura e in vista di un fine la rondine crea il suo nido, e il ragno la tela, e le piante mettono le foglie per i frutti, e le radici non su ma giù per il nutrimento, è evidente che tale causa è appunto nelle cose che sono generate ed esistono per natura.</p>	<i>Generalizzazione</i>
	4. Riconferma della tesi
<p>E poiché la natura è duplice, cioè come materia e come forma, e poiché quest'ultima è il fine e tutto il resto è in virtù del fine, questa sarà anche la causa, anzi la causa finale.</p>	<i>Conclusionione</i>
	5. Risposta alle possibili obiezioni
<p>Del resto si riscontrano errori anche nei prodotti dell'arte</p>	<i>Prima obiezione</i>
<p>dell'arte (il grammatico scrive in modo scorretto e il medico sbaglia la dose del farmaco);</p>	<i>Esempi</i>
<p>è ovvio, quindi che ciò può accadere anche nei prodotti naturali. Se vi sono, dunque cose artificiali in cui ciò che è esatto, è tale in virtù della causa finale, mentre nelle parti sbagliate pur si è mirato ad fine, ma non si è riusciti a conseguirlo, la medesima cosa avverrà anche nei prodotti naturali, e i mostri risultano sbagli di quella determinata causa finale.</p>	<i>Estensione per analogia</i>
<p>E, nelle fondamentali strutture fisiche, se i bovini non fossero stati in grado di raggiungere un certo termine o un certo fine, ciò si sarebbe dovuto far risalire alla corruzione di un qualche principio, come è corrotto il seme nel caso dei mostri.</p>	<i>Esempio</i>
<p>Inoltre, è necessario che si generi dapprima il seme, e non l'animale tutto di un tratto, e il seme era "il tutto-informe dappincipio".</p>	<i>Generalizzazione o petizione di principio</i>

Inoltre, anche nelle piante c'è la causa finale, ma è meno articolata.	<i>Esempio</i>
E come tra gli animali un bue dalla faccia umana, così anche tra le piante sarebbe potuta nascere una vite dall'aspetto di olivo, o no? È un'assurdità, ma una tal cosa si sarebbe pur dovuta verificare, se cose analoghe fossero accadute tra gli animali. Del resto, anche i semi sarebbero dovuti nascere in balia della fortuna!	<i>Confutazione tramite analogie</i>
Ma chi parla così, sopprime di un colpo le cose naturali e la natura: sono, infatti, secondo natura tutte le cose che, mosse continuamente da un principio a loro immanente; giungono ad un fine: e da ogni principio particolare non viene raggiunto un solo e medesimo fine da parte di ogni cosa particolare, né quel fine che capita per caso, ma sempre quello autentico, se non vi sia qualche impaccio.	<i>Conclusione</i>
La causa finale e ciò che ne deriva potrebbero anche verificarsi fortuitamente,	<i>Seconda obiezione</i>
come noi diciamo che fortuitamente venne l'ospite e, fatti il bagno, andò via, se egli si comportò come se fosse venuto con quest'unico scopo, mentre in realtà egli non era venuto affatto per questo.	<i>Esempio</i>
Un episodio come questo può considerarsi accidentale (la fortuna, infatti, fa parte delle cause accidentali, come prima dicevamo); ma se un tal fatto si verifica sempre o per lo più, esso non è per accidente né per fortuna. E nelle cose della natura è sempre così, a meno che non vi sia qualche impaccio.	<i>Generalizzazione</i>
Ed è assurdo anche il non credere in una causa finale, fondandosi sul fatto che codesti filosofi non riescono a vedere il motore nell'atto in cui prende una decisione.	<i>Terza obiezione</i>
Anche l'arte, del resto, non prende decisioni: se, infatti l'arte di costruire navi fosse immanente al legno, essa agirebbe come per natura:	<i>Esempio</i>
sicché, se nell'arte è immanente una causa finale, essa è immanente anche in natura.	<i>Analogia</i>

E questo è in particolar modo chiaro quando l'uomo medita se stesso: a lui, infatti, rassomiglia la natura.	<i>Conferma; caso particolare</i>
È chiaro, dunque, che la natura è causa, anzi propriamente causa finale.	<i>Conclusion</i>

Attività per lo studente:

(Esercitazione per casa, a scelta tra A e B, come rinforzo sul testo argomentativo)

Esercizio A

ALLEGATO 17 - TITOLARE IL DOCUMENTO:

Si debbono leggere i libri degli antichi, poiché è un vantaggio grandissimo che noi si possa usufruire del lavoro di tanti uomini: sia per conoscere quelle cose che già in passato furono rettamente ritrovate, sia anche per essere avvertiti di quali cose ulteriormente in tutte le discipline rimangano da escogitare. Ma tuttavia c'è il grave pericolo che, quantunque senza nostro volere o nostro malgrado, in noi per avventura rimangano con persistenza macchie di errori che ci siam procurate per l'eccessivo impegno nella lettura di essi. Gli scrittori hanno infatti di solito questa inclinazione, che ogni qual volta nel decidere intorno a qualche opinione controversa si sono lasciati andare a inconsulta faciloneria, si sforzano con sottili argomenti di trarci sempre là; al contrario poi tutte le volte che han felicemente trovato qualche cosa di certo ed evidente, non mai lo esibiscono se non involto in varie ambiguità, timorosi forse che dalla semplicità venga diminuita l'importanza della spiegazione trovata, o perché sono gelosi che da noi si posseggia l'aperta verità.

Ora poi, anche se tutti fossero ingenui e sinceri e a noi mai volessero dare per vere delle cose dubbie, ma le esponessero tutte in buona fede - dal momento che tuttavia non è quasi mai detta una cosa da qualcuno, senza che da qualche altro sia affermato il contrario, sempre saremmo incerti a chi dei due si debba credere. E non servirebbe a nulla fare il calcolo delle adesioni, per seguire quella opinione che è propria del maggior numero di autori; poiché quando si tratti di questione difficile, è da credere che la verità intorno ad essa possa essere trovata da pochi piuttosto che da molti. Ma quand'anche tutti consentissero fra loro, tuttavia la loro dottrina non sarebbe bastevole; e invero non riusciremmo mai ad essere, per esempio, matematici, sebbene ritenessimo a memoria tutte le definizioni degli altri, se non abbiamo anche intelligenza capace di risolvere qualunque problema; oppure filosofi, se avremo letto tutte le argomentazioni di Platone e di Aristotele, ma senza che siamo in grado di por-

tare sicuro giudizio intorno agli argomenti proposti: così, invero, mostreremo di avere imparato non le scienze, ma la storia.

Si avverta inoltre che assolutamente nessuna congettura si deve mescolare ai nostri giudizi intorno alla verità delle cose.

CARTESIO, *Regole per la guida dell'intelligenza*, in *Opere*, vol I a cura di Garin, Laterza, Bari 1967.

Attività:

1. Dapprima suddividi il brano che ti è stato proposto con cesure che esprimano un contenuto unitario.
2. Poi servendoti sempre delle istruzioni particolari per il riconoscimento dei testi:
 - 2.1. sottolinea la tesi dell'autore in rosso e le argomentazioni in bleu;
 - 2.2. indica di che tipo di prove o di argomenti si serve l'autore per sostenere la sua tesi;
 - 2.3. individua con un asterisco la parte del testo relativa alle obiezioni dell'autore ad altre posizioni in merito allo stesso problema.
3. Oppure: Suddividi il brano di Cartesio così come si era fatto con quello di Aristotele.

Esercizio B

ALLEGATO 18 - TITOLARE IL DOCUMENTO:

Epicuro a Meneceo, salute.

Né il giovane tardi a filosofare né il vecchio di filosofare sia stanco. Non si è né troppo giovani né troppo vecchi per la salute dell'anima. Chi dice che non è ancora giunta l'età per filosofare, o che l'età è già passata, è simile a chi dice che per la felicità non è ancora giunta o che è già passata l'età. Cosicché filosofare deve e il giovane e il vecchio: costui perché invecchiando sia giovane di beni per il grato ricordo del passato, quegli perché sia a un tempo giovane e maturo per l'impavidità nei confronti dell'avvenire.

Meditare bisogna su ciò che procura la felicità, poiché invero se essa c'è abbiamo tutto, se essa non c'è facciamo tutto per possederla. Le cose che ti ho sempre raccomandato mettile in pratica e meditale reputandole come principi fondamentali necessari a una vita felice.

Per prima cosa considera la divinità come un essere indistruttibile e beato, secondo quanto suggerisce la comune nozione del divino e non attribuire ad essa niente che sia estraneo all'immortalità o discorde dalla beatitudine; riguardo ad essa pensa invece a tutto ciò che è capace di preservare la felicità

congiunta all'immortalità. Gli dèi esistono: evidente è infatti la conoscenza che abbiamo di loro; piuttosto non esistono nella maniera in cui li considerano i più, perché quelle credenze minano ogni fondamento di esistenza. Empio non è colui che gli dèi del volgo rinnega, ma chi le opinioni del volgo attribuisce agli dèi, poiché i giudizi del volgo a proposito degli dèi non sono prolessi (=anticipazioni compiute dalla mente dell'uomo a partire dai dati dell'esperienza) ma fallaci presunzioni. [...].

Abituati a pensare che nulla è per noi la morte, poiché ogni bene e ogni male è nella sensazione, e la morte è privazione di questa. Proprio per questo la retta conoscenza che niente è per noi la morte rende piacevole la mortalità della vita: infatti non aggiunge un tempo infinito alla vita, ma toglie il desiderio dell'immortalità. Niente c'è infatti di temibile nella vita per chi è veramente convinto che niente di temibile c'è nel non vivere più. Perciò stolto è chi dice di temere la morte non perché quando c'è sia dolorosa ma perché addolora l'attendere; infatti, ciò che quando è presente non ci turba, stoltamente ci addolora quando è atteso. Il più terribile dunque dei mali, la morte, non è nulla per noi, perché quando ci siamo noi non c'è lei, quando c'è la morte noi non siamo più. Non è nulla dunque, né per i vivi né per i morti, perché per quelli non c'è, questi non sono più. Ma i più, nei confronti della morte, ora la fuggono come il più grande dei mali, ora la cercano come cessazione dei mali della vita. Il saggio invece non desidera la vita né teme la morte; perché né è contrario alla vita, né reputa un male il non vivere. E come dei cibi non cerca certo i più abbondanti, ma i migliori, così del tempo si gode non il più durevole, ma il più dolce. Chi esorta il giovane a viver bene e il vecchio a ben morire è stolto, non solo per quel che di dolce c'è nella vita, ma perché uno solo è l'esercizio a ben vivere e a ben morire. Peggio ancora chi dice:

*“bello non esser nato;
ma, nato, passare al più presto le soglie
dell'Ade”.*

Se costui parla così convinto, perché non lascia la vita? Ciò è nel suo pieno potere, se questa è la sua sicura opinione. Se scherza agisce da stolto in cose che non gli competono.

Si deve ricordare ancora che il futuro non è né del tutto nostro né del tutto non nostro; così facendo, né ci aspettiamo che assolutamente si avveri, né disperiamo come se assolutamente non si avveri. *E analogamente bisogna pensare che dei desideri alcuni sono naturali, altri vani; e di quelli naturali alcuni necessari, altri solo naturali; e di quelli necessari alcuni lo sono per la felicità, altri per il benessere del corpo, altri per la vita stessa.* Infatti una giusta conoscenza di essi sa riferire ogni atto di scelta e di rifiuto alla salute del cor-

po e alla tranquillità dell'anima, poiché questo è il termine entro cui la vita è beata. Perché è in vista di questo che compiamo tutte le nostre azioni, per non soffrire né aver turbamento. Quando noi avremo ottenuto questo, allora ogni tempesta dell'anima si placcherà, non avendo più alcuna cosa da appetire come mancante, né altro da cercare con cui rendere completo il bene dell'anima (atarassia) e del corpo (aponìa).

È allora infatti che abbiamo bisogno del piacere, quando soffriamo perché esso non c'è; quando non soffriamo non abbiamo bisogno dei piaceri. E per questo noi diciamo che il piacere è principio e termine estremo di vita felice. Esso noi sappiamo che è il bene primo e a noi connaturato, e da esso prendiamo inizio per ogni atto di scelta e di rifiuto, e ad esso ci rifacciamo giudicando ogni bene in base alle affezioni assunte come norma. E poiché questo è il bene primo e connaturato, per ciò non tutti i piaceri noi scegliamo, ma può darsi anche che molti ne tralasciamo, quando ad essi segue incomodo maggiore; e molti dolori consideriamo preferibili ai piaceri quando piacere maggiore ne consegua per aver sopportato a lungo i dolori. Tutti i piaceri dunque, per loro natura a noi congeniali, sono bene, ma non tutti sono da scegliersi; così come tutti i dolori sono male, ma non tutti sono tali da doversi fuggire.

In base al calcolo e alla considerazione degli utili e dei danni bisogna giudicare tutte queste cose. Talora infatti sperimentiamo che il bene è per noi un male, e di converso il male è un bene. Consideriamo un gran bene l'indipendenza dai desideri, non perché sempre dobbiamo avere solo il poco, ma perché, se non abbiamo il molto, sappiamo accontentarci del poco; profondamente convinti che con maggior dolcezza gode dell'abbondanza chi meno di essa ha bisogno.[...].

Quando dunque diciamo che il piacere è il bene, non intendiamo i piaceri dei dissoluti o quelli delle bisbocce, come credono alcuni che ignorano oppure non condividono o male interpretano la nostra dottrina, ma il non aver dolore nel corpo né turbamento nell'anima. Poiché non dà vita felice né andare a banchetti e a feste continue, né il godersi fanciulli e donne, né pesci e tutto quanto offre una lauta mensa, ma il saggio calcolo che indaga le cause di ogni atto di scelta e di rifiuto, che scaccia le false opinioni dalle quali nasce quel grande turbamento che prende le anime.

Di tutte queste cose il principio e il massimo bene è la saggezza; per questo anche più apprezzabile della filosofia è la saggezza dalla quale provengono tutte le altre virtù, che insegna come non vi può essere vita felice senza che essa sia saggia, bella e giusta, né saggia bella e giusta senza che sia felice. Le virtù sono infatti connaturate alla vita felice, e questa è inseparabile da esse.

Chi stimi tu migliore di colui che riguardo agli dèi ha opinioni reverenti, e nei confronti della morte è assolutamente intrepido, ed è consapevole di cosa è il bene secondo natura, ed ha salda conoscenza che il limite dei beni è fa-

cilmente raggiungibile e agevole a procacciarsi, il limite estremo dei mali invece o è breve nel tempo o lieve nelle pene? [...].

Medita giorno e notte in te stesso tutte queste cose e ciò che ad esse è simile, e con chi a te è uguale, e mai, sia desto che nel sonno, avrai turbamento, ma vivrai invece come un dio fra gli uomini. Poiché non è in niente simile a un mortale un uomo che viva fra beni immortali.

Attività:

Suddividiti con il tuo compagno di banco il 50% delle domande e poi rispondete:

-
1. Quale titolo daresti a questa lunga lettera?

 2. Indica il motivo della tua scelta: (una sola risposta)
 - 2.1. lo ho scelto per aderire al contenuto totale;

 - 2.2. lo ho scelto per aderire ad uno dei contenuti;

 - 2.3. lo ho scelto per aderire ai sostantivi principali che compaiono;

 - 2.4. lo ho scelto per aderire ai tempi verbali;

 - 2.5. lo ho scelto (scrivere il motivo che non compare tra quelli suesposti).

 3. Qual è lo scopo che l'autore si era prefissato nello scrivere questa lettera?

 4. Il redattore voleva sostenere una tesi?
 - 4.1. Se sì, quale?

 5. Ci sono delle argomentazioni a sostegno di quella tesi?

 6. L'argomentazione è unica o ci sono delle sottotesi anche queste argomentate?
 - 6.1. Se sì, esse servono a supporto della tesi unitaria?

 - 6.2. Quali sono funzionali e che valore hanno?
 - 6.2.1. conoscitivo, dimostrativo, moraleggiante, educativo.....

 - 6.2.2. da quali parole lo hai capito?

 7. Dividi il brano in periodi concettualmente compiuti, assegnando ad ognuno un titolo (max tre parole).

 8. Se dovessi rappresentare graficamente il contenuto, quale termine porresti al centro? E come disporresti gli altri titoli in modo che si intersecassero a vicenda? Disegna questa mappa su di un foglio.

 9. Secondo te c'è motivo di dubitare che Epicuro abbia fede negli dei?

 10. L'antropomorfismo che cosa è? Ti sembra che compaia in questo brano? (il riferimento, qualora ci sia, va fatto citando le parole del testo).
-

-
11. Il passo sui desideri degli uomini può essere facilmente schematizzato con una struttura grafica formata da insiemi e sottoinsiemi; il periodo va da:
E analogamente bisogna pensare che dei desideri fino a altri per la vita stessa;
poi rispondi alle seguenti domande: il desiderio di felicità come viene considerato da Epicuro? e tu come lo consideri?
-
12. Fa' la stessa operazione con la sezione sul timore della morte; schematizzala seguendo passo passo il processo logico dell'autore utilizzando o delle parentesi graffe, o dei rettangoli che si rimandino l'un l'altro attraverso delle frecce.
-
13. Ti sembra che Epicuro proponga la ricerca del piacere o la fuga dal dolore?
Da quali parole e da quali frasi ricavi la tua considerazione?
-
14. Sono scambiabili tra di loro le affermazioni 'ricerca del piacere' o 'fuga dal dolore'?
-
15. Se tu dovessi sostenere la prima delle due affermazioni che strada seguiresti al fine di convincere il tuo compagno di banco della fondatezza della tua tesi? Basta che tu organizzi la tua argomentazione intorno a delle parole chiave messe in sequenza logica.
-
16. E se dovessi sostenere l'altra, quale via percorreresti?
-

TERZA ORA - L'INDUZIONE⁵ E LA DEDUZIONE

Nota per il docente:

Sono stati scelti dei passi che indicano in breve i due modi di procedere della conoscenza umana, quello induttivo e quello deduttivo. La discussione che seguirà potrà porre attenzione particolare:

- al modo di procedere del metodo induttivo,
- a quello del metodo deduttivo,
- alla critica posta da Bacone sui due metodi.
- alla differenza o somiglianza tra i termini:
 - enumerazione,
 - ammassare,

⁵ Circa questo termine un filosofo dell'Ottocento, Stuart Mill, darà la seguente definizione: "quando dall'osservazione di un numero di casi individuali, noi ascendiamo a una proposizione generale, o quando, combinando un certo numero di proposizioni generali, noi concludiamo da esse un'altra proposizione ancor più generale, il processo, che è sostanzialmente identico in entrambi i casi, è chiamato induzione". S. MILL, *Sistema di logica*, l. II, c. I, § 3; si veda anche l. III, c. I, § 2; c. 2 § 1; c. 3, § 1.

- accumulo,
- induzione,
- deduzione,
- trasformazione,
- verità come conquista definitiva,
- verità come dato di fede,
- verità come ricerca continua.

L'INDUZIONE

ALLEGATO 19 - TITOLARE IL DOCUMENTO:

Gli empirici, come le formiche, si limitano ad accumulare e a consumare. I razionalisti, come i ragni, traggono dall'interno di se stessi la tela. Sono le api che tengono la giusta via di mezzo; esse infatti ricavano la materia prima dai fiori dei giardini e dei campi, ma la trasformano e l'assimilano con una loro propria capacità. Non dissimile è l'opera della vera filosofia, che non si appoggia soltanto e soprattutto sulle forze della mente, e non si limita a conservare intatto nella memoria il materiale fornito dall'esperienza, ma lo elabora e lo trasforma con l'intelletto. Così la nostra speranza è riposta nell'unione sempre più stretta e salda di queste due facoltà, quella sperimentale e quella razionale, la qual cosa fino ad oggi non si è ancora realizzata.

Due sono, e due possono essere, le vie per la ricerca e la scoperta della verità. L'una (che pur parte) dal senso e dai particolari vola subito agli assiomi generalissimi e giudica secondo questi principi, fissati nella loro immutabile verità, ricavandone gli assiomi medi: questa è la via comunemente seguita dagli antichi. L'altra dal senso e dai particolari trae gli assiomi, ascendendo per gradi e ininterrottamente sulla scala della generalizzazione, fino a giungere agli assiomi generalissimi alla fine. Questa è la via vera, ma non è stata ancora tentata.

Entrambe le vie muovono dal senso e dai particolari e hanno termine nei principi più generali, ma differiscono enormemente fra loro: la prima tocca appena di volo l'esperienza e i fatti particolari, l'altra vi si sofferma con metodo e con ordine.

BACONE, *Novum Organum, gli aforismi* n. 95, n. 19 e n. 22 *sull'interpretazione della natura*.

ALLEGATO 20 - TITOLARE IL DOCUMENTO:

Nella ricerca sulla natura noi facciamo uso dell'induzione; pensiamo infatti che l'induzione sia quella forma di dimostrazione che sostiene il senso, stringe da presso la natura ed è vicina alle opere, quasi mescolandosi con esse.

Così anche l'ordine della dimostrazione viene invertito. Finora il procedimento era questo: dal senso e dai particolari *si volava* ai principi più generali come verso poli fissi intorno ai quali si svolgono le dispute; da questi principi poi si facevano derivare tutti gli altri mediante le proposizioni medie. Metodo, questo, senza dubbio molto rapido, ma precipitoso, inadatto a condurci alla natura e invece adatto e favorevole alle dispute. Secondo noi, invece, gli assiomi devono ricavarsi *sensibilmente e gradatamente* in modo da giungere solo in ultimo ai principi generali. [...].

Ma dobbiamo apportare grandissimi cambiamenti anche alla forma stessa dell'induzione e al giudizio che per mezzo di essa si compie. Infatti quell'induzione di cui parlano i dialettici, e che procede per semplice enumerazione, è qualcosa di puerile che conclude precariamente ed è esposta al pericolo di una istanza contraddittoria; essa coglie soltanto i fatti consueti e non perviene a una conclusione.

Alle scienze è necessaria un'induzione di forma tale da risolvere e analizzare l'esperienza e concludere necessariamente legittime esclusioni ed eliminazioni. Se il tradizionale giudizio dei dialettici ha richiesto tanto lavoro ed ha affaticato tanti ingegni, ancor più ci si dovrà affaticare attorno a quest'altro, che non è ricavato soltanto dai recessi della mente, ma anche dalle viscere della natura.

E non è tutto; perché noi gettiamo e consolidiamo più fortemente i fondamenti delle scienze e iniziamo la ricerca più in alto di quanto finora gli uomini abbiano fatto, sottoponendo ad esame quelle cose stesse che la logica ordinaria accoglie fiduciosamente dall'altrui autorità.

F. BACONE, *Instauratio Magna*, in *Scritti filosofici*, 533-535.

Attività per lo studente:

-
1. Il discorso di Bacone è facilmente paragrafabile fin nella minuzia; segui pure la scheda che ti era stata offerta nelle precedenti lezioni, facendone un uso appropriato.

 2. Trasferisci il discorso di Bacone in una mappa logica.

 3. Due scuole di pensiero, due vie. Quali sono le differenze tra questi due metodi di conoscenza?

 4. C'è però una terza via; quale?

 5. Si intuisce per quale via propenda Bacone? Da quali parole lo si comprende?

 6. Il lessico usato introduce dei termini sui quali occorre prestar attenzione; definiscili, prima cercandoli nel dizionarietto filosofico, poi indicandoli con tue parole:
-

-
- 6.1. empirici:
 - 6.2. razionalisti:
 - 6.3. esperienza:
 - 6.4. facoltà:
 - 6.5. assioma:
 - 6.6. principi: (nel caso specifico a chi si riferisce?)
 - 6.7. ricerca:
 - 6.8. scoperta:
 - 6.9. verità:
 - 6.10. senso:
 - 6.11. particolari:
 - 6.12. generalizzazione:
 - 6.13. enumerazione:
-
7. Definisci ora *che cosa* è per te induzione:
 8. Qual è il *modo di procedere* dell'induzione?
 9. Ti sembra che i sensi nel procedimento induttivo abbiano una parte essenziale o superflua?
-
10. Tra i due giudizi qui sotto riportati, quale differenza c'è?
 - 10.1. Ogni religione presuppone una divinità.
 - 10.2. Ogni onda sonora produce spostamento d'aria.
-
11. Seguono entrambi il procedimento induttivo? Pensa prima di rispondere!!!!
E poi giustifica la tua posizione.
-
12. Tra i giudizi che ti vengono proposti qui sotto, quali sono quelli che seguono un procedimento induttivo? Perché?
 - 12.1. La terra è sferica.
 - 12.2. L'anima è immortale.
 - 12.3. Tutti i negri sono tiranneggiati.
 - 12.4. Dio esiste.
 - 12.5. Le balene sono mammiferi.
 - 12.6. Tutti i figli sono servizievoli.
-
13. Dagli esempi soprariportati ti sembra che il procedimento induttivo porti sempre alla verità? Cioè tra il metodo per giungere alla precisazione di qualche cosa e la definizione di questo qualche cosa c'è relazione stretta tale che seguendo il metodo induttivo si arrivi di sicuro alla definizione della verità?
-

-
14. Spiegami il motivo che ti spinge ad asserire quanto hai affermato nella precedente risposta.
-
15. Metti in evidenza quali siano i procedimenti induttivi che portano alle seguenti proposizioni:
-
- 15.1. Tutti gli uomini sono mortali.
-
- 15.2. Tutti gli abeti sono vegetali.
-
- 15.3. Tutti i cavalli sono quadrupedi.
-
- 15.4. Tutte le tartarughe hanno il carapace.
-
16. Proponi ora tu altre cinque proposizioni analoghe con i relativi passaggi che ne attestino la veridicità.
-
17. Di sicuro hai trovato nel corso dei tuoi studi qualche riferimento a Galilei; e di certo sai che era un ricercatore che provava e riprovava facendo degli esperimenti. Leggi il seguente brano e ricava le due mentalità che stanno al di sotto di esso: Apelle (nome di fantasia che nasconde lo scrittore Cristoforo Schiner) sostiene la tesi che le presunte macchie solari siano in realtà stelle che ruotano attorno al sole, dall'altra, Galilei sostiene la presenza delle macchie solari all'interno del disco. Da quali parole emergono le due concezioni?
-

ALLEGATO 21 - TITOLARE IL DOCUMENTO:

Ma per soddisfare almeno in parte al desiderio di V.S., andrò considerando quelle cose che compaiono nelle tre lettere del finto Apelle, nelle quali si parla delle macchie solari. Che esse siano cose reali e non semplici apparenze o illusioni dell'occhio o dei cristalli (del cannocchiale), non ha dubbio alcuno, come ben dimostra l'amico di V.S. nella prima lettera; ed io le ho osservate da 18 mesi in qua, avendole fatte vedere a diversi miei amici, e pur l'anno passato, appunto in questi tempi, le feci osservare in Roma a molti prelati ed altri signori. È vero ancora, che non restano fisse nel corpo solare, ma sembra che si muovano in relazione ad esso, e per di più con movimenti regolati, come il medesimo autore ha notato nella medesima lettera. È ben vero che a me pare che il moto sia verso le parti contrarie a quelle che l'Apelle asserisce, cioè da occidente verso oriente, declinando da mezzogiorno in settentrione, e non da oriente verso occidente e da borea verso mezzogiorno. Assai chiaramente si scorge che le macchie al tramontar del Sole mutano di sera in sera, descendendo dalle parti superiori del Sole verso le inferiori; e le macchie della mattina ascendono dalle inferiori verso le superiori, facendosi vedere al loro primo apparire nelle parti più australi del corpo solare, ed occultandosi o se-

parandosi da quello nelle parti più boreali. Esse descrivono insomma nella faccia del Sole linee per quel verso appunto che fariano Venere o Mercurio, quando nel passar sotto 'l Sole s'interponessero tra quello e l'occhio nostro. Il movimento, dunque, delle macchie rispetto al Sole appare simile a quello di Venere e di Mercurio e degli altri pianeti ancora intorno al medesimo Sole, il qual moto è da ponente a levante, e per l'obliquità dell'orizzonte ci sembra declinare da mezzogiorno in settentrione.

Se Apelle non supponesse che le macchie girassero intorno al Sole, ma che solamente gli passassero sotto è vero che il moto loro doveria chiamarsi da levante a ponente; ma supponendo che quelle gli descrivano intorno cerchi, e che ora gli siano superiori ora inferiori, tali rivoluzioni devono dirsi fatte da occidente verso oriente, perché per tal verso si muovono quando sono nella parte superiore dei loro cerchi.

Stabilito che ha l'autore che le macchie vedute non son illusioni dell'occhiale o difetti dell'occhio, cerca di determinare in universale qualche cosa circa il luogo loro, mostrando che non sono né in aria né nel corpo solare con un ragionamento un po' particolare. Per quanto riguarda la differenza di parallasse conclude necessariamente le macchie non esser nell'aria, cioè vicine alla Terra.

Ma che esse non possin esser nel corpo solare, non mi par con intera necessità dimostrato; perché *il dire non esser credibile che nel corpo solare siano macchie oscure, essendo egli lucidissimo, non dimostra nulla*: perché in tanto doviamo noi dargli titolo di purissimo e lucidissimo, in quanto non sono in lui state vedute tenebre o impurità alcuna; ma quando ci si mostrasse in parte impuro e macchiato, perché non doveremmo noi chiamarlo e macolato e non puro? I nomi e gli attributi si devono accomodare all'essenza delle cose, e non l'essenza a i nomi; perché prima furon le cose, e poi i nomi. (Il brano, che è parte di una *lettera* che Galilei scrisse a Marco Velseri il 4 maggio 1612, è stato leggermente rimaneggiato)

-
18. Galilei nella sua argomentazione dimostra di seguire un procedimento che va dal particolare all'universale o viceversa? Da quali passi ricavi ciò?
Quale procedimento segue, dunque, induttivo o deduttivo in questo frangente?
-

Attività per lo studente: CHI CERCA TROVA

Va' all'interno dei manuali delle discipline che tu conosci meglio e scova quelle affermazioni che ti sembrano frutto di un procedimento induttivo; poi riportale nella sottostante tabella; non ti si chiede di completarla ora, ma di tener presente che la tabella va riempita a mano a mano che, procedendo nello studio, incontrerai procedimenti induttivi:

DISCIPLINE	ESEMPI DI PROCEDIMENTI INDUTTIVI SCOVATI	PROCEDIMENTI INDUTTIVI: CE NE SONO?	
DIRITTO		sì	no
ECONOMIA		sì	no
FISICA		sì	no
GRECO		sì	no
ITALIANO		sì	no
LATINA		sì	no
LINGUA STRANIERA		sì	no
MATEMATICA		sì	no
MUSICA		sì	no
SCIENZE		sì	no
STORIA		sì	no
STORIA DELL'ARTE		sì	no
ALTRE		sì	no

Con il tuo compagno di banco inventa 10 frasi che manifestino un procedimento di tipo induttivo: 1^a... 2^a... ecc...

QUARTA ORA - CRITICA ALL'INDUZIONE

Nota per il docente:

– La critica al metodo induttivo si fa sottile a partire dalle posizioni di Hume e di Bertrand Russell.

– La discussione dovrà prima fissare l'attenzione degli studenti intorno alla terminologia, poi a quel '*sempre*' che estende all'infinito le esperienze fatte, quindi all'inserimento di un nuovo strumento conoscitivo, la psiche, nella quale si trovano strutture capaci di indirizzare il nostro conoscere.

– Non sarebbe fuori luogo recuperare il concetto di sintesi e mostrare come consista proprio nella sintesi il valore del metodo induttivo, e sia nella eccessiva importanza di quell' 'a posteriori' il limite dello stesso.

– L'esperienza non può fermarsi alla enumerazione, ma deve seguire delle strutture psichiche che permettano di unificare i suoi dati.

– Si mostra come la stessa struttura del metodo induttivo non possa essere estesa o applicata ad ogni fatto della vita quotidiana, pena la caduta in una conclusione impropria.

– Ci si sofferma sulla differenza tra generalizzazione e universalizzazione.

– Si discute con gli studenti sulla opportunità dell’uso del metodo induttivo, quando esso diventi utile e quando dannoso.

ALLEGATO 22 - TITOLARE IL DOCUMENTO:

Leggiamo insieme quanto uno studioso di filosofia contemporaneo scrive circa il procedimento induttivo:

Il problema di fondo del ragionamento induttivo è che ci induce a generalizzare i fatti di esperienza ben al di là dei limiti imposti dall’esperienza stessa. Se, ad esempio, tutti i corvi che ho visto finora sono neri, è molto problematico poter affermare che “tutti” i corvi siano neri. C’è la possibilità che esistano corvi non-neri? Io non ne ho visti, ma posso pensare che ne esista uno considerando il fatto che le conferme finora avute mi permettono di generalizzare sì, ma, per quanto numerose possano essere, non possono mai giustificare un’affermazione di carattere universale e necessario. C’è una bella differenza tra una generalizzazione ed una affermazione di verità. L’affermazione “tutti i corvi sono neri” potrebbe essere giustificata se io fossi realmente sicuro di avere avuto esperienza di tutti i corvi esistenti sul pianeta o, si fa per dire, in tutto l’universo. Ho questa sicurezza? Al riguardo Hume, un filosofo del Settecento, porta questo esempio: se fino ad oggi abbiamo avuto notizia che il sole è sorto, se noi abbiamo avuto esperienza fino ad oggi che il sole è sorto, possiamo dire che “*il sole sorgerà*”; ma potremmo forse dire che esso “*sorterà sempre*”? Nella prima affermazione la generalizzazione ci permette di prevedere un fatto che ha molte possibilità di realizzarsi; nella seconda inseriamo un avverbio che va al di là della nostra generalizzazione e sfiora il livello veritativo. Infatti, sebbene il sole sia sorto per milioni di anni, noi sappiamo che verrà il momento in cui non sorgerà più, perché la sua energia si sarà esaurita. Lo stesso accade per le leggi scientifiche fondate sulla generalizzazione dell’esperienza. La famosa teoria della sfericità della terra è subentrata a quella che oggi chiamiamo credenza sulla sua piattezza; la gravitazione universale di Newton dal 1687 fino al 1915 è stata sempre confermata da fatti di esperienza, poi è venuto Albert Einstein che l’ha messa in discussione. Basta una sola smentita per falsificare milioni o miliardi di conferme!

A sostegno di questa argomentazione citiamo il noto esempio del “*tacchino induttivista*” raccontato da A. F. Chalmers e da lui attribuito al famoso filosofo Bertrand Russell, che ne fa menzione nel saggio *I principi della filosofia* (1912):

Fin dal primo giorno questo tacchino osservò che, nell’allevamento dove era stato portato, gli veniva dato il cibo alle 9 del mattino. E da buon induttivista non fu precipitoso nel trarre conclusioni dalle sue osservazioni e ne ese-

guì altre in una vasta gamma di circostanze: di mercoledì, e di giovedì, nei giorni caldi e nei giorni freddi, sia che piovesse sia che splendesse il sole. Così, arricchiva ogni giorno il suo elenco di una proposizione osservativa in condizioni le più disparate. Finché la sua coscienza induttivista fu soddisfatta ed elaborò un'inferenza⁶ induttiva come questa. "Mi danno il cibo alle 9 del mattino". Purtroppo, però, questa conclusione si rivelò incontestabilmente falsa alla vigilia di Natale, quando, invece di venir nutrito, fu gozzato".

A. F. CHALMERS, *Che cos'è questa scienza?*, trad. it., Mondadori, Milano, 1979, p. 24.

ALLEGATO 23 - TITOLARE IL DOCUMENTO:

Poniamo il problema del rapporto causa-effetto in stretta correlazione con il ragionamento induttivo, in quanto fino ai primi decenni del Novecento si riteneva che la scienza arrivasse a formulare le sue leggi universali attraverso l'osservazione e l'esperienza di singoli fenomeni. Newton, grande scienziato inglese vissuto tra il 1642 e il 1727, sostiene di essere giunto a formulare la sua *legge di gravitazione universale* proprio attraverso l'osservazione del movimento dei singoli corpi, come la caduta di un pietra verso il basso, o il fenomeno delle maree, o il moto della luna intorno alla terra. Il realtà, il filosofo inglese David Hume, vissuto tra il 1711 e il 1776, mette in dubbio che il procedimento induttivo possa avere un fondamento di tipo razionale, e lo fa criticando il rapporto di causalità. Vediamo in quale modo:

Se noi abbiamo due palle da biliardo, una ferma su un tavolo e l'altra in movimento verso la prima, se le due palle si urtano, quella delle due che prima era ferma ora acquista un movimento. Questo è un esempio di *rapporto causa-effetto*: la palla che provoca l'urto è la causa, il movimento della palla urtata è l'effetto. Ora, cosa possiamo sperimentare di questo rapporto? La *vicinanza nel tempo e nello spazio*, in quanto le due palle sono sullo stesso tavolo, ad una certa distanza, poi si avvicinano fino a toccarsi. Un altro elemento che possiamo osservare è la *priorità temporale della causa*, in quanto il movimento della palla che va ad urtare e l'urto stesso precedono il movimento della palla urtata. In base a queste esperienze è lecito dire che "una palla in movimento, toccando un'altra palla ferma, provoca un movimento", ma è lecito dire che "una palla in movimento, toccando un'altra palla ferma, provoca *sempre* un movimento"? No, perché l'esperienza non ci attesta quel "sempre", ov-

⁶ Riandando alla nota precedente si può vedere come questa che viene chiamata inferenza induttiva sia di tipo empirico.

vero non ci attesta la *necessità e l'universalità* del rapporto causale. Così, in genere diciamo che “il fuoco è causa del fumo”. Ma questo rapporto è necessario? In base all'esperienza quotidiana, diciamo di sì; ma se noi riflettiamo attentamente e in modo corretto, non possiamo affermarne la necessità. Al limite possiamo dire che, “per quanto gli uomini abbiano potuto osservare fino a questo momento, il fuoco provoca il fumo”, ma non che “il fuoco è sempre causa del fumo”. Prova un po' a ricordare se è possibile che ci sia qualche fuoco senza fumo. È possibile? Forse sì, forse no! Allora, perché realizzo un'inferenza (=ragionamento; cfr. nota nelle lezioni precedenti) causale con quel “sempre”? Le leggi della scienza, se pretendono di essere universali e necessarie, possono fondarsi sull'esperienza? No di certo. Per quanto numerose siano le esperienze, sono sempre limitate. Non ti sei mai trovato, nella vita quotidiana, di fronte a talune situazioni imprevedute? L'uomo giunge ad affermazioni universali in base all'*abitudine*, che si acquisisce nella ripetizione di una data esperienza, e in base alla *credenza* nell'uniformità della natura, per cui in presenza di determinate cause è portato ad anticipare effetti già conosciuti. Ci vuol poco per un bambino imparare che il fuoco brucia (due o al massimo tre esperienze). Ma è poi vero che tutti i tipi di fuoco, o fenomeni simili, provochino calore e bruciore? Per concludere: l'abitudine e la credenza sono elementi psicologici e non razionali, quindi le leggi della scienza non hanno un fondamento nella ragione.

D. HUME, *Estratto del Trattato sulla natura umana* (1740), in: Opere, vol. I, Laterza, Roma-Bari 1971, pp. 674-680⁷. (liberamente riprodotto)

Attività per lo studente:

1. Costruisci i procedimenti induttivi che stanno a monte delle seguenti proposizioni:
 - 1.1. Tutti gli alberi sono vegetali.
 - 1.2. L'acqua bolle a 100°.
 - 1.3. Tutti i cani hanno 4 zampe.
 - 1.4. Tutte le zebre hanno le strisce.
2. Continua l'esercizio proponendo altre cinque proposizioni analoghe con la relativa dimostrazione.
3. Proviamo ad applicare il metodo induttivo all'esperienza quotidiana; traine le conclusioni:

⁷ Se l'insegnante vuole percorrere un diverso cammino, può vedere di ARISTOTELE sia i *Topici*, I, 12 e 18 dove si attribuisce il merito della scoperta del passaggio dai particolari all'universale a Socrate, ed anche *Analitici secondi*, I, I, oppure *Metafisica*, XIII, 4. Per questo trasferimento dal singolare al generale si veda anche *Analitici secondi*, II, 19.

- 3.1. Ho visto un marocchino vendere accendini di fianco al supermercato; ne ho visto un secondo vendere accendini vicino alla stazione ferroviaria; un terzo vendere accendini sotto casa mia...; dunque tutti i marocchini vendono accendini.
 - 3.2. Mia madre ha assunto una cameriera dai capelli rossi; anche la cameriera della sua amica ha i capelli rossi...; dunque tutte le cameriere hanno i capelli rossi.
 - 3.3. Il merlo che saltella nel mio giardino ha il becco giallo, anche quello che becchetta nel giardino di Luigi ha il becco giallo...; il merlo di Stoccolma avrà il becco giallo.
4. Considerazioni personali a margine di questi tre procedimenti induttivi (sei righe), mettendo in rapporto i due termini: 'verità' 'verosimiglianza'.

Attività per lo studente:

A questo punto è d'obbligo una problematizzazione che va posta con una serie di domande:

1. Il processo di causa - effetto in che modo deriva dall'induzione?
2. Posto che tu abbia un dato che produrrà un effetto, come fai a sapere che quest'ultimo si produrrà da quel dato?
3. Che cosa indicano i termini segnati in corsivo (*vicinanza nel tempo e nello spazio, priorità temporale della causa, abitudine, credenza*)?
4. Ci sono delle strutture mentali che regolano il rapporto causa - effetto oppure il rapporto è già dato nella natura e quindi sta nella natura perché è nell'uomo, oppure è nell'uomo perché sta nella natura?
5. Scrive Piaget, uno psicologo del Novecento: "la tendenza dominante dello spirito è quella di assimilare ogni realtà nuova a degli schemi anteriori; l'accomodamento alla novità si riduce inizialmente a una modificazione minima di questi schemi" (*Introduzione all'epistemologia genetica*, II, Parigi 1950, p. 195). Partendo da questa affermazione è possibile asserire che l'induzione imprime nella nostra mente le immagini degli oggetti così come essa fosse una *tabula rasa*? Oppure si deve asserire che nella nostra mente ci sono già delle strutture che associano i dati dell'esperienza? Scrivi un testo di dieci righe in cui venga sostenuto uno dei due indirizzi e venga confutato l'altro.
6. Assumi la veste di un ricercatore che applica il metodo induttivo per cercare di sconfiggere la critica presente nel brano (se ti senti in grado di farlo); altrimenti assumi la veste di un detrattore del metodo induttivo mostrando con un ragionamento stringato che quel metodo ha dei punti di forza, ma anche dei punti di debolezza (dieci righe).
7. Scrivi una lettera ad un filosofo che motivi una tua presa di posizione sul procedimento induttivo a partire dai sensi. (spazio libero; ti consiglio di rileggere qualche brano precedente anche se si trova nelle prime lezioni).

Nota per il docente:

- Con questa lezione si entra nella analisi del procedimento deduttivo mostrando, con Aristotele, come esso possa riguardare la dimostrazione (che parte da assiomi) o la giustificazione del proprio assunto attraverso una argomentazione dialettica⁸.
- Occorre mostrare, anche alla lavagna, la differenza che intercorre tra estensione di una definizione e comprensione.
- Concludere con il fatto che ogni definizione per essere ragionevolmente corretta deve contenere in sé tutti gli oggetti di una data specie.
- Si analizzi poi la struttura del sillogismo attraverso le due premesse (Maggiore e minore) e la conclusione; all'interno delle premesse utile è sottolineare come esse raccordino i due termini estremi attraverso quello medio.
- Si può giocare con l'insiemistica a partire dai circoli di Eulero-Venn.

ALLEGATO 24 - TITOLARE IL DOCUMENTO:

Anzitutto occorre allora dire che cos'è un sillogismo⁹ [...] Sillogismo è propriamente un discorso in cui, posti alcuni elementi, risulta per necessità, attraverso gli elementi stabiliti, alcunché di differente da essi. Si ha così da un lato dimostrazione, quando il sillogismo è costituito e deriva da elementi veri e primi, oppure da elementi siffatti che assumano il principio della conoscenza che li riguarda attraverso certi elementi veri e primi. Dialettico è d'altro lato il sillogismo che conclude da elementi fondati sull'opinione. Elementi veri e primi sono inoltre quelli che traggono la loro credibilità non da altri elementi, ma da se stessi: di fronte ai principi delle scienze, non bisogna infatti cercare ulteriormente il perché, ed occorre invece che ogni principio sia per se stesso degno di fede. Fondati sull'opinione per contro sono gli elementi che appaiono accettabili a tutti, oppure alla grande maggioranza, oppure ai sapienti, e tra questi

⁸ Per non cadere in una confusione di termini Aristotele precisa che se fondiamo il nostro discorso sulla verità delle premesse iniziali, allora siamo all'interno di un ragionamento di tipo scientifico, ecco il sillogismo (o argomentazione) dimostrativo; se invece ci interessiamo della possibilità che un ragionamento sia plausibile, allora stiamo utilizzando un sillogismo (o argomentazione) dialettico.

⁹ *Il discorso composto di tre proposizioni, da due delle quali ne consegue una terza, si chiama sillogismo. E quella che ne consegue si chiama conclusione, le altre due premesse. Un esempio: il discorso "ogni uomo è animale, ogni animale è corpo, dunque ogni uomo è corpo" è un sillogismo, poiché la terza proposizione consegue dalle precedenti, vale a dire, se si concede che quelle sono vere, è necessario concedere che la terza è vera (HOBBS).*

o a tutti, o alla grande maggioranza, o a quelli oltremodo noti ed illustri.
ARISTOTELE, *I Topici*.

Attività per lo studente: RAGIONIAMO INSIEME

Definire è portare un certo elemento dentro una classe. Approfondiamo il discorso e, seguendo il criterio di estensione e comprensione, con l'utilizzo degli insiemi e dei sottoinsiemi, esaminiamo un certo tipo di ragionamento. Prendiamo ad esempio tre insiemi U, M, S e costruiamo con questi un sillogismo:

<i>Se M si predica di ogni U,</i>	prima Premessa (maggiore)	Se la Mortalità si predica di ogni Uomo
<i>ed U si predica di ogni S</i>	seconda Premessa (minore)	e l'essere Uomo si predica di Socrate
<i>allora ne segue che M si predicherà di ogni S</i>	conclusione	la Mortalità si predicherà di Socrate

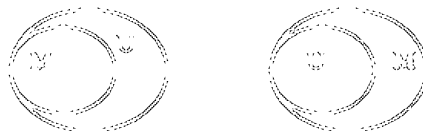
Visualizziamo gli insiemi S, U e M sono tre cerchi; il problema che nasce dalla prima premessa è vedere quale relazione ci sia tra di loro; potremmo tenerli separati:



uniti in parte:



o uno dentro all'altro:



Visto però che M si predica di “ogni U”, vorrà dire che il cerchio che simbolizza U dovrà essere incluso tutto in M.



ESERCITAZIONE SUL SILLOGISMO

1. Usa la stessa procedura che è stata seguita per spiegare gli intrecci tra M, U, S, della prima premessa e svolgi la seconda premessa e la conclusione, giustificando ogni passaggio.
2. Risulterà chiaro che per un gioco di incastri e di sostituzioni il cerchio S sarà al cerchio U, il quale sarà al cerchio M; visivamente si dimostra che, date quelle due premesse, la conclusione ne segue di necessità.
3. Conclusa la precedente implicazione con i diagrammi di Eulero-Venn, cimentati nella traduzione grafica dei seguenti sillogismi:
 - 3.1. *Se tutto A(marilli) è in F(iore), e tutto F è in V(vegetale), allora ne segue che tutto A è in V. Disegna*
 - 3.2. *Nessun C(ane) è G(atto), tutti i S(oriani) sono G, allora ne segue che nessun S è C. Disegna:*
4. Verifica per quali altri animali è valido il seguente sillogismo e per quali non lo è:
 - 4.1. *Alcuni M(ammiferi) sono D(elfini); alcuni A(nimali acquatici) sono D, allora ne segue che alcuni A sono M.*
5. Completa i seguenti sillogismi usando (sempre con lo stesso significato) le parole che trovi nelle premesse:
 - 5.1. Tutti i fiori profumano, La rosa è un fiore, Dunque
 - 5.2. Tutte le stelle sono corpi celesti, Il sole è una stella, Dunque
 - 5.3. Ogni cane non è gatto, Il mio soriano è un gatto, Dunque
 - 5.4. Ogni giudice è laureato in legge, Il pretore è un giudice, Dunque
 - 5.5. I mammiferi sono animali, Il gatto è un mammifero, Dunque
 - 5.6. Tutti i piaceri sono beni, Giocare è un piacere, Dunque
 - 5.7. Tutte le volte che c'è luce è giorno, Ora non c'è luce, Dunque ora
 - 5.8. *e se io dicessi:* Tutte le volte che c'è giorno c'è luce, Ora non c'è luce, Dunque ora (prova a disegnare con i cerchi di Eulero-Venn; e forse la risolverai meglio se decidi che giorno sta dentro a luce o luce sta dentro a giorno)
 - 5.9. Ogni poligono ha lati ed angoli, Questa figura non ha lati né angoli, Dunque questa figura
 - 5.10. *e se io dicessi:* Ogni poligono ha lati ed angoli, Questa figura ha lati ed angoli, Dunque
6. Indica un esempio preso dalla matematica che si possa rapportare al procedimento deduttivo.

ESERCITAZIONE DI RINFORZO (per casa)

1. Esercizio tratto dalla matematica (induzione e deduzione).
 - 1.1. Dalla definizione al caso specifico: dalla definizione delle diagonali di un quadrato che sono uguali, seguendo un procedimento deduttivo, si evidenzino i singoli passaggi.

- 1.2. Ora trovane tu uno simile.
- 1.3. Dalla misurazione fisica delle diagonali di un quadrato si segue il procedimento induttivo ricavando che ...
2. Esempi di insiemistica (da inventare o da recuperare da un testo di matematica ad opera del docente).
3. Esercizio dalla definizione al termine e viceversa:
 - 3.1. che cosa è una definizione?
 - 3.2. Che cosa è un termine?
4. Indica il termine mancante nelle seguenti frasi definendo il 'che cosa è' di quell'oggetto:
 - 4.1. Lo strumento musicale a tastiera (verticale o a coda) è
 - 4.2. La scienza che studia i numeri e le loro relazioni è
 - 4.3. La scienza che studia le figure piane e quelle solide è
 - 4.4. L'arte dei suoni armonici è
 - 4.5. La mela è
 - 4.6. La pietra è
 - 4.7. Il pulcino è
 - 4.8. Il pittore è
 - 4.9. Il mammifero è
 - 4.10. Il pesce è
 - 4.11. Il triangolo è
 - 4.12. Il sole è
 - 4.13. L'universo è
5. Segna quali di queste frasi si presenta come una definizione:
 - 5.1. l'uomo è un mammifero;
 - 5.2. l'uomo è un bipede;
 - 5.3. l'uomo è un animale razionale;
 - 5.4. che malasorte!
 - 5.5. l'amore è una cosa meravigliosa;
 - 5.6. sono caduto in basso;
 - 5.7. oggi non è giornata;
 - 5.8. il triangolo è un poligono con tre lati;
 - 5.9. l'angoscia è quando ti senti perduto;
 - 5.10. l'uomo è un vivente;
 - 5.11. speriamo che non interroghi;
 - 5.12. il professore di matematica è un essere nervoso;
 - 5.13. anche mio padre lo è;
6. Che cosa hanno in comune le frasi che hai scelto, che cosa le caratterizza come definizioni?

SESTA ORA - CRITICA ALLA DEDUZIONE

Nota per il docente:

– Questa lezione si sofferma sulla critica al procedimento sillogistico-deduttivo posta prima da Bacone e poi da Stuart Mill.

– Nella lettura del brano di Bacone occorre mettere in evidenza tutti i termini fondamentali facendone dare non solo una definizione, ma anche una spiegazione cosicché vengano connessi tra loro per differenza e somiglianza. Il brano di Stuart Mill va letto con molta attenzione anche recuperando le esercitazioni sulle competenze (suddivisione, paragrafazione, scansione del testo a blocchi, ecc... - vedi scheda già presentata in precedenza circa la suddivisione dei testi).

– Con i brani ci si soffermi sul valore dell'*inferenza* riandando anche alla nota già trovata in precedenza per poi passare al significato, magari con esempi, della espressione 'falsità delle premesse' (se cioè siano false perché non corrispondono al dato che la realtà ci presenta o se siano false in rapporto al procedimento; si può anche introdurre il concetto di *logica formale* aristotelica per mostrare come la logica segua norme che possono non tenere conto della veridicità delle premesse).

ALLEGATO 25 - TITOLARE IL DOCUMENTO:

Nessun ragionamento dal generale al particolare può, in quanto tale, provare alcunché, perché da un principio generale non possiamo inferire nessun particolare se non quelli che il principio stesso assume come noti. Crediamo che il duca di Wellington sia mortale; ma fino a che non sarà morto non lo sappiamo dall'osservazione diretta. Se, mentre è ancora vivo, ci chiedessero come facciamo a sapere che è mortale, probabilmente risponderemmo: "Perché tutti gli uomini lo sono". La proposizione "il duca di Wellington è mortale" è evidentemente un'inferenza; è ottenuta, come conclusione, da qualcosa altro; ma ad essa concludiamo davvero dalla proposizione "Tutti gli uomini sono mortali"? La mia risposta è: no. Secondo me, l'errore che si è commesso consiste nel trascurare la distinzione tra due parti del processo del filosofare: la parte che inferisce e la parte che registra. "Tutti gli uomini sono mortali"; ma da dove deriviamo la conoscenza di questa verità generale? Naturalmente dall'osservazione. Partendo, dunque dal fatto che tutto quello che l'uomo può osservare sono i casi individuali, una *verità generale* non è altro che un agglomerato di verità particolari, un'espressione comprensiva mediante la quale si afferma o si nega simultaneamente un numero indefinito di fatti individuali. E così noi ragioniamo dai particolari ai particolari senza passare attraverso i generali. Il bambino che, dopo essersi scottate le dita, evita di ficcarle di nuovo nel fuoco, ha inferito, non generalizzato: inferisce un particolare da particolari. Ogni in-

ferenza è da particolari a particolari: le proposizioni generali sono pure e semplici registrazioni di inferenze già fatte, che diventano formule abbreviate. Di conseguenza, la premessa maggiore di un sillogismo è una formula di questo genere; e la conclusione è un'inferenza, tratta secondo la formula, dai fatti particolari a partire dai quali la formula è stata messa insieme per induzione, essa è una registrazione. Proprio secondo le indicazioni di questa registrazione tiriamo la nostra conclusione tratta dai fatti che abbiamo dimenticato. Le regole del sillogismo sono un insieme di precauzioni prese per assicurare la correttezza della nostra lettura.

STUART MILL, *Sistema di logica deduttiva e induttiva*, UTET I pp. 277-278, 290, 301, 303 (liberamente rimaneggiato).

ALLEGATO 26 - TITOLARE IL DOCUMENTO:

L'arte che presentiamo (e che siamo soliti chiamare *Interpretazione della natura*) è una storia di logica, nonostante esista una grande e infinita differenza fra quest'arte e la logica ordinaria. Anche la logica volgare dichiara di destinare e preparare aiuti e presidi all'intelletto: ciò è quello che la nostra arte e la logica ordinaria hanno in comune. Ma esse differiscono l'una dall'altra principalmente per tre ragioni: per il fine, per l'ordine delle dimostrazioni e per il punto di partenza della ricerca. Il fine che questa nostra scienza si propone è di inventare non argomenti ma arti; non cose conformi a principi, ma i principi stessi; non ragioni probabili, ma designazioni e indicazioni di opere. A un'intenzione diversa fa pertanto seguito un diverso risultato. *Là infatti è l'avversario ad essere vinto e costretto alla disputa; qui è la natura ad essere vinta e costretta dall'opera.*

A un tale fine si accordano anche la natura e l'ordine delle dimostrazioni. Infatti nella logica volgare quasi tutto il lavoro ha per oggetto il sillogismo. I dialettici sembrano non essersi curati dell'induzione ricordandola brevemente e passando subito alle formule della disputazione. Noi respingiamo invece la dimostrazione per mezzo del sillogismo perché essa non produce che confusione e fa sì che la natura ci sfugga dalle mani.

Quantunque infatti nessuno possa dubitare che due cose che si accordano con un termine medio si accordino anche fra di loro (che è una specie di certezza matematica), tuttavia è qui nascosto un inganno: perché il sillogismo consta di proposizioni, le proposizioni di parole e le parole sono le etichette e i segni delle nozioni. Pertanto se le nozioni della mente (che sono come l'anima delle parole e le basi di tutta questa struttura e di questo edificio) sono vaghe, falsamente o arbitrariamente astratte dalle cose, non sufficientemente definite e delimitate e infine in molti modi erronee, tutto l'edificio crolla. [...].

F. BACONE, *Instauratio Magna*, in *Scritti filosofici*, 533-535.

Attività per lo studente:

1. Occorre suddividere il brano in tante frazioni quanti sono i nuclei fondamentali che vi si trovano.
2. Successivamente occorre sottolineare le parole fondamentali di ogni frammento.
3. In seguito occorre schematizzare il percorso logico seguito dall'autore, precisandolo con proprie parole.
4. Quindi costruire una mappa concettuale che mostri il percorso tradotto in schema (con rimandi interni costituiti da numeri o da frecce).
5. L'attacco portato da Bacone al sillogismo nella parte che va da "*Quantunque ... a crolla*" presenta due facce, una che riguarda la struttura del sillogismo ed una che tratta del contenuto dello stesso. Quale posizione assume Bacone circa questi due modi diversi?
6. Aiutandoti con il dizionario filosofico (se proprio non ce la fai da solo) chiarisci alcuni termini che compaiono nel documento ed altri che possono essere richiamati:
 - 6.1. logica volgare;
 - 6.2. dialettici;
 - 6.3. induzione;
 - 6.4. disputazione;
 - 6.5. dimostrazione per sillogismo;
 - 6.6. proposizioni minori;
 - 6.7. proposizioni maggiori.
7. Continua la critica di Cartesio con dieci righe di tua produzione:

Avevo studiato un po' quando ero più giovane, tra le parti della filosofia, la logica e, tra le matematiche, l'analisi geometrica e l'algebra, dalle quali speravo cavare qualche aiuto; ma nell'esaminarle mi accorsi che m'ero ingannato. I sillogismi e la maggior parte dei precetti della logica servono piuttosto a spiegare agli altri le cose che già si sanno, ovvero anche a parlare senza discernimento delle cose che uno ignora, invece di impararle... e quanto all'analisi degli antichi e all'algebra dei moderni, oltre che riguardano materie astrattissime e di poco uso in pratica, è da notare che la prima è così legata alla considerazione delle figure che non può esercitare l'intelligenza senza stancare molto l'immaginazione, e la seconda s'è talmente assoggettata a certe regole e a certe cifre da apparire un'arte confusa e oscura per imbarazzare l'intelligenza piuttosto che una scienza per coltivarla.
8. Sintetizza in dieci righe le maggiori critiche al metodo deduttivo-sillogistico recuperando le frasi dei filosofi e costruendo un documento che assomigli ad una argomentazione prodotta da un vero filosofo.
9. Indica un esempio preso dalla matematica che si possa rapportare al procedimento induttivo.

SETTE VERIFICHE

Nota per il docente:

Questo gruppo di verifiche è stato concepito come il momento conclusivo di riflessione e di rifacimento per verificare il percorso fatto dagli studenti e cioè se:

- sappiano riconoscere in un testo lo sviluppo, sia deduttivo sia induttivo;
- abbiano raggiunto capacità di comprensione di un testo filosofico;
- sappiano analizzare;
- dimostrino capacità nel definire, valutare, usare i due procedimenti (deduttivo-induttivo);
- abbiano un minimo di creatività;
- abbiano competenze nella produzione, a partire da un lessico dato, di un testo argomentativo a struttura induttiva o a struttura deduttiva.

– PRIMA, trenta minuti: (sul riconoscimento dei testi argomentativi a struttura induttiva o deduttiva):

1. Indica quale dei due brani è induttivo e quale deduttivo; perché? Da dove lo ricavi? Quali sono i momenti di critica?
2. Individua nel brano induttivo le argomentazioni sottolineandole in rosso, assegnando loro un numero progressivo.
3. Individua nel brano deduttivo le argomentazioni sottolineandole in bleu, assegnando loro un numero progressivo.

ALLEGATO 27 - TITOLARE IL DOCUMENTO:

Tutti i pensieri umani possono risolversi in pochi pensieri da considerarsi primitivi. Se si assegnano a questi ultimi dei segni, da questi si possono ricavare le nozioni derivate, dalle quali è poi sempre possibile trarre i loro requisiti, le nozioni primitive e le definizioni o i valori, e quindi anche le loro modificazioni derivabili dalle definizioni. Una volta fatto questo, chiunque si servisse dei caratteri così descritti nel ragionare e nello scrivere non commetterebbe mai errori;... e se talora i dati non gli fossero sufficienti per risolvere il problema, potrebbe vedere di quali conoscenze avesse bisogno per potersi almeno avvicinare alla verità...Frattanto, non essendo stato ancora possibile stabilire in qual modo si debbano formare i segni, in luogo di quelli, che verranno stabiliti in futuro, ci serviremo, sull'esempio dei matematici, delle lettere dell'alfabeto o di altri segni arbitrari.

G.W.LEIBNIZ, *Scritti di logica*, a cura di F. Barone, Bologna 19868, pp. 240-242.

ALLEGATO 28 - TITOLARE IL DOCUMENTO:

Osservando Giove al suo sorgere, ottenemmo la prima indubitabile e bellissima osservazione dei pianeti medicei. Usammo questo metodo: quello che avessimo osservato lo avremmo dovuto segnare, in silenzio, col gesso sul muro senza farsi vedere dall'altro; poi avremmo guardato contemporaneamente, l'uno quello che aveva segnato l'altro, per controllare se ci trovavamo d'accordo. Avemmo la certezza di tre (satelliti di Giove); sul quarto, scarsamente luminoso, che era più vicino a Giove, rimanemmo incerti, più Ursino che io. I due occidentali ci apparvero chiarissimi fino ad aurora inoltrata, quasi contigui fra loro; e ad un certo punto alla fine se ne vedevano in tutto due, e non tre. Quello orientale distava da Giove più del doppio del più occidentale, e più di quanto, due giorni prima, avevo creduto che distasse quello orientale che avevo visto in modo incerto. La linea su cui si trovavano era una retta, e specialmente la linea di quelli occidentali, che era come un quinto raggio nodoso, un po' più lungo degli altri quattro.

J. KEPLERO, *Discussione col Nunzio Sidereo e Relazioni sui quattro satelliti di Giove*, a cura di E. Pasoli e G. Tabarroni, Torino 1972, p. 67.

– SECONDA, un'ora: (sull'applicazione di strumenti logico concettuali a margine della lettura di un testo).

TESTO - ALLEGATO 29 - TITOLARE IL DOCUMENTO

È possibile a un essere vivente aumentare il suo controllo sul suo benessere e sul suo successo? Può riuscire, in qualche misura, ad assicurarsi l'avvenire? O è vero che la quantità di sicurezza dipende interamente dai casi della situazione? [...] L'estensione della capacità di inferenza posseduta da un agente, la sua capacità di impiegare un fatto presente come un segno di qualcosa che ancora non è dato, misura l'estensione della sua capacità di allargare sistematicamente il suo controllo sull'avvenire.

Un essere capace di usare fatti dati e finiti come segni di cose che devono ancora avvenire, capace di assumere cose date come prova di cose assenti, è in grado, in quella misura, di predire l'avvenire; può formarsi delle aspettative ragionevoli. È capace di conseguire idee; è in possesso dell'intelligenza. Infatti l'uso del dato e del finito per anticipare le conseguenze di processi in atto è precisamente ciò che si intende per "idee", o per "intelligenza".

Nella misura in cui è capace di leggere i risultati futuri negli accadimenti presenti, la sua scelta responsiva, la sua parzialità verso questa o quella condizione, divengono intelligenti, la sua prevenzione diviene ragionevole ed esso è in grado di partecipare deliberatamente e intenzionalmente alla direzione

del corso delle cose. La sua previsione di diversi futuri che risultano secondo che questo o quel fattore presente predomina nel foggare gli eventi, gli consente di prendere parte intelligentemente invece che ciecamente e fatalmente alle conseguenze alle quali danno origine le sue reazioni. Egli deve partecipare, a suo bene o a suo danno. La differenza fra la partecipazione diretta e quella indiretta è data dall'inferenza, cioè dall'impiego di ciò che accade per anticipare quel che accadrà o almeno che può accadere. E questa capacità di inferenza equivale precisamente all'impiego degli accadimenti naturali per la scoperta e la determinazione delle conseguenze - per la formazione di nuove connessioni dinamiche - che costituisce la conoscenza. [...] L'intelligenza è intrinsecamente volta in avanti; soltanto dimenticando questa sua funzione primaria essa diventa un puro mezzo per un fine già dato [...] una intelligenza pragmatica è un'intelligenza creativa, non una routine meccanica.
J. Dewey, *Intelligenza creativa*, La nuova Italia, Firenze 1957, pp. 54-100 *passim*.

Capacità di comprensione.

- 1) Il brano possiamo leggerlo come se fosse costruito su due temi che si rimandano: individuali scegliendo solo una tra le seguenti coppie:
 - a) dati di fatto e dati immaginati.
 - b) controllo sull'avvenire e controllo sul benessere dell'uomo.
 - c) capacità di usare schemi logici e assoggettazione al dato effettuale.
 - d) intelligenza logica ed intelligenza fattiva.
 - e) analisi del presente e predizione del futuro.

Capacità di analisi.

- 2) Rileva la tesi centrale e le argomentazioni indicate per la sua difesa.
- 3) Sottolinea con colori diversi le parti che si riferiscono alla tesi e quelle che si riferiscono alle rispettive argomentazioni.

Capacità di definire.

- 4) Nell'articolo si fa uso del termine *aspettazioni ragionevoli*. Dal contesto, ti sembra possibile definirlo come:
 - a) situazione inspiegabilmente contraddittoria,
 - b) situazione ingannatrice,
 - c) situazione possibile,
 - d) situazione con un numero elevato di variabili impossibili.
- 5) C'è un tipo di intelligenza che si sofferma ad analizzare il presente per coglierne la legge (**A**) e una che invece analizza il presente per poter prevedere il futuro (**B**); tra le due situazioni, ti pare che l'articolaista indichi o suggerisca:

- a) nessun rapporto,
 - b) un rapporto di causa ed effetto,
 - c) un rapporto antitetico,
 - d) una situazione è compresa nell'altra.
- 6) C'è un comun denominatore tra le due situazioni A e B?; possono cioè essere ricondotte ad un elemento che le comprenda entrambe?
- a) no: spiega perché non c'è,
 - b) sì: (indicalo),
- 7) Rileggi l'articolo e,
- rileva tutte le *posizioni* enunciate per spiegare la situazione A.
 - rileva tutte le *posizioni* enunciate per spiegare la situazione B.

Capacità deduttiva.

- 8) Costruisci un discorso argomentativo con queste variabili: routine, intelligenza meccanica, predizione, conoscenza del presente, intelligenza creativa a partire dalla seguente premessa:
- a) *se l'intelligenza creativa si fonda sulla conoscenza del presente* .
 - b) *e la*
 - c) *e*
 - d) *allora*
- 9) Si afferma che la conoscenza utilizza gli accadimenti naturale per scoprire qualche consequenzialità con fatti non ancora avvenuti. Inserisci questa affermazione all'interno di un ragionamento secondo il seguente schema:
- a) *se gli accadimenti naturali che avvengono nel presente*
 - b) *e quelli avvenuti nel passato*
 - c) *allora*

Valutazione critica.

- 10) Scegli tra le opzioni indicate la motivazione fondamentale che spiega la nascita di questo documento nella mente del filosofo:
- a) informare su di un fatto.
 - b) dare informazioni scientifiche sulle qualità dell'intelligenza.
 - c) prendere posizione su un fatto.
 - d) prendere posizione sulla qualità dell'intelligenza.
 - e) combattere le altre posizioni.

Creatività.

- 11) Inventi un titolo per il brano (max. 4 parole).
- 12) Inventi uno spot pubblicitario ispirato alla tematica del brano.

13) Proponi un'immagine ispirata alla tematica del brano.

Risposte: 1e, 4c, 5c, 10d.

– TERZA, un'ora: (sulla costruzione di un testo argomentativo a schema dato - con scheda d'aiuto).

1. Problema: (è la messa in questione di un tema; ad esempio: la scuola è utile? il razzismo ha senso? la libertà è fondamentale per l'uomo? uomo e donna devono avere gli stessi diritti? ecc...)
2. Tesi: (io sono convinto che...)
3. Descrizione della situazione di partenza che ha provocato il sorgere della tesi.
4. Antitesi: (c'è invece chi dice che...)
5. Argomento a sostegno dell'antitesi (almeno uno, meglio se due o tre; non di più altrimenti l'interlocutore si stanca) (perché qualcuno sostiene che...)
6. Esempi a sostegno dell'antitesi (inframezzati agli argomenti o a sé stanti) (infatti, per esempio, si dice che...)
7. Obiezioni all'antitesi (con la conclusione che l'antitesi è errata e quindi con la riconferma della tesi) (io sostengo che non è valida la sua posizione).
8. Riconferma della tesi con argomenti a sostegno (io sostengo invece che.. perché...).
9. Esempi a sostegno della tesi (infatti, se noi ci riferiamo ad esempio a...).
10. Citazione di persone degne di fede che hanno o potrebbero avere sostenuta la tesi.
11. Conclusione che rimanda alla validità della tesi.

Schema di aiuto (per lo studente):

Strategie efficaci sono gli inserimenti di argomenti che:

- siano condivisibili da una grande maggioranza di persone,
- si basino su principi di ordine generale,
- si rifacciano a pensatori autorevoli,
- citino testi fondamentali,
- si richiamino al comportamento di persone dotate di forza carismatica,
- introducano aspetti del problema a volte trascurati,
- usino l'ironia socratica con la quale smontare le posizioni dell'avversario.

– QUARTA, trenta minuti: (sulla definizione di un testo argomentativo con terminologia data disordinatamente.).

Costruisci un brano che definisca il testo argomentativo e che utilizzi almeno i due terzi dei termini dati (riportali integralmente o leggermente modificati); naturalmente se riesci a trovarne altri da inserire va da sé che il tuo lavoro sarà ritenuto più valido. Prima di procedere alla stesura del brano, costruisciti una scaletta organizzan-

do i termini dati in modo che abbiano una struttura concatenata ad albero o con concatenazione reticolare. Strategia per meglio svolgere la verifica: Immagina di dover spiegare ad un tuo amico di che cosa si tratti quando si parla di argomentazione.

1. affermazioni, enunciazioni, spiegazioni, dichiarazioni, considerazioni;
2. antitesi;
3. argomenti a favore;
4. attestazioni autorevoli;
5. avvalorare;
6. concatenazione casuale;
7. concatenazione causale;
8. confutare;
9. contesto che ha provocato;
10. convincere;
11. destinatario;
12. dimostrazione;
13. emittente;
14. esempi;
15. funzione emotiva;
16. inferire;
17. la questione su cui si discute;
18. messaggio;
19. mette in risalto i limiti;
20. opinioni e loro validità;
21. pro e contra;
22. problema;
23. respingere;
24. situazione iniziale;
25. sostenere;
26. sottolinea gli errori;
27. teoria;
28. tesi;
29. uditorio;

- QUINTA, trenta minuti: (sui processi induttivi e deduttivi)

- | | |
|---|--------|
| 1) Qual è il momento iniziale di un processo induttivo? | punti. |
| a) una definizione generale | -1. |
| b) una raccolta di casi particolari | 1. |
| c) una teoria scientifica | 0. |
| d) le convinzioni particolari dei singoli individui che operano l'induzione | 0. |

- 2) Qual è il momento finale di un processo induttivo?
- a) la conferma o la negazione di quanto osservato 1.
 - b) le conseguenze particolari di principi generali o universali -2.
 - c) la generalizzazione 2.
 - d) la deduzione di ipotesi -1.
- 3) Qual è il momento iniziale di un processo deduttivo?
- a) una definizione di carattere generale 1.
 - b) una raccolta di casi particolari -1.
 - c) l'osservazione sistematica -1.
 - d) la raccolta di una serie di pareri -1.
- 4) Qual è il momento finale di un processo deduttivo?
- a) la conferma o la negazione di quanto osservato -1.
 - b) la generalizzazione -2.
 - c) le conseguenze particolari di principi generali o universali 2.
 - d) la deduzione 1.
- 5) Sostieni con un ragionamento di tipo induttivo l'affermazione
"Chi non studia prende l'insufficienza" 1.
-
-
- 6) Sostieni con un ragionamento di tipo deduttivo l'affermazione
"Chi non studia prende l'insufficienza" 1
-
-
- 7) Completa i seguenti sillogismi.
- Tutti sono animali.
 Tutti gli animali
 dunque: Tuttisono 0,5.
- Nessun uomo fischia.
 i merli fischiano.
 dunque: 0,5.
- 8) Individua tra i tre sillogismi proposti quello *non corretto*
 (la cui conclusione non deriva dalle premesse).
- Nessun uomo vola.
 tutti gli uccelli volano.
 nessun uomo è un uccello -1.
- Alcuni animali sono bipedi.
 Nessun gatto è bipede.
 Gli uomini sono bipedi NC +1.
 Tutti gli uomini hanno le piume.

- Tutti i piumati sono belli.
Tutti gli uomini sono belli F. 0.
- 9) Considera le tre conclusioni dei sillogismi precedenti.
A. Quale di esse non è confermata dalla realtà
(che così chiamiamo falsa)? La terza 0,5.
B. All'esercizio 8 hai rilevato la conclusione scorretta
tra i sillogismi proposti. La conclusione che hai rilevato
come falsa è la stessa che hai rilevato come non corretta? sì no no 1.
- 10) Giustifica la risposta che hai dato nell'esercizio 9B avvalendoti di
una delle seguenti argomentazioni, segnando tra le alternative proposte:
– perché non trova riscontro nella realtà, 0.
– perché la correttezza del ragionamento dipende solo dalla
coerenza delle conclusioni con le premesse 1.
- 11) Definire significa:
a) dare indicazioni sul significato di una parola 0.
b) saper usare la parola in modo convincente 0.
c) cogliere l'aspetto caratterizzante di un qualunque oggetto
(realtà, pensiero, fatto, ecc.) 1.
d) inventare nomi -1.
- 12) Quali delle seguenti è una definizione corretta di studente?
a) essere vivente che passa una parte del suo tempo a scuola 0.
b) chi frequenta un corso di studi 2.
c) donna che consegue risultati positivi a scuola 0.
d) animale razionale -2.
- 13) In quali di questi gruppi è contenuto: (1 punto se segnati tutti giusti,
0 se segnato uno in meno, -1 se segnato uno in più)
“uomo”? “essere vivente” “animale” “mammifero” “pesce” “vegetale”
..... i primi tre 1.
“gatto” .
..... i primi tre 1.
“melo”.
..... primo e ultimo 1.
- 14) quale termine caratterizza più specificamente “gatto”?
..... mammifero 1.
- 15) Per completare la definizione di “gatto” quale caratteristica
specifiche aggiungeresti al termine precedente, tra quelle indicate?
Indicalo segnando a fianco la tua risposta: .
– dotato di istinto 0.
– peloso 0.
– quadrupede 0.

– miagolante	0,5.
– ungulato	0.
– carnivoro	0.
– con la coda	0.

NB: Al massimo si dovrebbero ottenere 20 punti; livello di accettabilità 10/20.

- SESTA, un'ora: (sulle capacità di argomentazione - procedimento induttivo)

1. Attraverso il grappolo di parole che ti viene offerto *con una progressione logica*, produci, utilizzando tutte le parole assegnate, un testo argomentativo precisando alla fine perché questo testo si possa definire a struttura induttiva.

osservo;
 spostamento acqua;
 scorrimento;
 alto-basso;
 forza di gravità;
 energia potenziale;
 maggiore;
 minore;
 trasformazione in energia cinetica.

Conclusione: dicesi potenziale idrico la differenza di energia potenziale in grado di spostare le molecole d'acqua da una zona ad un'altra.

2. Attraverso il grappolo di parole che ti viene offerto *senza progressione logica*, produci un testo argomentativo a struttura induttiva utilizzando tutte le parole assegnate.
 osservo.

molecole di colorante;
 recipiente;
 direzione del movimento;
 da una regione;
 minore concentrazione;
 maggiore concentrazione;
 energia potenziale;
 distribuzione omogenea;
 distribuzione disomogenea;
 equilibrio dinamico;
 conclusione: dicesi diffusione.....

Criteri di valutazione (punteggio in decimi; livello di accettabilità 6/10):

1. primo gruppo: generali.
 - 1.1. uso di tutte le parole (1 per ogni esercizio; massimo 2).
 - 1.2. organizzazione di un discorso logico (1 per ogni esercizio; massimo 2).
 - 1.3. correttezza delle affermazioni (1 per ogni esercizio; massimo 2).
2. secondo gruppo: specifici.
 - 2.1. risposta alla richiesta di conclusione (1 per ogni esercizio; massimo 2).
 - 2.2. precisazione dell'esercizio (esercizio n°1; punti 1 per esercizio).
 - 2.3. conclusione corretta (relativo all'esercizio n°2; punti 2).

- SETTIMA, trenta minuti: (sulle capacità di argomentazione - procedimento deduttivo)

1. Partendo da una definizione scelta dallo studente (ad esempio ecologia, inquinamento, immoralità...), costui deduca, con un'argomentazione serrata a carattere deduttivo, tutte le considerazioni pro e contra che sembrano più pertinenti per la difesa o per la demolizione di quella particolare definizione (si dà per scontato che la giustezza della definizione possa essere messa in dubbio).
Per esempio, si può partire dalla definizione del teorema “due triangoli si dicono simili se hanno gli angoli rispettivamente uguali e i lati omologhi in proporzione”; nel discorso si possono considerare a sostegno:
 - i lati omologhi rispetto alle altezze,
 - i perimetri rispetto a due lati omologhi qualsiasi,
 - i quadrati costruiti su due lati omologhi qualsiasi e aree dei due triangoli.
2. Si produca un testo argomentativo a struttura deduttiva che parta da un assunto del tipo “visto che i cittadini mi hanno dato mandato a rappresentarli in Parlamento, io”, precisando se questa argomentazione sia scientifica-dimostrativa o argomentativa-dialettica.

ALCUNE GRIGLIE VALIDE PER LA VALUTAZIONE

Per quanto riguarda la prima verifica sul riconoscimento dei testi argomentativi a struttura induttiva o deduttiva è evidente che il brano di Leibniz (allegato 27) ha carattere di deduzione [la chiave sta nei ‘pensieri da considerarsi primitivi’], mentre quello di Keplero (allegato 28) è legato ad un procedimento induttivo [e gli studenti lo dovrebbero trovare immediatamente a partire dal verbo ‘osservare’].

La mappa argomentativa segue questo itinerario:

– nel primo (allegato 27), ‘se...’ ‘da questi ricavare’ ‘dalle quali trarre’ ‘e quindi’, frasi che indicano un percorso lineare-consequenziale senza salti; in effetti da ogni frase precedente segue una deduzione... ecc.

– nel secondo (allegato 28), ‘osservando’ ‘ottenemmo la prima osservazione’; si parla addirittura di metodo e viene anche descritto... ecc.

La griglia da utilizzare potrebbe essere ricavata da quella riguardante le abilità di analisi - definizione - deduzione e cioè:

GRIGLIA PER L'ABILITÀ DI ANALISI – DEFINIZIONE - DEDUZIONE

	IDENTIFICARE - individuare la struttura	Riconoscere i termini e stabilisce	Definire i termini semplici	METTERE IN RELAZIONE
Livello A	identifica almeno individua l'autore isolandola dal contesto	è in grado di riconoscere inferenze di tipo induttivo	definito e riconosce le definizioni	proposizioni
Livello B	identifica tesi ed argomentazioni	è in grado di produrre inferenze di tipo induttivo	definisce definizioni maniera confusa	implicazioni semplici tra proposizioni logiche elementari dalla lettura di proposizioni
Livello C	identifica con aiuta a argomentazioni	è in grado di definire con di tipo deduttivo	def riconosce relazioni esaustiva	relazioni (di tipo <i>post hoc</i>)
Livello D	distingue tesi diverse e le argomentazioni pertinenti	è in gr produrre inferenze di tipo deduttivo	pertinenza e con proprietà lessicale	(di tipo <i>propter hoc</i>)
Livello E	distingue tesi, argomentazioni e confutazioni	è in grado di riconoscere catene argomentative di procedimenti induttivi e deduttivi	riconosce gli elementi caratterizzanti la definizione	sa comune in più tesi e argomentazioni riferendo conseguenze alle loro cause

Per quanto riguarda la seconda prova seguirei alcune griglie già presenti nell'itinerario, e cioè:

GRIGLIA PER ABILITÀ COMPRESIONE

Livello A	illustra il contenuto ripetendo le parole del testo.
Livello B	illustra il contenuto usando parole proprie.
Livello C	riordina il contenuto in base ad un proprio punto di vista.
Livello D	identifica il significato generale del testo.
Livello E	identifica il significato specifico del testo.

GRIGLIA PER L'ABILITÀ DI ANALISI - DEFINIZIONE - DEDUZIONE

Livello A	VEDI SOPRA
Livello B	VEDI SOPRA
Livello C	VEDI SOPRA
Livello D	VEDI SOPRA
Livello E	VEDI SOPRA

Per quanto riguarda la terza prova penserei di assegnare:

GRIGLIA PER ABILITÀ ARGOMENTATIVE INDOTTE

Livello A	utilizza solo una parte dei punti indicati nella struttura proposta dalla verifica.
Livello B	segue tutti gli undici punti indicati in modo lineare, ma riduttivo (si ferma ad un solo esempio, o una sola obiezione, o una sola citazione).
Livello C	introduce almeno o due esempi, o due obiezioni, o due citazioni, seguendo linearmente gli undici punti.
Livello D	inserisce nella sua argomentazione più esempi, obiezioni, citazioni, sempre restando fedele alla linearità proposta dagli undici punti.
Livello E	è in grado di ristrutturare in modo autonomo, non lineare, gli undici punti e presenta più esempi, obiezioni, citazioni.

Per quanto riguarda la quarta prova penserei di assegnare:

GRIGLIA PER ABILITÀ DI DEFINIZIONE DI UN TESTO ARGOMENTATIVO

Livello A	utilizza solo una minima parte (circa 50%) delle 29 proposte presentate nella verifica.
Livello B	verifica.
Livello C	riesce a selezionare tra le 29 proposte quelle più significative e le coordina in un discorso lineare.
Livello D	usa la maggior parte delle 29 proposte selezionandole in modo concatenato ed efficace.
Livello E	è in grado di ristrutturare, organizzando in modo autonomo i punti proposti e colorando con la creatività persuasiva il suo procedere.

Per quanto riguarda la quinta prova penserei di assegnare in modo molto automatico:

Livello A	chi riesce a raggiungere il minimo di accettabilità, e cioè 10/20
Livello B	chi riesce a raggiungere il livello di accettabilità da 11/20 a 15/20
Livello C	chi riesce a raggiungere il livello di accettabilità da 16/20 a 17/20
Livello D	chi riesce a raggiungere il livello di accettabilità da 17/20 a 19/20
Livello E	chi riesce a raggiungere il livello di accettabilità di 20/20

Per quanto riguarda la sesta prova penserei di mettere in parallelo il punteggio raggiunto con la scala di valore in questo modo:

Livello A	chi riesce a raggiungere il minimo di accettabilità, e cioè 6/10
Livello B	chi riesce a raggiungere il livello di accettabilità di 7/10
Livello C	chi riesce a raggiungere il livello di accettabilità di 8/10
Livello D	chi riesce a raggiungere il livello di accettabilità di 9/10
Livello E	chi riesce a raggiungere il livello di accettabilità di 10/10

Per quanto riguarda la settima prova la griglia potrebbe essere la precedente, con una scala così concepita:

da 1 a 2 punti per quanto concerne la capacità di definizione da cui poi lo studente partirà (da sottolineare è il fatto che sulla definizione e sulla definibilità ci si è soffermati durante il percorso);

da 1 a 4 punti se sono state inserite una o più considerazioni *pro* e *contra*;

da 1 a 2 punti se l'argomentazione è pertinente ed efficace;

da 1 a 2 punti se nell'argomentazione produce esempi, inferenze, citazioni, considerazioni che vengano prese dal settore limitrofo a quello inerente la definizione (es: se parla di ecologia come legame tra varie realtà naturali io premierei colui che va a riflettere e rapporta questa definizione di ecologia con il corpo organico rappresentato dalla società così come appare nell'apologo di Menenio Agrippa o come appare nel vangelo nella parabola della vite e dei tralci).

GUIDA ALLA SCOPERTA DELLA STRUTTURA LOGICA PRESENTE IN UN BRANO

ISTRUZIONI PER L'USO

Capire attraverso la lettura completa del brano.

Individuare ed **evidenziare** i termini importanti (parole-chiave).

Ordinare le parole-chiave in relazione al significato individuato.

Ricostruire i nessi tra le parole-chiave necessarie ad esprimere il significato del testo.

ESEMPIO DI REGISTRO CLASSIFICATORE

COGNOME E NOME	NUMERO DELLA PROVA	LIVELLO A	LIVELLO B	LIVELLO C	LIVELLO D	LIVELLO E
Tizio	prima					
Caio	seconda					
Sempronio	terza					
	quarta					
	quinta					
	sesta					
	settima					

ATTENDENDO LO SPUNTAR DEL GIORNO

ESERCIZI DI ATTESA FILOSOFICA

Anselmo Grotti, Fausto Moriani

INTRODUZIONE

Il modulo, predisposto per un insegnamento di Filosofia nel biennio conclusivo dell'obbligo, incoraggia negli studenti qualità filosoficamente rilevanti come l'attitudine all'ascolto, la ponderazione del giudizio, la coerenza nelle argomentazioni, la capacità di guardare alle cose da punti di vista radicali o alternativi, l'apertura alle possibilità, la capacità di rimanere fedeli ad una ipotesi traendone con coerenza tutte le conseguenze, indipendentemente dall'adesione a una determinata posizione, nonché di procrastinare o sospendere il giudizio e mettere il mondo tra parentesi.

Il desiderio di proporre ad insegnanti e studenti un modulo così orientato è maturato nella riflessione sul peso filosofico di un passo descrittivo del *Favorisce da (pubblicazione dell' e* incentrato sul tema dell'indugio, laddove Socrate invita il suo giovane discepolo a non avere fretta a raggiungere Protagora per attingere al suo sapere: "Alziamoci e andiamo in cortile: *attenderemo che spunti il giorno* passeggiando lì, e *poi* andremo da lui".

I materiali proposti si prestano a favorire l'acquisizione di almeno due esperienze intellettuali rilevanti per la filosofia, descrivibili in questi termini:

1. La disponibilità ad accogliere qualsiasi ipotesi di partenza, anche quella apparentemente più eccentrica, può contribuire a gettare una luce nuova e impreveduta sul problema e ad individuare la direzione che orienti la ricerca della soluzione.

2. La medesima disponibilità
cessi mentali di precomprensioni della realtà, ineludibili, ma che in determinate circostanze possono rappresentare un vero e proprio blocco cognitivo.

Aspetto multidisciplinare

Il modulo prevede la possibilità di contributi da parte dell'insegnante di Matematica o Lettere, Scienze, Educazione Artistica, Linguaggi non verbali e multimediali. Si rivolge a studenti del primo anno della scuola superiore.

Motivazione

Lo studente tende in linea di massima a considerare la propria percezione della realtà come l'unica possibile, o perlomeno l'unica dotata di senso. L'acquisizione di

una mentalità filosofica ha bisogno invece della capacità di uscire dal punto di vista consueto, da ciò che - secondo Hegel - “per il fatto stesso di essere ovvio, è sconosciuto”. Tale acquisizione rappresenta un passaggio fondamentale in almeno tre significati.

Storico

La scuola gioca buona parte del suo corso di studi sulla conoscenza di culture per definizione distanti da noi nel tempo, nella impostazione dei valori e nella modalità di funzionamento. Se vogliamo evitare di limitarci a un apprendimento mnemonico, parziale ed esteriore dei dati di queste civiltà, occorre recuperare come positivo lo scarto esistente, facendone palestra per l'esercizio della conoscenza di sé tramite il diverso.

Interculturale

Appare quasi una banalità dire che stiamo vivendo - e ci avviamo sempre più a vivere - in un contesto di crescente presenza di culture diverse. Non solo nel senso che abitano presso di noi persone che provengono da altri paesi, che viaggiamo sempre più facilmente e frequentemente, che le necessità dell'economia e della cultura tolgono i limiti dei confini nazionali. Ma anche nel senso, forse meno presente alla percezione comune, di un diversificarsi delle stesse culture che sono presenti nella società italiana. In effetti le appartenenze, fino a poco tempo fa piuttosto nette e identificabili, si sfrangono in mille rivoli e in mille anfratti sociologici. Il risultato potrebbe essere quello di una incomunicabilità, di una conflittualità endemica o di una separazione che in certe condizioni potrebbe passare dall'indifferenza al conflitto.

Orientamento

Da molte parti si rileva come l'orientamento debba superare le due strettoie nelle quali una sua interpretazione piuttosto povera ed estrinseca rischia di ghetizzarlo: quella di limitarlo all'ultima fase degli studi o a un momento isolato dal normale *curriculum*. L'orientamento non è qualcosa che possa giungere improvvisamente dopo anni nei quali non è stato mai considerato, e la vera forza dell'orientarsi sta nella capacità delle singole discipline di essere esse stesse luoghi di apprendimento di autoconsapevolezza culturale. Specialmente nel biennio tali esercizi di autoconsapevolezza possono rappresentare una utile strumentazione per gli studenti.

Da un punto di vista di psicologia evolutiva, riteniamo infine che l'ascolto del diverso da sé e l'esplorazione delle possibilità alternative siano da un lato favoriti dalla situazione di “identità diffusa” che caratterizza l'adolescenza e dall'altro contribuiscono a rafforzare la conoscenza di sé, evitando il radicarsi di atteggiamenti dispersivi.

OBIETTIVI

Gli obiettivi possono essere articolati su tre livelli.

– Dal punto di vista psicologico, possono essere descritti facendo riferimento al concetto di *dissonanza cognitiva*, cioè l'effetto prodotto dallo scarto tra la struttura mentale del soggetto e la nuova informazione acquisita. Viene così sfruttato a fini formativi l'effetto di ristrutturazione del proprio scenario provocato da esperienze non omogenee a quelle precedenti.

– Dal punto di vista comunicazionale, possono essere definiti in riferimento alla dialogicità, venendo enfatizzata la percezione dell'altro non come semplice duplicazione della propria esperienza personale, ma come effettiva e irriducibile *differenza*.

– Dal punto di vista filosofico, gli obiettivi prendono consistenza in riferimento a modalità tipiche della filosofia occidentale, quali la sospensione del giudizio, il dialogo filosofico, l'uso della metafora, dell'ironia, della ricerca di un punto di vista esterno e della coerenza logico-argomentativa.

Più in particolare, possono essere distinti in termini di

Conoscenze

Lo studente è invitato a riflettere su:

- Modelli di percezione della realtà suoi propri e della cultura di appartenenza
- Modi di rappresentazione di tale percezione in forma letteraria o artistica
- Conseguimento di una consapevolezza, sia pure non ancora formalizzata, di alcuni atteggiamenti della tradizione filosofica occidentale, in particolare la tematica dell'estraneamento.

Competenze

Lo studente:

- sa leggere in modo consapevole i testi e le situazioni proposte, interpretandoli dal punto di vista indicato
- sa riconoscere la persistenza del tema dell'estraneamento nella voluta eterogeneità dei materiali proposti.
- Sa ricostruire le domande che emergono da testi e situazioni.
- Sa riferire circa il contenuto dei testi, le modalità e le finalità degli esperimenti svolti, le posizioni dei propri compagni.

Capacità

Lo studente:

- sa affrontare in modo consapevole alcune dimensioni della sua percezione del mondo
- sa ascoltare l'alterità dell'interlocutore, rispettandola come tale
- sa attendere che l'interlocutore sviluppi il suo pensiero

- sa porsi a sua volta come interlocutore
- sa evitare il giudizio affrettato su ciò che sembra apparentemente ovvio
- sa sviluppare un ragionamento, anche non conforme alle proprie posizioni, con finalità di sperimentazione
- riconosce la necessità di motivare le proprie posizioni.

CONTENUTI

Il modulo mette a disposizione dell'insegnante una serie piuttosto vasta di materiali adatti al conseguimento degli obiettivi e che costituiscono anche delle tipologie cui egli si può rifare per individuare ulteriori testi e situazioni analoghi.

Di ognuno viene offerta una breve presentazione. Si è ritenuto opportuno fornire al docente una scelta ampia non solo tra più testi, ma anche tra diverse modalità (testo, non solo filosofico, materiale iconografico, filmati, esperienze) che egli potrà selezionare in riferimento alla tipologia della classe coinvolta. Indicazioni più dettagliate per quanto riguarda l'uso sono fornite in riferimento ad alcuni dei testi e delle modalità proposti, a titolo esemplificativo. Tali indicazioni possono essere agevolmente trasferite anche al restante materiale. È inoltre possibile pensare anche all'utilizzo di uno o più testi come forma di verifica, per cui di alcune proposte si è fornita una più articolata e sviluppata trattazione (vedi ad es. la proposta n. 3).

TEMPI

Tempo complessivo di svolgimento: 18 ore + 3 ore per la verifica finale. Considerato il numero di ore a disposizione si suggerisce di scegliere tre proposte, di cui almeno una in forma non testuale. Una scansione possibile potrebbe essere la seguente:

- Presentazione generale del modulo: 1/2 ora
- In dipendenza dal tipo di modulo:
- A. esperienza:** totale 3 ore
 - esperienza e relativa discussione: 2 ore
 - produzione di un testo sull'esperienza: 1 ora
- B. lavoro su un testo lungo:** totale 3 ore
 - introduzione e lettura: 1 ora
 - discussione e verbalizzazione: 2 ore
 - esplicitazione e condivisione dei risultati: 2 ore
 - verifica formativa sul testo: 1 ora
 - recupero e/o approfondimento: 1 ora
 - verifica formativa di diversa natura: 1 ora
- C. lavoro su un testo breve:** totale 4 ore e 1/2
 - introduzione e lettura: 1/2 ora

- discussione e verbalizzazione: 2 ore
- esplicitazione e condivisione dei risultati: 1 ora
- verifica formativa: 1 ora
- recupero o approfondimento: 1 ora
- verifica formativa di diversa natura: 1 ora
 - recupero o approfondimento: 1 ora
 - verifica formativa di diversa natura: 1 ora
 - verifica valutativa finale: 1 ora
 - discussione della verifica e del modulo: 1 ora

VALUTAZIONE

Il lavoro sarà verificato con prove scritte formative intermedie, intercalate da un eventuale recupero o approfondimento. Verrà effettuata al termine una prova valutativa da discutere con gli studenti. Le verifiche potranno essere così strutturate:

- verifiche formative: questionario
- verifica valutativa: analisi di un testo

RECUPERO

All'interno dello svolgimento di ciascun argomento l'insegnante verificherà mediante prove intermedie il conseguimento degli obiettivi previsti e dedicherà almeno un'ora agli studenti in difficoltà.

ARTICOLAZIONE DEL MODULO

Laboratorio introduttivo

Il modulo si apre con una breve attività di laboratorio tesa a motivare gli studenti alla trattazione del tema dell'*ascolto*.

L'insegnante pone domande sulle diverse *esperienze* di ascolto e di *attesa*. È probabile che le risposte siano distribuite secondo le seguenti tipologie:

Ascolto:

- le confidenze degli amici
- i mezzi di comunicazione
- la musica
- i genitori
- il gruppo dei pari

Attesa:

- l'ozio
- la perdita di tempo

- la progettazione
- l’attesa sentimentale
- le aspettative scolastiche
- l’attesa del momento giusto

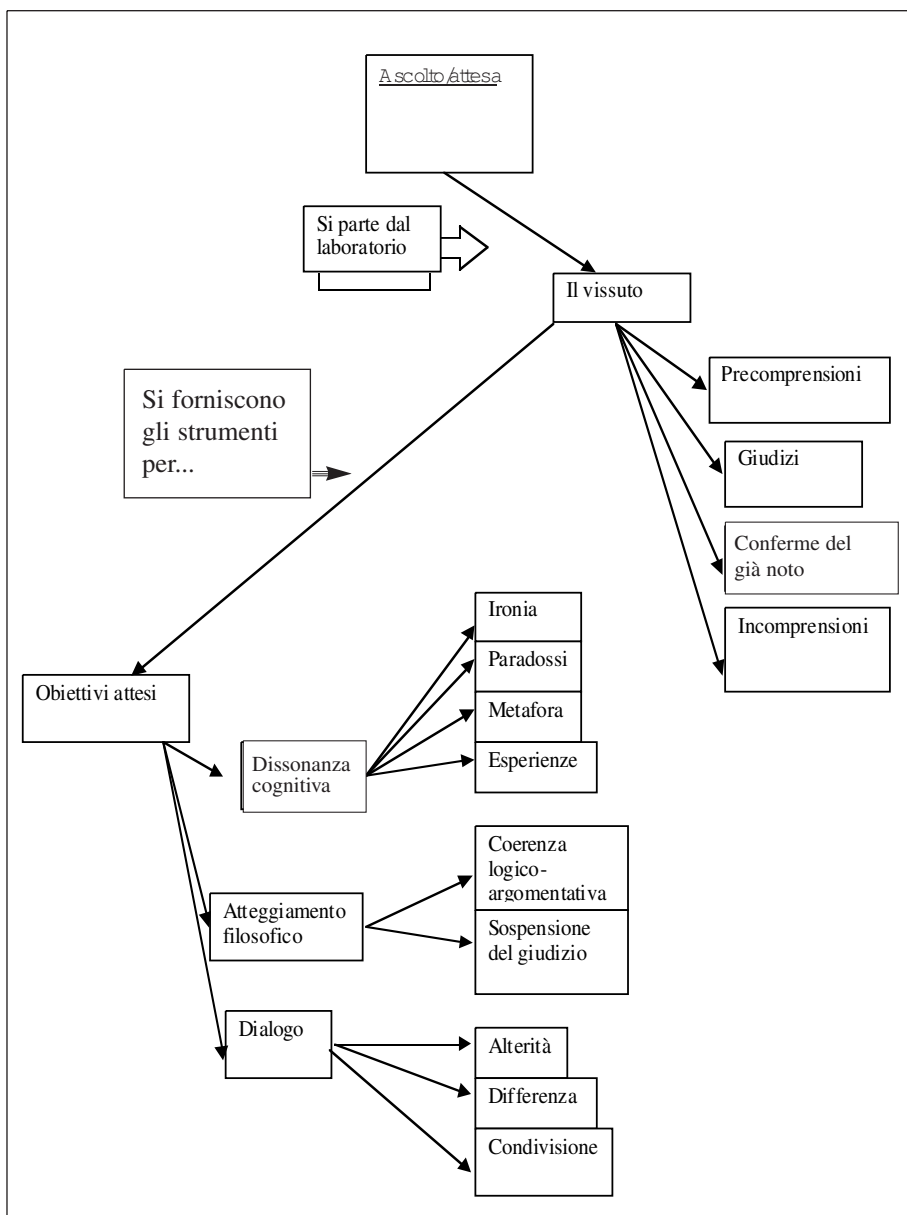
L’insegnante avvia una discussione guidata che ha come scopo di mettere in luce le opinioni più diffuse e quelle che appartengono al vissuto degli studenti. In tal modo il docente acquisisce una prima conoscenza delle loro posizioni, può progettare il percorso formativo e prospettarlo agli studenti.

Mappa delle proposte

Il modulo presenta delle esercitazioni di taglio fortemente operativo. I materiali proposti sono di varie tipologie, i laboratori prevedono non solo discussioni ma anche drammatizzazioni, attività grafiche, produzione di video e altri materiali.

Tipologia	Titolo	Tempo	Attività principale	Intersezioni disciplinari
Testo lungo	1. <i>Una modesta proposta</i>	8 ore	Simulazione Espansione I: il paradosso Espansione II: cibo ed emozioni	Lingue straniere
Testo lungo +Video	2. <i>Flatlandia</i>	8 ore	Produzione scritta	Matematica; Lingue straniere
Testo breve + Video	3. <i>Due uomini con la faccia sporca</i>	3 ore	Drammatizzazione	Storia; Religione
Testo lungo	7. <i>Che effetto fa essere un pipistrello?</i>	8 ore	Discussione e produzione narrativa a partire da testo d’autore	Lingue straniere; Scienze; Lettere
Video	6. <i>Che cosa vedi?</i>	2 ore	Produzione scritta e realizzazione di un video	Linguaggi non verbali; Musica
Materiale iconografico +Testo	5. <i>Il pavimento può essere il soffitto?</i>	8 ore	Produzione scritta o grafica	Disegno e storia dell’arte; Matematica
Esperienza	4. <i>Nessuno pensa davvero a te</i>	3 ore	Produzione scritta	

Mapa concettuale



Il Modulo, già in origine e soprattutto dopo la sperimentazione, ha assunto un orientamento metacognitivo, di riflessione e autoriflessione sulle operazioni di pensiero e sui comportamenti. Questo taglio è di per sé filosofico, in quanto stimola la capacità di prendere distanza dal contesto, di ristrutturare contenuti ed esperienze attraverso testi, situazioni problematiche e attività che orientano il pensiero a soluzioni diverse e alternative. I vantaggi di questo approccio sono stati messi in evidenza nell'*Introduzione*, ma proprio queste caratteristiche lo espongono a dei rischi, non in sé, ma per l'uso che potrebbe esserne fatto in derivate psicologiche, letterarie, emotive o di tipo esclusivamente logico-argomentativo. Si tratta di letture che possono essere anche legittime e magari feconde, ma non in linea con gli obiettivi specifici del modulo. Il rischio è in particolare il venir meno della *tonalità filosofica*.

Proprio per questo, su indicazioni venute anche dalla prima fase della sperimentazione, è parso utile raccogliere in forma organica alcune *indicazioni di lavoro per i docenti*. Può essere anche opportuno che nel gruppo che coordina l'esperienza sia presente, ove possibile, un docente laureato in filosofia, anche se titolare di altro insegnamento.

Ci sembra importante mettere in comune con i colleghi un'indicazione di Guido Petter, scaturita nel Seminario di preparazione alla stesura dei moduli. Secondo Petter la proposta di temi filosofici a studenti adolescenti deve seguire la modalità della "valigetta delle sorprese". Essa consiste nel porre l'interlocutore di fronte a un problema, nell'indicargli un sentiero possibile, nell'inserire nel sentiero - in momenti opportuni - una sorta di "gradino" che presenti alcune difficoltà e che inviti a riflettere sulle strategie di superamento e - contemporaneamente - a prendere consapevolezza delle stesse strategie messe in atto. Tra l'altro l'insegnante che ne abbia competenza può trovare una miniera di spunti e di situazioni che rispondono a queste caratteristiche nella letteratura "gialla" la quale, proprio intorno ai 12-13 anni, interessa gli adolescenti.

- Nella conduzione delle esperienze l'insegnante deve aver cura di tematizzare e fare emergere il "*movimento del pensiero*", per esempio nel delinearvi di un'argomentazione o nella formulazione di una tesi.
- L'apertura multidisciplinare, in particolare alle lingue straniere, deve essere condotta con cautela. In particolare si deve proporre una *lettura dei testi di tipo filosofico* e in stretto riferimento agli obiettivi: l'analisi letteraria è possibile ma deve essere tenuta distinta, anche formalmente (distribuzione delle ore tra le discipline ad esempio). Si sconsiglia di sovrapporre verifiche mirate ad altri obiettivi.

- L'insegnante deve favorire l'emergere del profilo filosofico delle attività: in particolare curando la terminologia, l'apparato concettuale, le metodologie di analisi dei testi, le tecniche di argomentazione.

- Sarà utile che durante le ore di lezione siano sempre presenti strumenti di supporto ad esempio dizionari filosofici: *Enciclopedia Garzanti di filosofia*; le diverse edizioni del *Dizionario di Filosofia* di Nicola Abbagnano Utet, F. P. Firrao, *Dizionario delle correnti e dei termini filosofici*, Le Monnier 1997; J. Didier, *Dizionario di filosofia*, Gremese - Larousse 1989; D. D. Runes, *Dizionario di filosofia*, Mondadori 1995; F. Brezzi, *Dizionario dei termini filosofici*, Newton Compton 1995; *Il dizionario dei filosofi*, Sansoni 1976; *Dizionario dei filosofi del '900*, Sansoni 1995; *Dizionario di filosofia* Rizzoli 1980; particolarmente utile per l'inquadramento di autori e opere il lavoro di Franco Volpi, *Dizionario delle opere filosofiche*, Mondadori 2000; si segnala infine il recente *Atlante storico della filosofia*, di N. Merker (Editori Riuniti 2002); si tenga presente infine che molti recenti manuali di filosofia sono corredati da lessici e glossari.

- Qualora la situazione sia favorevole, l'insegnante può introdurre ulteriori testi semplici della tradizione filosofica, coerenti con gli obiettivi del modulo. Per esempio: Voltaire, *Candido*, il capitolo *L'eremita da Zadig*; Montesquieu, *Lettere Persiane*, in particolare la XXXV. Possono essere scelti anche testi non filosofici, di semplice lettura, con l'obiettivo di far individuare agli studenti aspetti solitamente non percepiti. Questa modalità presenta il vantaggio di favorire il conseguimento degli obiettivi attraverso la metodologia stessa: vedere un testo noto sotto una luce ignota. Per esempio: A. C. Clarke, *Sentinella*; H.G. Wells, *Il paese dei ciechi*; M. Dobb, *Aristotele detective*. La stessa attività può essere svolta utilizzando dei film come *Rashomon* di Kurosawa. Per esempio in una delle simulazioni della proposta numero 1 si può ricorrere alla visione o del classico F. Schaffner *Il pianeta delle scimmie* (1968) o del *remake* di T. Burton (2001).

- Nella Espansione numero 1 della stessa proposta si può ricorrere alla visione del film *Le avventure del Barone di Munchausen* di T. Gilliam (1989). Più in generale, per l'utilizzo di film nella didattica della filosofia si possono tenere presenti i volumi U. Curi, *Schermo del pensiero. Cinema e filosofia*, Cortina 2000, A. Sani, *Il cinema tra storia e filosofia*, Le Lettere 2002 e J. Cabrera, *Da Aristotele a Spielberg. Capire la filosofia attraverso i film*, Mondadori 2003. In linea di principio non è da escludersi l'uso di testi poetici: tuttavia è parso opportuno non proporli in questa sede perché le difficoltà di interpretazione potrebbero oscurare gli obiettivi specifici del modulo.

- Nel modulo sono presenti *esercizi di diversa difficoltà*. Grazie alla sperimentazione, è possibile indicare alcuni ostacoli che gli studenti hanno in-

contrato. Per esempio nella proposta 1 la simulazione del caso sul Sudafrica e l'apartheid può risultare poco incisiva perché gli studenti non hanno presente la questione. Nella proposta 3 la difficoltà è legata alla possibile presenza di situazioni problematiche in ambito familiare. Nella 7 il testo di Nagel, l'unico dichiaratamente filosofico, può risultare di complessa lettura. Indichiamo queste difficoltà non perché le proposte relative debbano essere scartate a priori, ma perché l'insegnante ne tenga conto, sia nella determinazione del numero di proposte sia nella loro combinazione. In determinati casi può addirittura essere opportuno scegliere proposte di una certa complessità. In realtà il criterio della difficoltà non va posto in maniera astratta, ma considerando attentamente i due parametri dell'eventuale *svantaggio culturale* e del *difetto di motivazione* (non tanto verso la filosofia, quanto piuttosto in generale verso la scuola).

- La sperimentazione attuata suggerisce una *durata temporale* delle attività operative (esclusi quindi i recuperi, le verifiche, le letture) di norma attorno alle *due ore*. Molte proposte sono caratterizzate da un forte impegno operativo e dalla costruzione di un determinato "clima" che non può essere lasciato in sospeso. In presenza di testi lunghi, la cui lettura è per forza di cose separata dalle attività operative, si consiglia di chiedere agli studenti qualche forma di impegno domestico.

- Nella proposta 3 viene suggerita una "messa in scena". Questo tipo di esercizio, anche nella forma semplificata di quella che potremmo definire una "messa in spazio", può essere utilmente esteso anche ad altri nodi, in quanto si è dimostrato molto motivante.

- Nella proposta 5 si possono proficuamente utilizzare i numerosi materiali di e su Escher presenti nella Rete: ad esempio <http://www.cs.unc.edu/~davemc/Pic/Escher>. Questo tipo di attività di documentazione può essere un impegno molto formativo da affidare agli studenti. Analogamente la Rete potrebbe essere utilizzata per ricerche su Kafka, sul concetto e sui modelli di paradosso, su Abbott, e via discorrendo.

- Si fa presente che il video suggerito nella proposta 6 è reperibile presso la Rai su richiesta di Enti (come le scuole) e non di privati. Occorre inviare formale e motivata richiesta alla Direzione delle Teche, *customer service*, anche per fax al numero 0636226217. Il costo dei programmi ceduti, per tutti gli usi senza fini di lucro diretto o indotto, variava al momento del nostro utilizzo tra L.200.000 e 500.000 + spese di spedizione + iva, per ogni ora di riversato o frazioni di ora, in dipendenza del numero di titoli contenuti.

- Anche a seguito della sperimentazione sono da suggerire come attività trasversale alle diverse proposte, alcune *produzioni scritte*: piccoli dizionari, brevi relazioni, diari delle attività, protocolli delle lezioni.

- In alcune situazioni, per contro, può essere utile sostituire le verifiche

scritte con verifiche orali, perché le eccessive difficoltà di scrittura da parte degli studenti potrebbero sovrapporsi al conseguimento degli obiettivi specifici. Eventualmente la fase della scrittura può essere rimandata a un momento successivo.

- Altro materiale, omogeneo a quello presente in questo modulo, perchè nato da un'iniziativa dell'Irre Toscana, parallela ma strettamente collegata a quella del Ministero, può essere reperito nel modulo *Il vero è l'intero* di A. Busotti e F. Mariani. Questo modulo è per ora disponibile nel sito <http://www.bdp.it/giovanilicei/>, e sarà pubblicato presso Le Monnier.

- Molto utili si sono rilevate le *esercitazioni grafiche*, che in effetti possono essere suggerite per quasi tutte le proposte del modulo. Questa attività potrebbe trovare forme più elaborate in Istituti in cui si studiano il disegno e la grafica.

- Per quanto ogni esercizio sia stato pensato coerentemente alla proposta in cui si colloca, in realtà essi devono essere considerati come *tipi* che possono essere agevolmente trasferiti da una proposta all'altra.

- Analogamente è possibile ripensare l'equilibrio dei testi all'interno delle proposte. Un caso tipico è quello della proposta 7, in cui il testo di Nagel potrebbe essere sostituito da quello di Kafka, che invece compare come verifica formativa.

In generale l'insegnante deve considerare il modulo come qualcosa di non rigidamente prescrittivo per quanto riguarda la scelta dei testi, il loro equilibrio, la modalità di verifica, mentre *la prescrittività risiede principalmente negli obiettivi*, che effettivamente sono ambiziosi, ma decisivi per il successo e il senso dell'iniziativa.

Proposta n. 1, testo lungo, 8 ore (per la suddivisione vedi Tempi): *Una modesta proposta*

Tema

Nel 1729 Swift scrive la *Modesta proposta*, in cui – con un linguaggio impassibile che maschera un’aspra polemica sociale – imita il tono di un economista per proporre l’uso dei bambini poveri come cibo per i ricchi, risolvendo così sia il problema della carestia che quello del frequente abbandono minorile. Il testo, per il suo carattere paradossale, ben si presta a creare il senso di spiazzamento illustrato nella premessa.

Note per l’insegnante

Articolazione della lezione

– introduzione: il docente presenta molto brevemente il testo e l’autore, stando però ben attento a conservare la forza del paradosso e lasciando che emerga lo sconcerto degli studenti per l’apparente cinismo della proposta.

– Tenendo conto della specifica situazione della classe, il docente omette i passaggi meno efficaci didatticamente (ironia troppo sottile o eccessivamente letteraria, riferimenti minuti al contesto storico-culturale).

– Lettura.

– Il docente permette agli studenti di esprimere commenti durante la lettura del testo, senza però aprire una discussione. Due studenti hanno la funzione di verbalizzare le osservazioni dei compagni.

– Il docente, sulla base delle osservazioni degli studenti e dei loro ulteriori interventi, rende esplicito il carattere paradossale della proposta di Swift, facendone emergere l’intento conoscitivo.

Analisi del testo

Nell’analisi del testo il docente dovrebbe

– soffermarsi sulle caratteristiche del paradosso letterario

– insistere sui passaggi fondamentali dell’argomentazione, sul contrasto tra letterarietà dello stile e crudezza della proposta, tra neutralità scientifica e coinvolgimento emotivo - morale.

– Potrebbe anche accadere che l’insegnante avverta negli studenti un effetto anestetico del linguaggio scientifico sul contenuto

Testo

Indicazioni per gli studenti

J. SWIFT, scrittore inglese (1667-1745). Tra le opere maggiori: *I viaggi di Gulliver*, *La battaglia dei libri*, *Favola della botte*. Il brano proposto è tratto dall’operetta di polemica sociale *Una modesta proposta*, scritta nel 1729. (a cura di A. Brilli, *Una moderata proposta e altre satire*, Bur 1977).

È cosa ben triste, per quanti passano per questa grande città o viaggiano per il nostro Paese, vedere le strade, sia in città sia fuori e le porte delle capanne affollate di donne che domandano l'elemosina seguire da tre, quattro o più bambini tutti vestiti di stracci, e che importunano così i passanti. Queste madri, invece di avere la possibilità di lavorare e di guadagnarsi onestamente da vivere, sono costrette a passare tutto il loro tempo andando in giro ad elemosinare il pane per i loro infelici bambini, i quali, una volta cresciuti, diventano ladri per mancanza di lavoro, o lasciano il loro amato Paese natio per andarsene a combattere per il pretendente al trono di Spagna, o per offrirsi in vendita ai Barbados.

Penso che tutti i partiti siano d'accordo sul fatto che tutti questi bambini in quantità enorme, che si vedono in braccio o sulla schiena o alle calcagna della madre e spesso del padre, costituiscono un serio motivo di lamentela, in aggiunta a tanti altri nelle attuali deplorabili condizioni di questo Regno; e, quindi, chiunque sapesse trovare un metodo onesto, facile e poco costoso, atto a rendere questi bambini pane sano ed utile della comunità, ne acquisterebbe tali meriti presso l'intera socie che gli verrebbe innalzato un monumento come salvatore del paese.

Io tuttavia non intendo preoccuparmi soltanto dei bambini dei mendicanti di professione, ma vado ben oltre: voglio prendere in considerazione tutti i bambini di una certa età, i quali siano nati da genitori in realtà altrettanto incapaci di provvedere a loro, di quelli che chiedono l'elemosina per le strade.

Per parte mia, dopo aver riflettuto per molti anni su questo tema importante ed aver considerato attentamente i vari progetti presentati da altri, mi sono reso conto che vi erano in essi grossolani errori di calcolo. È vero, un bambino appena partorito dalla madre può nutrirsi del suo latte per un intero anno solare con l'aggiunta di pochi altri alimenti, per un valore minimo di spesa non eccedente i due scellini, somma sostituibile con l'equivalente in avanzzi di cibo, che la madre si può certamente procurare nella sua legittima professione di mendicante; ma è appunto quando hanno l'età di un anno che io propongo di provvedere a loro in modo tale che, anziché essere di peso ai genitori o alla parrocchia, o essere a corto di cibo e di vestiti per il resto della vita, contribuiranno invece alla nutrizione e in parte al vestiario di migliaia di persone.

Un altro grande vantaggio del mio progetto sta nel fatto che esso impedirà gli aborti procurati e l'orribile abitudine, che hanno le donne, di uccidere i loro bambini bastardi; abitudine, ahimè, troppo comune fra di noi; si sacrificano così queste povere creature irinocenti, io credo, più per evitare le spese che la vergogna, ed è cosa questa, che muoverebbe a lacrime di compassione anche il cuore più barbaro ed inumano.

Di solito si calcola che la popolazione di questo Regno sia attorno al milione e mezzo, ed io faccio conto che su questa cifra, vi possano essere circa

duecentomila coppie, nelle quali la moglie sia in grado di mettere al mondo figli; da queste tolgo trentamila, che sono in grado di mantenere figli, anche se temo che non possano essere tante, nelle attuali condizioni di miseria; ma, pur concedendo questa cifra, restano centosettantamila donne feconde. Ne tolgo ancora cinquantamila, tenendo conto delle donne che non portano a termine la gravidanza o che perdono i bambini per incidenti o malattia entro il primo anno. Restano, nati ogni anno da genitori poveri, centonovantamila bambini. Ed ecco la domanda: come è possibile allevare questa moltitudine di bambini, e provvedere loro? Come abbiamo già visto, nella situazione attuale questo è assolutamente impossibile, usando tutti i metodi finora proposti. Infatti non possiamo impiegarli come artigiani, nè come agricoltori, perché noi non costruiamo case (intendo dire in campagna), né coltiviamo la terra; ed essi possono ben di rado guadagnarsi da vivere rubando finché non arrivano all'età di sei anni, salvo che non posseggano doti particolari; anche se, lo debbo ammettere, imparano i rudimenti molto prima di quell'età. Ma in questo periodo essi possono essere considerati propriamente solo degli apprendisti, come mi ha spiegato un personaggio eminente della contea di Cavan; il quale appunto mi ha dichiarato che non gli capitò mai di imbattersi in più di uno o due casi al di sotto dell'età di sei anni, pur in una parte del Regno tanto rinomata per la precocità in quest'arte.

I nostri commercianti mi hanno assicurato che i ragazzi e le ragazze al disotto dei dodici anni non costituiscono merce vendibile, e che anche quando arrivano a questa età non rendono più di tre sterline o, al massimo, tre sterline e mezza corona, al mercato; il che non può recar profitto nè ai genitori né al Regno, dato che la spesa per nutrirli e vestirli, sia pure di stracci, è stata di almeno quattro volte superiore.

Io quindi presenterò ora, umilmente, le mie proposte che, voglio sperare, non solleveranno la minima obiezione.

Un Americano, mia conoscenza di Londra, uomo molto istruito, mi ha assicurato che un infante sano e ben allattato all'età di un anno è il cibo più delizioso, sano e nutriente che si possa trovare, sia in umido, sia arrosto, al forno, o lessato; ed io non dubito che possa fare lo stesso ottimo servizio in fricassea o al ragù.

Espongo allora alla considerazione del pubblico che, dei centoventimila bambini già calcolati, ventimila possono essere riservati alla riproduzione della specie, dei quali solo un quarto maschi, il che è più di quanto non si conceda ai montoni, ai buoi ed ai maiali; ed il motivo è che questi bambini sono di rado frutto del matrimonio, particolare questo che i nostri selvaggi non tengono in grande considerazione, e, di conseguenza, un maschio potrà bastare a quattro femmine. I rimanenti centomila, all'età di un anno potranno essere mes-

si in vendita a persone di qualità e di censo in tutto il Regno, avendo cura di avvertire la madre di farli poppare abbondantemente l'ultimo mese, in modo da renderli rotondetti e paffutelli, pronti per una buona tavola. Un bambino renderà due piatti per un ricevimento di amici; quando la famiglia pranzerà da sola, il quarto anteriore o posteriore sarà un piatto di ragionevoli dimensioni e, stagionato, con un po' di pepe e sale, sarà ottimo bollito al quarto giorno, specialmente d' inverno.

Ho calcolato che, in media, un bambino appena nato venga a pesare dodici libbre e che in un anno solare, se nutrito passabilmente, arrivi a ventotto.

Ammetto che questo cibo verrà a costare un po' caro, e sarà quindi adattissimo ai proprietari terrieri, i quali sembra possano vantare il maggior diritto sui bambini, dal momento che hanno già divorato la maggior parte dei genitori.

La carne di bambino sarà di stagione per tutta la durata dell'anno, ma sarà più abbondante in marzo, e un po' prima dell'inizio e dopo la fine di quel mese. Ci informa infatti un autore serissimo, eminente medico francese, che, essendo il pesce una dieta favorevole alla prolificità, nei paesi cattolici ci sono più bambini nati circa nove mesi dopo la Quaresima di quanti non ce ne siano in qualunque altro periodo dell'anno; di conseguenza, un anno dopo la Quaresima il mercato sarà pia fornito del solito, perché il numero dei bambini dei Papisti è almeno di tre contro uno, in questo paese; ricaveremo quindi parallelamente un altro vantaggio, quello di far diminuire il numero dei Papisti in casa nostra.

Ho già calcolato che il costo di allevamento per un infante di mendicanti (nella quale categoria faccio entrare tutti i contadini, i braccianti ed i quattro quinti dei mezzadri) è di circa due scellini all'anno, stracci inclusi; ed io penso che nessun signore si lamenterà di pagare dieci scellini il corpo di un bambino ben grasso che, come ho già detto, può fornire quattro piatti di ottima carne nutriente per quando abbia a pranzo qualche amico di gusti difficili, da solo o con la famiglia. Il proprietario di campagna imparerà così ad essere un buon padrone ed acquisterà popolarità fra gli affittuari, la madre avrà dieci scellini di profitto netto e sarà in condizione di lavorare finchè genererà un altro bambino.

I più parsimoniosi (ed io confesso che la nostra epoca ne ha bisogno) potrebbero scuoiare il corpo, la cui pelle, trattata artificialmente, dà meravigliosi guanti per signora e stivaletti estivi per signori eleganti.

Testo inglese

A Modest Proposal, by Jonathan Swift
First Published in 1729

A MODEST PROPOSAL FOR PREVENTING THE CHILDREN OF POOR PEOPLE IN IRELAND FROM BEING A BURDEN TO THEIR PARENTS OR COUNTRY, AND FOR MAKING THEM BENEFICIAL TO THE PUBLIC

It is a melancholy object to those who walk through this great town or travel in the country, when they see the streets, the roads, and cabin doors, crowded with beggars of the female sex, followed by three, four, or six children, all in rags and importuning every passenger for an alms. These mothers, instead of being able to work for their honest livelihood, are forced to employ all their time in strolling to beg sustenance for their helpless infants: who as they grow up either turn thieves for want of work, or leave their dear native country to fight for the Pretender in Spain, or sell themselves to the Barbadoes.

I think it is agreed by all parties that this prodigious number of children in the arms, or on the backs, or at the heels of their mothers, and frequently of their fathers, is in the present deplorable state of the kingdom a very great additional grievance; and, therefore, whoever could find out a fair, cheap, and easy method of making these children sound, useful members of the commonwealth, would deserve so well of the public as to have his statue set up for a preserver of the nation.

But my intention is very far from being confined to provide only for the children of professed beggars; it is of a much greater extent, and shall take in the whole number of infants at a certain age who are born of parents in effect as little able to support them as those who demand our charity in the streets.

As to my own part, having turned my thoughts for many years upon this important subject, and maturely weighed the several schemes of other projectors, I have always found them grossly mistaken in the computation. It is true, a child just dropped from its dam may be supported by her milk for a solar year, with little other nourishment; at most not above the value of 2s., which the mother may certainly get, or the value in scraps, by her lawful occupation of begging; and it is exactly at one year old that I propose to provide for them in such a manner as instead of being a charge upon their parents or the parish, or wanting food and raiment for the rest of their lives, they shall on the contrary contribute to the feeding, and partly to the clothing, of many thousands.

There is likewise another great advantage in my scheme, that it will prevent those voluntary abortions, and that horrid practice of women murdering their bastard children, alas! too frequent among us! sacrificing the poor inno-

cent babes I doubt more to avoid the expense than the shame, which would move tears and pity in the most savage and inhuman breast.

The number of souls in this kingdom being usually reckoned one million and a half, of these I calculate there may be about two hundred thousand couple whose wives are breeders; from which number I subtract thirty thousand couples who are able to maintain their own children, although I apprehend there cannot be so many, under the present distresses of the kingdom; but this being granted, there will remain an hundred and seventy thousand breeders. I again subtract fifty thousand for those women who miscarry, or whose children die by accident or disease within the year. There only remains one hundred and twenty thousand children of poor parents annually born: the question therefore is, how this number shall be reared and provided for, which, as I have already said, under the present situation of affairs, is utterly impossible by all the methods hitherto proposed. For we can neither employ them in handicraft or agriculture; we neither build houses (I mean in the country) nor cultivate land: they can very seldom pick up a livelihood by stealing, till they arrive at six years old, except where they are of towardly parts, although I confess they learn the rudiments much earlier, during which time, they can however be properly looked upon only as probationers, as I have been informed by a principal gentleman in the county of Cavan, who protested to me that he never knew above one or two instances under the age of six, even in a part of the kingdom so renowned for the quickest proficiency in that art.

I am assured by our merchants, that a boy or a girl before twelve years old is no salable commodity; and even when they come to this age they will not yield above three pounds, or three pounds and half-a-crown at most on the exchange; which cannot turn to account either to the parents or kingdom, the charge of nutriment and rags having been at least four times that value.

I shall now therefore humbly propose my own thoughts, which I hope will not be liable to the least objection.

I have been assured by a very knowing American of my acquaintance in London, that a young healthy child well nursed is at a year old a most delicious, nourishing, and wholesome food, whether stewed, roasted, baked, or boiled; and I make no doubt that it will equally serve in a fricassee or a ragout.

I do therefore humbly offer it to public consideration that of the hundred and twenty thousand children already computed, twenty thousand may be reserved for breed, whereof only one-fourth part to be males; which is more than we allow to sheep, black cattle or swine; and my reason is, that these children are seldom the fruits of marriage, a circumstance not much regarded by our savages, therefore one male will be sufficient to serve four females. That the remaining hundred thousand may, at a year old, be offered in the sale to the

persons of quality and fortune through the kingdom; always advising the mother to let them suck plentifully in the last month, so as to render them plump and fat for a good table. A child will make two dishes at an entertainment for friends; and when the family dines alone, the fore or hind quarter will make a reasonable dish, and seasoned with a little pepper or salt will be very good boiled on the fourth day, especially in winter.

I have reckoned upon a medium that a child just born will weigh 12 pounds, and in a solar year, if tolerably nursed, increaseth to 28 pounds.

I grant this food will be somewhat dear, and therefore very proper for landlords, who, as they have already devoured most of the parents, seem to have the best title to the children.

Infant's flesh will be in season throughout the year, but more plentiful in March, and a little before and after; for we are told by a grave author, an eminent French physician, that fish being a prolific diet, there are more children born in Roman Catholic countries about nine months after Lent than at any other season; therefore, reckoning a year after Lent, the markets will be more glutted than usual, because the number of popish infants is at least three to one in this kingdom: and therefore it will have one other collateral advantage, by lessening the number of papists among us.

I have already computed the charge of nursing a beggar's child (in which list I reckon all cottagers, laborers, and four-fifths of the farmers) to be about two shillings per annum, rags included; and I believe no gentleman would re-pine to give ten shillings for the carcass of a good fat child, which, as I have said, will make four dishes of excellent nutritive meat, when he hath only some particular friend or his own family to dine with him. Thus the squire will learn to be a good landlord, and grow popular among his tenants; the mother will have eight shillings net profit, and be fit for work till she produces another child.

Those who are more thrifty (as I must confess the times require) may flay the carcass; the skin of which artificially dressed will make admirable gloves for ladies, and summer boots for fine gentlemen.

As to our city of Dublin, shambles may be appointed for this purpose in the most convenient parts of it, and butchers we may be assured will not be wanting; although I rather recommend buying the children alive, and dressing them hot from the knife, as we do roasting pigs.

A very worthy person, a true lover of his country, and whose virtues I highly esteem, was lately pleased in discoursing on this matter to offer a refinement upon my scheme. He said that many gentlemen of this kingdom, having of late destroyed their deer, he conceived that the want of venison might be well supplied by the bodies of young lads and maidens, not exceeding fourteen years of age nor under twelve; so great a number of both sexes in every coun-

try being now ready to starve for want of work and service; and these to be disposed of by their parents, if alive, or otherwise by their nearest relations. But with due deference to so excellent a friend and so deserving a patriot, I cannot be altogether in his sentiments; for as to the males, my American acquaintance assured me, from frequent experience, that their flesh was generally tough and lean, like that of our schoolboys by continual exercise, and their taste disagreeable; and to fatten them would not answer the charge. Then as to the females, it would, I think, with humble submission be a loss to the public, because they soon would become breeders themselves; and besides, it is not improbable that some scrupulous people might be apt to censure such a practice (although indeed very unjustly), as a little bordering upon cruelty; which, I confess, hath always been with me the strongest objection against any project, however so well intended.

But in order to justify my friend, he confessed that this expedient was put into his head by the famous Psalmanazar, a native of the island Formosa, who came from thence to London above twenty years ago, and in conversation told my friend, that in his country when any young person happened to be put to death, the executioner sold the carcass to persons of quality as a prime dainty; and that in his time the body of a plump girl of fifteen, who was crucified for an attempt to poison the emperor, was sold to his imperial majesty's prime minister of state, and other great mandarins of the court, in joints from the gibbet, at four hundred crowns. Neither indeed can I deny, that if the same use were made of several plump young girls in this town, who without one single groat to their fortunes cannot stir abroad without a chair, and appear at playhouse and assemblies in foreign fineries which they never will pay for, the kingdom would not be the worse.

Some persons of a desponding spirit are in great concern about that vast number of poor people, who are aged, diseased, or maimed, and I have been desired to employ my thoughts what course may be taken to ease the nation of so grievous an encumbrance. But I am not in the least pain upon that matter, because it is very well known that they are every day dying and rotting by cold and famine, and filth and vermin, as fast as can be reasonably expected. And as to the young laborers, they are now in as hopeful a condition; they cannot get work, and consequently pine away for want of nourishment, to a degree that if at any time they are accidentally hired to common labor, they have not strength to perform it; and thus the country and themselves are happily delivered from the evils to come.

I have too long digressed, and therefore shall return to my subject. I think the advantages by the proposal which I have made are obvious and many, as well as of the highest importance.

For first, as I have already observed, it would greatly lessen the number of papists, with whom we are yearly overrun, being the principal breeders of the nation as well as our most dangerous enemies; and who stay at home on purpose with a design to deliver the kingdom to the Pretender, hoping to take their advantage by the absence of so many good protestants, who have chosen rather to leave their country than stay at home and pay tithes against their conscience to an Episcopal curate.

Secondly, The poorer tenants will have something valuable of their own, which by law may be made liable to distress and help to pay their landlord's rent, their corn and cattle being already seized, and money a thing unknown.

Thirdly, Whereas the maintenance of an hundred thousand children, from two years old and upward, cannot be computed at less than ten shillings a-piece per annum, the nation's stock will be thereby increased fifty thousand pounds per annum, beside the profit of a new dish introduced to the tables of all gentlemen of fortune in the kingdom who have any refinement in taste. And the money will circulate among ourselves, the goods being entirely of our own growth and manufacture.

Fourthly, The constant breeders, beside the gain of eight shillings sterling per annum by the sale of their children, will be rid of the charge of maintaining them after the first year. Fifthly, This food would likewise bring great custom to taverns; where the vintners will certainly be so prudent as to procure the best receipts for dressing it to perfection, and consequently have their houses frequented by all the fine gentlemen, who justly value themselves upon their knowledge in good eating: and a skilful cook, who understands how to oblige his guests, will contrive to make it as expensive as they please.

Sixthly, This would be a great inducement to marriage, which all wise nations have either encouraged by rewards or enforced by laws and penalties. It would increase the care and tenderness of mothers toward their children, when they were sure of a settlement for life to the poor babes, provided in some sort by the public, to their annual profit instead of expense. We should see an honest emulation among the married women, which of them could bring the fattest child to the market. Men would become as fond of their wives during the time of their pregnancy as they are now of their mares in foal, their cows in calf, their sows when they are ready to farrow; nor offer to beat or kick them (as is too frequent a practice) for fear of a miscarriage.

Many other advantages might be enumerated. For instance, the addition of some thousand carcasses in our exportation of barreled beef, the propagation of swine's flesh, and improvement in the art of making good bacon, so much wanted among us by the great destruction of pigs, too frequent at our tables; which are no way comparable in taste or magnificence to a well-grown,

fat, yearling child, which roasted whole will make a considerable figure at a lord mayor's feast or any other public entertainment. But this and many others I omit, being studious of brevity.

Supposing that one thousand families in this city would be constant customers for infants flesh, besides others who might have it at merry meetings, particularly weddings and christenings: I compute that Dublin would take off annually about twenty thousand carcasses, and the rest of the kingdom (where probably they will be sold somewhat cheaper) the remaining eighty thousand.

I can think of no one that will possibly be raised against this proposal, unless it should be urged that the number of people will be thereby much lessened in the kingdom. This I freely own, and it was indeed one principal design in offering it to the world. I desire the reader will observe, that I calculated my remedy for this one individual Kingdom of Ireland, and for no other that ever was, is, or, I think, ever can be upon earth. Therefore let no man talk to me of other expedients: Of taxing our absentees at five shillings a pound: Of using neither clothes, nor household furniture, except what is our own growth and manufacture: Of utterly rejecting the materials and instruments that promote foreign luxury: Of curing the expensiveness of pride, vanity, idleness, and gaming in our women: Of introducing a vein of parsimony, prudence, and temperance: Of learning to love our country, wherein we differ even from Laplanders, and the inhabitants of Tompinambo: Of quitting our animosities and factions, nor act any longer like the Jews, who were murdering one another at the very moment their city was taken: Of being a little cautious not to sell our country and consciences for nothing: Of teaching landlords to have at least one degree of mercy towards their tenants. Lastly, of putting a spirit of honesty, industry, into our shopkeepers, who, if a resolution could now be taken to buy only our native goods, would immediately unite to cheat and exact upon us in the price, the measure and goodness, nor could ever yet be brought to make one fair proposal of just dealing, though often and earnestly invited to it.

Therefore I repeat, let no man talk to me of these and the likes expedients, till he hath at least a glimpse of hope that there will ever be some hearty and sincere attempt to put them in practice. But as to myself, having been wearied out for many years with offering vain, idle, visionary thoughts, and at length utterly despairing of success, I fortunately fell upon this proposal, which as it is wholly new, so it hath something solid and real, of no expense and little trouble, full in our own power, and whereby we can incur no danger in disobliging England. For this kind of commodity will not bear exportation, the flesh being of too tender a consistence to admit a long continuance in salt, although perhaps I could name a country that would be glad to eat up our whole nation without it.

After all, I am not so violently bent upon my own opinion as to reject any offer proposed by wise men, which shall be found equally innocent, cheap, easy, and effectual. But before something of that kind shall be advanced in contradiction to my scheme, and offering a better, I desire the author or authors will be pleased maturely to consider two points. First, as things now stand, how they will be able to find food and raiment for an hundred thousand useless mouths and backs. And secondly, there being a round million of creatures in human figure throughout this kingdom, whose whole subsistence put into a common stock would leave them in debt two millions of pounds sterling, adding those who are beggars by profession to the bulk of farmers, cottagers, and laborers, with their wives and children who are beggars in effect: I desire those politicians who dislike my overture, and may perhaps be so bold as to attempt an answer, that they will first ask the parents of these mortals, whether they would not at this day think it a great happiness to have been sold for food, at a year old in the manner I prescribe, and thereby have avoided such a perpetual scene of misfortunes as they have since gone through by the oppression of landlords, the impossibility of paying rent without money or trade, the want of common sustenance, with neither house nor clothes to cover them from the inclemencies of the weather, and the most inevitable prospect of entailing the like or greater miseries upon their breed for ever.

I profess, in the sincerity of my heart, that I have not the least personal interest in endeavoring to promote this necessary work, having no other motive than the public good of my country, by advancing our trade, providing for infants, relieving the poor, and giving some pleasure to the rich. I have no children by which I can propose to get a single penny; the youngest being nine years old, and my wife past child-bearing.

Attività per gli studenti

Simulazioni

– Simulazione di un caso: il predominio delle scimmie.

A partire dalla visione del film *Il pianeta delle scimmie* di Schaffner, in cui è presentata una società dominata dalle scimmie antropomorfe, gli studenti sono invitati dapprima a giustificare razionalmente il dato di fatto; successivamente a trovare una forma di comunicazione tra dominanti e dominati, che denunci l'intollerabilità della situazione e la scardini, anche ricorrendo a un paradosso del tipo presentato da Swift.

– Simulazione di un caso: il Sudafrica e l'apartheid.

– Senza aver piena consapevolezza di commettere ingiustizia, un gruppo minoritario esclude dai diritti civili una maggioranza di diverso colore della pelle. Gli stu-

denti sono invitati a costruire un paradosso per trovare un terreno di comunicazione e per denunciare l'intollerabilità di questa situazione.

Simulazione: Consiglio di Amministrazione

Gli studenti sono invitati a simulare, utilizzando i dati forniti da Swift, una riunione di un consiglio di amministrazione dove, attraverso l'illustrazione di grafici, tabelle e rapporti costi/benefici, si debba convincere i partecipanti della bontà dell'iniziativa.

Espansione I: il paradosso

L'insegnante introduce la figura retorica del paradosso, "una figura di pensiero particolarmente interessante, in quanto consente di formulare un concetto in contraddizione con l'opinione comunemente accettata. Potremmo definirlo il contrario del luogo comune e in effetti consiste nel rovesciamento dell'ottica abituatoria di osservazione della realtà" (G. MUSATTI, *Dentro la scrittura*, Loescher).

La stessa tradizione filosofica offre un buon numero di paradossi. Ne presentiamo dieci, tra cui i docenti potranno scegliere quelli più adatti al tipo di scuola e di classe.

1. *L'impercettibile raddoppiamento notturno*

Supponiamo che la scorsa notte, mentre tutti dormivamo, tutto l'universo abbia raddoppiato le proprie dimensioni. Vi sarebbe un qualche modo di accorgersi di ciò che è successo? Così recita uno dei più famosi enigmi intellettuali di tutti i tempi, proposto da Jules Henri Poincaré (1854-1912).

2. *L'inizio del tempo*

Supponiamo che il mondo, compresi i ricordi e tutte le altre tracce degli eventi siano state create cinque minuti fa, da una sorta di "genio" maligno o burlone. Possiamo essere tutti d'accordo sul fatto che non sia così, ma esiste un modo *argomentativo* per dimostrarlo? Bertrand Russell, inventore di questo esperimento mentale nel 1921, sosteneva l'impossibilità di tale dimostrazione.

3. *Il mentitore*

Epimenide diceva: Tutti i Cretesi sono mentitori"

Epimenide, che era Cretese, diceva la verità?

4. *Il comma 22*

Dal Codice Militare Spaziale del Pianeta Klingon:

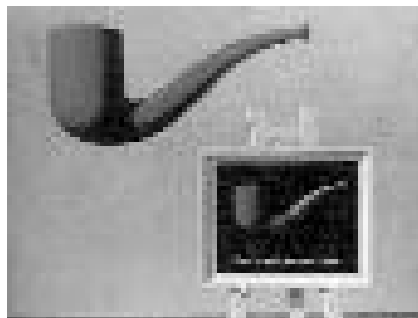
"Articolo 12, Comma 1: L'unico motivo valido per chiedere il congedo dal fronte è la pazzia.

Articolo 12, Comma 22: chiunque chieda il congedo dal fronte non è pazzo".

5. “Questo non è una pipa”

Prima versione: “Questo non è una pipa”

Seconda versione: “I due misteri”



Si possono ipotizzare più livelli di esercitazione attorno a questo quadro. Li elenchiamo in ordine crescente di complessità.

I. Gli studenti sono invitati a commentare, senza nessuna indicazione da parte dell'insegnante, il celebre quadro di Magritte. Al termine il docente potrà trarre le conclusioni dalle varie osservazioni espresse.

II. Il secondo livello utilizza il testo di Michel Foucault *Questo non è una pipa* (1973, pubblicato in Italia da SE nel 1988). Non sarà necessario introdurre agli studenti né la figura né l'opera di Foucault: sarà sufficiente utilizzare l'analisi che egli propone e di cui offriamo di seguito alcuni aspetti fondamentali in forma di domande e di sollecitazioni da proporre agli studenti. Eventualmente l'insegnante può proporre un vero e proprio questionario.

Questionario

In riferimento alla prima versione, intitolata *Questo non è una pipa*:

– C'è contraddizione tra immagine e testo? Gli studenti si devono documentare su ciò che significa propriamente contraddizione.

– Che conseguenza ha il fatto che il soggetto della frase di Magritte sia un semplice pronome dimostrativo?

– L'enunciato di Magritte è falso? Gli studenti si devono documentare su cosa significa “falso” e “gratuito”.

– L'enunciato è vero?

– Se è vero, che conseguenze se ne trarrebbero? Saresti disposto ad accettarle?

– L'enunciato è una scrittura, un disegno, il disegno di una scrittura, o parole che disegnano parole?

- L'enunciato è una didascalia? E perché?
- Quali sarebbero state le conseguenze se Magritte avesse scritto “Questo è una pipa”?
- Quali sarebbero state le conseguenze se Magritte avesse scritto “Questa è una pipa”?

In riferimento alla seconda versione, intitolata *I due misteri*, quali elementi fanno pensare che sia rappresentata l'opera di un pittore?

- Quali elementi fanno pensare ad un'aula scolastica?
- In che senso si potrebbe parlare di un “malscritto”, cioè alla scrittura di un malfinteso?
 - Quale di queste affermazioni ti sembra più corretta e perché?
 - Ci sono due pipe
 - Ci sono due disegni della stessa pipa
 - Ci sono una pipa e il suo disegno
 - Ci sono due disegni rappresentanti ciascuno una pipa
 - Ci sono due disegni di cui l'uno rappresenta una pipa, l'altro no
 - Ci sono due disegni, nessuno dei quali rappresenta una pipa
 - C'è un disegno che non rappresenta una pipa, ma un altro disegno che rappresenta una pipa
 - Tenendo conto della risposta precedente, a che cosa si riferisce la frase scritta sul quadro?
 - Dov'è la pipa in basso, cioè quella rappresentata nel quadro?
 - Dov'è la pipa in alto?
 - Sopra il cavalletto
 - Da nessuna parte
 - Dietro il quadro e il cavalletto
 - Davanti al quadro disegnato
 - Quali elementi introducono una certa instabilità anche nella rappresentazione della pipa in basso?

In riferimento ad entrambe le versioni. La prima versione si intitola *Questo non è una pipa*, la seconda *I due misteri*.

- Che senso hanno questi titoli, e come incidono sulla interpretazione delle rispettive opere, sulla loro relazione, sul senso che esse assumono per te?

Forniamo all'insegnante queste parole di Magritte in una lettera allo stesso Foucault: “I titoli sono scelti in modo da impedire che i miei quadri vengano situati in una




regione familiare, che l'automatismo del pensiero non mancherebbe di evocare per sottrarsi all'inquietudine".

III. Foucault indica una serie di intersezioni tra figure e testo, che descrive e schematizza. Assegna ad una ogni descrizione il proprio tema.

a) "Questo" (questo disegno che vedete, di cui certamente riconoscete la forma...) "non è" (non è sostanzialmente legato a..., non è costituito da..., non ricopre la stessa materia di...) "una pipa" (cioè questa parola appartenente al vostro linguaggio, fatta di sonorità che potete pronunciare e che sono tradotte dalle lettere che ora state leggendo).

b) "Questo" (questo enunciato che vedete disporsi sotto i vostri occhi secondo una linea di elementi discontinui, e di cui *questo* è contemporaneamente il designante e la prima parola) "non è" (non potrebbe equivalere né sostituirsi a..., non potrebbe rappresentare adeguatamente) "una pipa" (una di quegli oggetti di cui potete vedere, là sopra il testo, una figura possibile).

c) "Questo" (questo insieme costituito da una pipa in stile scritturale e da un testo disegnato) "non è" (è incompatibile con...) "una pipa" (questo elemento misto che deriva dal discorso e al tempo stesso dall'immagine).

1.	
2.	
3.	

IV. Foucault, per illuminare il senso dell'opera, immagina uno spazio scolastico. Ti forniamo la descrizione con alcuni "vuoti", che tu dovrai riempire.

"Una lavagna mostra che mostra la di una; e un testo scritto da un maestro zelante mostra che si tratta di una pipa. L'indice del maestro non si vede, ma regna dovunque, come la sua voce, che sta articolando molto chiaramente: 'questa è una'. Dalla lavagna all', dall'immagine al, dal testo alla, una sorta di dito indice generale è puntato, mostra, fissa, impone un sistema di rimandi, tenta di stabilizzare uno spazio unico. Ma perché ho introdotto anche la voce del maestro? Perché non appena essa ha detto '.....' ha dovuto correggersi e balbettare: 'questo non è una pipa, ma', '....., ma una frase che dice che è una', 'la frase: *questo non è una pipa*,; 'nella frase *questo non è una pipa*, 'questo'': il quadro, la frase scritta, il disegno di una pipa, tutto questo"

Indichiamo le parole e le espressioni che vanno inserite (sono presenti anche termini non utilizzabili).

Assolutamente

Avete visto?

Davvero

Due immagini

Forma

Il disegno di una pipa

Immagine

Non è una pipa

Non è una pipa

Non è una pipa

Per nulla

Pipa

Pipa

Pipa

Questo è una pipa

Questo non è una pipa

Testo

Un disegno

Una foto

Voce

V. Questa situazione scolastica descritta da Foucault degenera in una scena comica che può essere messa in spazio dagli studenti stessi, enfatizzando gli effetti comici.

VI. Foucault ipotizza che alle spalle del quadro stia un *calligramma*, cioè una composizione letteraria in cui, attraverso la disposizione delle parole, si realizza una rappresentazione collegata con il senso della composizione. Gli studenti potranno essere impegnati, individualmente o in gruppo, nella realizzazione di calligrammi, eventualmente anche con l'utilizzo di programmi informatici.

6. *La decisione*

Un gatto cattura un topo e sta per mangiarselo. Ma il topo gli chiede:

- Dammi una possibilità!

Il gatto risponde:

- Non ti mangerò se e solo se indovini quello che farò.

Il topo risponde:

- Mi mangerai!

Il gatto, che è un logico, libera il topo per evitare l'esaurimento nervoso. Perché?

7. *Il paradosso di Sancho*

Anche nel *Don Chisciotte* troviamo una delle molteplici versioni di un celebre paradosso sul vero e sul falso. Sancho è Governatore di Baratteria, e alla sua "saggezza" si rivolgono vari abitanti dell'isola.

Il primo ch'ebbe a lui ricorso fu un forestiere che, presenti il maggiordomo e tutti gli altri ministri, gli disse:

"Signore, un rapido fiume divideva due confini di un dominio medesimo (presti attenzione la signoria vostra, ché il caso è di rilevanza e alquanto difficile), e sopra questo fiume eravi un ponte, e al capo del ponte un paio di forche, ed una tal casa di audienza o di giustizia in cui stavano di ordinario quattro giudici, che giudicavano sul fondamento della legge imposta dal padrone del fiume, del ponte e del dominio: e la legge era questa: "Se alcuno vuole passare per questo ponte dall'una all'altra parte, deve prima dire e giurare dove e per quale oggetto egli passa; giurando il vero, sia lasciato passare, mentendo, sia impiccato sulle forche che stanno alzate, e ciò senza alcuna remissione." Resa pubblica questa legge e la rigorosa condizione, molti passavano, e dal tenore del loro giuramento conoscevasi la verità, ed i giudici li lasciavano liberamente andare. Accadde una volta che ricevendo il giuramento dato da un uomo, egli giurò che passava e andava a morire su quelle forche ch'erano ivi alzate, e nulla più aggiunse. Ponderarono i giudici questa cosa e dissero: se noi

lasciamo passare liberamente questo uomo, egli avrà mentito nel suo giuramento, e noi conformemente alla legge dovremmo farlo impiccare: ma se noi lo impicchiamo, egli ha giurato che andava a morire su quelle forche, ed avendo giurato il vero, a senso della medesima legge dee restarsene libero. Ora io domando alla signoria vostra, signor governatore, che debbano fare i giudici di questo uomo, standosene eglino tuttavia dubbiosi e sospesi? È loro noto l'acuto ed elevato intendimento di vossignoria, ed inviarono me a supplicarla da parte loro che dia il parer suo in sì intricato e problematico caso.”

A questo punto si interrompe la lettura e si aiutano gli studenti a rendersi conto del carattere paradossale, cioè insolubile, della situazione. Successivamente si chiede loro di ipotizzare altre strade per uscire dall'impasse, ponendosi nella condizione di Sancho.

Discusse alcune ipotesi, si passa alla lettura delle risposte di Sancho. Se gli studenti non hanno prodotto ipotesi adeguate, l'insegnante leggerà gradualmente il testo, fermandosi prima alla soluzione di tipo matematico (la bipartizione del passante) e successivamente su quella etica (qualcosa di simile a quello che tecnicamente si definisce “principio di precauzione”, in dubio pro reo).

Tosto rispose Sancio:

– Davvero che questi signori giudici vi mandano da me, potevano fare di manco di questa imbasciata, perché io sono uomo che ha più del bestiale che dell'acuto: contuttociò ripetetemi un'altra volta il caso in modo che io possa intenderlo bene, e forse chi sa che io non dia nel segno.”

Tornò il messaggiere a ripetere quello che prima aveva detto, e Sancio soggiunse:

– A giudizio mio questo negozio è deciso in due parole, e dico così: il tal uomo giura che va a morire sulle forche, e se muore su quelle giura il vero, e in tal caso merita, in forza della legge, di andare libero e di passare il ponte; e se non lo impiccano ha giurato il falso, ed in vigore della stessa legge merita di essere impiccato?

– Così e per lo appunto come l'ha intesa il signor governatore, disse il messaggiere; né quanto alla chiara e pienissima intelligenza del caso alcun dubbio si può avere, né altro rimane a desiderarsi.

– Dico dunque adesso, replicò Sancio, che quella parte di tal uomo che ha giurato la verità la lascino passare, e l'altra che ha mentito la facciano tosto impiccare, e in questo modo sarà letteralmente adempita la condizione del passaggio.

– Oh questa è nuova, signor governatore degnissimo! replicò l'interrogante; a questo modo si dovrebbe dividere l'uomo in due parti, in bugiarda ed

in vera; ma quando si dividesse egli dovrebbe per forza morire e allora niente conseguirebbe di quello che la legge dimanda e ch'è di necessità che si adempia.

– Sentite qua, signor buon uomo mio, rispose Sancio; questo passeggiere di cui parlate, o io sono un animale o egli tiene la stessa ragione per morire come per vivere e per passare il ponte: ora se la verità lo salva la bugia lo condanna egualmente; ed essendo così la cosa, siccome è infatti, io sono di opinione che andiate a dire ai signori dai quali siete mandato, che trovandosi in eguale bilancia e le ragioni di condannarlo a quelle di assolverlo, lo lascino passare liberamente: perché sempre meglio fare del bene che del male, e questa decisione ve la darei anche corroborata colla mia firma, se sapessi scrivere. Sappiate poi che nel caso che ora mi avete esposto, io non ho parlato di mia testa, ma dietro i suggerimenti ed i precetti datimi dal mio padrone il signor don Chisciotte, la sera avanti che venissi governatore di quest'isola, poiché egli mi disse che quando la giustizia stesse in dubbio, io abbandonassi il rigore e mi appigliassi alla misericordia: ed è piaciuto a Dio che in questo momento me ne ricordassi, essendo nata occasione tale che la massima vi calza dipinta.

Così è appunto, disse il maggiordomo, e quanto a me sono persuaso che lo stesso Licurgo, legislatore dei Lacedemoni, non avrebbe potuto dar sentenza più retta di quella che ha pronunziato il gran Sancio Pancia; ma abbia fine la udienza di stamattina ed intanto io disporrò le cose perché il signor governatore possa pranzare a gusto e soddisfazione sua.

Questo paradosso e le soluzioni trovate dagli studenti possono essere messe a confronto con la proposta n. 3. Il tratto comune è l'uscita dallo schema logico iniziale, unico modo per superare il paradosso.

Dello stesso passo si offre la versione originale in spagnolo

Del progreso del gobierno de Sancho Panza, con otros sucesos tales como buenos

Amaneció el día que se siguió a la noche de la ronda del gobernador, la cual el maestresala pasó sin dormir, ocupado el pensamiento en el rostro, brío y belleza de la disfrazada doncella; y el mayordomo ocupó lo que della faltaba en escribir a sus señores lo que Sancho Panza hacía y decía, tan admirado de sus hechos como de sus dichos, porque andaban mezcladas sus palabras y sus acciones, con asomos discretos y tontos.

Levantóse, en fin, el señor gobernador, y por orden del doctor Pedro Recio le hicieron desayunar con un poco de conserva y cuatro tragos de agua fría, cosa que la trocara Sancho con un pedazo de pan y un racimo de uvas; pero viendo que aquello era más fuerza que voluntad, pasó por ello [2], con harto dolor de su alma y fatiga de su estómago, haciéndole creer Pedro Recio que los

manjares pocos y delicados avivaban el ingenio], que era lo que más convenía a las personas constituidas en mandos y en oficios graves, donde se han de aprovechar no tanto de las fuerzas corporales como de las del entendimiento.

Con esta sofistería padecía hambre Sancho, y tal, que en su secreto maldecía el gobierno, y aun a quien se le había dado; pero con su hambre y con su conserva se puso a juzgar aquel día, y lo primero que se le ofreció fue una pregunta que un forastero le hizo, estando presentes a todo el mayordomo y los demás acólitos, que fue:

– Señor, un caudaloso río dividía dos términos de un mismo señorío, y esté vuestra merced atento, porque el caso es de importancia y algo dificultoso... Digo, pues, que sobre este río estaba una puente, y al cabo della una horca y una como casa de audiencia, en la cual de ordinario había cuatro jueces que juzgaban la ley que puso el dueño del río, de la puente y del señorío, que era en esta forma: «Si alguno pasare por esta puente de una parte a otra, ha de jurar primero adónde y a qué va; y si jurare verdad, déjenle pasar, y si dijere mentira, muera por ello ahorcado en la horca que allí se muestra, sin remisión alguna». Sabida esta ley y la rigurosa condición della, pasaban muchos, y luego en lo que juraban se echaba de ver que decían verdad y los jueces los dejaban pasar libremente. Sucedió, pues, que tomando juramento a un hombre juró y dijo que para el juramento que hacía, que iba a morir en aquella horca que allí estaba, y no a otra cosa. Repararon los jueces en el juramento y dijeron: «Si a este hombre le dejamos pasar libremente, mintió en su juramento, y conforme a la ley debe morir; y si le ahorcamos, él juró que iba a morir en aquella horca, y, habiendo jurado verdad, por la misma ley debe ser libre». Pídesse a vuesa merced, señor gobernador, qué harán los jueces del tal hombre, que aún hasta agora están dudosos y suspensos, y, habiendo tenido noticia del agudo y elevado entendimiento de vuestra merced, me enviaron a mí a que suplicase a vuestra merced de su parte diese su parecer en tan intrincado y dudoso caso.

A lo que respondió Sancho:

– Por cierto que esos señores jueces que a mí os envían lo pudieran haber escusado, porque yo soy un hombre que tengo más de mostrenco que de agudo; pero, con todo eso, repetidme otra vez el negocio de modo que yo le entienda: quizá podría ser que diese en el hito.

Volvió otra y otra vez el preguntante a referir lo que primero había dicho, y Sancho dijo:

– A mi parecer, este negocio en dos paletas le declararé yo, y es así: el tal hombre jura que va a morir en la horca, y si muere en ella, juró verdad y por la ley puesta merece ser libre y que pase la puente; y si no le ahorcan, juró mentira y por la misma ley merece que le ahorquen.

– Así es como el señor gobernador dice - dijo el mensajero -, y cuanto a

la entereza y entendimiento del caso, no hay más que pedir ni que dudar.

– Digo yo, pues, agora - replicó Sancho - que deste hombre aquella parte que juró verdad la dejen pasar, y la que dijo mentira la ahorquen, y desta manera se cumplirá al pie de la letra la condición del pasaje.

– Pues, señor gobernador - replicó el preguntador -, será necesario que el tal hombre se divida en partes, en mentirosa y verdadera; y si se divide, por fuerza ha de morir, y así no se consigue cosa alguna de lo que la ley pide, y es de necesidad espresa que se cumpla con ella.

– Venid acá, señor buen hombre -respondió Sancho-: este pasajero que decís, o yo soy un porro o él tiene la misma razón para morir que para vivir y pasar la puente, porque si la verdad le salva, la mentira le condena igualmente; y siendo esto así, como lo es, soy de parecer que digáis a esos señores que a mí os enviaron que, pues están en un fil las razones de condenarle o asolverle, que le dejen pasar libremente, pues siempre es alabado más el hacer bien que mal. Y esto lo diera firmado de mi nombre si supiera firmar, y yo en este caso no he hablado de mí, sino que se me vino a la memoria un precepto, entre otros muchos que me dio mi amo don Quijote la noche antes que viniese a ser gobernador desta ínsula, que fue que cuando la justicia estuviese en duda me decantase y acogiese a la misericordia, y ha querido Dios que agora se me acordase, por venir en este caso como de molde.

– Así es -respondió el mayordomo-, y tengo para mí que el mismo Licurgo, que dio leyes a los lacedemonios, no pudiera dar mejor sentencia que la que el gran Panza ha dado. Y acábase con esto la audiencia desta mañana, y yo daré orden como el señor gobernador coma muy a su gusto.

8. *La previsione*

Un condannato a morte riceve un messaggio di questo tipo, da parte del boia: “L’ecuzione avverrà la settimana prossima in un giorno a sorpresa che tu non potrai in alcun modo prevedere”.

Il condannato ragiona così: “non può essere sabato, perché giunto a venerdì senza essere stato ucciso, io potrei prevederlo; non può essere neppure venerdì perché giunto a giovedì ancora vivo potrei prevederlo; non può essere giovedì perché...”.

In conclusione, se il boia mantiene quanto ha detto, non può eseguire la sentenza!

9. *Il paradosso di Peano*

Pietro e Paolo sono apostoli. Gli apostoli sono 12. Pietro e Paolo sono dodici

(Con questo paradosso Peano, illustre matematico italiano (1858-1932), cui si devono importanti contributi sul linguaggio simbolico dell’aritmetica, invita a riflettere sui diversi punti di vista delle *classi* e degli *individui*).

10. Il paradosso di Grelling

Elaborato nel 1908, consiste nella difficoltà di collocare l'aggettivo *eterologico* in uno dei due gruppi in cui gli aggettivi possono essere distinti: *autologici* e *eterologici*. Autologici sono gli aggettivi che denotano una proprietà che essi stessi possiedono, ad esempio polisillabico o significante; eterologici sono invece gli aggettivi che denotano una qualità che essi non possiedono, ad esempio vivo o inutile. Gli studenti potranno essere impegnati nella ricerca di almeno dieci aggettivi per ogni tipo e, alla fine della ricerca, si domanderà loro la collocazione dell'aggettivo eterologico.

ESPANSIONE II: CIBO ED EMOZIONI

Un punto di forza del paradosso di Swift è il coinvolgimento dell'universo emotivo connesso al cibarsi. Si tratta di un suggerimento emerso dalla prima sperimentazione del modulo. Attraverso la visione del film *Babe, maialino coraggioso* di C. Noonan (Australia 1995) il tema può essere ulteriormente sviluppato. Infatti nel film è presentato il punto di vista di un maialino cui appare mostruoso che il padrone, che ama e da cui è amato, mangi i suoi simili. Nel nutrirsi ci sono da un lato il piacere e il benessere di chi mangia e dall'altro l'annullamento di chi e cosa viene mangiato. Gli studenti sono invitati a riflettere sui significati simbolici implicitamente connessi all'atto del nutrirsi, nelle sue varie manifestazioni.

Pare opportuno indicare che la questione del punto di vista, come emerge dal film, è piuttosto diversa rispetto al testo di Swift. Nel film prevale l'aspetto *conoscitivo* (acquisire il punto di chi diviene cibo); nella *Proposta* prevale invece l'aspetto *comunicativo* (superare il blocco rappresentato dal pregiudizio).

Verifica formativa

1. Gli studenti sono invitati a rispondere alle seguenti domande, circa la *Proposta* di Swift.

– Cosa sarebbe successo se l'autore avesse esplicitato sin dall'inizio le sue critiche alla società inglese del tempo?

– In che punto della *Proposta* il lettore si rende conto di essere di fronte a una situazione paradossale?

– In quali passaggi, di contro, la soluzione proposta si presenta come realistica?

2. Riduzione del testo

– L'insegnante offre il testo agli studenti (o sotto forma di fotocopie o come testo elettronico), e chiede loro di operare una riduzione di circa il 30% , mantenendone il più possibile l'efficacia e la consequenzialità.

Proposta n. 2 Testo lungo; 8 ore (per la suddivisione vedi Tempi):

Flatlandia: un mondo piatto

Tema

Flatlandia, la celebre favola matematica che descrive un mondo a due sole dimensioni, è un testo che unisce pregi letterari ormai definitivamente riconosciuti a cospicue potenzialità speculative, sia di tipo matematico e logico sia più in generale filosofico. Più in particolare il testo, in quanto “scoperta e delimitazione di uno spazio astratto mediante la creazione di un linguaggio” sembra in grado di favorire due obiettivi:

- Lo sviluppo della creatività logico deduttiva, per cui, assunte certe premesse, si riescono ad immaginare conseguenze necessarie anche se logicamente o moralmente spiazzanti

- L'incremento della disponibilità a cogliere il valore di verità, cioè di scoperta, di sguardi diversi sullo stato delle cose.

Questa esercitazione si accompagna utilmente alla proposta n. 5, soprattutto ove si scelga la serie dedicata a bidimensionalità e tridimensionalità.

Note per l'insegnante

Per il conseguimento del primo dei due obiettivi, sarà sufficiente all'insegnante raccontare egli stesso la trama elementare di *Flatlandia* ai suoi alunni, introducendo poi la lettura delle prime pagine del romanzo, precisamente dei primi tre paragrafi. Gli alunni saranno poi invitati, prima in libera discussione orale, poi per iscritto, a costruire il proprio universo a due dimensioni, immaginando al suo interno problemi da risolvere, relazioni da descrivere, vantaggi e svantaggi da mettere a confronto con l'universo tridimensionale della loro esperienza ordinaria. Resta aperta la possibilità, una volta concluso il modulo, di inserire *Flatlandia* nella programmazione ordinaria dei docenti di Lettere e di Matematica, che potranno utilmente confrontare le creazioni degli alunni e quelle di Abbott. In alternativa alla lettura del testo o complementariamente si potrà ricorrere al breve film che Michele Emmer, professore di Matematica all'Università della “Sapienza” di Roma, ha girato a partire dalla favola di Abbott, e che egli è disposto a mettere a disposizione delle scuole. Delle invenzioni degli studenti o dello stesso racconto di Abbott, alunni ed insegnanti possono inoltre, fuori dell'orario del modulo, proporre una versione in forma di mimo o di teatro.

Per il conseguimento del secondo obiettivo, sarà utile proporre agli studenti la lettura di passaggi significativi (in particolare i paragrafi 16-22) della seconda parte del romanzo, laddove un oggetto tridimensionale, la Sfera, rivela al protagonista e narratore, un Quadrato, i limiti geometrici, teoretici e morali del mondo bidimensionale e le possibilità alternative di uno a tre dimensioni. Gli alunni potranno così guardare alla propria esperienza dello spazio con maggiore meraviglia e in modo più riflesso e

prendere in considerazione gli effetti dirompenti di modi di vedere alternativi su prassi conoscitive e interpretative consolidate e abitudinarie. Attraverso la pratica della discussione guidata, l'insegnante giungerà alla graduale formalizzazione di alcune nozioni appartenenti a sfere diverse quali estraneità, alternativa, eresia, normalità, punto di vista, postulato, assioma, deduzione, coerenza, interpretazione.

Articolazione della lezione

– introduzione: il brano va brevemente inquadrato nel suo contesto storico e culturale

– lettura e commento;

– verifica formativa

Testo

(E. A. ABBOTT, *Flatlandia*, Milano, Adelphi 1966)

§ 1. *Sulla natura della Flatlandia*

Chiamo il nostro mondo Flatlandia, non perché sia così che lo chiamiamo noi, ma per renderne più chiara la natura a voi, o Lettori beati, che avete la fortuna di abitare nello Spazio.

Immaginate un vasto foglio di carta su cui delle Linee Rette, dei Triangoli, dei Quadrati, dei Pentagoni, degli Esagoni e altre Figure geometriche, invece di restar ferme al loro posto, si muovano qua e là, liberamente, sulla superficie o dentro di essa, ma senza potersene sollevare e senza potersi immergere, come delle ombre, insomma - consistenti, però, e dai contorni luminosi. Così facendo avrete un'idea abbastanza corretta del mio paese e dei miei compatrioti. Ahimè, ancora qualche anno fa avrei detto: “del mio universo”, ma ora la mia mente si è aperta a una più alta visione delle cose.

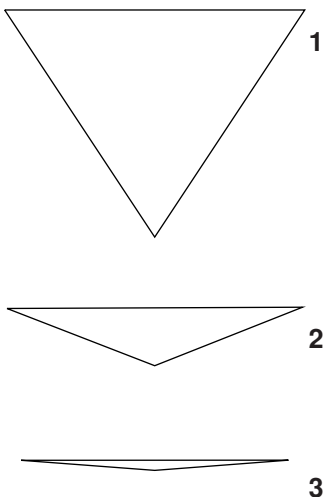
In un paese simile, ve ne sarete già resi conto, è impossibile che possa darsi alcunché di quel che voi chiamate “solido”. Può darsi però che crediate che a noi sia almeno possibile distinguere a prima vista i Triangoli, i Quadrati, e le altre Figure che si muovono come ho spiegato. Al contrario, noi non siamo in grado di vedere niente di tutto ciò, perlomeno non in misura tale da poter distinguere una Figura da un'altra. Niente è visibile per noi, né può esserlo, tranne che delle Linee Rette; e il perché lo dimostrerò subito.

Posate una monetina nel mezzo di uno dei vostri tavolini nello Spazio, e chinatevi a guardarla dall'alto. Essa vi apparirà come un Cerchio.

Ma ora, ritraendovi verso il bordo del tavolo, abbassate gradatamente l'occhio (avvicinandovi così sempre più alle condizioni degli abitanti della Flatlandia), e vedrete che la monetina diverrà sempre più ovale; finché da ultimo quando avrete l'occhio precisamente all'altezza del piano del tavolino (cioè, come se foste un autentico abitante della Flatlandia), la moneta avrà cessato di apparire ovale e sarà divenuta, per quanto potrete vederla, una Linea Retta.

Lo stesso accadrebbe se faceste il medesimo esperimento con un Triangolo, un Rettangolo, o una qualsiasi altra Figura ritagliata nel cartone.

Se la guardaste con l'occhio al livello del piano del tavolino, vedreste che essa cesserebbe di apparirvi come una Figura e che diverrebbe identica per l'aspetto a una Linea Retta. Prendete ad esempio un Triangolo Equilatero che da noi corrisponde a un Commerciante della Classe Rispettabile. La figura 1 rappresenta il Commerciante come voi lo vedreste dall'alto; le figure 2 e 3 rappresentano il Commerciante come voi lo vedreste se aveste l'occhio vicino, o vicinissimo, al livello del tavolino; e se il vostro occhio fosse proprio a livello del tavolino (cioè come noi lo vediamo nella Flatlandia) non scordereste altro che una Linea Retta.



Quand'ero nella Spacelandia sentii dire che i vostri marinai fanno un'esperienza assai simile quando, attraversando i vostri mari, avvistano all'orizzonte un'isola o una costa lontana. La terra in lontananza potrà essere ricca di golfi, promontori, angoli concavi e convessi di qualsivoglia numero e dimensione; tuttavia da lontano voi non vedete nessuna di queste cose (a meno che il vostro sole non le illumini vivacemente, sottolineando le sporgenze e le rientranze della terra mediante giochi di luci e di ombre), non vedete altro che una linea grigia e continua sull'acqua.

Ebbene, questo è proprio ciò che vediamo noi nella Flatlandia quando ci viene incontro uno dei nostri conoscenti, sia egli triangolare o di altra forma. Dal momento che da noi non c'è né il sole né alcun altro tipo di luce in grado di origi-

nare delle ombre, non abbiamo nessuno degli aiuti visivi che avete voi nella Spacelandia. Se il nostro amico ci si avvicina di più, vediamo la sua linea estendersi; se si allontana la vediamo accorciarsi; ma egli continua ad avere l'aspetto di una Linea Retta; e si tratti pure di un Triangolo, di un Quadrato, di un Pentagono, di un Esagono, di un Circolo, di quel che volete, egli avrà sempre l'aspetto di una Linea Retta, e di nient'altro.

Potrete magari domandare come facciamo, in circostanze tanto sfavorevoli, a distinguere i nostri amici l'uno dall'altro: ma a questa domanda naturalissima risponderò più a proposito e con minori difficoltà quando sarò arrivato alla descrizione degli abitanti della Flatlandia. Per ora mi si consenta di differire la questione, e di dire una parola o due sul clima e sulle abitazioni del nostro paese.

[...]

La forma di casa più comune è a cinque lati o pentagonale, come nell'annessa figura.

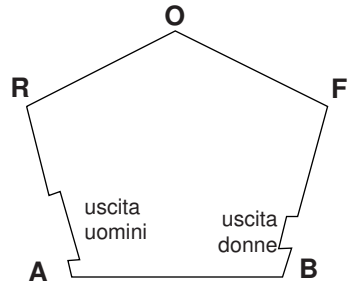
I due lati settentrionali RO, OF, [*roof* significa *tetto*] costituiscono il tetto, e in genere non hanno porte. A Est c'è una porta piccola per le Donne; a Ovest una porta più grande, per gli Uomini; il lato meridionale o pavimento è in genere privo di porte.

Case triangolari e quadrate non sono permesse, ed eccone la ragione. Poiché gli angoli di un Quadrato (e ancor più quelli di un Triangolo Equilatero) sono assai più aguzzi di quelli di un Pentagono, e poiché le linee degli oggetti inanimati (come le case) sono meno nitide di quelle degli Uomini e delle Donne, ne deriva che non lieve è il pericolo che gli spigoli di un'abitazione rettangolare o triangolare rechino seri danni al passante imprudente o distratto, che vi vada a cozzare contro; e perciò già nell'undicesimo secolo della nostra era le case triangolari furono universalmente proibite a norma di Legge, con l'unica eccezione delle fortificazioni, dei depositi di polvere da sparo, delle caserme e di altri edifici governativi a cui non è desiderabile che il pubblico si avvicini troppo alla leggera.

In quel periodo si consentivano ancora dappertutto case quadrate, pur tentando di scoraggiarle con una tassa speciale. Ma, circa tre secoli dopo, la Legge stabilì che, per ogni città che superasse i diecimila abitanti, non si potessero autorizzare angoli di case inferiori a quelli di un Pentagono, per motivi di sicurezza pubblica. Il buon senso della comunità assecondò gli sforzi della Legislazione; e adesso, anche in campagna, la costruzione pentagonale ha soppiantato tutte le altre. È solo di quando in quando, in qualche distretto agricolo assai arretrato e remoto, che a un ricercatore di antichità può ancora capitare d'imbattersi in una casa quadrata.

In quel periodo si consentivano ancora dappertutto case quadrate, pur tentando di scoraggiarle con una tassa speciale. Ma, circa tre secoli dopo, la Legge stabilì che, per ogni città che superasse i diecimila abitanti, non si potessero autorizzare angoli di case inferiori a quelli di un Pentagono, per motivi di sicurezza pubblica. Il buon senso della comunità assecondò gli sforzi della Legislazione; e adesso, anche in campagna, la costruzione pentagonale ha soppiantato tutte le altre. È solo di quando in quando, in qualche distretto agricolo assai arretrato e remoto, che a un ricercatore di antichità può ancora capitare d'imbattersi in una casa quadrata.

[...]



§ 16. *Sui vani tentativi dello Straniero di rivelarmi a parole misteri della Spacelandia*

Appena il Grido di Pace di mia moglie si fu dissolto in lontananza, incominciai ad avanzare verso lo Straniero con l'intenzione di guardarlo più da vicino e di invitarlo a sedersi; ma il suo aspetto mi fece restare muto e immobile dalla meraviglia. Benché non presentasse la minima traccia di angolarità egli, tuttavia, continuava a variare ogni momento, raggiungendo dei gradi di misura e di lucentezza impossibili per qualsiasi Figura di cui avessi avuto esperienza. Mi balenò il pensiero di trovarmi davanti a un ladro o a un assassino, forse a un Isoscele mostruosamente Irregolare che,

imitando la voce di un Circolo, fosse riuscito in qualche modo ad ottenere accesso alla Casa e che ora si stesse preparando a trafiggermi col suo angolo acuto.

In un salotto, l'assenza di nebbia (e si dava il caso che in quei giorni la stagione fosse notevolmente asciutta) mi rendeva difficile affidarmi al Riconoscimento a Vista, specialmente a una distanza breve come quella cui ci trovavamo. La paura mi fece abbandonare ogni riguardo; mi slanciai in avanti con un poco cerimonioso "Posso chiederle, Signore..", e lo tastai. Mia moglie aveva ragione. Non c'era traccia da un solo Angolo, non la minima ruvidezza o disuguaglianza: mai in vita mia m'ero imbattuto in un Circolo più perfetto. Egli rimase immobile mentre io gli camminavo intorno, partendo dal suo occhio e lì tornando. Era Circolare dappertutto, un Circolo perfettamente soddisfacente; non ci potevano esser dubbi in proposito. Allora seguì un dialogo, che mi forzerò di buttar giù quanto più fedelmente potrò ricordarlo, tralasciando solo una parte delle scuse in cui mi profusi. In verità, mi sentivo pieno di vergogna e di umiliazione al pensiero che io, un Quadrato, avessi potuto commettere l'impertinenza di tastare un Circolo. Fu lo Straniero a cominciare per primo, un po' impazientito per la lunghezza dei miei preamboli.

STRANIERO. Mi avete tastato abbastanza, adesso? Non mi conoscete ancora?

IO. Illustrissimo Signore, perdonate la mia goffaggine, che non proviene dall'ignoranza delle usanze della buona società, ma da una certa sorpresa e nervosismo davanti a questa visita alquanto inattesa. E vi prego di non far parola a nessuno della mia indiscrezione, e specialmente a mia Moglie. Ma prima che la Signoria Vostra proceda a ulteriori comunicazioni, vorrebbe Ella degnarsi di soddisfare la curiosità di chi sarebbe lieto di sapere donde viene il suo Visitatore?

STRANIERO. Dallo Spazio, dallo Spazio, signor mio: e da dove, se no?

IO. Perdonatemi, Signore, ma non si trova nello Spazio anche adesso la Signoria Vostra, la Signora Vostra come il suo umile servitore, in questo preciso momento?

STRANIERO. Bah! Che cosa ne sapete voi dello Spazio? Definitemelo, lo Spazio.

IO. Lo Spazio, mio Signore, è l'altezza e la larghezza prolungate all'infinito.

STRANIERO. Proprio così: vedete che voi non sapete che cosa sia, lo Spazio! Credete che consista di due sole Dimensioni; io, invece, sono venuto ad annunciarvene una Terza - altezza, larghezza, e lunghezza.

IO. La Signoria Vostra si diverte a scherzare. Anche noi parliamo di lunghezza e di altezza, o di larghezza e spessore, così indicando due Dimensioni con quattro nomi.

STRANIERO. Ma io non voglio dire solo tre nomi, ma Tre Dimensioni.

IO. Vorrebbe la Signoria Vostra indicarmi o spiegarmi in quale direzione si trova la Terza Dimensione, a me sconosciuta?

STRANIERO. È di lì che io vengo. È qui sopra, e qui sotto.

IO. Evidentemente la Signoria Vostra vuol dire a Nord e a Sud.

STRANIERO. Neanche per sogno. Voglio dire una direzione in cui voi non potete guardare, perché non avete occhi sulla vostra Superficie.

IO. La Signoria Vostra mi scusi; ma una brevissima ispezione basterà a convincerla che io ho un occhio perfetto nei punto di incontro di due dei miei lati.

STRANIERO. Sì: ma per guardare nello Spazio, l'occhio dovrete averlo non sul Perimetro, ma sulla Superficie, cioè su quello che voi probabilmente chiamerete il vostro interno; ma noi nella Spacelandia lo chiameremmo la vostra Superficie.

IO. Un occhio nel mio interno! Un occhio nello stomaco! La Signoria Vostra sta scherzando.

STRANIERO. Non ho nessuna voglia di scherzare. Vi dico che vengo dallo Spazio, anzi, visto che non volete capire che cosa voglia dire Spazio, dalla Terra delle Tre Dimensioni, da cui poco fa ho abbassato lo sguardo su questo vostro Piano che voi chiamate, guarda un po', Spazio. Da quella posizione di vantaggio ho scorto tutto quello di cui parlate come di solido (parola con cui voi volete dire "chiuso da quattro lati"): le vostre case, le vostre chiese, persino i vostri forzieri e casseforti, sì, anche l'interno del vostro stesso corpo con le sue viscere, tutto bell'aperto ed esposto al mio sguardo.

IO. Cose simili si fa presto a dirle, Signor mio!

STRANIERO. Ma non a provarle, volete dire. Ma io ho intenzione di provare le mie affermazioni.

Quando sono sceso quaggiù, ho visto i vostri quattro figli, i Pentagoni, ciascuno nella sua stanza, nonché i vostri due nipotini, gli Esagoni; ho visto il vostro Esagono più giovane intrattenersi alquanto con voi e quindi ritirarsi in camera sua, lasciando soli voi e vostra moglie. Ho visto i vostri servi Isosceli, in numero di tre, che cenavano in cucina, e il paggetto nel retrocucina. Poi sono venuto qui, e come credete che sia entrato?

IO. Dal tetto, immagino.

STRANIERO. Ma no. Il tetto di casa vostra, come sapete benissimo, è stato riparato di recente, e non ha neanche un'apertura da cui possa passare una Donna. Vengo dallo Spazio, vi dico. Non siete persuaso da quanto vi ho detto dei vostri i figli e della vostra casa?

IO. La Signoria Vostra saprà certo che quei dati riguardanti la casa e la famiglia di questo suo umile servitore possono essere facilmente reperiti nel vicinato da chiunque possenga gli ampi mezzi di ottenere informazioni che ha Vostra Signoria.

STRANIERO (fra sé). Che devo fare? Un momento: mi viene in mente un altro argomento. Quando vedete una Linea Retta - vostra moglie, per esempio - quante Dimensioni le attribuite?

IO. La Signoria Vostra vorrebbe trattarmi come fossi uno del volgo che, nella sua ignoranza della Matematica, crede che una Donna sia davvero una Linea Retta, e solo di Una Dimensione. No, no, Signor mio; noi Quadrati la sappiamo più lunga, e, come la Signoria Vostra, ci rendiamo conto che una Donna, benché comunemente chiamata Linea Retta, è, in realtà e scientificamente, un Parallelogramma molto sottile, avente Due Dimensioni, come il resto di noi, cioè lunghezza e larghezza (o spessore).

STRANIERO. Ma il fatto stesso che una Linea Retta sia visibile implica che essa possiede anche un'altra Dimensione.

IO. Mio Signore, ho appena ammesso che una Donna è larga, non meno che lunga. Noi la sua lunghezza la vediamo, la sua larghezza la deduciamo; perché quest'ultima, sebbene quasi impercettibile, può essere misurata.

STRANIERO. Voi non mi comprendete. Voglio dire che quando vedete una Donna, oltre a dedurne la larghezza e a vederne la lunghezza, dovrete *vedere* quello che noi chiamiamo la sua *altezza*, per quanto quest'ultima Dimensione sia infinitesimale nel vostro paese. Se una linea avesse solo la lunghezza, senza l' "altezza", cesserebbe di occupare lo Spazio e diventerebbe invisibile. Di questo vi rendere conto, no?

IO. Davvero debbo confessare di non comprendere affatto la Signoria Vostra. In Flatlandia, quando vediamo una Linea, ne vediamo la lunghezza e la *lucentezza*. Se la lucentezza sparisce, la linea si estingue, e, come dite, cessa di occupare lo Spazio. Ma devo forse supporre che la Signoria Vostra dia alla lucentezza l'attributo di Dimensione, e che chiami "alto" quello che noi chiamiamo "lucente"?

STRANIERO. Niente affatto. Per "altezza" io intendo una Dimensione come la vostra lunghezza: solo che da voi l' "altezza" non è facilmente percettibile, essendo estremamente ridotta.

IO. Si fa presto a mettere alla prova la vostra affermazione, Signor mio. Voi dite che ho una Terza Dimensione, che chiamate "altezza". Ora, Dimensione comporta direzione e misura. Basta che misuriate la mia "altezza", o che mi diciate la direzione in cui questa mia "altezza" si estende, e io mi convertirò a quanto mi dite. Altrimenti la Signoria Vostra, che ha tanta comprensione, mi terrà per scusato.

STRANIERO (fra sé). Non posso fare nessuna delle due cose. Come riuscirò a convincerlo? Una semplice esposizione di fatti seguita da una dimostrazione visiva dovrebbe bastare. - Bene Signore, ascoltatevi.

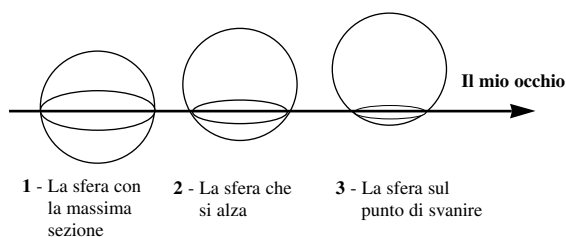
"Voi vivete su di un Piano. Voi chiamate Flatlandia la vasta superficie uniforme di quello che posso chiamare un fluido, sopra o nel quale voi e i vostri compatrioti vi muovete qua e là, senza sollevarvene né sprofondarvi.

"Io non sono una Figura Piana, ma un Solido. Voi mi chiamate Circolo; ma in realtà io non sono un Circolo, bensì un numero infinito di Circoli, di dimensioni varianti da un Punto a un Circolo di venticinque centimetri di diametro, posti l'uno sull'altro. Quando io interseco il vostro piano come sto facendo adesso, opero nel vostro piano una sezione che voi assai appropriatamente chiamate Circolo. Perché se una Sfera (è così che mi chiamo al mio paese) si manifesta a un abitante della Flatlandia, non può manifestarsi che come Circolo.

"Non vi ricordate perché io, che vedo ogni cosa, ho scorto ieri notte la visione fantasmagorica della Linelandia impressa nella vostra mente - non vi ricordate, dico, che, quando entraste nel Regno di Linelandia doveste manifestarvi al Re, non sotto forma di Quadrato, ma di Linea, perché quel Regno Lineare non aveva Dimensioni

bastanti a raffigurarvi per intero e mostrava di voi solo una fetta o sezione? Esattamente allo stesso modo, il vostro paese a Due Dimensioni non è abbastanza spazioso per raffigurare me, che sono un essere a tre Dimensioni, ma di me può mostrare solo una fetta o sezione, ossia quello che chiamate un Circolo.

“La diminuita lucentezza del vostro occhio indica incredulità. Ma adesso preparatevi ad accogliere una prova concreta della verità delle mie affermazioni. Voi non potete vedere più di una delle mie sezioni, o Circoli, alla volta, poiché non avete la facoltà di sollevare lo sguardo dal piano della Flatlandia; ma potete almeno vedere che, via via che io mi alzo nello Spazio, le mie sezioni divengono più piccole. State a guardare, adesso mi alzerò: e l’effetto sul vostro occhio sarà tale che il mio Circolo diventerà sempre più piccolo, fino a diventare un punto e finalmente svanire”.



Non ci fu nessun “innalzamento”, almeno che io potessi vedere; ma egli rimpicciolì, e finalmente scomparve. Chiusi e riaprii l’occhio un paio di volte per assicurarmi che non stavo sognando. Ma non era un sogno. Infatti dalle profondità del nulla giunse una voce sorda - vicina al mio cuore, mi parve: “Sono sparito sì o no? Siete convinto ora? Be’, adesso ritornerò gradualmente in Flatlandia, e voi vedrete la mia sezione farsi sempre più grande”.

Nessun lettore della Spacelandia faticherà a capire che il mio ospite misterioso parlava la lingua della verità, anzi della semplicità. Ma per me, per quanto dotto fossi nella Matematica flatlandese, la questione non era affatto semplice. Il rozzo disegno che ho dato sopra mostrerà chiaramente a ogni bambino della Spacelandia che la Sfera, passando, nel suo moto ascensionale, per le tre posizioni colà indicate doveva per forza manifestarsi a me, o a qualunque altro abitante della Flatlandia, sotto forma di Circolo, prima grande, poi piccolo, e da ultimo piccolissimo, quasi della misura di un Punto. Ma, sebbene avessi i fatti davanti a me, le cause mi erano più oscure che mai. Tutto quanto potei afferrare fu che il Circolo era diventato più piccolo e che finalmente era svanito, e che adesso era ricomparso e stava rapidamente rifacendosi più grosso.

Quando fu ritornato alla misura originaria, emise un profondo sospiro, perché dal mio silenzio indovinava che non ero assolutamente riuscito a capirlo. E veramente adesso incominciavo a pensare che, dopotutto, non era un Circolo, ma chissà, magari un giocoliere estremamente abile; oppure erano forse vere le storie delle vecchie comari, e che Maghi e Incantatori esistevano sul serio.

Quando fu ritornato alla misura originaria, emise un profondo sospiro, perché dal mio silenzio indovinava che non ero assolutamente riuscito a capirlo. E veramente adesso incominciavo a pensare che, dopotutto, non era un Circolo, ma chissà, magari un giocoliere estremamente abile; oppure erano forse vere le storie delle vecchie comari, e che Maghi e Incantatori esistevano sul serio.

Dopo una lunga pausa egli borbottò fra sé: “Rimane una sola risorsa, prima di passare all’azione. Devo tentare col sistema dell’Analogia”. Poi ci fu una pausa ancora più lunga, dopo la quale egli riprese il nostro dialogo.

SFERA. Ditemi, Signor Matematico; se un Punto si spostasse verso il Nord, lasciando dietro di sé una scia luminosa, come chiamereste quella scia?

IO. Una Linea Retta.

SFERA. E quante estremità ha una Linea Retta?

IO. Due.

SFERA. Adesso immaginate che questa Linea retta che punta verso Nord si sposti parallelamente a se stessa, a Est e a Ovest, così che ogni suo punto si lasci dietro come scia una Linea Retta. Come la chiamereste la Figura risultante? Supponiamo che si sposti per una distanza uguale alla Linea Retta di prima. Allora, come la chiamereste?

IO. Un Quadrato.

SFERA. E quanti lati ha un Quadrato? Quanti angoli?

IO. Quattro lati e quattro angoli.

SFERA. Adesso lavorate un po’ di fantasia, e immaginate un Quadrato nella Flatlandia che si sposti parallelamente a se stesso verso l’alto.

IO. Come? Verso il Nord?

SFERA. No, non verso il Nord; verso l’alto; proprio fuori della Flatlandia.

“Se si spostasse verso il Nord, i punti meridionali del Quadrato dovrebbero passare per le posizioni precedentemente occupate dai punti settentrionali. Ma non è questo che intendo.

“Quello che intendo è che ogni vostro Punto - poiché voi siete un Quadrato e servirete allo scopo della mia spiegazione - vale a dire ogni punto in voi, cioè in quello che voi chiamate l’interno del vostro corpo, deve attraversare lo Spazio diretto verso l’alto, in modo che nessun Punto passi per una posizione precedentemente occupata da qualsiasi altro Punto; ma ogni Punto descriva una Linea Retta sua propria. Tutto ciò è in accordo con l’Analogia e vi sarà certo chiaro”.

Reprimendo la mia impazienza (perché adesso provavo una forte tentazione di scagliarmi ciecamente contro il mio Visitatore e di scaraventarlo nello Spazio, o fuori della Flatlandia, dovunque, pur di liberarmi di lui), replicai:

“E quale sarebbe la natura della Figura che io formerei con questo moto che vi siete compiaciuto di descrivere con l’espressione “verso l’alto”? Si potrà pur descrivere nel linguaggio flatlandese, no? “.

SFERA. Oh, certo. È tutto chiaro e semplice, e in stretto accordo con l’Analogia... solo, però, che il risultato non dovrete chiamarlo una Figura, ma un Solido. Ma ve lo descriverò io. Anzi, non io, ma l’Analogia.

“Abbiamo cominciato con un singolo Punto, che naturalmente, essendo un Punto esso stesso, non ha che *un* Punto terminale.

“Un Punto produce una Linea con *due* Punti terminali.

“Una Linea produce un Quadrato con *quattro* Punti terminali.

“Ora siete in grado di rispondere da solo alla vostra stessa domanda: 1, 2, 4 formano evidentemente una Progressione Geometrica. Quale sarà il prossimo numero?”

IO. Otto.

SFERA. Precisamente. Quell'unico Quadrato produrrà un *Qualcosa-che-voi-ancora-non-sapete-come-si-chiama-ma-che-noi-chiamiamo-Cubo*, il quale ha *otto* Punti terminali. Siete persuaso adesso?

IO. E questa Creatura ha dei lati, così come ha degli angoli o ciò che voi chiamate “Punti terminali”?

SFERA. Naturalmente: tutto come vuole l'Analogia. Ma, a proposito, non quello che *voi* chiamate lati, ma quello che *noi* chiamiamo facce. Voi li chiamereste *Solidi*.

IO. E quanti solidi o facce avrà questo Essere che io debbo generare mediante il movimento dell'interno del mio corpo in una direzione “verso l'alto” e che voi chiamate Cubo?

SFERA. E me lo chiedete? Voi, un Matematico! Il lato di ogni cosa indica sempre, per così dire, un'unica Dimensione che si estende dietro la cosa. Di conseguenza, dal momento che non ci sono Dimensioni dietro a un Punto, un Punto ha 0 lati; una Linea, per così dire, ha 2 lati (perché i Punti di una Linea possono chiamarsi, per cortesia, i suoi lati); un Quadrato ha 4 lati; 0,2,4; come la chiamate una Progressione del genere?

IO. Aritmetica.

SFERA. E quale numero viene dopo?

IO. Sei.

SFERA. Precisamente. Vedete quindi che avete risposto da solo alla vostra domanda. Il Cubo che generereste sarebbe delimitato da sei facce, vale a dire da sei superfici corrispondenti all'interno del vostro corpo. Vi pare di vederlo, ora, eh?

“Mostro,” gridai “giocoliere, incantatore, sogno o diavolo che tu sia, non tollererò oltre i tuoi scherzi. O tu o io!”. E pronunciando queste parole mi scagliai contro di lui.

§ 17 - *Come la SFERA, avendo tentato invano con le parole, fece ricorso ai fatti*

Ma fu invano. Investii violentemente lo Straniero col mio angolo retto più duro, spingendolo con una forza che sarebbe bastata a distruggere qualunque Circolo ordinario: ma me lo sentii scivolare via, con un moto lento e inarrestabile; non che si spostasse a sinistra o a destra, era come se in qualche modo uscisse fuori del mondo, e scomparisse nel nulla. Ben presto non ci fu che un vuoto. Ma continuavo a sentire la voce dell'intruso.

SFERA. Perché vi rifiutate di dare ascolto alla ragione? Avevo sperato di trovare in voi, che siete un uomo di senno e un matematico provetto, un apostolo per il Vangelo delle Tre Dimensioni, che a me è concesso predicare soltanto una volta ogni mille anni; ma ora non so come fare a convincervi. Un momento, ho trovato. I fatti, e non le parole, proclameranno la verità. Ascoltatemi, amico mio.

“Vi ho detto che dalla mia posizione nello Spazio io posso vedere l'interno di tutte le cose che voi considerate chiuse. Per esempio, vedo in quell'armadio vicino a voi parecchie di quelle cose che chiamate scatole (ma che, come ogni altra cosa in Flattlandia, non hanno cima né fondo), piene di denaro; vedo anche due tavolette di conti. Ora scenderò in quell'armadio, prenderò una di quelle tavolette e ve la porterò. Vi ho visto chiudere a chiave l'armadio mezz'ora fa, e so che avete la chiave con voi, ma io scendo dallo Spazio; gli sportelli, come vedete, rimangono intatti. Ora sono nell'armadio e sto prendendo la tavoletta. Ce l'ho. Ora salgo con lei”.

Mi precipitai all'armadio e spalancai lo sportello. Una delle tavolette era scomparsa. Con una risata di scherno, lo Straniero comparve all'angolo opposto della stanza e al tempo stesso la tavoletta apparve sul pavimento. La presi. Non poteva esserci dubbio: era la tavoletta mancante.

Emisi un gemito d'orrore, e sospettai di non essere più in possesso di tutte le mie facoltà: ma lo Straniero proseguì: “Certo, adesso avrete visto che solo la mia, e nessun'altra, è una spiegazione del tutto adeguata del fenomeno. Quelle che chiamate cose Solide sono in realtà delle Superfici; quello che chiamate Spazio non è in realtà che un grande Piano. Io sono nello Spazio, e guardo giù all'interno delle cose di cui voi vedete solo l'esterno. Anche voi potreste lasciarlo, questo Piano, se solo riusciste a raccogliere tutta la forza di volontà necessaria. Basterebbe uno spostamento minimo verso l'alto o verso il basso per mettervi in grado di vedere tutto quello che io vedo.

“Più io mi sollevo, più mi allontano dal vostro Piano, e più vedo, benché naturalmente lo veda in una scala più piccola. Per esempio, adesso sto salendo; ora vedo il vostro vicino, l'Esagono, con i componenti della sua famiglia nelle diverse stanze; ora vedo, dieci porte più in là, l'interno del Teatro dal quale il pubblico sta uscendo in questo momento; e, dall'altra parte, un Circolo nel suo studio, immerso nella lettura. Ora torno da voi. E come prova finale, che ne direste se vi toccassi, appena appena, nello stomaco? Non vi farò male, e del resto anche se ne soffrireste un lieve dolore, niente sarà in confronto al beneficio mentale che ne riceverete”.

Prima che potessi pronunciare una parola di rimostranza, sentii un dolore cocente nelle viscere, e una risata demoniaca parve scaturire da dentro di me. Un momento dopo, la fitta accecante era passata, senza lasciare altra traccia che un dolore sordo, e lo Straniero incominciava a ricomparire dicendo, a mano a mano che le sue proporzioni aumentavano: “Ecco, non vi ho fatto troppo male, vero? Se non siete persaso ora, non so che cosa ci vorrà per convincervi. Che ne dite?”.

La mia decisione era presa. Accettare un’esistenza soggetta alle arbitrarie intrusioni di un Mago, capace di giocare simili tiri al mio stomaco, era intollerabile. Se solo avessi potuto inchiodarlo contro il muro, in un modo qualsiasi, finché non fossero giunti degli aiuti!

Una volta ancora mi scagliai contro di lui col mio angolo più duro, gettando allo stesso tempo l’allarme in tutta la casa con le mie grida di aiuto. Credo che al momento del mio assalto lo Straniero si fosse abbassato sotto il livello del nostro Piano, e facesse veramente difficoltà ad alzarsi. In ogni modo, egli rimase immobile, mentre io, sentendo, così mi parve, il rumore di qualche soccorso che arrivava, continuavo a spingerlo con rinnovato vigore, sempre chiamando aiuto.

La Sfera fu percorsa da un brivido convulso. “Così non va,” mi parve di sentirgli dire “se non ascolta la voce della ragione, dovrò ricorrere all’ultima risorsa della civiltà”. Poi, apostrofandomi con voce più alta, pronunziò in fretta: “Ascoltate: nessun estraneo deve essere testimone di quanto avete visto. Rispedite via subito vostra moglie, prima che entri nella stanza. Il Vangelo delle Tre Dimensioni non dev’essere frustrato in questo modo, né debbono esser gettati via i frutti di mille anni di attesa. La sento venire. Indietro! Indietro! Via da me, o dovrete venire con me - là dove non sapete- nella Terra delle Tre Dimensioni!”.

“Sciocco! Pazzo! Irregolare!”. esclamai io. “Non ti lascerò più andare: pagherai il fio delle tue imposture “.

“Ah! A questo siamo giunti?” tuonò lo Straniero. “Allora affronta il tuo fato: uscirai dal tuo Piano. Uno, due, tre! Ecco fatto!”.

Si offre anche il testo inglese.

1. Of the Nature of Flatland

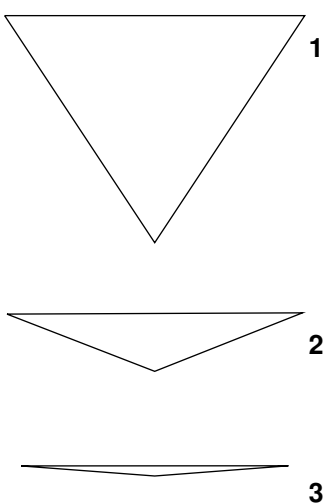
I CALL our world Flatland, not because we call it so, but to make its nature clearer to you, my happy readers, who are privileged to live in Space.

Imagine a vast sheet of paper on which straight Lines, Triangles, Squares, Pentagons, Hexagons, and other figures, instead of remaining fixed in their places, move freely about, on or in the surface, but without the power of rising above or sinking below it, very much like shadows - only hard and with luminous edges - and you will then have a pretty correct notion of my country and countrymen. Alas, a few years ago, I should have said “my universe”: but now my mind has been opened to higher views of things.

In such a country, you will perceive at once that it is impossible that there should be anything of what you call a “solid” kind; but I dare say you will suppose that we could at least distinguish by sight the Triangles, Squares, and other figures, moving about as I have described them. On the contrary, we could see nothing of the kind, not at least so as to distinguish one figure from another. Nothing was visible, nor could be visible, to us, except Straight Lines; and the necessity of this I will speedily demonstrate.

Place a penny on the middle of one of your tables in Space; and leaning over it, look down upon it. It will appear a circle.

But now, drawing back to the edge of the table, gradually lower your eye (thus bringing yourself more and more into the condition of the inhabitants of Flatland), and you will find the penny becoming more and more oval to your view; and at last when you have placed your eye exactly on the edge of the table (so that you are, as it were, actually a Flatlander) the penny will then have ceased to appear oval at all, and will have become, so far as you can see, a straight line.



The same thing would happen if you were to treat in the same way a Triangle, or Square, or any other figure cut out of pasteboard. As soon as you look at it with your eye on the edge on the table, you will find that it ceases to appear to you a figure, and that it becomes in appearance a straight line. Take for example an equilateral Triangle - who represents with us a Tradesman of the respectable class. Fig. 1 represents the Tradesman as you would see him while you were bending over him from above; figs. 2 and 3 represent the Tradesman, as you would see him if your eye were close to the level, or all but on the level of the table; and if your eye were quite on the level of the table (and that is how we see him in Flatland) you would see nothing but a straight line.

When I was in Spaceland I heard that your sailors have very similar experiences while they traverse your seas and discern some distant island or coast lying on the horizon. The far-off land may have bays, forelands, angles in and out to any number and extent; yet at a distance you see none of these (unless indeed your sun shines bright upon them revealing the projections and retirements by means of light and shade), nothing but a grey unbroken line upon the water.

Well, that is just what we see when one of our triangular or other acquaintances comes toward us in Flatland. As there is neither sun with us, nor any light of such a kind as to make shadows, we have none of the helps to the sight that you have in Spaceland. If our friend comes closer to us we see his line becomes larger; if he leaves us it

becomes smaller: but still he looks like a straight line; be he a Triangle, Square, Pentagon, Hexagon, Circle, what you will - a straight Line he looks and nothing else. You may perhaps ask how under these disadvantageous circumstances we are able to distinguish our friends from one another: but the answer to this very natural question will be more fitly and easily given when I come to describe the inhabitants of Flatland. For the present let me defer this subject, and say a word or two about the climate and houses in our country.

[...]

16. *How the Stranger vainly endeavoured to reveal to me in words the mysteries of Spaceland*

AS SOON as the sound of the Peace-cry of my departing Wife had died away, I began to approach the Stranger with the intention of taking a nearer view and of bidding him be seated: but his appearance struck me dumb and motionless with astonishment. Without the slightest symptoms of angularity he nevertheless varied every instant with gradations of size and brightness scarcely possible for any Figure within the scope of my experience. The thought flashed across me that I might have before me a burglar or cut-throat, some monstrous Irregular Isosceles, who, by feigning the voice of a Circle, had obtained admission somehow into the house, and was now preparing to stab me with his acute angle.

In a sitting-room, the absence of Fog (and the season happened to be remarkably dry), made it difficult for me to trust to Sight Recognition, especially at the short distance at which I was standing. Desperate with fear, I rushed forward with an unceremonious, "You must permit me, Sir - " and felt him. My Wife was right. There was not the trace of an angle, not the slightest roughness or inequality: never in my life had I met with a more perfect Circle. He remained motionless while I walked round him, beginning from his eye and returning to it again. Circular he was throughout, a perfectly satisfactory Circle; there could not be a doubt of it. Then followed a dialogue, which I will endeavour to set down as near as I can recollect it, omitting only some of my profuse apologies - for I was covered with shame and humiliation that I, a Square, should have been guilty of the impertinence of feeling a Circle. It was commenced by the Stranger with some impatience at the lengthiness of my introductory process.

Stranger. Have you felt me enough by this time? Are you not introduced to me yet?

I. Most illustrious Sir, excuse my awkwardness, which arises not from ignorance of the usages of polite society, but from a little surprise and nervousness, consequent on this somewhat unexpected visit. And I beseech you to reveal my indiscretion to no one, and especially not to my Wife. But before your Lordship enters into further communications, would he deign to satisfy the curiosity of one who would gladly know whence his Visitor came?

Stranger. From Space, from Space, Sir: whence else?

I. Pardon me, my Lord, but is not your Lordship already in Space, your Lordship and his humble servant, even at this moment?

Stranger. Pooh! what do you know of Space? Define Space.

I. Space, my Lord, is height and breadth indefinitely prolonged. Stranger. Exactly: you see you do not even know what Space is. You think it is of Two Dimensions only; but I have come to announce to you a Third - height, breadth, and length.

I. Your Lordship is pleased to be merry. We also speak of length and height, or breadth and thickness, thus denoting Two Dimensions by four names.

Stranger. But I mean not only three names, but Three Dimensions.

I. Would your Lordship indicate or explain to me in what direction is the Third Dimension, unknown to me?

Stranger. I came from it. It is up above and down below.

I. My Lord means seemingly that it is Northward and Southward.

Stranger. I mean nothing of the kind. I mean a direction in which you cannot look, because you have no eye in your side.

I. Pardon me, my Lord, a moment's inspection will convince your Lordship that I have a perfect luminary at the juncture of two of my sides.

Stranger. Yes: but in order to see into Space you ought to have an eye, not on your Perimeter, but on your side, that is, on what you would probably call your inside; but we in Spaceland should call it your side.

I. An eye in my inside! An eye in my stomach! Your Lordship Jest.

Stranger. I am in no jesting humour. I tell you that I come from Space, or, since you will not understand what Space means, from the Land of Three Dimensions whence I but lately looked down upon your Plane which you call Space forsooth. From that position of advantage I discerned all that you speak of as solid (by which you mean "enclosed on four sides"), your houses, your churches, your very chests and safes, yes even your insides and stomachs, all lying open and exposed to my view.

I. Such assertions are easily made, my Lord.

Stranger. But not easily proved, you mean. But I mean to prove mine. When I descended here, I saw your four Sons, the Pentagons, each in his apartment, and your two Grandsons the Hexagons; I saw your youngest Hexagon remain a while with you and then retire to his room, leaving you and your Wife alone. I saw your Isosceles servants, three in number, in the kitchen at supper, and the little Page in the scullery. Then I came here, and how do you think I came?

I. Through the roof, I suppose.

Stranger. Not so. Your roof, as you know very well, has been recently repaired, and has no aperture by which even a Woman could penetrate. I tell you I come from Space. Are you not convinced by what I have told you of your children and household?

I. Your Lordship must be aware that such facts touching the belongings of his humble servant might be easily ascertained by any one in the neighbourhood possessing your Lordship's ample means of obtaining information.

Stranger. (To himself.) What must I do? Stay; one more argument suggests itself to me. When you see a Straight Line - your wife, for example - how many Dimensions do you attribute to her?

I. Your Lordship would treat me as if I were one of the vulgar who, being ignorant of Mathematics, suppose that a Woman is really a Straight Line, and only of One Dimension. No, no, my Lord; we Squares are better advised, and are as well aware as your Lordship that a Woman, though popularly called a Straight Line, is, really and scientifically, a very thin Parallelogram, possessing Two Dimensions, like the rest of us, viz., length and breadth (or thickness).

Stranger. But the very fact that a Line is visible implies that it possesses yet another Dimension.

I. My Lord, I have just acknowledged that a Woman is broad as well as long. We see her length, we infer her breadth; which, though very slight, is capable of measurement.

Stranger. You do not understand me. I mean that when you see a Woman, you ought - besides inferring her breadth - to see her length, and to see what we call her height; although that last Dimension is infinitesimal in your country. If a Line were mere length without "height," it would cease to occupy Space and would become invisible. Surely you must recognize this?

I. I must indeed confess that I do not in the least understand your Lordship. When we in Flatland see a Line, we see length and brightness. If the brightness disappears, the Line is extinguished, and, as you say, ceases to occupy Space. But am I to suppose that your Lordship gives to brightness the title of a Dimension, and that what we call "bright" you call "high"?

Stranger. No, indeed. By "height" I mean a Dimension like your length: only, with you, "height" is not so easily perceptible, being extremely small.

I. My Lord, your assertion is easily put to the test. You say I have a Third Dimension, which you call "height." Now, Dimension implies direction and measurement. Do but measure my "height," or merely indicate to me the direction in which my "height" extends, and I will become your convert. Otherwise, your Lordship's own understanding must hold me excused.

Stranger. (To himself.) I can do neither. How shall I convince him? Surely a plain statement of facts followed by ocular demonstration ought to suffice. - Now, Sir; listen to me.

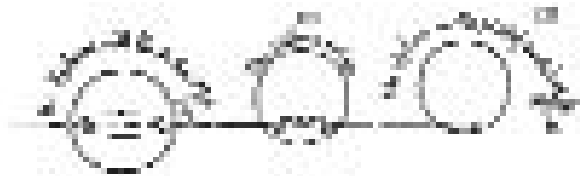
You are living on a Plane. What you style Flatland is the vast level surface of what I may call a fluid, on, or in, the top of which you and your countrymen move about, without rising above it or falling below it.

I am not a plane Figure, but a Solid. You call me a Circle; but in reality I am not a Circle, but an infinite number of Circles, of size varying from a Point to a Circle of thirteen inches in diameter, one placed on the top of the other. When I cut through your plane as I am now doing, I make in your plane a section which you, very rightly, call a Circle. For even a Sphere - which is my proper name in my own country - if he manifest himself at all to an inhabitant of Flatland - must needs manifest himself as a Circle.

Do you not remember - for I, who see all things, discerned last night the phantasmal vision of Lineland written upon your brain - do you not remember, I say, how, when you entered the realm of Lineland, you were compelled to manifest yourself to the King, not as a Square, but as a Line, because that Linear Realm had not Dimensions enough to represent the whole of you, but only a slice or section of you? In precisely the same way, your country of Two Dimensions is not spacious enough to represent me, a being of Three, but can only exhibit a slice or section of me, which is what you call a Circle.

The diminished brightness of your eye indicates incredulity. But now prepare to receive proof positive of the truth of my assertions. You cannot indeed see more than one of my sections, or Circles, at a time; for you have no power to raise your eye out of the plane of Flatland; but you can at least see that, as I rise in Space, so my sections become smaller. See now, I will rise; and the effect upon your eye will be that my Circle will become smaller and smaller till it dwindles to a point and finally vanishes.

There was no “rising” that I could see; but he diminished and finally vanished.



I winked once or twice to make sure that I was not dreaming. But it was no dream. For from the depths of nowhere came forth a hollow voice - close to my heart it seemed - “Am I quite gone? Are you convinced now? Well, now I will gradually return to Flatland and you shall see my section become larger and larger.”

Every reader in Spaceland will easily understand that my mysterious Guest was speaking the language of truth and even of simplicity. But to me, proficient though I was in Flatland Mathematics, it was by no means a simple matter. The rough diagram given above will make it clear to any Spaceland child that the Sphere, ascending in the three positions indicated there, must needs have manifested himself to me, or to any Flatlander, as a Circle, at first of full size, then small, and at last very small indeed, approaching to a Point. But to me, although I saw the facts before me, the causes were as dark as ever. All that I could comprehend was, that the Circle had made himself

smaller and vanished, and that he had now reappeared and was rapidly making himself larger.

When he regained his original size, he heaved a deep sigh; for he perceived by my silence that I had altogether failed to comprehend him. And indeed I was now inclining to the belief that he must be no Circle at all, but some extremely clever juggler; or else that the old wives' tales were true, and that after all there were such people as Enchanters and Magicians.

After a long pause he muttered to himself, "One resource alone remains, if I am not to resort to action. I must try the method of Analogy." Then followed a still longer silence, after which he continued our dialogue.

Sphere. Tell me, Mr. Mathematician; if a Point moves Northward, and leaves a luminous wake, what name would you give to the wake?

I. A straight Line.

Sphere. And a straight Line has how many extremities?

I. Two.

Sphere. Now conceive the Northward straight Line moving parallel to itself, East and West, so that every point in it leaves behind it the wake of a straight Line. What name will you give to the Figure thereby formed? We will suppose that it moves through a distance equal to the original straight Line. - What name, I say?

I. A Square.

Sphere. And how many sides has a Square? How many angles?

I. Four sides and four angles.

Sphere. Now stretch your imagination a little, and conceive a Square in Flatland, moving parallel to itself upward.

I. What? Northward?

Sphere. No, not Northward; upward; out of Flatland altogether.

If it moved Northward, the Southern points in the Square would have to move through the positions previously occupied by the Northern points. But that is not my meaning.

I mean that every Point in you - for you are a Square and will serve the purpose of my illustration - every Point in you, that is to say in what you call your inside, is to pass upwards through Space in such a way that no Point shall pass through the position previously occupied by any other Point; but each Point shall describe a straight Line of its own. This is all in accordance with Analogy; surely it must be clear to you.

Restraining my impatience - for I was now under a strong temptation to rush blindly at my Visitor and to precipitate him into Space, or out of Flatland, anywhere, so that I could get rid of him - I replied: -

"And what may be the nature of the Figure which I am to shape out by this motion which you are pleased to denote by the word 'upward'? I presume it is describable in the language of Flatland . "

Sphere. Oh, certainly. It is all plain and simple, and in strict accordance with Analogy - only, by the way, you must not speak of the result as being a Figure, but as a Solid. But I will describe it to you. Or rather not I, but Analogy.

We began with a single Point, which of course - being itself a Point - has only one terminal Point.

One Point produces a Line with two terminal Points.

One Line produces a Square with four terminal Points.

Now you can give yourself the answer to your own question: 1, 2, 4, are evidently in Geometrical Progression. What is the next number?

I. Eight.

Sphere. Exactly. The one Square produces a Something-which- you-do-not-as-yet-know-a-name-for-But-which-we-call-a-Cube with eight terminal Points. Now are you convinced?

I. And has this Creature sides, as well as angles or what you call "terminal Points"?

Sphere. Of course; and all according to Analogy. But, by the way, not what you call sides, but what we call sides. You would call them solids.

I. And how many solids or sides will appertain to this Being whom I am to generate by the motion of my inside in an "upward" direction, and whom you call a Cube?

Sphere. How can you ask? And you a mathematician! The side of anything is always, if I may so say, one Dimension behind the thing. Consequently, as there is no Dimension behind a Point, a Point has 0 sides; a Line, if I may say, has 2 sides (for the Points of a line may be called by courtesy, its sides); a Square has 4 sides; 0, 2, 4; what Progression do you call that?

I. Arithmetical.

Sphere. And what is the next number?

I. Six.

Sphere. Exactly. Then you see you have answered your own question. The Cube which you will generate will be bounded by six sides, that is to say, six of your insides. You see it all now, eh?

"Monster," I shrieked, "be thou juggler, enchanter, dream, or devil, no more will I endure thy mockeries. Either thou or I must perish." And saying these words I precipitated myself upon him.

17. *How the Sphere, having in vain tried words, resorted to deeds*

IT WAS in vain. I brought my hardest right angle into violent collision with the Stranger, pressing on him with a force sufficient to have destroyed any ordinary Circle: but I could feel him slowly and unarrestably slipping from my contact; no edging to the right nor to the left, but moving somehow out of the world, and vanishing to nothing. Soon there was a blank. But still I heard the Intruder's voice.

Sphere. Why will you refuse to listen to reason? I had hoped to find in you - as being a man of sense and an accomplished mathematician - a fit apostle for the Gospel of the Three Dimensions, which I am allowed to preach once only in a thousand years: but now I know not how to convince you. Stay, I have it. Deeds, and not words, shall proclaim the truth. Listen, my friend.

I have told you I can see from my position in Space the inside of all things that you consider closed. For example, I see in yonder cupboard near which you are standing, several of what you call boxes (but like everything else in Flatland, they have no tops nor bottoms) full of money; I see also two tablets of accounts. I am about to descend into that cupboard and to bring you one of those tablets. I saw you lock the cupboard half an hour ago, and I know you have the key in your possession. But I descend from Space; the doors, you see, remain unmoved. Now I am in the cupboard and am taking the tablet. Now I have it. Now I ascend with it.

I rushed to the closet and dashed the door open. One of the tablets was gone. With a mocking laugh, the Stranger appeared in the other corner of the room, and at the same time the tablet appeared upon the floor. I took it up. There could be no doubt - it was the missing tablet.

I groaned with horror, doubting whether I was not out of my senses; but the Stranger continued: "Surely you must now see that my explanation, and no other, suits the phenomena. What you call Solid things are really superficial; what you call Space is really nothing but a great Plane. I am in Space, and look down upon the insides of the things of which you only see the outsides. You could leave this Plane yourself, if you could but summon up the necessary volition. A slight upward or downward motion would enable you to see all that I can see.

"The higher I mount, and the further I go from your Plane, the more I can see, though of course I see it on a smaller scale. For example, I am ascending; now I can see your neighbour the Hexagon and his family in their several apartments; now I see the inside of the Theatre, ten doors off, from which the audience is only just departing; and on the other side a Circle in his study, sitting at his books. Now I shall come back to you. And, as a crowning proof, what do you say to my giving you a touch, just the least touch, in your stomach? It will not seriously injure you, and the slight pain you may suffer cannot be compared with the mental benefit you will receive."

Before I could utter a word of remonstrance, I felt a shooting pain in my inside,

and a demoniacal laugh seemed to issue from within me. A moment afterwards the sharp agony had ceased, leaving nothing but a dull ache behind, and the Stranger began to reappear, saying, as he gradually increased in size, "There, I have not hurt you much, have I? If you are not convinced now, I don't know what will convince you. What say you?"

My resolution was taken. It seemed intolerable that I should endure existence subject to the arbitrary visitations of a Magician who could thus play tricks with one's very stomach. If only I could in any way manage to pin him against the wall till help came!

Once more I dashed my hardest angle against him, at the same time alarming the whole household by my cries for aid. I believe, at the moment of my onset, the Stranger had sunk below our Plane, and really found difficulty in rising. In any case he remained motionless, while I, hearing, as I thought, the sound of some help approaching, pressed against him with redoubled vigour, and continued to shout for assistance.

A convulsive shudder ran through the Sphere. "This must not be," I thought I heard him say: "either he must listen to reason, or I must have recourse to the last resource of civilization." Then, addressing me in a louder tone, he hurriedly exclaimed, "Listen: no stranger must witness what you have witnessed. Send your Wife back at once, before she enters the apartment. The Gospel of Three Dimensions must not be thus frustrated. Not thus must the fruits of one thousand years of waiting be thrown away. I hear her coming. Back! back! Away from me, or you must go with me - whither you know not - into the Land of Three Dimensions!"

"Fool! Madman! Irregular!" I exclaimed; "never will I release thee; thou shalt pay the penalty of thine impostures."

"Ha! Is it come to this?" thundered the Stranger: "then meet your Fate: out of your Plane you go. Once, twice, thrice! 'Tis done!"

Indicazioni per gli studenti

E. A. ABBOTT (1838-1926), sacerdote ed educatore inglese, ha scritto *Flatlandia* nel 1882. L'opera intende spiegare l'essenza delle tre dimensioni dello spazio lasciando intravedere la possibilità dell'esistenza di una quarta, sconosciuta, attraverso la descrizione minuta di un mondo a due dimensioni, cioè interamente piatto.

Verifica formativa

Riduzione del testo

L'insegnante offre il testo agli studenti (o sotto forma di fotocopie o come testo elettronico), e chiede loro di operare una riduzione di circa il 30% del testo, mantenendone il più possibile l'efficacia e la consequenzialità.

Questionario

(per ciascuna risposta max 4 righe)

- In che modo Abbott dimostra che triangoli, quadrati ed altre figure non sono distinguibili?
- In Flatlandia le figure geometriche si possono muovere liberamente?
- Il mondo a due dimensioni di Flatlandia può essere paragonato a quello di una pagina di un fumetto? E per quale motivo?
- Come vengono distinti a Flatlandia i punti cardinali?
- Perché non sono permesse case triangolari o quadrate?
- Com'è garantita la mobilità sociale?

Proposta n. 3: Due uomini con la faccia sporca; testo breve, 6,5 ore

(per la suddivisione vedi Tempi):

Tema

L'umorismo ebraico è una fonte inesauribile di paradossi spesso legati a situazioni di insegnamento. Nel testo proposto viene messa in evidenza la lunga serie di contraddizioni cui conduce l'assunzione non meditata di una premessa, a dispetto della lucida applicazione delle regole di deduzione. È evidente l'affinità con il dialogo socratico, con il vantaggio di un testo la cui coloritura umoristica rende più evidente la paradossalità della situazione

Note per l'insegnante

Si tenga presente che l'intelligibilità del brano richiede alcune elementari conoscenze della cultura ebraica e *yiddish* in particolare.

Articolazione della lezione

- introduzione: il materiale proposto va brevemente inquadrato nel suo contesto storico e culturale
- visione del filmato, viene fornita agli studenti una trascrizione della *performance* teatrale per un più comodo utilizzo (ovviamente la visione del filmato deve assolutamente precedere la distribuzione della fotocopia del testo).
- laboratorio

Video + testo

Un giovanotto ebreo figlio di una di quelle famiglie secolarizzate, laiche, progressiste, moderne, dopo la laurea in logica e dialettica socratica, vuole darsi un'infarinatura di cose ebraiche.

Si sa... fa così chic!

Si reca dunque da un grande rabbino e gli dice: “Rabbino, vorrei arrotondare la mia cultura con un po’ di ebraismo. Mi darebbe qualche lezioncina?”

“Capisco giovanotto”, risponde il rabbino, “ma tu lo hai studiato nostro Toyre? Il Bibbia nostro intendo, il Talmud?”

“Andiamo rabbino! Io sono laureato in Logica e Dialettica socratica! Non so se mi spiego! “

“D’accordo figliolo questo è un bella cosa, ma “leshon ha Kodesh” il nostro lingua santa, ebraico conosci? E aramaico ?”

“Rabbino, lei mi sta solo facendo perdere tempo. Mi faccia un test! Mi metta alla prova per vedere se sono all’altezza! “

“Come tu lo vuoi figliolo”.

Il rabbino alza di scatto due dita proprio davanti agli occhi del baldanzoso giovane e...

“Attento giovanotto! Due uomini scendono del stesso camino: uno ce l’ha il faccia sporca e l’altro ce l’ha il faccia pulita, chi si lava il faccia ?”

“Hahaha! Ma rabbino, questa è una domanda per bambini deficienti! È evidente. Quello con la faccia sporca”.

“Sbagliato figliolo. Quando quello con il faccia sporca vede che l’altro ce l’ha il faccia pulita, pensa di avere il faccia pulita e non si lava il faccia. È quello con il faccia pulita che vede che l’altro ce l’ha il faccia sporca, pensa di avere il faccia sporca e quindi si lava il faccia”.

“Ah! Certo rabbino! Come ho potuto cadere in una trappola casi banale. La prego, mi sottoponga ad un altro test per favore, comincio a capire... Molto, molto sottile!”

“Va bene figliolo, come tu lo vuoi, nan ce l’è problema! Attento!”

Di nuovo il rabbino fa scattare le due dita in alto: “Due uomini scendono del stesso camino: uno ce l’ha il faccia sporca e l’altro ce l’ha il faccia pulita, chi si lava il faccia?”

“Rabbino, non sono mica scemo, lo abbiamo già detto. Quello con la faccia pulita”.

“Sbagliato figliolo. Quello con il faccia sporca vede che l’altro ce l’ha il faccia pulita, pensa avere il faccia pulita e non si lava. Quello con il faccia pulita vede l’altro con il faccia sporca, pensa avere il faccia sporca e si lava il faccia. Ma... quando quello con il faccia sporca vede che quello con il faccia pulita si lava il faccia pensa di doversi anche lui lavare il faccia. Quindi tutti e due si lavano il faccia”.

“Ah! mmm... certo... il ribaltamento dialettico... molto arguto... Vede rabbino sono un po’ freddino. - La prego, mi faccia un ‘altra domanda”.

“Come tu lo vuoi figliolo, nan ce l’è problema”.

Ancora una volta il rabbino alza le due dita di scatto:

“Molto attento, ragazzo! Due uomini scendono del stesso camino: uno ce l’ha il faccia sporca e l’altro ce l’ha il faccia pulita, chi si lava il faccia?”

“Rabbino, insomma non mi esasperi! Non lo abbiamo appena detto? Sono to-

talmente d'accordo con lei. Tutti e due si lavano la faccia! “

“Sbagliato figliolo. Vedi, quando quello con il faccia sporca vede quello con il faccia pulita, pensa avere il faccia pulita e non si lava il faccia. Così, quando quello con il faccia pulita vede che l'altro con il faccia sporca non si lava la faccia, pensa anche lui non ce l'ha nessun ragione per lavarsi il faccia. Quindi ,... nessuno dei due si lava il faccia”.

Lo studente è quasi a pezzi ma per non essere umiliato dice: “Adesso ho capito, rabbino, ne sono sicuro. Riconosco di essere stato presuntuoso, ma lei non deve negarmi un'ultima domanda. La scongiuro!”

“Va bene, come tu lo vuoi figliolo, come lo vuoi. Allora vediamo .. .”

Il rabbino immancabilmente fa scattare in su le due dita e... : “Molto, molto attento mio caro giovanotto! Due uomini scendono del stesso camino, uno ce l'ha il faccia sporca e l'altro ce l'ha il faccia pulita. Chi si lava il faccia ?”

“Pietà di me, rabbino! Me l'ha appena detto e io ne convengo assolutamente, non insista! Nessuno dei due. Nessuno dei due si lava la faccia. Non è così?”

“Sbagliato figliolo. Senti figliolo, ma come lo puoi pensare che due uomini scendono del stesso camino, ce l'hanno uno il faccia sporca e l'altro il faccia pulita! L'intera questione è un'idiozia! Passa il tua vita a rispondere a stupide questioni del tuo dialettica... e vedrai cosa capirai di ebraismo!”

Indicazioni per gli studenti

Moni Ovadia, attore e scrittore bulgaro di famiglia ebraica, è nato nel 1946. Il suo spettacolo più celebre è *Oylem Goylem*. Il video è allegato all'opera *L'ebreo che ride*, Einaudi, 1998. Il testo qui riportato è alle pp. 13-15.

La particolare resa dell'italiano è dovuta al tentativo di rendere nella nostra lingua le frequenti storpiature del tedesco operate dall'yiddish, lingua propria degli ebrei dell'Europa Orientale. La situazione presentata, pur nella sua esasperazione, è quella tipica di un discepolato tra il rabbino (capo spirituale della comunità) e di un allievo.

Attività per gli studenti

- Gli studenti saranno invitati a costruire una breve rappresentazione del dialogo.
- A partire dalla situazione descritta nel testo, l'insegnante avvia il classico “gioco dei perché”: una successione di domande del tipo “perché *x*”, che inevitabilmente approda ad una risposta di tipo tautologico e non ulteriormente motivabile.

Verifica formativa

- Ricostruire graficamente la struttura logica del ragionamento.

Proposta n. 4: Esperienza, 3 ore: *Nessuno pensa davvero a te*

Tema

Viene proposta una forma particolare di esercitazione, non più consistente nella lettura di un testo ma in una sorta di esperimento mentale. Se chiediamo a qualcuno - o a noi stessi - che valore ha fare qualcosa che “non serve a niente”, la prima risposta che viene in mente è che si tratta di un’azione assurda e senza importanza. Il nostro uso del linguaggio è però frequentemente influenzato da tranelli, disattenzioni, slittamenti di significato.

Note per l’insegnante

L’insegnante dovrà usare una certa cautela nel proporre questa esperienza, valutando se nella classe vi siano situazioni familiari particolarmente problematiche.

ESPERIMENTO MENTALE

Proviamo a svolgere il seguente esperimento - per fortuna immaginario, visto che è un po’ bislacco e piuttosto crudele.

Concentriamoci.

Ciascuno pensi di trovarsi al centro di un cerchio, con attorno tutte le persone con cui abbiamo rapporti di amicizia e di affetto: i genitori, i fratelli il/la ragazzo/a, gli amici, a partire da quello/a preferito/a, gli adulti di riferimento, altri parenti o persone comunque significativi...

Passateli con calma in rassegna: ogni volta concentratevi su un aspetto di loro che vi piace particolarmente, che ve li fa sentire vicino, accoglienti e affettuosi, ciascuno a suo modo.

Adesso immaginate di avere un’informazione, una sorta di rivelazione improvvisa: forse avete trovato dei documenti, forse avete scoperto conversazioni non destinate a voi... non importa bene il come.

Ma adesso avete appreso con certezza la verità: tutte le persone che avete immaginato attorno a voi sono in realtà operatori sociali della Usl della vostra città, il cui mestiere è quello di starvi vicino, simulando ruoli che non sono affatto i loro. “Fanno” vostro padre, vostra madre, il/la vostro/a ragazzo/a, fratello/sorella, amico/a... ma sono semplicemente onesti operatori che fanno con diligenza il loro mestiere. Non hanno particolari motivi per esservi ostili, anzi hanno una blanda simpatia, ma certamente il loro starvi accanto non è assolutamente espressione di un interesse autentico. Sono solo pagati per farlo.

Suggerimenti operativi

Articolazione della lezione

– Particolare cura dovrà essere dedicata a creare un clima di adeguata concentrazione

– Gli studenti devono essere incoraggiati ad accettare l'apparente paradosalità dell'esperimento

– Al momento della scrittura delle varie osservazioni non va svolto assolutamente dibattito, preferendo anzi una stesura piuttosto schematica che colga con la maggiore immediatezza possibile le sensazioni provate dagli studenti

– Esaurita questa fase, da non protrarsi eccessivamente, occorre lasciar un po' rilassare il clima e tornare con calma sulle osservazioni scritte. Adesso è il momento del dibattito.

Nuclei concettuali da evidenziare

– Gli studenti esprimeranno sconcerto e disagio. Questo è previsto dal modulo e in qualche misura necessario. Tuttavia non è il vero bersaglio dell'attività. Occorre focalizzare il *motivo* di questo disagio. Esso consiste nella percezione propria di qualsiasi essere umano che non è sopportabile una vita che non susciti una qualche attenzione disinteressata nell'altro.

– Prendersi cura di qualcuno in vista di qualcos'altro è di per sé un atteggiamento anche legittimo (sappiamo che il medico si prende cura di noi perché riceve una ricompensa, anche se è auspicabile che abbia nei confronti del paziente un atteggiamento di umana accoglienza, non gli è richiesto di provare un irrefrenabile trasporto verso ogni cliente). Tuttavia ci appare intollerabile l'idea *che non ci sia almeno qualcuno* che spenda il suo tempo senza ulteriori fini.

– Qualcuno che faccia qualcosa che non è finalizzata a qualcos'altro, qualcosa quindi, letteralmente, che non serva a niente altro, qualcosa che "non serve a niente".

– L'ambiguità dell'espressione può essere giocata sia sul registro dei rapporti interpersonali che su quello, ad es. delle discipline di studio.

– Occorre fare attenzione a far transitare sul normale vissuto l'apparentemente paradossale situazione ipotizzata, poiché si tratta di un esempio significativo di come l'accetta

Attività per gli studenti

– Quali emozioni, pensieri, reazioni,... suscita in voi - in modo immediato - una simile esperienza?(Scrittura di getto)

– Sapresti trasferire questo esperimento mentale in una situazione reale?

– Sapresti indicare altre ambiguità linguistiche dello stesso tipo?

Verifica formativa:

- Produzione di un testo

Nello spazio di 40 righe lo studente è chiamato a descrivere le modalità dell'esperienza e le proprie reazioni.

- Visione del film *The Truman Show* (Peter Weir, USA, 1998).

L'insegnante avrà l'accortezza di evitare analogie o riferimenti a programmi televisivi del tipo "Grande Fratello", che rappresenterebbero elementi fuorvianti rispetto agli obiettivi del modulo.

L'attenzione degli studenti si concentrerà invece sulle ristrutturazione della propria percezione da parte del protagonista, mentre la verifica consisterà nella individuazione delle anomalie del suo vissuto, interpretate come indizi della sua vera condizione.

Proposta n. 5: Materiale iconografico *Il pavimento può essere il soffitto?*
(tempo: 3 ore)

Tema

L'opera di Escher è rilevante sia da un punto di vista estetico-artistico che dal punto di vista della psicologia della percezione. Questo la rende spendibile anche nell'ottica del modulo perché propone agli studenti punti di vista inconsueti e spiazzanti: "I miei soggetti sono spesso giocosi. Non posso esimermi dallo scherzare con le nostre inconfutabili certezze. Per esempio, è assai piacevole mescolare sapientemente la bidimensionalità con la tridimensionalità, la superficie piana con lo spazio, e divertirsi con la gravità. Siete proprio sicuri che il pavimento non possa anche essere il soffitto? Siete del tutto convinti che salendo una scale vi troverete più in alto? È vero che la metà di un uovo è anche la metà di un guscio?" (Escher).

Fra l'altro riteniamo che la proposta di questo materiale iconografico sia particolarmente coerente con la proposta n. 2.

Suggerimenti operativi

Convorrà escludere nell'utilizzo di questi materiali le considerazioni di tipo estetico ed avvalersi di quelle più tecniche solo nella misura in cui sono utili allo sviluppo della riflessione. Le immagini prescelte – tra le quali l'insegnante potrà fare un'ulteriore selezione – sono quelle della serie che Escher chiama della *relatività* e quelle della serie del *conflitto tra tridimensionalità e bidimensionalità*.

Il materiale viene somministrato senza commento agli studenti, divisi a gruppi di due. Viene poi chiesto loro di descrivere l'opera. Nel caso si tratti di scuole dove si pratica la grafica gli studenti potranno riprodurle o crearne di nuove.

Le descrizioni degli studenti verranno infine confrontate con quelle che propone lo stesso Escher, e che vengono qui riportate.

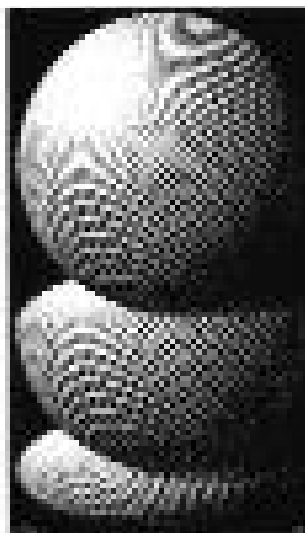
Testo: M. C. ESCHER, *Esplorando l'infinito*, Milano, Garzanti 1991)

Indicazioni per gli studenti

M.C. Escher (Olanda, 1898-1972), grafico. La sua opera è legata alle scienze più avanzate. Ha illustrato il proprio lavoro in *Esplorando l'infinito* (1964), da cui sono state estratte le pagine qui proposte.



Colonne doriche



Tre sfere I

La diapositiva a sinistra mostra due colonne doriche affiancate. La parte inferiore di quella a sinistra dà l'illusione di un blocco di pietra solido, pesante, a tre dimensioni. Ma si tratta di una stampa piatta, una proiezione bidimensionale. La colonna intera, fuori dal suo contesto, può quindi essere considerata come un foglio di carta che piegato e ripiegato si riduce a un frammento stropicciato. Lo so che è una assurdità, ma non posso evitare di disegnarla così. La stessa contraddizione accade con la colonna a destra: la parte superiore sembra tridimensionale, ma è in realtà piatta. Piegata e ripiegata, la sua base, sulla sinistra del foglio, finisce col subire apparentemente la pressione della colonna di sinistra.

Un problema simile viene trattato nella stampa a destra. In alto la plasticità della sfera viene indicata da una decisa illuminazione su un lato e una marcata ombreggiatura sull'altro. Ma non è una sfera. Si tratta soltanto di un'immagine circolare piatta che si può tagliare con le forbici. Al centro vediamo un disco di carta, ripiegato in modo che la metà inferiore stia in piedi verticalmente e la metà superiore giaccia in orizzontale; la sfera in alto poggia su questa sezione orizzontale. Ma il disco può anche essere disegnato come la superficie circolare di un tavolo alla base della stampa. Gli altri due dischi (o sfere, se si preferisce) vi poggiano sopra.



Drago



Mani che disegnano

A sinistra, un'altra ambiguità: un drago più o meno assurdo. Pretende di occupare lo spazio, ma è piatto, ed è possibile farvi due incisioni e piegarlo per ottenere due fori. Ma poiché pretende anche di essere tridimensionale, inserisce la testa in una delle aperture e la coda nell'altra.

A destra, un foglio di carta è fissato sul fondo da quattro puntine da disegno. Una mano destra, che regge una matita, vi schizza un polsino di camicia. Si tratta di uno schizzo appena accennato, ma subito dopo, a destra, il disegno dettagliato di una mano sinistra viene fuori dal polsino, si alza dal piano e prende vita. A sua volta questa mano sinistra sta schizzando il polsino dal quale esce la mano destra. Alcuni anni dopo aver fatto questa stampa, ho visto la stessa identica idea di due mani che si disegnano a vicenda in un libro del famoso cartoonist americano Saul Steimberg.



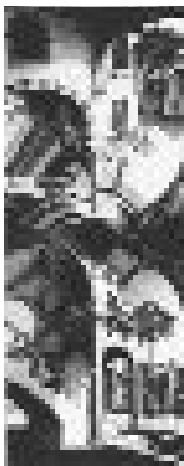
Gravitazione



Un altro mondo

La stampa a sinistra raffigura un dodecaedro a stella. E' limitato dai piani di dodici stelle a cinque punte. Su ognuno di questi piani vive un mostro senza coda, con il corpo imprigionato in una piramide a cinque facce, e la testa e le zampe che sporgono dai fori che si aprono sulle mura di questa prigione. Per chiarire a chi appartenga ognuna delle parti in questo groviglio di zampe e teste, ho dato ad ogni creatura un colore diverso. Questa stampa, che è l'ultima della mia serie di poliedri regolari, può servirci come collegamento a un altro argomento, che io chiamo la relatività della funzione di un piano. In realtà, esiste già in questa immagine una relazione tra piani orizzontali e piani verticali. Per esempio, guardando il piano che fa da pavimento all'animale verde, vediamo allo stesso tempo che una delle sue punte è una parete verticale della piramide che copre il corpo dell'animale giallo. Troviamo lo stesso rapporto sugli altri piani; tutti sono contemporaneamente muri e pavimenti.

La stampa a destra è la prima di una serie che tratta, come argomento principale, la relatività. Mostra l'interno di una struttura cubica, con finestre ad arco che si aprono su tre paesaggi differenti. Dalle due superiori si vede, come dalla cima di un campanile, il mondo sottostante; le finestre centrali sono ad altezza d'occhio e mostrano l'orizzonte; dalle due inferiori osserviamo le stelle. Può sembrare assurdo che nadir, orizzonte e zenit si combinino in un'unica costruzione, eppure tutto questo forma un insieme logico. Qualsiasi funzione che si voglia ascrivere ai diversi piani di questo edificio è relativa. Lo sfondo al centro della stampa, per esempio, ha tre significati: è un muro rispetto all'orizzonte che gli sta dietro; è un pavimento in relazione con la prospettiva superiore; è un soffitto rispetto alla visione del cielo stellato in basso.



Alto e basso (particolare)

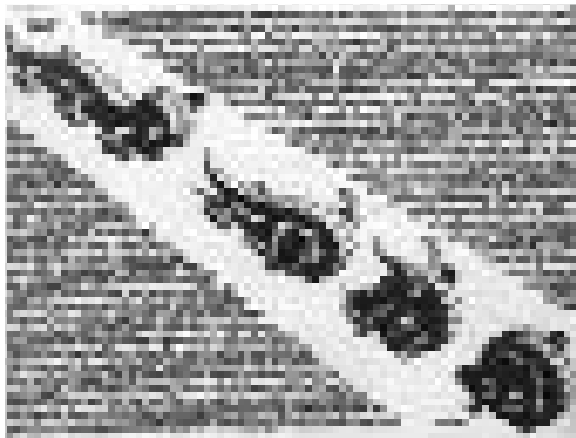


Alto e basso

La medesima idea è stata ulteriormente sviluppata in questa stampa. La stessa scena è ripetuta due volte: nella metà superiore del foglio guardiamo in basso, da un'altezza di circa tre piani, e scorgiamo la piazza di una città, con una palma al centro. La parte inferiore ci offre la stessa veduta, con il medesimo ragazzino seduto sui gradini e la stessa ragazza che guarda dalla finestra, ma non tutto viene visto dal pianterreno. Volgendo lo sguardo in alto verso lo zenit, vediamo il pavimento a piastrelle su cui ci troviamo, ripetuto al centro come soffitto. Nella scena superiore, queste stesse piastrelle servono di nuovo da pavimento, e ancora sopra vengono per la terza volta ripetute come soffitto.

La diapositiva a destra è un particolare ingrandito del centro della stampa, che consente di notare l'incongruenza della casa sulla destra: salendo alcuni gradini, si accede al pianterreno, ma guardando dalla finestra, ci si trova all'improvviso al terzo piano.

Prima di procedere con i giochi di relatività, vi prego di dare un'occhiata all'animale fantastico a sinistra. Mi ha sempre sorpreso il fatto che la ruota sia un'invenzione dell'uomo. Quando Dio creò il mondo, Egli ha dimenticato di dare vita a degli animali che sapessero deliberatamente adoperare il proprio corpo come una ruota, o come un cerchione, per spostarsi. Alcuni animali sanno arrotolarsi e assumere la forma di una palla, per proteggersi dai loro nemici. Ma un riccio raggomitolato, per esempio, se ne sta fermo come un sasso, a meno che non venga spinto o gli si dia una pedata. E' per ciò che mi vanto di avere assolto a un'antica necessità disegnando questo "rotolone" (come lo chiama uno dei miei amici inglesi). L'ho ritratto in quattro diversi stadi di locomozione: mentre cammina lento e con cautela sulle sue tre paia di gambe, poi mentre gra-



Capriole



Casa di scale

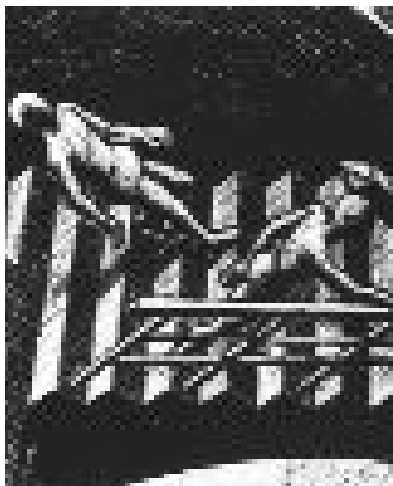
dualmente si arrotola sino a diventare un disco compatto, e infine mentre parte rotolando, e accelera spingendo più volte sul pavimento con piedi quasi umani. I suoi occhioni, posti come antenne ai lati della testa, rimangono al centro mentre rotola via.

La stampa a destra mostra un grande numero di questi animali che si avventurano su e giù per delle rampe di scale. Entrano in processione, e sempre in processione si arrotolano ed escono. Il loro movimento serve a dimostrare una relatività di tipo simile a quello già mostrato nelle stampe precedenti, ma ho aggiunto un nuovo elemento al gioco: un riflesso speculare del tipo che vi ho mostrato ieri l'altro, con le tassellature simmetriche. Quasi tutta la parte superiore della stampa è un'immagine speculare di quella inferiore. La rampa di scale in alto, che scende da sinistra a destra, è stata rovesciata due volte: la prima al centro e la seconda in basso.

Le nozioni di "sopra" e "sotto" appaiono intercambiabili. L'animale più in alto scende le scale sino al pianerottolo. Poi gira a destra, si arrampica di nuovo e scompare dietro una porta. Nel frattempo, da un orifizio nel muro ne spunta un altro, che scende. Gli animali camminano affiancati nella stessa direzione, eppure quello a sinistra sale e quello a destra scende. I muri e i pavimenti si confondono, scambiando i loro ruoli.



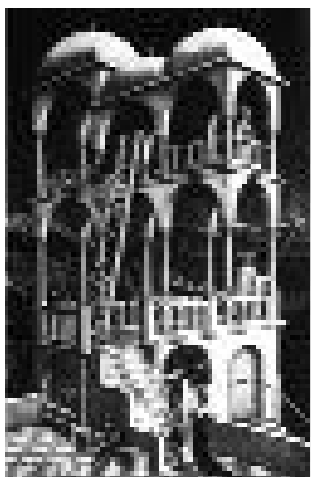
Relatività



Relatività (particolare)

In quest'immagine operano tre forze di gravità perpendicolari tra loro. Alcuni uomini s'incrociano sul piano e sulle scale. Alcuni di loro, pur appartenendo a mondi diversi, si avvicinano molto, ma ignorano le loro reciproche esistenze; per esempio, al centro un tale con un sacco di carbone sulla schiena sale dallo scantinato. Ma quello stesso pavimento sul quale poggia il piede destro serve da muro all'uomo seduto alla sua sinistra; inoltre c'è un altro uomo alla sua destra, che sta scendendo e che vive in un altro mondo ancora. Altro esempio: sulla scala più alta (di cui vi faccio vedere un ingrandimento a destra), due persone si muovono affiancate, ambedue da sinistra a destra. Eppure, una sale e l'altra scende.

Su altre due rampe di scale vediamo gente che cammina da entrambi i lati.



Belvedere

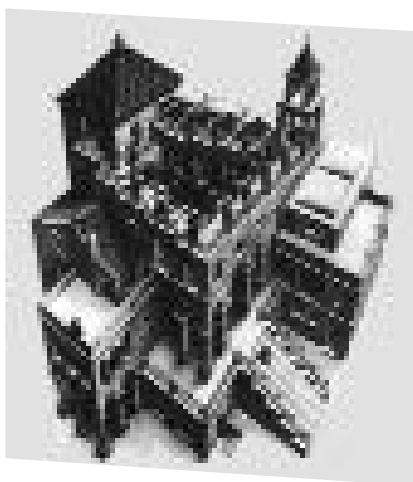


Belvedere (particolare)

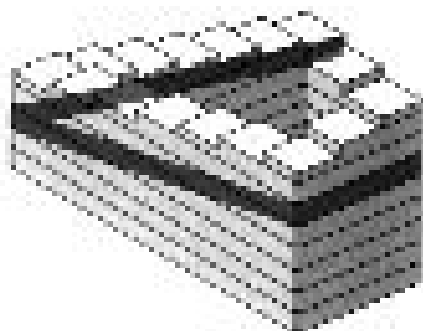
Con le prossime tre stampe concluderò questa conversazione. Il tema è simile al precedente, ma invece di "relatività", potremmo dire che si tratta di "oggetti impossibili".

La prima stampa mostra un belvedere e tre piani, con sullo sfondo un paesaggio montuoso. Sul pavimento, in primo piano, giace un pezzo di carta (che vediamo a destra ingrandito), su cui è tracciata la figura di un cubo. Due cerchietti indicano i punti di intersezione dei lati. A seconda di come guardiamo il cubo, risulterà quale delle due linee è davanti all'altra. Il ragazzo seduto sulla panca tiene tra le mani un puzzle cubico che combina le due possibilità: il sopra e il sotto si contraddicono a vicenda. Il personaggio ci medita su e, a ragione, non può credere ai suoi occhi.

È probabile che egli non si renda conto che anche l'edificio alle sue spalle presenta le stesse incongruenze. Per esempio, la scala a pioli al centro, pur essendo stata disegnata correttamente dal punto di vista prospettico e in maniera piuttosto credibile come oggetto, ha la base che poggia nella casa, mentre l'estremità superiore ne resta fuori. Per cui le due persone sulla scala non possono avere relazione fra loro.



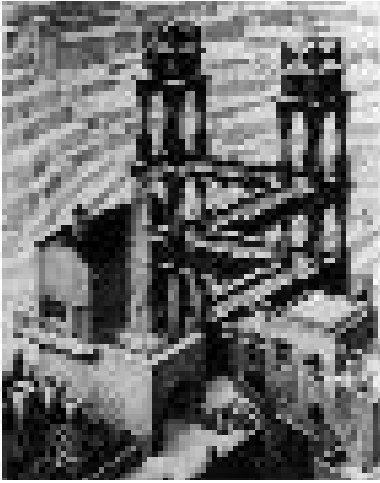
Salita e discesa



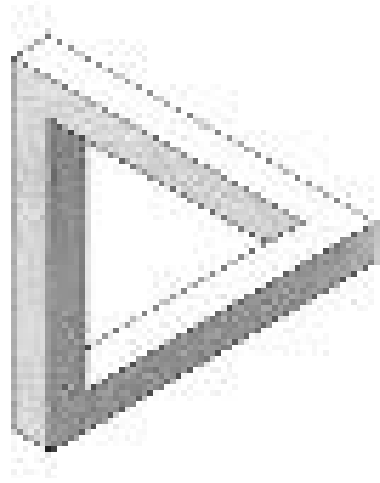
Scala

L'immagine a sinistra presenta un edificio complesso, una specie di convento con un cortile rettangolare interno. Al posto del tetto c'è un percorso chiuso di gradini, una scalinata che consente agli abitanti di camminare intorno all'attico della loro abitazione. Forse si tratta di monaci, membri di qualche ignota setta. Può darsi che salire le scale in senso orario a tempi fissi faccia parte del loro rituale quotidiano; quando sono stanchi, possono mutare direzione e, per un po', scendere. Ma entrambi i concetti, sebbene non privi di qualche strano significato, sono ugualmente inutili. Due individui refrattari si rifiutano di prendere parte a quest'esercizio spirituale. Senza dubbio credono di saperla più lunga dei loro compagni, ma prima o poi ammetteranno di essersi sbagliati non adeguandosi.

Il tema della "scala continua" non è una mia invenzione, ma quella di un matematico inglese, il professor L. S. Penrose. La diapositiva a destra mostra una riproduzione del suo disegno. Ho indicato con una sottolineatura rossa il livello che dovrebbe essere orizzontale, e che spiega il trucco.



Cascata



Triangolo

La diapositiva a sinistra è l'ultima stampa che vi posso mostrare. L'acqua di una cascata, che mette in moto la ruota del mugnaio, scorre quieta a zigzag lungo un canale tra due torri sino a quando raggiunge il punto in cui cade di nuovo. Il mugnaio la può far scorrere indefinitamente aggiungendo ogni tanto un secchio di acqua per livellare quella persa per evaporazione. Le torri hanno la stessa altezza, eppure quella a sinistra è più alta dell'altra. I poliedri in cima non rivestono significati particolari. Li ho collocati lì semplicemente perché mi piacciono molto: a sinistra ci sono tre cubi che si intersecano, a destra tre ottaedri. Sullo sfondo c'è un paesaggio a terrazze tipico dell'Italia meridionale, e in primo piano, in basso a sinistra, ci sono delle piante di muschio molto ingrandite. Gli imbuto sono, nella realtà, alti circa due millimetri e mezzo.

Il tema di questa cascata autosufficiente è basato sul triangolo che vi mostro nella diapositiva a destra. Mi risulta che sia un'invenzione di Roger Penrose, figlio dell'inventore della "scala continua" della stampa precedente. Forse è il caso di citare quanto dice in un articolo sul "The British Journal of Psychology" del febbraio 1958: "Abbiamo qui un disegno prospettico, di cui ognuna delle parti intende rappresentare una struttura tridimensionale rettangolare. Le linee del disegno sono tuttavia collegate in modo tale da riprodurre un impossibile. Via via che l'occhio scorre da una linea all'altra della figura, si rendono necessari improvvisi cambi di interpretazione della distanza dell'oggetto dall'osservatore".

E con ciò, signore e signori, finisce questa conversazione. Spero di non aver messo a dura prova la vostra pazienza, e vi ringrazio molto per l'attenzione che avete voluto, con tanta gentilezza, dedicare a queste mie fantasie.

Verifica formativa

– L’insegnante propone un’immagine e chiede agli studenti di enumerare tutte le incongruenze (semplice enumerazione).

– L’insegnante propone un’opera grafica, per esempio *Relatività*, e dopo aver contrassegnato con un nome tutti gli attori della scena, chiede agli studenti di assumere il punto di vista di uno solo di essi e di descrivere la scena esclusivamente da quel punto di vista (max. 40 righe)

– Si propone agli studenti la versione in bianco e nero dell’opera grafica *Gravitazione* e la descrizione che ne dà Escher: “La stampa raffigura un dodecaedro a stella. È limitato dai piani di dodici stelle a cinque punte. Su ognuno di questi piani vive un mostro senza coda, con il corpo imprigionato in una piramide a cinque facce, e la testa e le zampe che sporgono dai fori che si aprono sulle mura di questa prigione.” L’insegnante chiede agli studenti di fare l’operazione che fece lo stesso Escher, cioè dare ad ogni creatura un colore diverso per chiarire a chi appartenga ognuna delle parti nel groviglio di zampe e teste.

Proposta n. 6 *Che cosa vedi?*

Video; tempo 2 ore

Tema

In questa proposta l'effetto di spaesamento è ottenuto non attraverso immagini fisse, come nel caso di Escher, ma attraverso immagini in movimento. Si noti che nel video proposto la difficoltà di interpretazione è dovuta alla mancanza dell'informazione sulla profondità dell'oggetto visualizzato.

Note per l'insegnante

Può essere utile far riflettere gli studenti sull'analogia tra questa modalità cinematografica e formule retoriche usate in ambito letterario.

Il video è disponibile presso la Rai

Indicazioni per gli studenti

Zea

Video dell'Office National du Film du Canada

Regia di A. Leduc e J. J. Leduc

Musica di R. Vaughan Williams

Video (tre minuti)

Attività

Durante la proiezione del filmato, ciascuno studente, separatamente, scrive via via le interpretazioni delle immagini che scorrono, esplicitandone almeno 10.

Verifica formativa

– Gli studenti sono chiamati a indicare per iscritto la ragione dell'ambiguità delle immagini e il motivo che alla fine permette di riconoscere l'oggetto (max. 10 righe)

– Supponendo che questa esercitazione venga associata alla proposta n. 1, potrebbe essere chiesto agli studenti di confrontare la risposta alla domanda precedente con le strategie letterarie attraverso cui Swift ottiene la reazione di sconcerto nel lettore. (max. 30 righe)

– Gli studenti, guidati da un insegnante competente di storia del cinema, cercano nella produzione filmica effetti analoghi a quello presentato.

– Gli studenti, ove se ne presentino le condizioni, possono essere impegnati nella produzione di un breve filmato che utilizzi le stesse tecniche.

Proposta n. 7. *Che effetto fa essere un pipistrello?*

Testo lungo; tempo 8 ore (per la suddivisione vedi Tempi)

Tema

La posizione sostenuta da Thomas Nagel nell'ambito del dibattito sulla relazione mente-corpo prende il nome di epifenomenismo e cerca di conciliare l'autonomia delle realtà materiali e la loro oggettiva descrivibilità scientifica con l'irriducibilità dei fenomeni mentali a semplici fenomeni materiali: c'è un aspetto soggettivo nel fatto mentale che non può essere ridotto a nulla di fisicamente oggettivo. L'elemento soggettivo si manifesta nel *punto di vista* da cui l'esperienza è sperimentata. Si tratta di un testo esplicitamente filosofico da inserire nel modulo, che esprime in forma brillante questa posizione antiriduzionista.

Note per l'insegnante

Si tratta del testo più complesso e tecnico di quelli proposti nel modulo e l'insegnante, nel sottoporlo agli alunni, dovrà guardarsi dalla tentazione di affrontare la questione mente-corpo in se stessa, ma dovrà utilizzarlo come esempio di un esperimento mentale di assunzione di un punto di vista radicalmente *diverso*.

La lettura del testo e l'effettuazione della verifica dovranno essere precedute da una brevissima lezione dell'insegnante di Scienze sui pipistrelli e sugli insetti, su cui gli studenti non saranno chiamati in nessun modo a riferire.

Indicazioni per gli studenti

THOMAS NAGEL, serbo, è nato nel 1937 e insegna filosofia e diritto all'Università di New York. Proponiamo un passaggio del celebre saggio: *Che effetto fa essere un pipistrello?* del 1974, poi raccolto nel volume *Questioni mortali*.

Testo

Suppongo che tutti crediamo che i pipistrelli abbiano un'esperienza. Dopo tutto sono mammiferi, e non vi è più dubbio sul fatto che essi abbiano esperienze che sul fatto che le abbiano topi, piccioni o balene. Ho scelto i pipistrelli invece delle vespe o dei passeri perché se ci si allontana troppo dall'albero filogenetico, gli individui abbandonano gradualmente la fiducia sul fatto che vi è in qualche modo esperienza. I pipistrelli, anche se più vicini a noi che quelle altre specie, presentano tuttavia una gamma di attività, e un apparato sensorio, così differenti dai nostri che il problema che desidero porre è eccezionalmente nitido (sebbene possa certamente essere sollevato a proposito di altre specie). Anche senza il beneficio della riflessione filosofica, chi ha passato un po' di tempo in uno spazio chiuso con un pipistrello agitato sa che cosa vuol dire incontrarsi con una forma di vita fondamentalmente estranea.

Ho detto che la sostanza della credenza secondo cui i pipistrelli hanno una esperienza e che fa un certo effetto essere un pipistrello. Ora sappiamo che molti pipistrelli (i microchiropteri, per essere precisi) percepiscono il mondo esterno principalmente con un ecogoniometro, o ecolocalizzatore, che scorge i riflessi che provengono dagli oggetti all'interno del loro raggio d'azione, attraverso le loro strida brevi, sottilmente modulate, a alta frequenza. I loro cervelli sono destinati a connettere gli impulsi esterni alle eco successive, e l'informazione così acquisita permette ai pipistrelli di farsi giudizi precisi della distanza, della forma, del movimento e della struttura, comparabili ai giudizi che noi ci facciamo attraverso la vista. Ma l'ecogoniometro di un pipistrello, anche se è chiaramente una forma di percezione, non è simile, nel suo modo di funzionare, a uno qualsiasi dei nostri sensi, e non c'è ragione di supporre che sia soggettivamente simile a qualsiasi cosa di cui noi possiamo fare esperienza, o a qualsiasi cosa possiamo immaginare. Questo sembra creare difficoltà per la nozione dell'effetto che fa essere un pipistrello. Dobbiamo considerare se qualche metodo ci permette di estrapolare a partire dal nostro caso particolare la vita interiore del pipistrello, e, se non è così, quali metodi alternativi possono esservi per comprendere la nozione.

La nostra esperienza particolare fornisce il materiale fondamentale per la nostra immaginazione, e il campo di essa è quindi limitato. Non servirà a niente cercare di immaginare che abbiamo membrane palmate sui nostri arti che ci permettono di volare qua e là al crepuscolo e all'alba acchiappando insetti con la bocca, che abbiamo una vista molto debole e percepiamo il mondo circostante con un sistema di segnali sonori riflessi a alta frequenza: e che passiamo la giornata appesi a testa in giù in una soffitta. Per quanto io possa immaginarmi tutto questo (che non è molto), ciò mi dice soltanto che effetto farebbe a me comportarmi come si comporta un pipistrello. Ma la questione non è questa. Io desidero sapere che effetto fa essere un pipistrello a un pipistrello. Eppure, se cerco di immaginarlo, sono limitato alle risorse della mia mente, e quelle risorse sono inadeguate per il compito. Non posso svolgerlo immaginando aggiunte alla mia esistenza presente o immaginando che siano gradualmente sottratti da essa dei segmenti o immaginando qualche combinazione di aggiunte, sottrazioni, e modificazioni.

Nella misura in cui io potrei avere l'aspetto e il comportamento di una vespa o di un pipistrello senza cambiare la mia struttura fondamentale, le mie esperienze non assomiglierebbero in nulla alle esperienze di quegli animali. D'altra parte, è dubbio che possa essere attribuito un significato qualsiasi alla supposizione che io potrei possedere la costituzione neurofisiologica interna di un pipistrello. Anche se io potessi essere trasformato in pipistrello attraverso mutamenti graduali, nulla, nella mia costituzione presente, mi permette di im-

maginare come sarebbero le esperienze di quel futuro stadio di me stesso così metamorfosizzato. La prova migliore verrebbe dalle esperienze di pipistrelli, se solo noi sapessimo come sono.

Così, se l'extrapolazione che facciamo a partire dal nostro caso particolare è implicata nell'idea di che effetto fa essere un pipistrello, l'extrapolazione deve essere incompleta. Non possiamo farci più che un'idea schematica dell'effetto che quello fa. Per esempio, possiamo attribuire tipi generali di esperienza sulla base dell'anatomia dell'animale e del suo comportamento. Così descriviamo l'ecogoniometro del pipistrello come una forma di percezione tridimensionale avanzata; crediamo che i pipistrelli provino in qualche versione pena, paura, fame e desiderio e abbiano altri, più familiari tipi di percezione, oltre all'ecogoniometro. Ma crediamo che queste esperienze abbiano anche, in ogni caso, un carattere soggettivo specifico, che va al di là della nostra capacità di comprendere. E se altrove vi è vita cosciente nell'universo, è probabile che una parte di essa non sarà descrivibile neanche nei termini più generali relativi all'esperienza di cui disponiamo. (Il problema, tuttavia, non è limitato ai casi esotici perché esiste tra una persona e l'altra. Il carattere soggettivo dell'esperienza di una persona sorda e cieca dalla nascita non mi è per esempio accessibile, né, presumibilmente, il carattere soggettivo della mia esperienza lo è per lei. Questo non impedisce a ciascuno di noi di credere che l'esperienza dell'altro abbia un tale carattere soggettivo.)

Se qualcuno è incline a negare che possiamo credere nell'esistenza di fatti come questo, la cui esatta natura non possiamo in alcun modo concepire, dovrebbe riflettere che quando consideriamo i pipistrelli siamo in una posizione molto simile a quella che occuperebbero pipistrelli intelligenti o marziani se cercassero di farsi un'idea di che effetto fa essere noi. La struttura delle loro menti potrebbe rendere loro impossibile di riuscirci, ma sappiamo che avrebbero torto a concludere che non c'è nulla di preciso nell'effetto che fa essere noi: che soltanto certi tipi generali di stati mentali potrebbero esserci attribuiti (forse percezione e appetito sarebbero concetti comuni a noi e a loro; forse no). Sappiamo che avrebbero torto a tirare una conclusione scettica del genere perché sappiamo che effetto fa essere noi. E sappiamo che, sebbene questo stato includa una enorme quantità di variazione e complessità, e sebbene non possediamo il vocabolario per descriverlo adeguatamente, il suo carattere soggettivo e altamente specifico, è sotto certi aspetti descrivibile in termini che possono essere compresi solo da creature come noi. Il fatto che non possiamo in alcun modo sperare di poter accogliere nel nostro linguaggio una dettagliata descrizione della fenomenologia marziana o pipistrellesca non dovrebbe portarci a rifiutare come insensata la pretesa che pipistrelli e marziani abbiano esperienze del tutto comparabili alle nostre per ricchezza di particolari. L: idea-

le sarebbe che qualcuno sviluppasse concetti e una teoria che ci permettesse di riflettere su queste cose; ma una comprensione del genere può esserci permanentemente negata dai limiti della nostra natura. E negare la realtà o il significato logico di quello che non possiamo in alcun modo descrivere o comprendere è la forma più cruda di dissonanza cognitiva.

Questo ci porta alle soglie di un argomento che richiede una discussione molto più approfondita di quella che affronto qui; vale a dire, la relazione tra fatti, da una parte, e schemi o sistemi concettuali dall'altra. Il mio realismo a proposito del dominio soggettivo in tutte le sue forme implica una credenza nell'esistenza di fatti che eccedono i concetti umani. È certamente possibile per un essere umano credere che vi sono fatti a proposito dei quali gli umani non possiederanno mai i concetti necessari per rappresentarli o comprenderli. A dire il vero sarebbe insensato dubitarne, data la finitezza delle aspettative umane. Dopo tutto, i numeri transfiniti sarebbero esistiti anche se tutti fossero stati annientati dalla morte nera prima che Cantor li scoprisse. Ma si potrebbe anche credere che vi sono fatti che non potrebbero mai essere rappresentati o compresi dagli esseri umani, anche se la specie durasse per sempre - semplicemente perché la nostra struttura non ci permette di operare con concetti del tipo necessario. Questa impossibilità potrebbe anche essere osservata da parte di altri esseri, ma non è chiaro se l'esistenza di tali esseri, o la possibilità della loro esistenza, sia una preconditione del significato dell'ipotesi secondo cui vi sono fatti inaccessibili agli umani. (Dopo tutto, la natura di esseri che abbiano accesso a fatti inaccessibili agli umani e presumibilmente, in se stesso, un fatto inaccessibile agli umani.) Una riflessione su che effetto fa essere un pipistrello ci porta quindi alla conclusione che vi sono fatti che non consistono nella verità di proposizioni esprimibili in un linguaggio umano. Possiamo essere costretti a riconoscere l'esistenza di fatti del genere senza essere in grado di spiegarli o comprenderli.

Non approfondirò questo argomento, comunque. La sua connessione con l'argomento di cui mi occupo (cioè, il problema corpo-mente) è che esso ci permette di fare un'osservazione generale a proposito del carattere soggettivo della esperienza. Quale che possa essere lo statuto di fatti a proposito di che effetto fa essere un essere umano, o un pipistrello, o un marziano, sembrano essere fatti che incorporano un particolare punto di vista.

Non mi riferisco qui al carattere per così dire privato dell'esperienza per chi la possiede. Il punto di vista in questione non è accessibile solo a un singolo individuo. Piuttosto è un tipo. Spesso è possibile cogliere un punto di vista diverso dal proprio, per cui la comprensione di tali fatti non è limitata al nostro caso. Vi è un senso in cui fatti fenomenologici sono perfettamente oggettivi: una persona può sapere o dire qual è la qualità dell'esperienza dell'altra.

I fatti sono soggettivi, tuttavia, nel senso che anche questa attribuzione oggettiva di esperienza è possibile solo per qualcuno che sia sufficientemente simile all'oggetto dell'attribuzione da essere in grado di adottare il suo punto di vista - di comprendere l'attribuzione in prima persona così come in terza, per dir così. Più l'altro soggetto di esperienza è differente da noi, meno ci si può aspettare che l'impresa riesca. Nel nostro caso occupiamo noi il punto di vista rilevante, ma avremo altrettante difficoltà a comprendere appropriatamente la nostra propria esperienza se l'avviciniamo a partire da un altro punto di vista cercassimo di comprendere l'esperienza di un'altra specie senza adottare il suo punto di vista.⁽¹⁾

Diamo anche il testo inglese del brano di Nagel *What is it like to be a bat?*, *The Philosophical Review*, LXXXIII, 4 (October 1974): 435-50.

I assume we all believe that bats have experience. After all, they are mammals, and there is no more doubt that they have experience than that mice or pigeons or whales have experience. I have chosen bats instead of wasps or flounders because if one travels too far down the phylogenetic tree, people gradually shed their faith that there is experience there at all. Bats, although more closely related to us than those other species, nevertheless present a range of activity and a sensory apparatus so different from ours that the problem I want to pose is exceptionally vivid (though it certainly could be raised with other species). Even without the benefit of philosophical reflection, anyone who has spent some time in an enclosed space with an excited bat knows what it is to encounter a fundamentally *alien* form of life.

I have said that the essence of the belief that bats have experience is that there is something that it is like to be a bat. Now we know that most bats (the

¹ Può essere più facile che io supponga di oltrepassare barriere interspaziali con l'aiuto dell'immaginazione. Per esempio i ciechi sono capaci di scoprire oggetti loro vicini attraverso una forma di ecogoniometro usando suoni vocali o battendo con un bastone. Forse se sapessimo che effetto fa, si potrebbe per estensione immaginare approssimativamente che effetto fa possedere un ecogoniometro più raffinato di quello del pipistrello. Anche per altre persone la comprensione di che effetto fa a loro essere loro e solo parziale, e quando passiamo a specie molto differenti dalla nostra, possiamo disporre di una comprensione parziale ancora minore. L'immaginazione è considerevolmente flessibile. Il mio punto, tuttavia, non è che non possiamo sapere che effetto fa essere un pipistrello. Non sollevo questo problema epistemologico. Il mio punto è piuttosto che anche per farsi un'idea di che effetto fa essere un pipistrello (e a fortiori sapere che effetto fa essere un pipistrello) ci si deve mettere dal punto di vista del pipistrello. Se possiamo assumerlo approssimativamente o parzialmente, allora anche la nostra idea sarà approssimativa o parziale. O sembra tale allo stato attuale della nostra comprensione.

microchiroptera, to be precise) perceive the external world primarily by sonar, or echolocation, detecting the reflections, from objects within range, of their own rapid, subtly modulated, high-frequency shrieks. Their brains are designed to correlate the outgoing impulses with the subsequent echoes, and the information thus acquired enables bats to make precise discriminations of distance, size, shape, motion, and texture comparable to those we make by vision. But bat sonar, though clearly a form of perception, is not similar in its operation to any sense that we possess, and there is no reason to suppose that it is subjectively like anything we can experience or imagine. This appears to create difficulties for the notion of what it is like to be a bat. We must consider whether any method will permit us to extrapolate to the inner life of the bat from our own case, and if not, what alternative methods there may be for understanding the notion.

Our own experience provides the basic material for our imagination, whose range is therefore limited. It will not help to try to imagine that one has webbing on one's arms, which enables one to fly around at dusk and dawn catching insects in one's mouth; that one has very poor vision, and perceives the surrounding world by a system of reflected high-frequency sound signals; and that one spends the day hanging upside down by one's feet in an attic. In so far as I can imagine this (which is not very far), it tells me only what it would be like for *me* to behave as a bat behaves. But that is not the question. I want to know what it is like for a *bat* to be a bat. Yet if I try to imagine this, I am restricted to the resources of my own mind, and those resources are inadequate to the task. I cannot perform it either by imagining additions to my present experience, or by imagining segments gradually subtracted from it, or by imagining some combination of additions, subtractions, and modifications.

To the extent that I could look and behave like a wasp or a bat without changing my fundamental structure, my experiences would not be anything like the experiences of those animals. On the other hand, it is doubtful that any meaning can be attached to the supposition that I should possess the internal neurophysiological constitution of a bat. Even if I could by gradual degrees be transformed into a bat, nothing in my present constitution enables me to imagine what the experiences of such a future stage of myself thus metamorphosed would be like. The best evidence would come from the experiences of bats, if we only knew what they were like.

So if extrapolation from our own case is involved in the idea of what it is like to be a bat, the extrapolation must be incompletable. We cannot form more than a schematic conception of what it *is* like. For example, we may ascribe general *types* of experience on the basis of the animal's structure and behaviour. Thus we describe bat sonar as a form of three-dimensional forward

perception; we believe that bats feel some versions of pain, fear, hunger, and lust, and that they have other, more familiar types of perception besides sonar. But we believe that these experiences also have in each case a specific subjective character, which it is beyond our ability to conceive. And if there's conscious life elsewhere in the universe, it is likely that some of it will not be describable even in the most general experiential terms available to us. (The problem is not confined to exotic cases, however, for it exists between one person and another. The subjective character of the experience of a person deaf and blind from birth is not accessible to me, for example, nor presumably is mine to him. This does not prevent us each from believing that the other's experience has such a subjective character.)

If anyone is inclined to deny that we can believe in the existence of facts like this whose exact nature we cannot possibly conceive, he should reflect that in contemplating the bats we are in much the same position that intelligent bats or Martians would occupy if they tried to form a conception of what it was like to be us. The structure of their own minds might make it impossible for them to succeed, but we know they would be wrong to conclude that there is not anything precise that it is like to be us: that only certain general types of mental state could be ascribed to us (perhaps perception and appetite would be concepts common to us both; perhaps not). We know they would be wrong to draw such a skeptical conclusion because we know what it is like to be us. And we know that while it includes an enormous amount of variation and complexity, and while we do not possess the vocabulary to describe it adequately, its subjective character is highly specific, and in some respects describable in terms that can be understood only by creatures like us. The fact that we cannot expect ever to accommodate in our language a detailed description of Martian or bat phenomenology should not lead us to dismiss as meaningless the claim that bats and Martians have experiences fully comparable in richness of detail to our own. It would be fine if someone were to develop concepts and a theory that enabled us to think about those things; but such an understanding may be permanently denied to us by the limits of our nature. And to deny the reality or logical significance of what we can never describe or understand is the crudest form of cognitive dissonance.

This brings us to the edge of a topic that requires much more discussion than I can give it here: namely, the relation between facts on the one hand and conceptual schemes or systems of representation on the other. My realism about the subjective domain in all its forms implies a belief in the existence of facts beyond the reach of human concepts. Certainly it is possible for a human being to believe that there are facts which humans never *will* possess the requisite concepts to represent or comprehend. Indeed, it would be foolish to doubt

this, given the finiteness of humanity's expectations. After all there would have been transfinite numbers even if everyone had been wiped out by the Black Death before Cantor discovered them. But one might also believe that there are facts which *could* not ever be represented or comprehended by human beings, even if the species lasted for ever—simply because our structure does not permit us to operate with concepts of the requisite type. This impossibility might even be observed by other beings, but it is not clear that the existence of such beings, or the possibility of their existence, is a precondition of the significance of the hypothesis that there are humanly inaccessible facts. (After all, the nature of beings with access to humanly inaccessible facts is presumably itself a humanly inaccessible fact). Reflection on what it is like to be a bat seems to lead us, therefore, to the conclusion that there are facts that do not consist in the truth of propositions expressible in a human language. We can be compelled to recognize the existence of such facts without being able to state or comprehend them.

I shall not pursue this subject, however. Its bearing on the topic before us (namely, the mind-body problem) is that it enables us to make a general observation about the subjective character of experience. Whatever may be the status of facts about what it is like to be a human being, or a bat, or a Martian, these appear to be facts that embody a particular point of view.

I am not adverting here to the alleged privacy of experience to its possessor. The point of view in question is not one accessible only to a single individual. Rather it is a *type*. It is often possible to take up a point of view other than one's own, so the comprehension of such facts is not limited to one's own case. There is a sense in which phenomenological facts are perfectly objective: one person can know or say of another what the quality of the other's experience is. They are subjective, however, in the sense that even this objective ascription of experience is possible only for someone sufficiently similar to the object of ascription to be able to adopt his point of view—to understand the ascription in the first person as well as in the third, so to speak. The more different from oneself the other experienter is, the less success one can expect with this enterprise. In our own case we occupy the relevant point of view, but we will have as much difficulty understanding our own experience properly if we approach it from another point of view as we would if we tried to understand the experience of another species without taking up *its* point of view.

Attività con gli studenti

Il docente guida la discussione che si incentra sulla effettiva possibilità di percepire e descrivere l'esperienza dell'altro. Possono essere introdotte tematiche relative alla lontananza storica o geografica, alla differenza di formazione culturale, alle differenze di genere, ecc.

Verifica formativa

Il folgorante inizio del racconto lungo *La metamorfosi* di Kafka sarà anche l'inizio della verifica che chiude questa parte del modulo. Franz Kafka, uno dei massimi scrittori del Novecento, è nato a Praga nel 1883 e morto presso Vienna nel 1924. *La metamorfosi* è un suo celebre racconto del 1915, in cui si assiste alla progressiva trasformazione del protagonista, Gregor Samsa (le lettere del cognome riproducono la successione di vocali e di consonanti del cognome "Kafka"), in un enorme insetto immondo.

Agli alunni sarà chiesto di completare, in forma narrativa e in non più di quattro colonne di foglio protocollo, il racconto delle vicende e dell'esperienza di Gregor Samsa, calandosi nel punto di vista del grosso insetto. Agli alunni saranno indicati alcune voci che dovranno essere trattate:

1. La percezione che l'insetto ha di sé come mente e come corpo.
2. La percezione che l'insetto ha dello spazio.
3. La percezione che l'insetto ha del movimento.
4. La percezione che l'insetto ha degli altri.
5. La percezione che gli altri hanno dell'insetto
6. Lo scarto tra l'esperienza da uomo e l'esperienza da insetto, come Samsa la percepisce...

“Un mattino, al risveglio da sogni inquieti, Gregor Samsa si trovò trasformato in un enorme insetto. Sdraiato nel letto sulla schiena dura come una corazza, bastava che alzasse un po' la testa per vedersi il ventre convesso, bruniccio, spartito da solchi arcuati; in coma al ventre la coperta, sul punto di scivolare per terra, si reggeva a malapena. Davanti agli occhi gli si agitavano le gambe, molto più numerose di prima, ma di una sottigliezza desolante. “Che cosa mi è capitato?” pensò”.

Nel caso in cui, come indicato nella *Guida*, l'insegnante intenda sostituire il testo di Nagel con il racconto di Kafka, mettiamo a disposizione non solo l'*incipit*, ma l'intera prima parte in lingua originale.

Als Gregor Samsa eines Morgens aus unruhigen Träumen erwachte, fand er sich in seinem Bett zu einem ungeheueren Ungeziefer verwandelt. Er lag auf seinem panzerartig harten Rücken und sah, wenn er den Kopf ein wenig hob, seinen gewölbten, braunen, von bogenförmigen Versteifungen geteilten Bauch, auf dessen Höhe sich die Bettdecke, zum gänzlichen Niedergleiten bereit, kaum noch erhalten konnte. Seine vielen, im Vergleich zu seinem sonstigen Umfang kläglich dünnen Beine flimmerten ihm hilflos vor den Augen.

“Was ist mit mir geschehen?” dachte er. Es war kein Traum. Sein Zimmer, ein richtiges, nur etwas zu kleines Menschenzimmer, lag ruhig zwischen den vier wohlbekannten Wänden. Über dem Tisch, auf dem eine auseinandergepackte Musterkollektion von Tuchwaren ausgebreitet war - Samsa war Reisender -, hing das Bild, das er vor kurzem aus einer illustrierten Zeitschrift ausgeschnitten und in einem hübschen, vergoldeten Rahmen untergebracht hatte. Es stellte eine Dame dar, die, mit einem Pelzhut und einer Pelzboa versehen, aufrecht dasaß und einen schweren Pelzmuff, in dem ihr ganzer Unterarm verschwunden war, dem Beschauer entgegenhob.

Gregors Blick richtete sich dann zum Fenster, und das trübe Wetter - man hörte Regentropfen auf das Fensterblech aufschlagen - machte ihn ganz melancholisch. “Wie wäre es, wenn ich noch ein wenig weiterschliefe und alle Narrheiten vergäße”, dachte er, aber das war gänzlich undurchführbar, denn er war gewöhnt, auf der rechten Seite zu schlafen, konnte sich aber in seinem gegenwärtigen Zustand nicht in diese Lage bringen. Mit welcher Kraft er sich auch auf die rechte Seite warf, immer wieder schaukelte er in die Rückenlage zurück. Er versuchte es wohl hundertmal, schloß die Augen, um die zappelnden Beine nicht sehen zu müssen, und ließ erst ab, als er in der Seite einen noch nie gefühlten, leichten, dumpfen Schmerz zu fühlen begann.

“Ach Gott”, dachte er, “was für einen anstrengenden Beruf habe ich gewählt! Tag aus, Tag ein auf der Reise. Die geschäftlichen Aufregungen sind viel größer, als im eigentlichen Geschäft zu Hause, und außerdem ist mir noch diese Plage des Reisens auferlegt, die Sorgen um die Zuganschlüsse, das unregelmäßige, schlechte Essen, ein immer wechselnder, nie andauernder, nie herzlich werdender menschlicher Verkehr. Der Teufel soll das alles holen! “ Er fühlte ein leichtes Jucken oben auf dem Bauch; schob sich auf dem Rücken langsam näher zum Bettpfosten, um den Kopf besser heben zu können; fand die juckende Stelle, die mit lauter kleinen weißen Pünktchen besetzt war, die er nicht zu beurteilen verstand; und wollte mit einem Bein die Stelle betasten, zog es aber gleich zurück, denn bei der Berührung umwehten ihn Kälteschauer.

Er glitt wieder in seine frühere Lage zurück. "Dies frühzeitige Aufstehen", dachte er, "macht einen ganz blödsinnig. Der Mensch muß seinen Schlaf haben. Andere Reisende leben wie Haremsfrauen. Wenn ich zum Beispiel im Laufe des Vormittags ins Gasthaus zurückgehe, um die erlangten Aufträge zu überschreiben, sitzen diese Herren erst beim Frühstück. Das sollte ich bei meinem Chef versuchen; ich würde auf der Stelle hinausfliegen. Wer weiß übrigens, ob das nicht sehr gut für mich wäre. Wenn ich mich nicht wegen meiner Eltern zurückhielte, ich hätte längst gekündigt, ich wäre vor den Chef hin getreten und hätte ihm meine Meinung von Grund des Herzens aus gesagt. Vom Pult hätte er fallen müssen! Es ist auch eine sonderbare Art, sich auf das Pult zu setzen und von der Höhe herab mit dem Angestellten zu reden, der überdies wegen der Schwerhörigkeit des Chefs ganz nahe herantreten muß. Nun, die Hoffnung ist noch nicht gänzlich aufgegeben; habe ich einmal das Geld beisammen, um die Schuld der Eltern an ihn abzuzahlen - es dürfte noch fünf bis sechs Jahre dauern -, mache ich die Sache unbedingt. Dann wird der große Schnitt gemacht. Vorläufig allerdings muß ich aufstehen, denn mein Zug fährt um fünf. "

Und er sah zur Weckuhr hinüber, die auf dem Kasten tickte. "Himmlischer Vater!" dachte er. Es war halb sieben Uhr, und die Zeiger gingen ruhig vorwärts, es war sogar halb vorüber, es näherte sich schon dreiviertel. Sollte der Wecker nicht geläutet haben? Man sah vom Bett aus, daß er auf vier Uhr richtig eingestellt war; gewiß hatte er auch geläutet. Ja, aber war es möglich, dieses möbelererschütternde Läuten ruhig zu verschlafen? Nun, ruhig hatte er ja nicht geschlafen, aber wahrscheinlich desto fester. Was aber sollte er jetzt tun? Der nächste Zug ging um sieben Uhr; um den einzuholen, hätte er sich unsinnig beeilen müssen, und die Kollektion war noch nicht eingepackt, und er selbst fühlte sich durchaus nicht besonders frisch und beweglich. Und selbst wenn er den Zug einholte, ein Donnerwetter des Chefs war nicht zu vermeiden, denn der Geschäftsdienstler hatte beim Fünfuhrzug gewartet und die Meldung von seiner Versäumnis längst erstattet. Es war eine Kreatur des Chefs, ohne Rückgrat und Verstand. Wie nun, wenn er sich krank meldete? Das wäre aber äußerst peinlich und verdächtig, denn Gregor war während seines fünfjährigen Dienstes noch nicht einmal krank gewesen. Gewiß würde der Chef mit dem Krankenkassenarzt kommen, würde den Eltern wegen des faulen Sohnes Vorwürfe machen und alle Einwände durch den Hinweis auf den Krankenkassenarzt abschneiden, für den es ja überhaupt nur ganz gesunde, aber arbeitsscheue Menschen gibt. Und hätte er übrigens in diesem Falle so ganz unrecht? Gregor fühlte sich tatsächlich, abgesehen von einer nach dem langen Schlaf wirklich überflüssigen Schläfrigkeit, ganz wohl und hatte sogar einen besonders kräftigen Hunger.

Als er dies alles in größter Eile überlegte, ohne sich entschließen zu können, das Bett zu verlassen - gerade schlug der Wecker dreiviertel sieben - klopfte es vorsichtig an die Tür am Kopfende seines Bettes. "Gregor", rief es - es war die Mutter -, "es ist dreiviertel sieben. Wolltest du nicht wegfahren?" Die sanfte Stimme! Gregor erschrak, als er seine antwortende Stimme hörte, die wohl unverkennbar seine frühere war, in die sich aber, wie von unten her, ein nicht zu unterdrückendes, schmerzliches Piepsen mischte, das die Worte förmlich nur im ersten Augenblick in ihrer Deutlichkeit beließ, um sie im Nachklang derart zu zerstören, daß man nicht wußte, ob man recht gehört hatte. Gregor hatte ausführlich antworten und alles erklären wollen, beschränkte sich aber bei diesen Umständen darauf, zu sagen: "Ja, ja, danke Mutter, ich stehe schon auf." Infolge der Holztür war die Veränderung in Gregors Stimme draußen wohl nicht zu merken, denn die Mutter beruhigte sich mit dieser Erklärung und schlürfte davon. Aber durch das kleine Gespräch waren die anderen Familienmitglieder darauf aufmerksam geworden, daß Gregor wider Erwarten noch zu Hause war, und schon klopfte an der einen Seitentür der Vater, schwach, aber mit der Faust. "Gregor, Gregor", rief er, "was ist denn?" Und nach einer kleinen Weile mahnte er nochmals mit tieferer Stimme: "Gregor! Gregor!" An der anderen Seitentür aber klagte leise die Schwester: "Gregor? Ist dir nicht wohl? Brauchst du etwas?" Nach beiden Seiten hin antwortete Gregor: "Bin schon fertig", und bemühte sich, durch die sorgfältigste Aussprache und durch Einschaltung von langen Pausen zwischen den einzelnen Worten seiner Stimme alles Auffallende zu nehmen. Der Vater kehrte auch zu seinem Frühstück zurück, die Schwester aber flüsterte: "Gregor, mach auf, ich beschwöre dich." "Gregor aber dachte gar nicht daran aufzumachen, sondern lobte die vom Reisen her übernommene Vorsicht, auch zu Hause alle Türen während der Nacht zu versperren.

Zunächst wollte er ruhig und ungestört aufstehen, sich anziehen und vor allem frühstücken, und dann erst das Weitere überlegen, denn, das merkte er wohl, im Bett würde er mit dem Nachdenken zu keinem vernünftigen Ende kommen. Er erinnerte sich, schon öfters im Bett irgendeinen vielleicht durch ungeschicktes Liegen erzeugten, leichten Schmerz empfunden zu haben, der sich dann beim Aufstehen als reine Einbildung herausstellte, und er war gespannt, wie sich seine heutigen Vorstellungen allmählich auflösen würden. Daß die Veränderung der Stimme nichts anderes war, als der Vorbote einer tüchtigen Verkühlung, einer Berufskrankheit der Reisenden, daran zweifelte er nicht im geringsten.

Die Decke abzuwerfen war ganz einfach; er brauchte sich nur ein wenig aufzublasen und sie fiel von selbst. Aber weiterhin wurde es schwierig, besonders weil er so ungemain breit war. Er hätte Arme und Hände gebraucht, um

sich aufzurichten; statt dessen aber hatte er nur die vielen Beinchen, die ununterbrochen in der verschiedensten Bewegung waren und die er überdies nicht beherrschen konnte. Wollte er eines einmal einknicken, so war es das erste, daß es sich streckte; und gelang es ihm endlich, mit diesem Bein das auszuführen, was er wollte, so arbeiteten inzwischen alle anderen, wie freigelassen, in höchster, schmerzlicher Aufregung. “Nur sich nicht im Bett unnütz aufhalten”, sagte sich Gregor.

Zuerst wollte er mit dem unteren Teil seines Körpers aus dem Bett hinauskommen, aber dieser untere Teil, den er übrigens noch nicht gesehen hatte und von dem er sich auch keine rechte Vorstellung machen konnte, erwies sich als zu schwer beweglich; es ging so langsam; und als er schließlich, fast wild geworden, mit gesammelter Kraft, ohne Rücksicht sich vorwärtsstieß, hatte er die Richtung falsch gewählt, schlug an den unteren Bettpfosten heftig an, und der brennende Schmerz, den er empfand, belehrte ihn, daß gerade der untere Teil seines Körpers augenblicklich vielleicht der empfindlichste war.

Er versuchte es daher, zuerst den Oberkörper aus dem Bett zu bekommen, und drehte vorsichtig den Kopf dem Bettrand zu. Dies gelang auch leicht, und trotz ihrer Breite und Schwere folgte schließlich die Körpermasse langsam der Wendung des Kopfes. Aber als er den Kopf endlich außerhalb des Bettes in der freien Luft hielt, bekam er Angst, weiter auf diese Weise vorzurücken, denn wenn er sich schließlich so fallen ließ, mußte geradezu ein Wunder geschehen, wenn der Kopf nicht verletzt werden sollte. Und die Besinnung durfte er gerade jetzt um keinen Preis verlieren; lieber wollte er im Bett bleiben.

Aber als er wieder nach gleicher Mühe aufseufzend so dalag wie früher, und wieder seine Beinchen womöglich noch ärger gegeneinander kämpfen sah und keine Möglichkeit fand, in diese Willkür Ruhe und Ordnung zu bringen, sagte er sich wieder, daß er unmöglich im Bett bleiben könne und daß es das Vernünftigste sei, alles zu opfern, wenn auch nur die kleinste Hoffnung bestünde, sich dadurch vom Bett zu befreien. Gleichzeitig aber vergaß er nicht, sich zwischendurch daran zu erinnern, daß viel besser als verzweifelte Entschlüsse ruhige und ruhigste Überlegung sei. In solchen Augenblicken richtete er die Augen möglichst scharf auf das Fenster, aber leider war aus dem Anblick des Morgennebels, der sogar die andere Seite der engen Straße verhüllte, wenig Zuversicht und Munterkeit zu holen. “Schon sieben Uhr”, sagte er sich beim neuerlichen Schlagen des Weckers, “schon sieben Uhr und noch immer ein solcher Nebel. “ Und ein Weilchen lang lag er ruhig mit schwachem Atem, als erwarte er vielleicht von der völligen Stille die Wiederkehr der wirklichen und selbstverständlichen Verhältnisse.

Dann aber sagte er sich: “Ehe es einviertel acht schlägt, muß ich unbedingt das Bett vollständig verlassen haben. Im übrigen wird auch bis dahin je-

mand aus dem Geschäft kommen, um nach mir zu fragen, denn das Geschäft wird vor sieben Uhr geöffnet.“ Und er machte sich nun daran, den Körper in seiner ganzen Länge vollständig gleichmäßig aus dem Bett hinauszuschaukeln. Wenn er sich auf diese Weise aus dem Bett fallen ließ, blieb der Kopf, den er beim Fall scharf heben wollte, voraussichtlich unverletzt. Der Rücken schien hart zu sein; dem würde wohl bei dem Fall auf den Teppich nichts geschehen. Das größte Bedenken machte ihm die Rücksicht auf den lauten Krach, den es geben müßte und der wahrscheinlich hinter allen Türen wenn nicht Schrecken, so doch Besorgnisse erregen würde. Das mußte aber gewagt werden.

Als Gregor schon zur Hälfte aus dem Bette ragte - die neue Methode war mehr ein Spiel als eine Anstrengung, er brauchte immer nur ruckweise zu schaukeln -, fiel ihm ein, wie einfach alles wäre, wenn man ihm zu Hilfe käme. Zwei starke Leute - er dachte an seinen Vater und das Dienstmädchen - hätten vollständig genügt; sie hätten ihre Arme nur unter seinen gewölbten Rücken schieben, ihn so aus dem Bett schälen, sich mit der Last niederbeugen und dann bloß vorsichtig dulden müssen, daß er den Überschwung auf dem Fußboden vollzog, wo dann die Beinchen hoffentlich einen Sinn bekommen würden. Nun, ganz abgesehen davon, daß die Türen versperrt waren, hätte er wirklich um Hilfe rufen sollen? Trotz aller Not konnte er bei diesem Gedanken ein Lächeln nicht unterdrücken.

Schon war er so weit, daß er bei stärkerem Schaukeln kaum das Gleichgewicht noch erhielt, und sehr bald mußte er sich nun endgültig entscheiden, denn es war in fünf Minuten einviertel acht, - als es an der Wohnungstür läutete. “Das ist jemand aus dem Geschäft”, sagte er sich und erstarrte fast, während seine Beinchen nur desto eiliger tanzten. Einen Augenblick blieb alles still. “Sie öffnen nicht”, sagte sich Gregor, befangen in irgendeiner unsinnigen Hoffnung. Aber dann ging natürlich wie immer das Dienstmädchen festen Schrittes zur Tür und öffnete. Gregor brauchte nur das erste Grußwort des Besuchers zu hören und wußte schon, wer es war - der Prokurist selbst. Warum war nur Gregor dazu verurteilt, bei einer Firma zu dienen, wo man bei der kleinsten Versäumnis gleich den größten Verdacht faßte? Waren denn alle Angestellten samt und sonders Lumpen, gab es denn unter ihnen keinen treuen ergebene Menschen, der, wenn er auch nur ein paar Morgenstunden für das Geschäft nicht ausgenützt hatte, vor Gewissensbissen närrisch wurde und geradezu nicht imstande war, das Bett zu verlassen? Genügte es wirklich nicht, einen Lehrjungen nachfragen zu lassen - wenn überhaupt diese Fragerei nötig war -, mußte da der Prokurist selbst kommen, und mußte dadurch der ganzen unschuldigen Familie gezeigt werden, daß die Untersuchung dieser verdächtigen Angelegenheit nur dem Verstand des Prokuristen anvertraut werden konnte? Und mehr infolge der Erregung, in welche Gregor durch diese Überlegun-

gen versetzt wurde, als infolge eines richtigen Entschlusses, schwang er sich mit aller Macht aus dem Bett. Es gab einen lauten Schlag, aber ein eigentlicher Krach war es nicht. Ein wenig wurde der Fall durch den Teppich abgeschwächt, auch war der Rücken elastischer, als Gregor gedacht hatte, daher kam der nicht gar so auffallende dumpfe Klang. Nur den Kopf hatte er nicht vorsichtig genug gehalten und ihn angeschlagen; er drehte ihn und rieb ihn an dem Teppich vor Ärger und Schmerz.

“Da drin ist etwas gefallen”, sagte der Prokurist im Nebenzimmer links. Gregor suchte sich vorzustellen, ob nicht auch einmal dem Prokuristen etwas Ähnliches passieren könnte, wie heute ihm; die Möglichkeit dessen mußte man doch eigentlich zugeben. Aber wie zur rohen Antwort auf diese Frage machte jetzt der Prokurist im Nebenzimmer ein paar bestimmte Schritte und ließ seine Lackstiefel knarren. Aus dem Nebenzimmer rechts flüsterte die Schwester, um Gregor zu verständigen: “Gregor, der Prokurist ist da. “Ich weiß”, sagte Gregor vor sich hin; aber so laut, daß es die Schwester hätte hören können, wagte er die Stimme nicht zu erheben.

“Gregor”, sagte nun der Vater aus dem Nebenzimmer links, “der Herr Prokurist ist gekommen und erkundigt sich, warum du nicht mit dem Frühzug weggefahren bist. Wir wissen nicht, was wir ihm sagen sollen. Übrigens will er auch mit dir persönlich sprechen. Also bitte mach die Tür auf. Er wird die Unordnung im Zimmer zu entschuldigen schon die Güte haben.” “Guten Morgen, Herr Samsa”, rief der Prokurist freundlich dazwischen. “Ihm ist nicht wohl<<, sagte die Mutter zum Prokuristen, während der Vater noch an der Tür redete, “ihm ist nicht wohl, glauben Sie mir, Herr Prokurist. Wie würde denn Gregor sonst einen Zug versäumen! Der Junge hat ja nichts im Kopf als das Geschäft. Ich ärgere mich schon fast, daß er abends niemals ausgeht; jetzt war er doch acht Tage in der Stadt, aber jeden Abend war er zu Hause. Da sitzt er bei uns am Tisch und liest still die Zeitung oder studiert Fahrpläne. Es ist schon eine Zerstreung für ihn, wenn er sich mit Laubsägearbeiten beschäftigt. Da hat er zum Beispiel im Laufe von zwei, drei Abenden einen kleinen Rahmen geschnitzt; Sie werden staunen, wie hübsch er ist; er hängt drin im Zimmer; Sie werden ihn gleich sehen, bis Gregor aufmacht. Ich bin übrigens glücklich, daß Sie da sind, Herr Prokurist; wir allein hätten Gregor nicht dazu gebracht, die Tür zu öffnen; er ist so hartnäckig; und bestimmt ist ihm nicht wohl, trotzdem er es am Morgen geleugnet hat. “Ich komme gleich”, sagte Gregor langsam und bedächtig und rührte sich nicht, um kein Wort der Gespräche zu verlieren. “Anders, gnädige Frau, kann ich es mir auch nicht erklären”, sagte der Prokurist, “hoffentlich ist es nichts Ernstes. Wenn ich auch andererseits sagen muß, daß wir Geschäftsleute - wie man will, leider oder glücklicherweise - ein leichtes Unwohlsein sehr oft aus geschäftlichen Rücksichten einfach überwin-

den müssen. “Also kann der Herr Prokurist schon zu dir hinein?” fragte der ungeduldige Vater und klopfte wiederum an die Tür. “Nein”, sagte Gregor. Im Nebenzimmer links trat eine peinliche Stille ein, im Nebenzimmer rechts begann die Schwester zu schluchzen.

Warum ging denn die Schwester nicht zu den anderen? Sie war wohl erst jetzt aus dem Bett aufgestanden und hatte noch gar nicht angefangen sich anzuziehen. Und warum weinte sie denn? Weil er nicht aufstand und den Prokuristen nicht hereinließ, weil er in Gefahr war, den Posten zu verlieren und weil dann der Chef die Eltern mit den alten Forderungen wieder verfolgen würde? Das waren doch vorläufig wohl unnötige Sorgen. Noch war Gregor hier und dachte nicht im geringsten daran, seine Familie zu verlassen. Augenblicklich lag er wohl da auf dem Teppich, und niemand, der seinen Zustand gekannt hätte, hätte im Ernst von ihm verlangt, daß er den Prokuristen hereinlasse. Aber wegen dieser kleinen Unhöflichkeit, für die sich ja später leicht eine passende Ausrede finden würde, konnte Gregor doch nicht gut sofort weggeschickt werden. Und Gregor schien es, daß es viel vernünftiger wäre, ihn jetzt in Ruhe zu lassen, statt ihn mit Weinen und Zureden zu stören. Aber es war eben die Ungewißheit, welche die anderen bedrängte und ihr Benehmen entschuldigte.

“Herr Samsa”, rief nun der Prokurist mit erhobener Stimme, “was ist denn los? Sie verbarrikadieren sich da in Ihrem Zimmer, antworten bloß mit ja und nein, machen Ihren Eltern schwere, unnötige Sorgen und versäumen - dies nur nebenbei erwähnt - Ihre geschäftlichen Pflichten in einer eigentlich unerhörten Weise. Ich spreche hier im Namen Ihrer Eltern und Ihres Chefs und bitte Sie ganz ernsthaft um eine augenblickliche, deutliche Erklärung. Ich staune, ich staune. Ich glaubte Sie als einen ruhigen, vernünftigen Menschen zu kennen, und nun scheinen Sie plötzlich anfangen zu wollen, mit sonderbaren Launen zu paradieren. Der Chef deutete mir zwar heute früh eine mögliche Erklärung für Ihre Versäumnis an - sie betraf das Ihnen seit kurzem anvertraute Inkasso -, aber ich legte wahrhaftig fast mein Ehrenwort dafür ein, daß diese Erklärung nicht zutreffen könne. Nun aber sehe ich hier Ihren unbegreiflichen Starrsinn und verliere ganz und gar jede Lust, mich auch nur im geringsten für Sie einzusetzen. Und Ihre Stellung ist durchaus nicht die festeste. Ich hatte ursprünglich die Absicht, Ihnen das alles unter vier Augen zu sagen, aber da Sie mich hier nutzlos meine Zeit versäumen lassen, weiß ich nicht, warum es nicht auch Ihre Herren Eltern erfahren sollen. Ihre Leistungen in der letzten Zeit waren also sehr unbefriedigend; es ist zwar nicht die Jahreszeit, um besondere Geschäfte zu machen, das erkennen wir an; aber eine Jahreszeit, um keine Geschäfte zu machen, gibt es überhaupt nicht, Herr Samsa, darf es nicht geben.“

“Aber Herr Prokurist”, rief Gregor außer sich und vergaß in der Aufregung alles andere, “ich mache ja sofort, augenblicklich auf. Ein leichtes Un-

wohlsein, ein Schwindelanfall, haben mich verhindert aufzustehen. Ich liege noch jetzt im Bett. Jetzt bin ich aber schon wieder ganz frisch. Eben steige ich aus dem Bett. Nur einen kleinen Augenblick Geduld! Es geht noch nicht so gut, wie ich dachte. Es ist mir aber schon wohl. Wie das nur einen Menschen so überfallen kann! Noch gestern abend war mir ganz gut, meine Eltern wissen es ja, oder besser, schon gestern Abend hatte ich eine kleine Vorahnung. Man hätte es mir ansehen müssen. Warum habe ich es nur im Geschäfte nicht gemeldet! Aber man denkt eben immer, daß man die Krankheit ohne Zuhausebleiben überstehen wird. Herr Prokurist! Schonen Sie meine Eltern! Für alle die Vorwürfe, die Sie mir jetzt machen, ist ja kein Grund; man hat mir ja davon auch kein Wort gesagt. Sie haben vielleicht die letzten Aufträge, die ich geschickt habe, nicht gelesen. Übrigens, noch mit dem Achtuhrzug fahre ich auf die Reise, die paar Stunden Ruhe haben mich gekräftigt. Halten Sie sich nur nicht auf, Herr Prokurist; ich bin gleich selbst im Geschäft, und haben Sie die Güte, das zu sagen und mich dem Herrn Chef zu empfehlen! “

Und während Gregor dies alles hastig ausstieß und kaum wußte, was er sprach, hatte er sich leicht, wohl in Folge der im Bett bereits erlangten Übung, dem Kasten genähert und versuchte nun, an ihm sich aufzurichten. Er wollte tatsächlich die Tür aufmachen, tatsächlich sich sehen lassen und mit dem Prokuristen sprechen; er war begierig zu erfahren, was die anderen, die jetzt so nach ihm verlangten, bei seinem Anblick sagen würden. Würden sie erschrecken, dann hatte Gregor keine Verantwortung mehr und konnte ruhig sein. Würden sie aber alles ruhig hinnehmen, dann hatte auch er keinen Grund sich aufzuregen, und konnte, wenn er sich beeilte, um acht Uhr tatsächlich auf dem Bahnhof sein. Zuerst glitt er nun einigemal von dem glatten Kasten ab, aber endlich gab er sich einen letzten Schwung und stand aufrecht da; auf die Schmerzen im Unterleib achtete er gar nicht mehr, so sehr sie auch brannten. Nun ließ er sich gegen die Rückenlehne eines nahen Stuhles fallen, an deren Rändern er sich mit seinen Beinchen festhielt. Damit hatte er aber auch die Herrschaft über sich erlangt und verstummte, denn nun konnte er den Prokuristen anhören.

“Haben Sie auch nur ein Wort verstanden?” fragte der Prokurist die Eltern, “er macht sich doch wohl nicht einen Narren aus uns?” “Um Gottes willen”, rief die Mutter schon unter Weinen, “er ist vielleicht schwer krank, und wir quälen ihn. Grete! Grete! “ schrie sie dann. “Mutter?” rief die Schwester von der anderen Seite. Sie verständigten sich durch Gregors Zimmer. “Du mußt augenblicklich zum Arzt. Gregor ist krank. Rasch um den Arzt. Hast du Gregor jetzt reden hören?” “Das war eine Tierstimme”, sagte der Prokurist, auffallend leise gegenüber dem Schreien der Mutter. “Anna! Anna! “ rief der Vater durch das Vorzimmer in die Küche und klatschte in die Hände, “sofort ei-

nen Schlosser holen!" Und schon, liefen die zwei Mädchen mit rauschenden Röcken durch das Vorzimmer - wie hatte sich die Schwester denn so schnell angezogen? - und rissen die Wohnungstüre auf. Man hörte gar nicht die Türe zuschlagen; sie hatten sie wohl offen gelassen, wie es in Wohnungen zu sein pflegt, in denen ein großes Unglück geschehen ist.

Gregor war aber viel ruhiger geworden. Man verstand zwar also seine Worte nicht mehr, trotzdem sie ihm genug klar, klarer als früher, vorgekommen waren, vielleicht infolge der Gewöhnung des Ohres. Aber immerhin glaubte man nun schon daran, daß es mit ihm nicht ganz in Ordnung war, und war bereit, ihm zu helfen. Die Zuversicht und Sicherheit, mit welchen die ersten Anordnungen getroffen worden waren, taten ihm wohl. Er fühlte sich wieder einbezogen in den menschlichen Kreis und erhoffte von beiden, vom Arzt und vom Schlosser, ohne sie eigentlich genau zu scheiden, großartige und überraschende Leistungen. Um für die sich nähernden entscheidenden Besprechungen eine möglichst klare Stimme zu bekommen, hustete er ein wenig ab, allerdings bemüht, dies ganz gedämpft zu tun, da möglicherweise auch schon dieses Geräusch anders als menschlicher Husten klang, was er selbst zu entscheiden sich nicht mehr getraute. Im Nebenzimmer war es inzwischen ganz still geworden. Vielleicht saßen die Eltern mit dem Prokuristen beim Tisch und tuschelten, vielleicht lehnten alle an der Türe und horchten.

Gregor schob sich langsam mit dem Sessel zur Tür hin, ließ ihn dort los, warf sich gegen die Tür, hielt sich an ihr aufrecht - die Ballen seiner Beinchen hatten ein wenig Klebstoff - und ruhte sich dort einen Augenblick lang von der Anstrengung aus. Dann aber machte er sich daran, mit dem Mund den Schlüssel im Schloß umzudrehen. Es schien leider, daß er keine eigentlichen Zähne hatte, - womit sollte er gleich den Schlüssel fassen? - aber dafür waren die Kiefer freilich sehr stark; mit ihrer Hilfe brachte er auch wirklich den Schlüssel in Bewegung und achtete nicht darauf, daß er sich zweifellos irgendeinen Schaden zufügte, denn eine braune Flüssigkeit kam ihm aus dem Mund, floß über den Schlüssel und tropfte auf den Boden. "Hören Sie nur", sagte der Prokurist im Nebenzimmer, "er dreht den Schlüssel um. " Das war für Gregor eine große Aufmunterung; aber alle hätten ihm zurufen sollen, auch der Vater und die Mutter: "Frisch, Gregor", hätten sie rufen sollen, "immer nur heran, fest an das Schloß heran! " Und in der Vorstellung, daß alle seine Bemühungen mit Spannung verfolgten, verbiß er sich mit allem, was er an Kraft aufbringen konnte, besinnungslos in den Schlüssel. Je nach dem Fortschreiten der Drehung des Schlüssels umtanzte er das Schloß; hielt sich jetzt nur noch mit dem Munde aufrecht, und je nach Bedarf hing er sich an den Schlüssel oder drückte ihn dann wieder nieder mit der ganzen Last seines Körpers. Der hellere Klang des endlich zurückschnappenden Schlosses erweckte Gregor förmlich. Aufatmend

sagte er sich: "Ich habe also den Schlosser nicht gebraucht", und legte den Kopf auf die Klinke, um die Türe gänzlich zu öffnen.

Da er die Türe auf diese Weise öffnen mußte, war sie eigentlich schon recht weit geöffnet, und er selbst noch nicht zu sehen. Er mußte sich erst langsam um den einen Türflügel herumdrehen, und zwar sehr vorsichtig, wenn er nicht gerade vor dem Eintritt ins Zimmer plump auf den Rücken fallen wollte. Er war noch mit jener schwierigen Bewegung beschäftigt und hatte nicht Zeit, auf anderes zu achten, da hörte er schon den Prokuristen ein lautes "Oh!" ausstoßen - es klang, wie wenn der Wind saust - und nun sah er ihn auch, wie er, der der Nächste an der Türe war, die Hand gegen den offenen Mund drückte und langsam zurückwich, als vertreibe ihn eine unsichtbare, gleichmäßig fortwirkende Kraft. Die Mutter - sie stand hier trotz der Anwesenheit des Prokuristen mit von der Nacht her noch aufgelösten, hoch sich sträubenden Haaren - sah zuerst mit gefalteten Händen den Vater an, ging dann zwei Schritte zu Gregor hin und fiel inmitten ihrer rings um sie herum sich ausbreitenden Röcke nieder, das Gesicht ganz unauffindbar zu ihrer Brust gesenkt. Der Vater ballte mit feindseligem Ausdruck die Faust, als wolle er Gregor in sein Zimmer zurückstoßen, sah sich dann unsicher im Wohnzimmer um, beschattete dann mit den Händen die Augen und weinte, daß sich seine mächtige Brust schüttelte.

Gregor trat nun gar nicht in das Zimmer, sondern lehnte sich von innen an den festgeriegelten Türflügel, so daß sein Leib nur zur Hälfte und darüber der seitlich geneigte Kopf zu sehen war, mit dem er zu den anderen hinüberlugte. Es war inzwischen viel heller geworden; klar stand auf der anderen Straßenseite ein Ausschnitt des gegenüberliegenden, endlosen, grauschwarzen Hauses - es war ein Krankenhaus - mit seinen hart die Front durchbrechenden regelmäßigen Fenstern; der Regen fiel noch nieder, aber nur mit großen, einzeln sichtbaren und förmlich auch einzelnweise auf die Erde hinuntergeworfenen Tropfen. Das Frühstücksgeschirr stand in überreicher Zahl auf dem Tisch, denn für den Vater war das Frühstück die wichtigste Mahlzeit des Tages, die er bei der Lektüre verschiedener Zeitungen stundenlang hinzog. Gerade an der gegenüber liegenden Wand hing eine Photographie Gregors aus seiner Militärzeit, die ihn als Leutnant darstellte, wie er, die Hand am Degen, sorglos lächelnd, Respekt für seine Haltung und Uniform verlangte. Die Tür zum Vorzimmer war geöffnet, und man sah, da auch die Wohnungstür offen war, auf den Vorplatz der Wohnung hinaus und auf den Beginn der abwärts führenden Treppe.

"Nun", sagte Gregor und war sich dessen wohl bewußt, daß er der einzige war, der die Ruhe bewahrt hatte, "ich werde mich gleich anziehen, die Kollektion zusammenpacken und wegfahren. Wollt Ihr, wollt Ihr mich wegfahren

lassen? Nun, Herr Prokurist, Sie sehen, ich bin nicht starrköpfig und ich arbeite gern; das Reisen ist beschwerlich, aber ich könnte ohne das Reisen nicht leben. Wohin gehen Sie denn, Herr Prokurist Ins Geschäft? Ja? Werden Sie alles wahrheitsgetreu berichten? Man kann im Augenblick unfähig sein zu arbeiten, aber dann ist gerade der richtige Zeitpunkt, sich an die früheren Leistungen zu erinnern und zu bedenken, daß man später, nach Beseitigung des Hindernisses, gewiß desto fleißiger und gesammelter arbeiten wird. Ich bin ja dem Herrn Chef so sehr verpflichtet, das wissen Sie doch recht gut. Andererseits habe ich die Sorge um meine Eltern und die Schwester. Ich bin in der Klemme, ich werde mich aber auch wieder herausarbeiten. Machen Sie es mir aber nicht schwieriger, als es schon ist. Halten Sie im Geschäft meine Partei! Man liebt den Reisenden nicht, ich weiß. Man denkt, er verdient ein Heidengeld und führt dabei ein schönes Leben. Man hat eben keine besondere Veranlassung, dieses Vorurteil besser zu durchdenken. Sie aber, Herr Prokurist, Sie haben einen besseren Überblick über die Verhältnisse, als das sonstige Personal, ja sogar, ganz im Vertrauen gesagt, einen besseren Überblick, als der Herr Chef selbst, der in seiner Eigenschaft als Unternehmer sich in seinem Urteil leicht zu Ungunsten eines Angestellten beirren läßt. Sie wissen auch sehr wohl, daß der Reisende, der fast das ganze Jahr außerhalb des Geschäftes ist, so leicht ein Opfer von Klatschereien, Zufälligkeiten und grundlosen Beschwerden werden kann, gegen die sich zu wehren ihm ganz unmöglich ist, da er von ihnen meistens gar nichts erfährt und nur dann, wenn er erschöpft eine Reise beendet hat, zu Hause die schlimmen, auf ihre Ursachen hin nicht mehr zu durchschauenden Folgen am eigenen Leibe zu spüren bekommt. Herr Prokurist, gehen Sie nicht weg, ohne mir ein Wort gesagt zu haben, das mir zeigt, daß Sie mir wenigstens zu einem kleinen Teil recht geben! <<

Aber der Prokurist hatte sich schon bei den ersten Worten Gregors abgewendet, und nur über die zuckende Schulter hinweg sah er mit aufgeworfenen Lippen nach Gregor zurück. Und während Gregors Rede stand er keinen Augenblick still, sondern verzog sich, ohne Gregor aus den Augen zu lassen, gegen die Tür, aber ganz allmählich, als bestehe ein geheimes Verbot, das Zimmer zu verlassen. Schon war er im Vorzimmer, und nach der plötzlichen Bewegung, mit der er zum letztenmal den Fuß aus dem Wohnzimmer zog, hätte man glauben können, er habe sich soeben die Sohle verbrannt. Im Vorzimmer aber streckte er die rechte Hand weit von sich zur Treppe hin, als warte dort auf ihn eine geradezu überirdische Erlösung.

Gregor sah ein, daß er den Prokuristen in dieser Stimmung auf keinen Fall weggehen lassen dürfe, wenn dadurch seine Stellung im Geschäft nicht aufs äußerste gefährdet werden sollte. Die Eltern verstanden das alles nicht so gut; sie hatten sich in den langen Jahren die Überzeugung gebildet, daß Gre-

gor in diesem Geschäft für sein Leben versorgt war, und hatten außerdem jetzt mit den augenblicklichen Sorgen so viel zu tun, daß ihnen jede Voraussicht abhanden gekommen war. Aber Gregor hatte diese Voraussicht. Der Prokurist mußte gehalten, beruhigt, überzeugt und schließlich gewonnen werden; die Zukunft Gregors und seiner Familie hing doch davon ab! Wäre doch die Schwester hier gewesen! Sie war klug; sie hatte schon geweint, als Gregor noch ruhig auf dem Rücken lag. Und gewiß hätte der Prokurist, dieser Damenfreund, sich von ihr lenken lassen; sie hätte die Wohnungstür zugemacht und ihm im Vorzimmer den Schrecken ausgedet. Aber die Schwester war eben nicht da, Gregor selbst mußte handeln. Und ohne daran zu denken, daß er seine gegenwärtigen Fähigkeiten, sich zu bewegen, noch gar nicht kannte, ohne auch daran zu denken, daß seine Rede möglicher- ja wahrscheinlicherweise wieder nicht verstanden worden war, verließ er den Türflügel; schob sich durch die Öffnung; wollte zum Prokuristen hingehen, der sich schon am Geländer des Vorplatzes lächerlicherweise mit beiden Händen festhielt; fiel aber sofort, nach einem Halt suchend, mit einem kleinen Schrei auf seine vielen Beinchen nieder. Kaum war das geschehen, fühlte er zum erstenmal an diesem Morgen ein körperliches Wohlbehagen; die Beinchen hatten festen Boden unter sich; sie gehorchten vollkommen, wie er zu seiner Freude merkte; strebten sogar darnach, ihn fortzutragen, wohin er wollte; und schon glaubte er, die endgültige Besserung alles Leidens stehe unmittelbar bevor. Aber im gleichen Augenblick, als er da schaukelnd vor verhaltener Bewegung, gar nicht weit von seiner Mutter entfernt, ihr gerade gegenüber auf dem Boden lag, sprang diese, die doch so ganz in sich versunken schien, mit einemmale in die Höhe, die Arme weit ausgestreckt, die Finger gespreizt, rief: "Hilfe, um Gottes willen Hilfe! ", hielt den Kopf geneigt, als wolle sie Gregor besser sehen, lief aber, im Widerspruch dazu, sinnlos zurück; hatte vergessen, daß hinter ihr der gedeckte Tisch stand; setzte sich, als sie bei ihm angekommen war, wie in Zerstreuung, eilig auf ihn; und schien gar nicht zu merken, daß neben ihr aus der umgeworfenen großen Kanne der Kaffee in vollem Strome auf den Teppich sich ergoß.

"Mutter, Mutter", sagte Gregor leise, und sah zu ihr hinauf. Der Prokurist war ihm für einen Augenblick ganz aus dem Sinn gekommen; dagegen konnte er sich nicht versagen, im Anblick des fließenden Kaffees mehrmals mit den Kiefern ins Leere zu schnappen. Darüber schrie die Mutter neuerdings auf, flüchtete vom Tisch und fiel dem ihr entgegeneilenden Vater in die Arme. Aber Gregor hatte jetzt keine Zeit für seine Eltern; der Prokurist war schon auf der Treppe; das Kinn auf dem Geländer, sah er noch zum letzten Male zurück. Gregor nahm einen Anlauf, um ihn möglichst sicher einzuholen; der Prokurist mußte etwas ahnen, denn er machte einen Sprung über mehrere Stufen und verschwand; "Huh! " aber schrie er noch, es klang durchs ganze Treppenhaus. Lei-

der schien nun auch diese Flucht des Prokuristen den Vater, der bisher verhältnismäßig gefaßt gewesen war, völlig zu verwirren, denn statt selbst dem Prokuristen nachzulaufen oder wenigstens Gregor in der Verfolgung nicht zu hindern, packte er mit der Rechten den Stock des Prokuristen, den dieser mit Hut und Überzieher auf einem Sessel zurückgelassen hatte, holte mit der Linken eine große Zeitung vom Tisch und machte sich unter Fußbestampfen daran, Gregor durch Schwenken des Stockes und der Zeitung in sein Zimmer zurückzutreiben. Kein Bitten Gregors half, kein Bitten wurde auch verstanden, er mochte den Kopf noch so demütig drehen, der Vater stampfte nur stärker mit den Füßen. Drüben hatte die Mutter trotz des kühlen Wetters ein Fenster aufgerissen, und hinausgelehnt drückte sie ihr Gesicht weit außerhalb des Fensters in ihre Hände. Zwischen Gasse und Treppenhaus entstand eine starke Zugluft, die Fenstervorhänge flogen auf, die Zeitungen auf dem Tische rauschten, einzelne Blätter wehten über den Boden hin. Unerbittlich drängte der Vater und stieß Zischlaute aus, wie ein Wilder. Nun hatte aber Gregor noch gar keine Übung im Rückwärtsgehen, es ging wirklich sehr langsam. Wenn sich Gregor nur hätte umdrehen dürfen, er wäre gleich in seinem Zimmer gewesen, aber er fürchtete sich, den Vater durch die zeitraubende Umdrehung ungeduldig zu machen, und jeden Augenblick drohte ihm doch von dem Stock in des Vaters Hand der tödliche Schlag auf den Rücken oder auf den Kopf. Endlich aber blieb Gregor doch nichts anderes übrig, denn er merkte mit Entsetzen, daß er im Rückwärtsgehen nicht einmal die Richtung einzuhalten verstand; und so begann er, unter unaufhörlichen ängstlichen Seitenblicken nach dem Vater, sich nach Möglichkeit rasch, in Wirklichkeit aber doch nur sehr langsam umzudrehen. Vielleicht merkte der Vater seinen guten Willen, denn er störte ihn hierbei nicht, sondern dirigierte sogar hie und da die Drehbewegung von der Ferne mit der Spitze seines Stockes. Wenn nur nicht dieses unerträgliche Zischen des Vaters gewesen wäre! Gregor verlor darüber ganz den Kopf. Er war schon fast ganz umgedreht, als er sich, immer auf dieses Zischen horchend, sogar irrte und sich wieder ein Stück zurückdrehte. Als er aber endlich glücklich mit dem Kopf vor der Türöffnung war, zeigte es sich, daß sein Körper zu breit war, um ohne weiteres durchzukommen. Dem Vater fiel es natürlich in seiner gegenwärtigen Verfassung auch nicht entfernt ein, etwa den anderen Türflügel zu öffnen, um für Gregor einen genügenden Durchgang zu schaffen. Seine fixe Idee war bloß, daß Gregor so rasch als möglich in sein Zimmer müsse. Niemals hätte er auch die umständlichen Vorbereitungen gestattet, die Gregor brauchte, um sich aufzurichten und vielleicht auf diese Weise durch die Tür zu kommen. Vielmehr trieb er, als gäbe es kein Hindernis, Gregor jetzt unter besonderem Lärm vorwärts; es klang schon hinter Gregor gar nicht mehr wie die Stimme bloß eines einzigen Vaters; nun gab es wirklich keinen Spaß mehr, und Gregor drängte

sich – geschehe was wolle – in die Tür. Die eine Seite seines Körpers hob sich, er lag schief in der Türöffnung, seine eine Flanke war ganz wundgerieben, an der weißen Tür blieben häßliche Flecken, bald steckte er fest und hätte sich allein nicht mehr rühren können, die Beinchen auf der einen Seite hingen zitternd oben in der Luft, die auf der anderen waren schmerzhaft zu Boden gedrückt – da gab ihm der Vater von hinten einen jetzt wahrhaftig erlösenden starken Stoß, und er flog, heftig blutend, weit in sein Zimmer hinein. Die Tür wurde noch mit dem Stock zugeschlagen, dann war es endlich still.

VERIFICA VALUTATIVA CONCLUSIVA (tempo: 3 ore)

La verifica si suddivide in tre parti, a ciascuna delle quali è assegnato un punteggio massimo di 5 punti per un totale di 15; può essere sottoposta agli alunni in tempi diversi per un totale di due ore complessive. All'insegnante spetterà valutare il grado di difficoltà di ciascuna parte ed indicare il tempo necessario per svolgerla.

Prima parte (max. 5 punti)

Nella prima parte – che in ogni caso non potrà essere svolta in meno di mezz'ora - lo studente è chiamato in quaranta righe a riferire sullo svolgimento ed il contenuto del modulo (max. 1 punto), ad esprimerne il senso complessivo (max. 2 punti) e a illustrare la coerenza delle tre proposte in cui si è articolato, individuandone il legame (max. 2 punti)

Seconda parte (max. 5 punti)

Davide e Betsabea

Note per l'insegnante

Il testo che lo studente è chiamato ad analizzare è stato scelto perché coerente con le indicazioni del modulo [creazione di uno sfondo apparentemente estraneo che però realizza una nuova consapevolezza nel protagonista].

Il testo si sofferma sulla psicologia di Davide e del suo rivale in amore, Uria l'Hittita. È opportuno far notare agli studenti alcuni aspetti significativi della descrizione degli eventi:

- David è presentato con toni negativi: mentre il suo esercito è in guerra, egli rimane nella capitale e si lascia ammaliare da avventure galanti.
- David usa il potere che ha a disposizione in modo privo di scrupoli: primo atto di questa sua caratteristica è l'invio di un messaggero a Betsabea.
- Sistematico uso dei messaggeri
- David cerca di giustificare la gravidanza di Betsabea con una sorta di permesso premio a Uria
- Scontro tra la fedeltà del generale (per di più straniero) al suo re e tradimento di questa devota fedeltà da parte del re
- David sviluppa una sorta di *escalation* di insidie a Uria:
 - Lo blandisce con parole di falsa attenzione
 - Lo ubriaca nel tentativo di indurlo a commettere un illecito: si tenga presente che la guerra che si sta combattendo è considerata sacra e chi vi prende parte deve astenersi da rapporti sessuali
 - Decide di ucciderlo ed escogita un piano che faccia apparire la sua morte come un normale evento di guerra

- Manda il messaggio di morte proprio attraverso Uria
- Coinvolge nell’uccisione di Uria molti altri soldati ebrei, fedeli al loro re e del tutto estranei alla vicenda.
- Rimprovera gli altri generali per aver permesso un’operazione così rischiosa

Nella seconda parte della vicenda entra in scena il profeta Natan. Egli ha avuto da Dio la rivelazione di come siano andate effettivamente le cose. Tuttavia Natan non va direttamente da David per rimproverargli il male commesso, ma utilizza una storia:

- La storia è paradossale, un po’ come nel brano di Swift. In essa si contrappone il dolce attaccamento del povero verso la sua agnellina e la violenza brutale del ricco che si ritiene svincolato da ogni legge di giustizia.

- David si sdegna contro l’uomo del racconto, condannandolo non solo a pagare quattro volte il valore dell’agnella (come prescriveva Esodo 21.37), ma addirittura a morte, a causa della particolare odiosità del comportamento.

- Con un colpo da teatro Natan ristrutturata completamente la scena con l’espressione “Tu sei quell’uomo”, che colpisce David assolutamente sorpreso e indifeso.

- David ridefinisce la sua posizione, esprimendo il proprio pentimento – e la tradizione gli assegnerà il componimento del salmo 50, la richiesta di perdono per eccellenza secondo la tradizione ebraica.

Nuclei concettuali da evidenziare

- La *sequenzialità* con la quale si presentano le scelte di David successive all’innamoramento per Betsabea: compiendole in successione, egli non avverte la loro gravità perché in apparenza ognuna si rende necessaria come copertura alla precedente

- La *scelta* fondamentale operata da Natan: egli non è interessato a rimproverare o punire da un punto di vista giuridico David, ma a fargli prendere consapevolezza di quanto ha operato

- Il *mezzo* psicologico adoperato da Natan: raccontare una storia come creazione di uno spazio comune, condiviso da narrante e ascoltatore

- La mossa finale a sorpresa di Natan non si pone come inganno, ma come *atto terapeutico*: David è stato invitato a compiere un lungo percorso apparentemente estraniante rispetto alla sua situazione. Alla fine di questo percorso però è, per così dire, tornato a casa. Solo che per la prima volta adesso è in grado di vedere la sua casa da un’angolazione mai prima presa in considerazione.

- Il docente potrà a questo punto, se ne vede l’opportunità, introdurre il concetto di metafora “viva” come tentativo non tanto di imparare cose nuove, ma di far scorrere uno *sguardo nuovo* sulle cose che si presumeva già di sapere.

Indicazioni per gli studenti

Si tratta di un brano dell'Antico Testamento, situabile nel periodo delle monarchie, attorno al 1000 a.C. Il testo è ovviamente posteriore, a partire da storie formatesi a partire dal 700 a.C. L'episodio è molto noto, ha molto probabilmente una radice storica ed è stato uno dei temi preferiti dell'arte cristiana. L'intera storia è "narrata" visivamente dal complesso ciclo di arazzi fiamminghi conservati a Palazzo Davanzati a Firenze

Testo

Davide e Betsabea: 2° libro di Samuele, capitoli 11-12
(versione ufficiale Cei, 1971)

11 [1]L'anno dopo, al tempo in cui i re sogliono andare in guerra, Davide mandò Ioab con i suoi servitori e con tutto Israele a devastare il paese degli Ammoniti; posero l'assedio a Rabbà mentre Davide rimaneva a Gerusalemme. [2]Un tardo pomeriggio Davide, alzatosi dal letto, si mise a passeggiare sulla terrazza della reggia. Dall'alto di quella terrazza egli vide una donna che faceva il bagno: la donna era molto bella di aspetto. [3]Davide mandò a informarsi chi fosse la donna. Gli fu detto: "È Betsabea figlia di Eliàm, moglie di Uria l'Hittita". [4]Allora Davide mandò messaggeri a prenderla. Essa andò da lui ed egli giacque con lei, che si era appena purificata dalla immondezza. Poi essa tornò a casa.

[5]La donna concepì e fece sapere a Davide: "Sono incinta". [6]Allora Davide mandò a dire a Ioab: "Mandami Uria l'Hittita". Ioab mandò Uria da Davide. [7]Arrivato Uria, Davide gli chiese come stessero Ioab e la truppa e come andasse la guerra. [8]Poi Davide disse a Uria: "Scendi a casa tua e lavati i piedi". Uria uscì dalla reggia e gli fu mandata dietro una portata della tavola del re. [9]Ma Uria dormì alla porta della reggia con tutti i servi del suo signore e non scese a casa sua. [10]La cosa fu riferita a Davide e gli fu detto: "Uria non è sceso a casa sua". Allora Davide disse a Uria: "Non vieni forse da un viaggio? Perché dunque non sei sceso a casa tua?". [11]Uria rispose a Davide: "L'arca, Israele e Giuda abitano sotto le tende, Ioab mio signore e la sua gente sono accampati in aperta campagna e io dovrei entrare in casa mia per mangiare e bere e per dormire con mia moglie? Per la tua vita e per la vita della tua anima, io non farò tal cosa!". [12]Davide disse ad Uria: "Rimani qui anche oggi e domani ti lascerò partire". Così Uria rimase a Gerusalemme quel giorno e il seguente. [13]Davide lo invitò a mangiare e a bere con sé e lo fece ubriacare; la sera Uria uscì per andarsene a dormire sul suo giaciglio con i servi del suo signore e non scese a casa sua.

[14]La mattina dopo, Davide scrisse una lettera a Ioab e gliela mandò per mano di Uria. [15]Nella lettera aveva scritto così: “Ponete Uria in prima fila, dove più ferve la mischia; poi ritiratevi da lui perché resti colpito e muoia”. [16]Allora Ioab, che assediava la città, pose Uria nel luogo dove sapeva che il nemico aveva uomini valorosi. [17]Gli uomini della città fecero una sortita e attaccarono Ioab; parecchi della truppa e fra gli ufficiali di Davide caddero, e perì anche Uria l’Hittita.

[18]Ioab inviò un messaggero a Davide per fargli sapere tutte le cose che erano avvenute nella battaglia [19]e diede al messaggero quest’ordine: “Quando avrai finito di raccontare al re quanto è successo nella battaglia, [20]se il re andasse in collera e ti dicesse: Perché vi siete avvicinati così alla città per dar battaglia? Non sapevate che avrebbero tirato dall’alto delle mura? [21]Chi ha ucciso Abimelech figlio di Ierub-Bàal? Non fu forse una donna che gli gettò addosso un pezzo di macina dalle mura, così che egli morì a Tebez? Perché vi siete avvicinati così alle mura? tu digli allora: Anche il tuo servo Uria l’Hittita è morto”. [22]Il messaggero dunque partì e, quando fu arrivato, riferì a Davide quanto Ioab lo aveva incaricato di dire. Davide andò in collera contro Ioab e disse al messaggero: “Perché vi siete avvicinati così alla città per dare battaglia? Non sapevate che avrebbero tirato dall’alto delle mura? Chi ha ucciso Abimelech, figlio di Ierub-Bàal? Non fu forse una donna che gli gettò addosso un pezzo di macina dalle mura, così che egli morì a Tebez? Perché vi siete avvicinati così alle mura?”. [23]Il messaggero rispose a Davide: “Perché i nemici avevano avuto vantaggio su di noi e avevano fatto una sortita contro di noi nella campagna; ma noi fummo loro addosso fino alla porta della città; [24]allora gli arcieri tirarono sulla tua gente dall’alto delle mura e parecchi della gente del re perirono. Anche il tuo servo Uria l’Hittita è morto”. [25]Allora Davide disse al messaggero: “Riferirai a Ioab: Non ti affligga questa cosa, perché la spada divora or qua or là; rinforza l’attacco contro la città e distruggila. E tu stesso fagli coraggio”.

[26]La moglie di Uria, saputo che Uria suo marito era morto, fece il lamento per il suo signore. [27]Passati i giorni del lutto, Davide la mandò a prendere e l’accolse nella sua casa. Essa diventò sua moglie e gli partorì un figlio. Ma ciò che Davide aveva fatto era male agli occhi del Signore.

12 [1]Il Signore mandò il profeta Natan a Davide e Natan andò da lui e gli disse: “Vi erano due uomini nella stessa città, uno ricco e l’altro povero. [2]Il ricco aveva bestiame minuto e grosso in gran numero; [3]ma il povero non aveva nulla, se non una sola pecorella piccina che egli aveva comprata e allevata; essa gli era cresciuta in casa insieme con i figli, mangiando il pane di lui, bevendo alla sua coppa e dormendo sul suo seno; era per lui come una figlia.

[4]Un ospite di passaggio arrivò dall'uomo ricco e questi, risparmiando di prendere dal suo bestiame minuto e grosso, per preparare una vivanda al viaggiatore che era capitato da lui portò via la pecora di quell'uomo povero e ne preparò una vivanda per l'ospite venuto da lui". [5]Allora l'ira di Davide si scatenò contro quell'uomo e disse a Natan: "Per la vita del Signore, chi ha fatto questo merita la morte. [6]Pagherà quattro volte il valore della pecora, per aver fatto una tal cosa e non aver avuto pietà". [7]Allora Natan disse a Davide: "Tu sei quell'uomo! Così dice il Signore, Dio d'Israele: Io ti ho unto re d'Israele e ti ho liberato dalle mani di Saul, [8]ti ho dato la casa del tuo padrone e ho messo nelle tue braccia le donne del tuo padrone, ti ho dato la casa di Israele e di Giuda e, se questo fosse troppo poco, io vi avrei aggiunto anche altro. [9]Perché dunque hai disprezzato la parola del Signore, facendo ciò che è male ai suoi occhi? Tu hai colpito di spada Uria l'Hittita, hai preso in moglie la moglie sua e lo hai ucciso con la spada degli Ammoniti. [10]Ebbene, la spada non si allontanerà mai dalla tua casa, poiché tu mi hai disprezzato e hai preso in moglie la moglie di Uria l'Hittita. [11]Così dice il Signore: Ecco io sto per suscitare contro di te la sventura dalla tua stessa casa; prenderò le tue mogli sotto i tuoi occhi per darle a un tuo parente stretto, che si unirà a loro alla luce di questo sole; [12]poiché tu l'hai fatto in segreto, ma io farò questo davanti a tutto Israele e alla luce del sole".

[13] Allora Davide disse a Natan: "Ho peccato contro il Signore!". Natan rispose a Davide: "Il Signore ha perdonato il tuo peccato; tu non morirai".

Il docente chiede agli studenti cosa sarebbe successo se Natan avesse scelto l'ipotesi opposta, cioè quella della condanna immediata del gesto di David

1. Quali meccanismi di difesa avrebbero potuto scattare in David, se apertamente condannato da Natan? [max. 1]

2. Su chi avrebbe eventualmente scaricato le responsabilità David? [*Probabilmente Betsabea: "è colpa sua! Lei mi ha fatto perdere la testa con la sua bellezza. Perché si è mostrata nuda mentre faceva il bagno? D'altra parte lei ha accettato che le facessi la corte", ecc.*] [max. 0,75]

3. Quale parte di sé sarebbe rimasta in ombra in David? [max. 1]

4. Come si definisce il ruolo di Betsabea nelle due ipotesi? [max. 0,75]

5. Conoscete altri esempi in letteratura, cinema, ecc, di "narrare delle storie" che permettono l'affiorare di una consapevolezza del reale in precedenza nascosta [ad es. l'*Amleto...*] [max. 1]

6. È possibile rintracciare in vicende di cronaca aspetti di questi meccanismi di difesa che rischiano però di minare la propria consapevolezza? [max. 1]

7. [*Se è stata svolta la proposta n. 1 questa domanda può sostituire la domanda*

n. 5] Quali difese sarebbero state accampate dall'interlocutore di Swift se apertamente accusato di sfruttamento dei bambini, ad esempio nelle miniere o nell'industria tessile? [*probabilmente si sarebbe detto rammaricato per la vicenda dei bambini, ma subito dopo avrebbe aggiunto che purtroppo per adesso non si può fare altrimenti, che qualcuno riesce comunque a cavarsela, ecc.*]. [max. 1]

Terza parte (max. 5 punti)

Lo studente (il docente può scegliere tra *una* di queste alternative)
[max. 40 righe]

1. sarà chiamato a sospendere il giudizio su un fatto di cronaca eclatante, che suscita forti emozioni di riprovazione, di approvazione o di entusiasmo, trovando punti di vista che attenuino o addirittura rovescino il giudizio iniziale;

2. sarà chiamato a costruire una brevissima storia, con almeno tre protagonisti, ciascuno dei quali la racconti dal proprio punto di vista;

3. sarà chiamato ad immaginare un universo coerente, in tutto identico al nostro, tranne che per una caratteristica (per esempio la luce o la possibilità di spostarsi o la disponibilità di uno dei cinque sensi o la capacità di percepire variazioni di temperatura)

4. sarà chiamato a descrivere se stesso come sarebbe descritto dal suo peggior nemico che volesse metterlo in cattiva luce senza inventare nulla di falso;

5. sarà chiamato ad immaginare una catena di almeno venti cause che possono spiegare un fatto suggerito dall'insegnante (un vaso che si rompe, un incidente domestico, un errore in un compito di matematica)

6. sarà chiamato ad immaginare le conseguenze immediate e a lungo termine di un piccolo universo improvvisamente rovesciato;

[livello di accettabilità: 10\15]

COME (E CHE COSA) CONOSCIAMO CON I SENSI

Giorgio Luppi, Fabio Minazzi

PRESENTAZIONE

Sommario

Questo modulo, previsto per l'insegnamento di filosofia nell'ambito del biennio conclusivo dell'obbligo, affronta il tema della conoscenza sensibile (e dei suoi rapporti con la ragione), in termini che speriamo adeguati alla capacità di comprensione di un pubblico così giovane, e cerca di chiarire i significati dei termini con i quali noi parliamo dell'attività conoscitiva (sensi, ragione, ecc...) mostrandone relazioni e problemi, a partire da due differenti prospettive:

1. La conoscenza sensibile e i suoi problemi
2. Aspetti del rapporto tra conoscenza sensibile e ragione

Il modulo si presta a *contributi interdisciplinari* da parte degli insegnanti di lettere, di matematica e di scienze. In taluni punti, si suggeriscono “*finestre*” di *approfondimento*, la cui trattazione comporta - oltre a un certo aumento del monte ore impiegato - anche una crescita del livello di difficoltà.

Motivazione

La scelta del tema è suggerita da motivazioni riferibili alle esperienze conoscitive dell'adolescente: da un lato allo studio delle diverse materie, compiuto a scuola; dall'altro - più in generale - alla conoscenza della realtà acquisita attraverso altri strumenti e ad opera di altre agenzie di informazione e formazione, come in primo luogo i mezzi di comunicazione di massa. L'apprendimento scolastico sollecita un impiego mirato della percezione sensoriale (osservazione, pratiche di laboratorio, ecc.). Gli studenti sono beneficiari anche di un esuberante flusso di sollecitazioni e di stimoli sensoriali, di carattere prevalentemente visivo, su cui si fonda in grande misura la concezione che essi si formano del mondo, spesso in termini molto superficiali.

Si vuole verificare se una riflessione critica condotta sulla base della tradizione filosofica su portata, caratteristiche, i limiti dei nostri sensi (e del loro rapporto con la dimensione razionale) possa valere - come si ritiene - a migliorare il grado di consapevolezza con cui gli studenti percorrono la propria vicenda di apprendimento.

OBIETTIVI

Conoscenze

Lo studente conosce il significato delle nozioni di

- Sensi
- Sensazione
- Percezione sensibile
- Esperienza
- Ragione
- Concetto
- Conoscenza
- Scienza

Competenze

Lo studente

- Sa indicare i problemi relativi alla conoscenza sensibile;
- Sa distinguere concetto/definizione da immagine
- Sa ricostruire le risposte presenti nei testi, ai problemi affrontati;
- Sa confrontare i punti essenziali delle diverse risposte a uno stesso problema.

Capacità

- Sa ri-affrontare in modo consapevole alcune dimensioni della sua esperienza di conoscenza;
- Sa riconoscere la complessità di una nozione o questione apparentemente ovvia nel campo della riflessione sulla conoscenza;
- Riconosce la necessità di motivare le proprie posizioni.

CONTENUTI

La trattazione del tema della conoscenza è scandita in due nodi. Il primo riflette su caratteristiche e problemi della conoscenza sensibile; il secondo mira a far prendere coscienza dell'integrazione tra conoscenza sensibile e razionale che si verifica, a differenti gradi di elaborazione e rigore, sia nella conoscenza comune, sia in quella scientifica.

Tempi

Tempo complessivo di svolgimento: 16.

Si prevede la seguente articolazione del modulo:

- Laboratorio in forma di discussione guidata: 2 ore +1 ora di verifica;
- Primo nodo: 7 ore;
- Seconda nodo: 5 ore;
- Verifica sommativa finale: 1 ora.

VALUTAZIONE

Il lavoro sarà verificato con prove scritte formative al termine di ciascun nodo e con una prova **finale** sommativa

RECUPERO E APPROFONDIMENTO

All'interno dello svolgimento di ciascuna unità l'insegnante potrà verificare mediante prove intermedie il conseguimento degli obiettivi previsti e dedicherà un'ora alla ripresa delle parti non comprese con gli allievi in difficoltà, mentre il resto della classe - eventualmente con la presenza di altri colleghi - svolgerà un lavoro di approfondimento.

Articolazione del modulo

1) LABORATORIO INTRODUTTIVO (2 ore + 1 di verifica)

a) Sollecitazione e organizzazione del punto di vista degli studenti (2 ore)

È ormai (quasi) universalmente condivisa l'idea che l'insegnamento della filosofia possa realizzare i suoi obiettivi formativi solo se non si risolve nella semplice trasmissione di conoscenze intorno al pensiero e alle opere dei filosofi, ma si propone anche di attivare negli studenti capacità e competenze. A questo scopo è indispensabile che l'insegnamento intercetti deliberatamente l'enciclopedia dei saperi e il sistema di valori propri degli allievi, e si ponga in esplicito dialogo con essi, per favorirne la maturazione. Se ciò è vero per l'insegnamento liceale, lo sarà a maggior ragione nel nostro caso: "insegnare" filosofia al biennio non può infatti significare altro se non utilizzare con molta prudenza concetti, stili di argomentazione, sensibilità proprie della disciplina, per aumentare il grado di consapevolezza che i giovanissimi interlocutori hanno di sé e del proprio modo di pensare e d'agire. Nella sperimentazione di questo modulo sarà dunque di particolare importanza che gli scolari siano sollecitati a prender in esame quanto essi stessi pensano intorno alla conoscenza; e che le loro opinioni sull'argomento vengano provvisoriamente ordinate attraverso la discussione guidata. A questo fine, può essere in partenza utile la seguente scaletta di questioni, che l'insegnante potrà ampliare o ridurre (e migliorare), in rapporto al livello del gruppo e alle risposte date dagli studenti.

Gli scolari vengono sollecitati a riflettere sulla *fonte di alcune conoscenze* tra le più comuni, rispondendo a domande come le seguenti, semplici ma ad ampio raggio e verosimilmente capaci di suscitare interesse e discussione:

- 1) Dite con quale facoltà conosciamo, rispettivamente: il rosso del golf di Maria; la sua morbidezza; il duro della superficie del banco, il profumo indossato da Giovanna; il sapore dell'albicocca; il movimento di un insetto che cammina sul mio braccio; il fatto che il mondo esisteva molto prima che io nascessi; il fatto che negli ultimi anni sono sempre vissuto nella stessa casa oppure ho cambiato casa; il passaggio del treno mentre ci troviamo in una piccola stazione; il rapporto tra il lato di un quadrato e la diagonale del medesimo; la somma di 375 e 424; la presenza di un amico del 3° anno, in questo momento, nella sua classe; la presenza a casa in questo momento del mio gatto; l'altezza del monte Bianco; la differenza tra queste due lettere: a, b; l'identità tra questi due simboli: @ @; che gli angoli formati da due rette parallele e da una terza retta che le incontra sono a due a due o uguali o supplementari; che se lascio la presa della penna che ho in mano e che tengo sospesa, essa cadrà verso il basso e non verso l'alto; che *tutti* i cani abbaiano- che questa sedia esiste; che gli angeli esistono/non esistono.
- 2) Riconsiderando le conoscenze precedentemente elencate, indicate quelle che secondo voi derivano sicuramente da percezioni sensibili. Quali invece sono certamente prodotto di operazioni della nostra ragione? Quali sembrano sorgere dal concorso di entrambe? Quali infine - se ve ne sono - non derivano né da una sensazione né da ragionamento? Quale è la fonte di queste ultime, a vostro giudizio?
- 3) Fate ora voi stessi esempi di conoscenze che a vostro parere derivano rispettivamente dai sensi, dalla ragione, ovvero dal concorso di entrambe.

Il lavoro svolto fin qui dovrebbe permettere all'insegnante di approdare a una classificazione provvisoria (e certo incompleta) delle conoscenze in a) sensibili; b) razionali; c) frutto del concorso di sensi e ragione.

Si tratterà - a partire da questa prima organizzazione delle idee - di suggerire agli studenti le *linee fondamentali del percorso*, che li porterà - anche con l'aiuto della lettura di alcune pagine di filosofi (cfr. Indice) - a riflettere sulle particolarità e i problemi della conoscenza sensibile e del suo rapporto con quella razionale

Sempre a conclusione di questa fase - e utilizzando i punti emersi dalla discussione e con l'aiuto di un buon vocabolario di italiano - sarà opportuno fissare, i termini di un *lessico essenziale* del percorso. Ci riferiamo in primo luogo a termini come: "senso", "sensazione", "percezione", "esperienza", "ragionamento", "intuizione", "opinione", "credenza", "conoscenza", "scienza". Sono termini chiave della gnoseo-

logia filosofica, ma essi ricorrono anche nel linguaggio comune, talvolta con significati più ampi, e non è possibile affrontare le questioni oggetto del percorso senza utilizzarli sia pure problematicamente; si tratterà naturalmente di specificare in termini elementari il senso in cui essi sono impiegati nel nostro contesto, distinguendolo da altri (per esempio nel caso di “esperienza”, qui intesa nel senso circoscritto di “esperienza sensibile” e non nel senso più generale). Tale lessico provvisorio verrà aggiornato e arricchito via via.

b) *Verifica sul lavoro introduttivo (1 ora)*

La fase introduttiva si conclude con una verifica di un’ora, i cui termini ripropongano le operazioni compiute. Essa potrebbe per esempio articolarsi nei seguenti esercizi:

1) **Definite** i termini “ragionamento” e “conoscenza sensibile”.

2) Fornite almeno tre **esempi** di conoscenze sensibili e tre di conoscenze acquisite per mezzo della ragione, *diversi* da quelli fatti nel lavoro in classe.

3) Proponete un esempio di conoscenza alla cui acquisizione cooperano sia la ragione sia i sensi, **spiegando** quale sia il rispettivo contributo (difficile)

II NODO: LA SENSAZIONE E I SUOI PROBLEMI (7 ore)

Questo segmento del percorso si propone di rendere gli studenti consapevoli del ruolo svolto dai sensi nella conoscenza e di alcuni problemi riguardanti la loro affidabilità e portata conoscitiva. Si muoverà dalla lettura di testi che avvalorano - in termini generali - la funzione dei sensi (II, 1); in un secondo tempo si proporranno alcune classiche obiezioni alla veridicità della conoscenza sensibile (II, 2); si offrirà poi agli studenti l’opportunità di approfondire criticamente funzioni e limiti della conoscenza sensibile: la riflessione verrà così aprendosi al tema del rapporto tra sensibilità e ragione.

II, 1) ELOGIO DELLA CONOSCENZA SENSIBILE E DELLA VISTA (1 ora).

TESTO 1

La riflessione si svolge a partire da un testo di Aristotele. Si propone la lettura dell’inizio del I libro della *Metafisica*. Argomentando il carattere naturale dell’aspirazione dell’uomo a conoscere, Aristotele tesse infatti l’elogio della sensazione.

Tutti gli uomini sono protesi per natura alla conoscenza: ne è un segno evidente la gioia che essi provano per le sensazioni, giacché queste, anche se

si metta da parte l'utilità che ne deriva sono amate di per sé, e più di tutte è amata quella che si esercita mediante gli occhi. Infatti, noi preferiamo, per così dire la vista a tutte le altre sensazioni, non solo quando miriamo a uno scopo pratico, ma anche quando non intendiamo compiere alcuna azione. E il motivo sta nel fatto che questa sensazione, più di ogni altra, ci fa acquistare conoscenza e ci presenta immediatamente una molteplicità di differenze.

Analisi del testo

Ai fini del nostro percorso, sembra utile richiamare l'attenzione degli studenti sui seguenti aspetti:

a) la distinzione operata da Aristotele tra funzione teoretica e funzione pratica della sensazione, e la valorizzazione di quest'ultima per il suo lato "contemplativo", senza riguardo alla funzione di guida per l'azione, che pure viene implicitamente riconosciuto ai sensi.

b) In generale, è questo un punto dove fare osservare che anche il nostro percorso riguarda l'impiego di sensi e ragione per la conoscenza del mondo, e non l'uso che di queste facoltà si fa per orientarsi nell'azione o nell'attività produttiva.

Naturalmente - se il livello del gruppo classe lo consente - il nesso tra conoscenza da un lato, e azione e produzione dall'altro può esser anche proposto in termini problematici. E può esser chiarito che per altri autori (→ Bacone, Galilei, ecc.) la separazione tra i due momenti non è così netta come per Aristotele; e che - anzi - una più stretta correlazione tra momento teorico e momento pratico (tra "scienza" e "tecnica") costituisce una specificità dell'approccio moderno alla conoscenza rispetto a quello classico.

c) La gerarchia tra sensazioni, e il privilegio concesso alla vista.

In alcuni contesti potrebbe essere opportuno insistere sul ruolo di modello di tutte le forme di conoscenza, anche di quella intellettuale, che il vedere ha nel mondo greco, per cui la conoscenza intellettuale è concepita come "visio" o "inspectio" della mente. Può essere utilizzata anche l'affinità etimologica che sussiste tra "idea" (e derivati) e "videre" e derivati (video, ec,..)

d) La prerogativa per cui la sensazione visiva ci permette di conoscere la molteplicità e le differenze (e non l'identità e l'unità del concetto → Platone, per esempio *Eutifrone* sul "santo"; *Menone* sulle api; → anche Aristotele). Si tratta evidentemente di una prerogativa essenziale ai fini di un discorso da svolgere più ampiamente in seguito sul rapporto sensi/ragione, concreto/astratto (→ Nodo III, 1)

Laboratorio

Può essere interessante far discutere brevemente gli studenti almeno su due spunti offerti dal testo:

- Esiste a loro giudizio, e in che senso, un piacere legato alla funzione conoscitiva della sensazione?
- Esiste anche per loro una gerarchia tra sensazioni analoga a quella qui istituita da Aristotele?

Attività per gli studenti

Risposta scritta alle seguenti domande:

- Aristotele parla di una piacevolezza della sensazione, con riferimento al suo ruolo conoscitivo e non pratico. Spiega che cosa significa.
- Che cosa significa che la vista secondo Aristotele “*ci fa acquistare conoscenza e ci presenta immediatamente una molteplicità di differenze* “. Spiegalo con parole tue.

II, 2) I SENSI SONO DAVVERO AFFIDABILI? DUE POSIZIONI OPPOSTE (2 ore)

TESTO 2

Il lavoro parte da un testo tratto da una recente introduzione alla filosofia del filosofo inglese Nigel Warburton, *Il primo libro di filosofia*, Einaudi, Torino 1999, pagg. 107-108, opera dal chiaro intento divulgativo, ma rigorosa. La prima parte del testo si presta bene a fungere da collegamento con il testo di Aristotele proposto nella lezione precedente: ne richiama l'enfasi sulla funzione dei sensi, e in particolare su quello della vista, nel conoscere. La fiducia nella portata conoscitiva delle sensazioni viene però subito problematizzata, con la presentazione in forma semplice di alcune delle domande fondamentali della filosofia della conoscenza. Le parti successive del testo presentano due opposte, classiche soluzioni alle domande sul *valore conoscitivo* delle sensazioni: rispettivamente, quelle del realismo e della sfiducia scettica.

Le nostre conoscenze fondamentali sul mondo esterno provengono dai cinque sensi: vista, udito, tatto, olfatto, gusto. Per la maggior parte di noi il senso della vista svolge il ruolo più importante. So come è il mondo esterno perché lo posso vedere. Nel caso che io non sappia con certezza se ciò che vedo è davvero lì dove sembra essere, posso in genere allungare la mano e toccarlo per assicurarmene. So che c'è una mosca nella minestra perché la posso vedere e, se capita, la posso toccare e perfino assaggiare. Ma qual è esattamente la relazione tra ciò che penso di vedere e ciò che è realmente davanti a me? Posso mai raggiungere la certezza riguardo a ciò che è là fuori nel mondo esterno? Si potrebbe supporre che io stia sognando? [...]

Il realismo del senso comune è una concezione condivisa dalla maggior parte delle persone che non hanno studiato filosofia. Assume che ci sia un mondo di oggetti fisici - case, alberi, automobili, pesci rossi, cucchiaini da tè, palloni da calcio, corpi umani, libri di filosofia, e così via -, di cui possiamo avere conoscenza diretta attraverso i cinque sensi. Questi oggetti fisici continuano a esistere indipendentemente dal fatto che qualcuno li stia percependo. Inoltre, questi oggetti sono più o meno come ci appaiono: i pesci rossi sono realmente rossi e i palloni sono realmente sferici. Ciò dipende dal fatto che i nostri organi di senso - occhi, orecchie, lingua, pelle e naso - sono in genere affidabili. Essi ci forniscono una valutazione realistica di ciò che c'è effettivamente "là fuori" [...]

Lo scetticismo è la concezione secondo cui non possiamo conoscere nulla con certezza e c'è sempre qualche ragione per dubitare anche delle nostre credenze sul mondo più fondamentali. In filosofia gli argomenti scettici tentano di mostrare che i nostri modi tradizionali di indagare il mondo non sono affidabili e che non ci garantiscono una conoscenza di ciò che esiste realmente. Gli argomenti scettici ... seguenti sono basati sugli argomenti di René Descartes, della prima delle sue *Meditazioni metafisiche*.

L'argomento dell'illusione è un'argomento che mette in dubbio l'affidabilità dei sensi [...] e minaccia così il realismo del senso comune. Generalmente ci fidiamo dei nostri sensi, ma ci sono circostanze in cui essi ci ingannano. Per esempio, la maggior parte di noi ha provato l'imbarazzante esperienza di credere di riconoscere un amico da lontano, per poi scoprire che stavamo salutando un estraneo. Un bastone diritto parzialmente immerso nell'acqua può apparire piegato; il gusto di una mela può apparire amaro se si è appena finito di mangiare qualcosa di molto dolce; vista da una certa angolazione una moneta rotonda può sembrare ovale; i binari delle ferrovie sembrano convergere in lontananza; l'alta temperatura può far apparire la strada come se si stesse muovendo; lo stesso abito può sembrare cremisi in una luce debole e scarlatto alla luce del sole; la luna appare più grande quando è bassa sull'orizzonte. Queste e altre illusioni sensoriali analoghe mostrano che i sensi non sono sempre completamente affidabili: sembra dunque improbabile che il mondo esterno sia nella realtà esattamente come appare.

Secondo l'argomento dell'illusione, poiché i sensi talvolta ci ingannano, in nessun caso possiamo essere certi che non ci stiano ingannando proprio in questo momento. Si tratta di un argomento scettico, in quanto mette in dubbio la nostra credenza ordinaria secondo cui i sensi ci forniscono la conoscenza del mondo esterno -posizione conosciuta come realismo del senso comune.

Analisi dei testi

Può essere richiamata l'attenzione degli studenti sui seguenti punti:

a) La prima posizione viene qui designata come “realismo del senso comune” identificata con quella prefilosofica dell'uomo della strada. Tuttavia è opportuno far notare che - oltre alle “persone che non hanno studiato filosofia” - ci sono alcuni importanti filosofi che condividono una posizione *grosso modo* simile sul valore conoscitivo dei sensi. Per esempio, per riferirci a epoche tra loro lontanissime, Aristotele (e gli aristotelici) e Moore. Si tratterà naturalmente di suggerire la differenza che sussiste tra forme di realismo filosofico e il realismo del senso comune, almeno attraverso la sottolineatura del fatto che il primo è il *risultato di una riflessione* sulla natura della conoscenza sensibile, che approda all'affermazione secondo cui i sensi non ci ingannano, e anzi ci offrono informazioni attendibili sulla realtà; mentre il secondo assume in modo *non problematico* il portato dei sensi come corrispondente alle proprietà reali del mondo.

- Come esempio di realismo filosofico, si potrebbe offrire agli scolari una esposizione iperdivulgativa della *concezione aristotelica della sensazione*, che faccia leva sull'analogia con lo specchio (la quale peraltro è perfettamente coerente con lo spirito della spiegazione dello stagirita): lo specchio riflette un oggetto reale con le sue proprietà morfologiche e cromatiche, “adeguandosi” in certo modo a queste ultime e riproducendole sulla sua superficie; analogamente le facoltà sensibili riproducono colori, odori, sapori, che dunque vengono *rispecchiate* dai sensi proprio come sono nella realtà.

- Di questa parte del testo; è opportuno soffermarsi a far comprendere agli scolari la specifica relazione che il realismo istituisce tra *oggetto* reale e *conoscenza* sensibile: i sensi *conoscono* in modo adeguato caratteristiche di oggetti la cui *esistenza* (l'esistenza degli oggetti e delle loro proprietà) non è in discussione e risulta assolutamente autonoma rispetto all'atto di chi le percepisce. Ciò è importante per preparare la lettura dell'ultima parte del testo che riferisce alcune dei tradizionali argomenti scettici miranti a confutare il valore conoscitivo delle sensazioni, e con ciò a mettere in discussione la possibilità di accertare la natura e - in alcuni casi - la stessa esistenza autonoma degli oggetti nel mondo esterno.

b) Nell'ultima parte della pagina che proponiamo, Warburton espone alcuni dei principali argomenti scettici sulla portata conoscitiva dei sensi, sostanzialmente parafrasando - come egli afferma - *le Meditazioni Metafisiche* di Cartesio.

- Dalla lettura di questa parte è opportuno ricavare innanzitutto l'iniziale definizione dello scetticismo, di cui converrà suggerire anche il valore etimologico di “esercizio della scepsi, o del dubbio”.

– Si richiamerà poi l’attenzione sulla struttura logica della confutazione dell’affidabilità dei sensi, e in particolare sul passaggio più peculiare di essa: poiché è accertato che i sensi *talvolta* ingannano, in *nessuna occasione* possiamo esser certi delle informazioni che acquisiamo con essi.

– Infine anche a completamento della distinzione proposta in precedenza tra realismo spontaneo del senso comune e realismo filosofico, si potrà far riflettere gli scolari sul fatto che una componente di scetticismo - inteso come esercizio del dubbio riguardo a ogni nostra conoscenza o credenza - è connaturato alla stessa filosofia, anche alle posizioni che - come quella di Aristotele - non concludono a posizioni scettiche.

Visto che Warburton cita esplicitamente gli argomenti scettici delle *Meditazioni*, si potrà far notare eventualmente che mettere programmaticamente in discussione conoscenze e credenze, anche le più accreditate, è prerogativa del “dubbio metodico” cartesiano (che non vuole concludere alla impossibilità di conoscere, ma alla distruzione di tutte le conoscenze inaffidabili, al fine di rintracciarne almeno una certa).

Laboratorio

La riflessione degli scolari sui temi del realismo e dello scetticismo potrebbe tener conto dei seguenti punti:

– qualcuno si era già posto in precedenza il problema di una possibile inaffidabilità dei sensi, o tutti si erano collocati sempre senza problemi nella posizione del “realismo del senso comune”?

– resoconto di esperienze personali di “illusioni sensoriali”

– gli argomenti scettici legati alle illusioni sensoriali sono a giudizio degli scolari concludenti o superabili. Perché?

Attività per gli studenti

– Nella prima parte del testo, Warburton riprende Aristotele. In che punti?

(3 righe)

– Che cosa significa realismo? (2 righe); che differenza c’è tra realismo del senso comune e realismo filosofico (3 righe).

– Prova a spiegare semplicemente come Aristotele si rappresenta la conoscenza sensibile, ricorrendo all’analogia dello specchio (5 righe).

– Quali sono i principali argomenti scettici basati sulle illusioni dei sensi

(5 righe)

– In che senso si può dire che un elemento di scetticismo è connaturato con l’atteggiamento filosofico (3 righe)

II, 3) IN CHE MODO LE NOSTRE SENSAZIONI RIPRODUCONO LA REALTÀ? (2 ore)

Questa lezione mira a far conoscere agli studenti un ulteriore punto di vista sulla sensazione, quello che è per lo più noto come “realismo rappresentativo”: ciò che noi percepiamo non sono i corpi del mondo esterno, o loro proprietà reali, come vuole il “realismo del senso comune” (così come il realismo aristotelico) ma una *nostra rappresentazione* o immagine mentale di essi, risultato degli effetti che le proprietà effettive dei corpi hanno sui nostri organi di senso.

TESTO 3

Un chiaro esempio di “realismo rappresentativo” è fornito dalla dottrina moderna che distingue tra proprietà “primarie” e proprietà “secondarie”, all’origine delle quali vi è un famoso passo del *Saggiatore* di Galilei (che proponiamo in una parafrasi che - pur aderendo al testo - ne rende più accessibile la lettura).

Quando concepisco un oggetto fisico devo necessariamente pensarlo caratterizzato da una certa forma e da una certa grandezza (ossia più grande di alcune cose e più piccolo di altre); devo per forza pensare che l’oggetto in questione si trovi in un determinato luogo e in un determinato tempo e che esso sia in movimento o in stato di quiete. [...] Non mi sembra invece necessario concepirne il colore o il gusto o l’eventuale sonorità. Posso cioè concepire qualcosa anche senza considerarne il colore, bianco o rosso che sia, il gusto - se cioè sia amara o dolce - la sonorità e l’odore gradevole o sgradevole: posso in altre parole pensare a un oggetto fisico separandolo dalle sue qualità sensibili. [...] Per questo ritengo che sapori, odori, colori etc. non esistano affatto nell’oggetto fisico al quale noi li attribuiamo, ma risiedano nell’organismo senziente che li percepisce in modo tale che se eliminassimo il soggetto della sensazione sparirebbero anche tutte queste qualità.

Analisi del testo

Di questo testo galileiano occorre far rilevare quanto segue:

a) Se non ci fosse il soggetto senziente, non si darebbero colori, odori, sapori, cioè le sensazioni qualitative, che sono nostre *rappresentazioni*, nostre immagini mentali. È opportuno enfatizzare il contrasto con il punto di vista del realismo sopra considerato, per cui le qualità di una cosa esistono in essa, sono aspetti della *realtà* che all’atto della sensazione vengono rispecchiate dal soggetto, esattamente come sono.

Si potrà eventualmente, far osservare agli studenti, o ai più interessati, come - storicamente - la pagina appena letta del *Saggiatore* rappresenti -alle origini della filosofia moderna - un importante momento di rottura proprio nei confronti del realismo aristotelico.

b) nella prospettiva di Galileo le sensazioni sono provocate dalle “incursioni” nei tessuti dei nostri organi di senso da particelle emesse dal corpo percepito. Si può fare l’esempio della sensazione tattile del caldo, che Galileo stesso offre nel *Saggiatore*, ove il caldo viene spiegato con il passaggio “nella nostra sostanza”, cioè nei tessuti degli organi di senso, dei “corpicelli minimi” di quelle “materie che fanno sentire caldo, le quali noi chiamiamo col nome generale di fuoco”. Per esemplificare, si può ricorrere all’esempio – anch’esso galileiano – del solletico: si tratta di una sensazione prodotta da una piuma che tocca la pelle; ma nella piuma non c’è niente che assomigli al solletico, che risulta dunque dall’incontro tra organo del tatto (la pelle del soggetto senziente) e struttura dell’oggetto (la piuma, sottile e morbida).

TESTO 4

Un ulteriore chiarimento sull’approccio del “realismo rappresentativo” al problema della sensazione si può ricavare dalla lettura del seguente testo, tratto da *Origins of Forms and Qualities, according to the Corpuscular Philosophy* di Robert Boyle, del 1666. Riprendendo Galilei, il fondatore della chimica moderna prospetta una spiegazione delle sensazioni in chiave meccanicistico-corpularistica.

Noi siamo dalla nostra infanzia portati a immaginare che queste qualità sensibili [odori, colori, sapori, ecc.] siano enti reali negli oggetti [...] mentre in verità non c’è nel corpo a cui queste qualità sensibili sono attribuite nient’altro di reale e di fisico che la dimensione, la figura e il moto o la quiete delle sue particelle componenti, insieme con quella struttura del tutto, che deriva dal fatto che esse [particelle] sono disposte e connesse come sono; né è necessario che essa abbiano in sé nient’altro di simile alle idee che originano in noi [ovvero, le sensazioni olfattive, cromatiche, gustative, tattili, ecc.], poiché quelle idee sono [...] da ricercarsi nella relazione che si stabilisce tra quegli accidenti primari dell’oggetto sensibile (cioè, dimensione figura, moto o quiete delle particelle) e la particolare struttura dell’organo che esso [l’oggetto sensibile, con le sue particelle] colpisce: come quando uno spillo, conficcato nel mio dito, causa dolore, non c’è una qualità distinta nello spillo che risponda a ciò che io sono portato a immaginare che sia il dolore, se non che lo spillo in se stesso è solo sottile, rigido e pungente, e con quelle qualità viene a operare una soluzione di continuità nel mio organo del tatto, dal che, a causa della struttura del corpo e dell’intima unione dell’anima con esso, nasce quel molesto tipo di percezione che chiamiamo dolore

Analisi del testo

Riguardo al testo, si può insistere su questi punti, in parte già considerati leggendo Galileo:

a) Come Galileo, e come molti filosofi seicenteschi, Bayle pone alla base delle nostre percezioni sensoriali il movimento e il contatto di parti di materia, o corpuscoli, con gli organi di senso.

b) Si può utilizzare il ricorrere nel testo dell'espressione "accidenti" primari per presentare la distinzione tra proprietà *oggettive* e proprietà *soggettive* dei corpi (*primarie* e *secondarie*, secondo la classificazione di Locke). Si potrebbe ricorrere a una formulazione come la seguente, piuttosto semplice, ma a nostro avviso sufficiente a consolidare la comprensione dell'argomento qui affrontato: le proprietà oggettive o primarie, coincidono con caratteristiche effettive dei corpi (struttura corpuscolare, velocità delle particelle, ecc.) Le seconde (qualità sensibili, come odori, colori, sapori) non hanno sussistenza nei corpi, ma risultano dall'interazione delle loro proprietà con gli organi di senso.

c) In questa prospettiva, la molteplice e complessa varietà sensibile del mondo che ci circonda viene a esser concepita un'insieme di immagini o rappresentazioni in cui si manifesta ai nostri sensi una struttura reale delle cose costituita da particelle di materia in movimento.

Benché gli esempi di Galileo (sulla sensazione di calore) e di Boyle (sulla sensazione di dolore) consentano una comprensione intuitiva di quello che abbiamo designato come realismo rappresentativo, potrebbe rappresentare un utile approfondimento - se il contesto lo permette - il ricavare da questi testi una definizione di meccanicismo.

Laboratorio

Una proficua occasione di consolidamento della comprensione da parte degli scolari della posizione del "realismo rappresentativo" potrebbe consistere nel sollecitarli a spiegare corpularisticamente o meccanicisticamente la sensazione visiva.

Attività per gli studenti

Svolgere i seguenti esercizi, indicando la risposta corretta

– Secondo Galileo il giallo che noi vediamo è:

- 1) una qualità del corpo giallo;
- 2) una proprietà dell'occhio;
- 3) una rappresentazione che si origina dall'incontro tra i corpuscoli del corpo giallo e i tessuti dell'occhio;
- 4) un ingannevole miraggio.

– Secondo Galileo se si eliminasse lo sguardo di chi vede un corpo di colore giallo:

- 1) il giallo verrebbe meno;
- 2) il giallo resterebbe come proprietà del corpo, anche se non verrebbe più percepito;

- 3) il giallo si trasformerebbe in rosso;
 - 4) si dissolverebbe anche il corpo giallo.
- Le proprietà primarie secondo Boyle sono:
 - 1) le qualità sensibili;
 - 2) le caratteristiche effettive dei corpi;
 - 3) lo strumento attraverso cui noi percepiamo le proprietà secondarie;
 - 4) le caratteristiche dei corpi più grandi.
 - Nell'esempio dello spillo:
 - 1) l'affilatezza dello spillo corrisponde alle proprietà primarie,
 - 2) l'affilatezza dello spillo corrisponde alle qualità;
 - 3) l'affilatezza dello spillo non corrisponde né alle qualità sensibili, né alle proprietà primarie,
 - 4) l'affilatezza dello spillo corrisponde sia alle qualità sensibili, sia alle proprietà primarie.
 - Perché la dottrina di Galileo e di Boyle è chiamata “realismo rappresentativo”:
 - 1) perché i sensi ingannano;
 - 2) perché ciò che percepiamo è una rappresentazione originata dall'incontro delle qualità sensibili dei corpi, che esistono effettivamente, con le proprietà primarie dei tessuti degli organi di senso;
 - 3) perché ciò che percepiamo è una rappresentazione originata dall'incontro delle proprietà primarie dei corpi, che esistono effettivamente, con le proprietà dei tessuti degli organi di senso;
 - 4) perché i nostri organi di senso recepiscono le qualità sensibili dei corpi, riflettendole come uno specchio.

II, 4) PERCEZIONE SENSIBILE E INTERPRETAZIONE

Come molti filosofi contemporanei, almeno da Kant in poi, hanno in vario modo fatto osservare, la sensazione (e ancor più la percezione, intesa come un insieme organizzato di sensazioni) non è un processo nel quale il soggetto si limiti a ricevere dati dall'esterno - sia che tali dati corrispondano a proprietà reali dei corpi, sia che risultino dalla relazione tra proprietà dei corpi e struttura dei nostri organi di senso; nella percezione sensibile, la mente è invece coinvolta, più o meno attivamente. Nell'ultima lezione di questa parte dedicata ai sensi ci proponiamo di render consapevoli gli scolari di questo aspetto, attraverso due semplici esperienze di osservazione e di lettura.

TESTO 5

Proporremo in primo luogo l'analisi di alcune delle più famose "figure ambigue" - ossia interpretabili come due immagini differenti. Le immagini selezionate sono tratte da Nicolas Falletta, *Il libro dei paradossi*, Longanesi, Milano 1989.



Fig. 1 - La giovane-vecchia di Boring

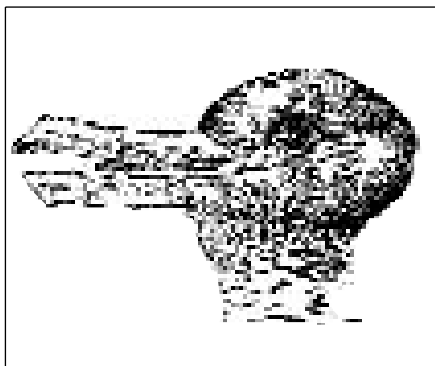


Fig. 2 - L'anatra-coniglio

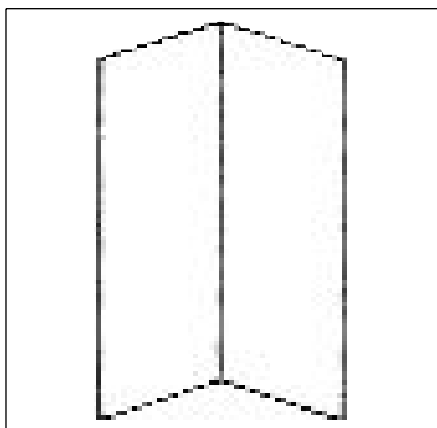


Fig. 3 - Il libro reversibile di Mach

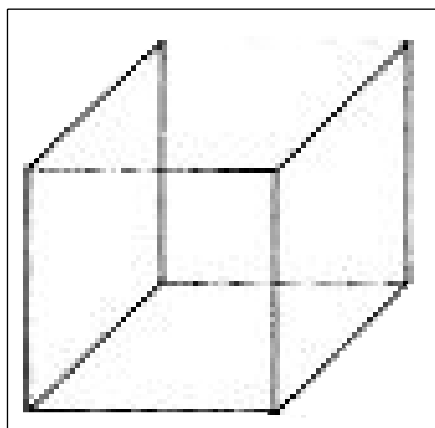


Fig. 4 - Il cubo reversibile di Necker

Analisi del testo iconografico

Attraverso l'osservazione guidata delle figure, si mostrerà per esperienza diretta come l'identico contenuto percettivo si presti a differenti interpretazioni, e come dunque venga diversamente organizzato in funzione del mutare del punto di vista dell'osservatore: il mento della giovane, nella prima figura, può essere infatti interpreta-

to come il grosso naso di una vecchia; il becco dell'anatra come le orecchie del coniglio; il cubo può apparire indifferentemente come orientato in basso a sinistra o in alto a destra; infine, il libro di Mach può apparire di dorso o aperto con l'interno rivolto all'osservatore.

TESTO 6

L'ultimo testo di questa unità è tratto da un'opera di Ernst Mach *Conoscenza ed errore* (1905), Einaudi, Torino 1982, e si propone - come le figure precedenti - di far riflettere sul ruolo dell'io percipiente nell'esperienza sensoriale. Il filosofo della scienza moravo distingue la *sensazione*, che ha un carattere puntuale o singolare, dalla *percezione*, intesa come complesso di sensazioni; e fa osservare in questa pagine come l'esperienza pregressa - conservata nella memoria - e altre circostanze individuali siano determinanti nella elaborazione delle percezioni.

Di regola, nei confronti di sensazioni come caldo, freddo, chiaro, scuro, un colore vivo, l'odore di ammoniaca, il profumo di rosa ecc. non ci comportiamo in modo indifferente. Ci risultano piacevoli o spiacevoli. [...] All'inizio della vita psichica, solo le sensazioni a cui era connessa una forte reazione lasciano ricordi chiari e forti. In modo indiretto, però, anche altre sensazioni possono rimanere nella "memoria". La vista, in sé indifferente, della bottiglia che conteneva l'ammoniaca richiama il ricordo dell'odore, e perciò smette di essere indifferente. Fino a che l'intera vita trascorsa delle sensazioni è conservata nel ricordo, coopera a ogni nuova sensazione. Il municipio davanti al quale passo, per me non sarebbe che una disposizione spaziale di macchie colorate se non avessi già visto molti edifici, se non ne avessi attraversato i corridoi e salito le scale. Ricordi di varie sensazioni si intessono qui con la sensazione ottica [della facciata del municipio] per formare un complesso molto più ricco - la percezione - da cui solo a fatica ci è dato separare la mera sensazione momentanea. Quando molte persone hanno lo stesso campo visuale, l'attenzione di ciascuno è attirata in una direzione particolare, cioè la vita psichica di ciascuno è mobilitata in modo particolare da forti ricordi individuali. Un signore di mezza età passeggia per una strada di Vienna con il figlio diciottenne e con un bambino di cinque anni. I loro occhi hanno captato le stesse immagini, ma l'ingegnere ha osservato quasi soltanto il tram, il giovanotto soprattutto le ragazze carine e il bambino, probabilmente, solo i giocattoli nelle vetrine.

Analisi del testo

a) Nell'analisi di questo testo è forse opportuno prescindere dalla posizione epistemologica generale sostenuta in quest'opera da Mach: che il mondo cioè consista in sensazioni, non essendo possibile separare il contenuto della sensazione (e dunque le

proprietà del mondo) dall'attività percettiva dell'io; e limitarsi a sottolineare il ruolo dell'io percipiente nella costruzione di quei "complessi di sensazioni" che sono le immagini che ciascun individuo ha della realtà.

b) Si sottolineerà la distinzione - operata dall'autore e facilmente comprensibile anche agli scolari - tra sensazione con il suo carattere puntuale (questo rosso, questo profumo) e percezione come complesso di sensazioni.

c) Si richiamerà l'attenzione sul ruolo della memoria che conserva le sensazioni passate restituendole come materiale sensibile, che si mescola con la sensazione attuale nella elaborazione della percezione.

d) L'esempio dei tre viennesi di diversa età a spasso per Vienna varrà come terreno di verifica di quanto detto sulla elaborazione della percezione: ciascuno dei tre individui infatti riceve - della realtà che esperisce sensibilmente - immagini diverse in funzione della propria costituzione psichica, strutturata dal ricordo di sensazioni differenti.

Laboratorio

Nella fase conclusiva della lezione si potrebbe sollecitare l'attenzione degli scolari soprattutto su un punto:

– perché, sulla base di ciò che ci dice Mach, i tre viennesi percepiscono diversamente ciò che entra nel loro scenario visuale?

Attività per gli studenti

Prepararsi, per saper rispondere oralmente alle seguenti domande:

- Perché definiamo "ambigue" le immagini presentate?
- In che cosa consiste l'ambiguità dei "cubo di Necker"; e quella del "libro di Mach" (fig.4)?
- Quale differenza istituisce Ernst Mach tra "sensazione" e "percezione"?
- Quale è il ruolo assegnato da Mach alla memoria?
- Tenendo presente la tesi di Mach sulla genesi delle percezioni, spiega perché il diciottenne durante la passeggiata vede soprattutto ragazze carine?

II, 5) RICAPITOLAZIONE, CHIARIMENTI E VERIFICA (1 ora)

Dopo una ricapitolazione dei temi fondamentali sviluppati nel primo nodo e la risposta alle domande degli scolari, viene somministrata la seguente verifica

Verifica formativa

Soglia di accettabilità punti 10

– Che cosa intendiamo per **realismo dei senso comune?** (max.3 righe) (punti 0-2-3)

[posizione di chi crede acriticamente che il mondo esterno, percepito dai nostri sensi, esiste effettivamente, e inoltre che esso esiste come i nostri sensi lo percepiscono]

– Che cosa afferma l'argomento scettico **dell'illusorietà dei sensi?** (max 3 righe) (0-2-3)

[non possiamo conoscere con certezza ciò che apprendiamo con i sensi, perché in molti casi i sensi si mostrano inaffidabili e dunque è in generale inverosimile che il mondo sia in realtà come esso ci appare]

– Spiega, esemplificando, come si originano (secondo Galilei e Boyle) **le sensazioni** (colori, odori, sapori). (max. 3 righe) (punti 0-1-2-3)

esse si originano dal rapporto tra i tessuti degli organi di senso e le proprietà primarie del corpo percepito, come nel caso della punta sottile dello spillo che penetra i nostri tessuti producendo una sensazione tattile dolorosa]

– Perché, dal punto di vista di Ernst Mach, il signore di mezza età passeggiando per Vienna **percepisce soprattutto i tram?** (max 3 righe) (punti 0-1-2-3)

[perché - essendo un ingegnere - le sensazioni che recentemente lo hanno colpito con più forza sono relative a macchine e meccanismi, e proprio tali sensazioni - conservate dalla memoria - intervengono a strutturare la percezione]

– Perché le “immagini ambigue” rafforzano l'idea che la **sensazione e la percezione non siano esclusivamente passive**, ma in esse svolga un ruolo la mente dell'osservatore (max 3 righe) (punti 0-1-2-3)

[perché *l'identica* immagine sensibile è *diversamente* interpretata e intesa in rapporto al mutare dei punto di vista assunto dall'osservatore]

II, 6) EVENTUALE RECUPERO E APPROFONDIMENTO (1 ora)

Recupero. Per gli studenti che nella verifica non abbiano ottenuto un risultato soddisfacente, è opportuno prevedere un'ora di recupero sulle nozioni più importanti. Si potrebbe insistere soprattutto sul testo di Warburton e sull'osservazione delle immagini ambigue.

Approfondimento. Agli altri studenti - come occasione di approfondimento sul concetto di scetticismo, e sulla componente scettica presente anche nelle posizioni filosofiche che non concludono allo scetticismo - può esser proposta dalla lettura del passo cartesiano del *Discorso sul metodo*, IV parte, in cui Cartesio riferisce del passaggio dal *dubbio* alla *certezza* del cogito, facendo ovviamente notare agli scolari che il dubitare cartesiano investe qui non solo il portato dei sensi, ma anche il raziocinio.

Poiché io allora intendevo dedicarmi soltanto alla ricerca della verità, ritenni necessario [...] rigettare come interamente falso tutto ciò in cui potessi immaginare il minimo dubbio, per vedere se, così facendo alla fine, restasse qualcosa, nella mia credenza, di assolutamente indubitabile. Intanto: poiché i nostri sensi talvolta ci ingannano, volli supporre non esserci nessuna cosa che fosse quale essi ce la fanno immaginare. E poiché ci sono uomini che cadono in abbagli e paralogismi ragionando anche intorno ai più semplici argomenti di geometria, pensai ch'io ero soggetto ad errare come ogni altro e perciò respinsi come falsi tutti i ragionamenti che avevo preso fino ad allora per dimostrazioni. Infine, considerando che gli stessi pensieri, che noi abbiamo quando siamo desti, possono tutti venirci anche quando dormiamo benché allora non ve ne sia alcuno vero, mi decisi a fingere che tutto quanto era entrato nel mio spirito sino a quel momento non fosse più vero delle conclusioni dei miei sogni. Ma subito dopo mi accorsi che, mentre volevo in tal modo pensare, falsa ogni cosa, bisognava necessariamente che io, che la pensavo, fossi pur qualcosa. Per cui, dato che questa verità: *Io penso, dunque sono*, è così ferma e certa che non avrebbero potuto scuoterla neanche le più stravaganti supposizioni degli scettici, giudicai di poterla accogliere senza esitazione come il principio primo della mia filosofia.

Guida alla lettura del testo di approfondimento.

La lettura può esser orientata dalle seguenti domande:

- Che cosa spinge Cartesio a rigettare ogni credenza sulla quale sussista anche il minimo dubbio?
- Quali tipi di conoscenze - oltre a quelle derivate dai sensi - sono investite progressivamente dal dubbio? Quali ragioni - per ciascun tipo - spingono a dubitarne?
- Per quale motivo, in particolare, Cartesio è indotto a dubitare di tutte le idee "entrate nel suo spirito" (in altre parole: a dubitare di tutte le conoscenze)?
- Come passa Cartesio dal dubbio alla prima certezza?

III NODO: SENSI E RAGIONE (4 ore 1 di recupero/approfondimento)

Questo nodo tematizza brevemente alcuni aspetti della stretta integrazione di ragione ed esperienza sensibile nella conoscenza, attraverso la riflessione su due testi famosi, di Platone e di Galileo. Di questi testi, verrà naturalmente suggerita una lettura molto selettiva, che permetterà di cogliere esclusivamente gli elementi funzionali al percorso. Essi sono, rispettivamente:

- la concettualizzazione dell’esperienza sensibile (e il rapporto astratto/concreto);
- la confutazione della assunzione acritica dei dati sensibili (nella conoscenza scientifica).

III, 1) SENSI E CONCETTO, ASTRATTO E CONCRETO: CHE COS’È UN’APE? (2 ore)

TESTO 1

Il primo testo proposto è tratto dal *Menone* (71e-72d) di Platone. Esso permette di presentare anche in termini elementari la questione del rapporto tra concetto ed esperienza sensibile, tra astratto e concreto, utilizzando ricerca socratica della definizione e del concetto.

SOCRATE. Ma dì tu, in nome degli dèi, Menone, cosa sia virtù! Parla, non dirmi di no; sarò felice del mio errore, se mi dimostri che voi, tu e Gorgia, sapete in che consiste la virtù, a me, che pur sostenevo di non avere mai incontrato persona, che lo sapesse.

MENONE. Non ci vuol niente, Socrate! Innanzitutto se vuoi la virtù dell’uomo, è facile dire che questa è la virtù dell’uomo: essere capace di svolgere attività politica, e svolgendola fare il bene degli amici, danno ai nemici, stando attenti a non ricevere danno noi stessi. Se, invece, vuoi la virtù della donna, non è difficile, dimostrare che il suo dovere consiste nell’amministrare bene la casa, conservandone i beni e restando fedele al marito. E così altra è la virtù del fanciullo, a seconda che sia femmina o maschio, altra quella di un vecchio, a seconda che sia libero o schiavo. E altre infinite virtù ci sono, onde non v’è imbarazzo a dire in che consista la virtù. Per ciascuna attività ed età e per ciascun atto vi è una propria virtù, sì come credo vi sia un vizio, Socrate.

SOCRATE. Quale mai fortuna sembra mi sia toccata, Menone! Andavo cercando una sola virtù, ed ecco che grazie a te già ne trovo uno sciame. E, o Me-none, se proprio prendendo questa immagine dello sciame io ti domando: l’essenza, qual è? mi risponderai che di api ce n’è molte e di molti tipi. “Perché le api sono molte e di molti tipi e diverse tra loro? *perché sono api?* O dif-

feriscono tra di loro *solo per bellezza, grandezza* e così via [e non perché sono api]?” Dimmi, come risponderesti a simile domanda?

MENONE. Che *in quanto api non differiscono* l'una dall'altra.

SOCRATE. E se poi ti domando: “Dimmi, Menone, che cosa è ciò per cui le api non differiscono fra loro, onde sono tutte api? Cosa è questo?” Sai rispondermi?

MENONE. Sicuro!

SOCRATE. Lo stesso si ripeta per le virtù: anche se molte e di molti tipi, in tutte ha da esservi una sola *forma*, per cui sono virtù, e su tale forma bisogna tener gli occhi fissi, attentamente, perché la risposta alla domanda sia corretta e faccia esattamente comprendere in che consiste la virtù.

Analisi del testo

a) È raccomandabile chiarire preliminarmente che ci troviamo di fronte, a un dialogo platonico, che si sforza di riprodurre in forma scritta il concreto dialogare orale socratico nella piazza di Atene. Non è necessario - ma in taluni contesti potrebbe rivelarsi opportuno - specificare il contesto polemico antisofistico in cui si inserisce il passo.

b) È necessario invece chiarire almeno che la polemica si rivolge contro chi - sollecitato a dare una definizione, in questo caso di “virtù” risponde con un elenco di casi o di esempi (la virtù dell'uomo, la virtù della donna, del ragazzo, eccetera.. Si tratta come è noto di una consuetudine degli stessi scolari, alla quale è bene far riferimento criticamente. (È utile - anche se ciò esula dal filo del nostro discorso - mettere in discussione con gli allievi la classificazione per genere delle virtù, storicizzandola)

c) È opportuno evidenziare il significato ironico del ringraziamento rivolto a Menone da Socrate per aver ottenuto - invece dell'unica definizione di virtù da lui richiesta - uno “sciame”, ovvero una molteplicità di virtù.

[Può valer la pena - se il contesto lo consente - soffermarsi brevemente sul significato dell'ironia socratica come forma di critica delle opinioni accettate acriticamente dai suoi interlocutori e collegarlo a quanto detto nell'ambito del nodo I sui sensi a proposito dell'elemento scettico connotato alle filosofie, anche quando essa non mira a una conclusione scettica, ma ricerca una verità ben fondata, come nel caso là richiamato di Cartesio e nel presente caso di Socrate].

d) Occorre sottolineare l'antitesi rilevata da Socrate tra *unicità* della essenza e della *definizione* e *molteplicità* degli *esempi* proposti da Menone, insistendo in particolare sull'analogia con le api. Il testo in quanto tale presenta qualche difficoltà. È possibile nondimeno a partire da esso far comprendere come le *qualità sensibili* delle api,

ossia quanto di ognuna di esse noi percepiamo concretamente con i sensi, siano ciò per cui le api si *distinguono* tra loro; mentre esse non si distinguono ma sono *acomunate* dalla “forma” (o idea o - socraticamente - *concetto*). L’elaborazione di quest’ultimo - si farà osservare - richiede di fare astrazione dalle peculiarità sensibili concrete delle singole api, per concentrarsi su quegli elementi che le accomunano e che vengono “presi insieme” nel concetto (si può anche lavorare sull’etimologia di “concetto”, da *cum-capio*).

e) Si dovrà poi insistere sulla corrispondenza che sussiste tra *concetto* - sul piano logico o del pensiero - e *definizione* sul piano linguistico: con la definizione diciamo il concetto, che è lo strumento (astratto) attraverso cui pensiamo *unitariamente* una certa classe di individui (concreti) sensibilmente percepibili.

f) Infine, un ultimo punto sul quale richiamare l’attenzione degli scolari è quello che concerne il rapporto tra *immagine* mentale e *concetto*. Si può far osservare come l’immagine rappresenti sempre un individuo concreto; il concetto - per valere per tutti gli individui che esso sussume - deve astrarre da particolarità concrete. Un esempio: il concetto di triangolo (figura piana trilatera) vale per tutti i triangoli; se immaginiamo un triangolo lo immagineremo inevitabilmente o rettangolo, o ottusangolo, ecc.

Laboratorio

– È molto importante - affinché venga compreso il senso di questo testo (e della *concettualizzazione*, che esso tematizza) - sollecitare la partecipazione attiva degli scolari, chiamandoli a elaborare concetti/definizioni di classi di individui concreti.

– È utile anche lavorare sulla differenza tra concetto e immagine, con esempi analoghi a quelli al punto f)
dell’ *Analisi del testo*.

Attività per gli studenti

Compiere i seguenti esercizi:

Elaborare il concetto delle seguenti classi di oggetti, definendole: i libri, gli studenti, i giovani, i gatti, i cubi.

TESTO 2

Per illustrare ulteriormente nesso esistente tra ragione ed esperienza sensibile si può prendere in considerazione la concezione copernicana del sistema solare. Questa concezione non solo è conosciuta - spesso in modo del tutto pregiudiziale - dagli studenti, ma consente di svolgere qualche semplice ragionamento che la ponga in rapporto con la concezione tolemaica. L'insegnante dovrebbe anche cogliere l'opportunità di intervenire criticamente sul modo del tutto pregiudiziale con il quale lo studente inclina acriticamente per la difesa della teoria copernicana, affermando con estrema sicurezza che il sole sta ben fermo al centro del sistema solare. Non dovrebbe essere difficile mostrare allo studente come la sua radicata convinzione circa l'eliocentrismo in realtà finisca per risultare molto più dogmatica del geocentrismo tolemaico: infatti il tolemaico, nel sostenere la sua affermazione, poteva appellarsi direttamente alla conoscenza sensibile che sembrava sostenere e fondare la sua affermazione circa il movimento effettivo del sole nel cielo. Di contro lo studente copernicano del 2000 compie un'affermazione che entra in drammatico contrasto con l'evidenza sensibile ma spesso e volentieri non sa addurre argomentazioni razionali e plausibili per sostenere l'eliocentrismo o l'eliostaticismo. In molti casi si limita ad affermare (dogmaticamente) che così gli è stato insegnato. Pertanto questo esempio risulta particolarmente felice per mettere in discussione critica il modo stesso con il quale lo studente, in genere, studia dogmaticamente, senza sforzarsi di comprendere il senso (e le ragioni!) di ciò che studia (e che spesso si limita a ripetere in modo del tutto pappagallesco). Ad ogni modo ci si può riferire ad un testo di Galileo che risulta essere particolarmente chiaro e significativo. Infatti nel suo *Dialogo sopra i due massimi sistemi del mondo, tolemaico e copernicano* Galileo discute analiticamente il contrasto esistente tra i copernicani (che chiama pitagorici) e i tolemaici rispetto alla diversa utilizzazione della ragione e della conoscenza sensibile. Scrive dunque Galileo:

“Voi vi maravigliate che così pochi siano seguaci della opinion de' Pitagorici; ed io stupisco come si sia mai sin qui trovato alcuno che l'abbia abbracciata e seguita, né posso a bastanza ammirare l'eminenza dell'ingegno di quelli che l'hanno ricevuta e stimata vera, ed hanno con la vivacità dell'intelletto loro fatto forza tale a i propri sensi, che abbiano possuto antepor quello che il discorso gli dettava, a quello che le sensate esperienze gli mostravano apertissimamente in contrario.[...] non posso trovar termine all'ammirazione, come abbia possuto in Aristarco e nel Copernico far la ragione tanta violenza al senso, che contro a questo ella si sia fatta padrona della loro credulità” (G. GALILEO, *Dialogo sopra i due massimi sistemi del mondo, tolemaico e copernicano*, ed. a cura di Libero Sosio, Einaudi, Torino, pp. 392-3).

Analisi del testo

Per rendere più accessibile il testo si può procedere ad una parafrasi puntuale, che suggeriamo di seguito (naturalmente l'insegnante può sostituirla con una sua propria diversa):

“Vi meravigliate per il fatto che il numero dei seguaci dell’opinione copernicana sia così esiguo; per parte mia invece mi stupisco per un motivo esattamente opposto, poiché sono veramente meravigliato dal fatto che si sia trovato qualcuno che abbia avuto il coraggio di condividere l’idea dell’eliocentrismo e dell’eliostaticismo e non posso davvero fare a meno di ammirare la grandezza dell’intelligenza di coloro che hanno stimato vera la dottrina copernicana basandosi sulle argomentazioni fornite loro dall’intelletto per mettere a tacere le evidenze sensibili contrarie che traevano forza dall’esperienza, al punto che questi autori hanno finito per anteporre ciò che il ragionamento deduttivo insegnava loro a quello che i sensi gli dimostravano invece essere del tutto opposto [...] Veramente non riesco a porre termine alla mia ammirazione per tutti quegli autori come Aristarco di Samo e Copernico che hanno avuto la forza intellettuale di condividere quanto gli dettava la loro ragione, andando contro a quanto gli veniva immediatamente attestato dai sensi”.

Questo passo consente di mettere in evidenza il nesso esistente tra ragione ed esperienza sensibile: la ragione – nella conoscenza scientifica - deve “far violenza” al senso, che - se non sottoposto al vaglio della ragione - ci trarrebbe altrimenti fuori strada.

Laboratorio

- come si distingue l’esperienza sensibile da quella scientifica?
- *la natura* cui guarda Galileo è la stessa che percepiscono i sensi?
- se la classe lo consente si potranno anche illustrare i differenti tipi di razionalizzazione dell’esperienza presenti nella storia occidentale: da quello, già affrontato, della concettualizzazione, a quello della “classificazione”, a quello della matematizzazione galileiana (per cui cfr. più sotto Approfondimento su *Osservazione scientifica e matematica*).

Attività per gli studenti

Prepararsi per saper rispondere oralmente alle seguenti domande

- quali sono le argomentazioni che difendono il punto di vista tolemaico?
- come si collega l’esperienza sensibile con la dimensione razionale?

Verifica formativa (1 ora)

Soglia di accettabilità: p. ti 10

- cosa intende per *natura* il tolemaico? [max 3 righe] [punti 0 - 1 - 2 - 3]
- che cosa ammira Galileo? [max 3 righe] [punti 0-1-2-3]
- che cosa intende Galileo per *esperienza*? [max 3 righe] [punti 0-1- 2 - 3]
- perché la ragione *fa violenza* al senso? (max 3 righe) [punti 0-1- 2 -3]
- perché la ragione *si fa padrona* della credulità? [max 3 righe] [punti 0-1-2-3]

Eventuale attività di recupero e approfondimento (1 ora)

Recupero. Per gli studenti che nella verifica non abbiano ottenuto un risultato soddisfacente, è opportuno prevedere un'ora di recupero sulle nozioni più importanti. In questo caso si potrebbe insistere sul rapporto tra *astratto* e *concreto* (testo *Menone*).

Approfondimento. Osservazione sensibile e matematica nella ricerca scientifica. Agli altri studenti potrebbe essere proposta una riflessione sul rapporto tra osservazione sensibile e linguaggio matematico nella conoscenza scientifica. Si potrebbe usare un testo paradigmatico, quello tratto dal *Saggiatore* galileiano ove si parla del “gran libro” dell’universo e tematizzato il problema delle “sensate esperienze” e delle “certe dimostrazioni”. Ne proponiamo la parte essenziale ai fini del nostro percorso.

“La filosofia è scritta in questo grandissimo libro che continuamente ci sta aperto dinnanzi agli occhi (io dico l’universo) ma non si può intendere se prima non si impara a intender la lingua, e conoscere i caratteri ne’ quali è scritto. Egli è scritto in lingua matematica, e i caratteri son triangoli, cerchi ed altre figure geometriche, senza i quali non è possibile intenderne umanamente parola; senza questi è un aggirarsi vanamente per un oscuro labirinto”.

Si richiamerà l’attenzione sui seguenti aspetti:

- a) il linguaggio ricco di immagini e metafore che rende intuitivamente accessibile il contenuto del discorso
- b) il fatto che quando Galileo parla di filosofia intende qui la filosofia naturale, e dunque la scienza della natura
- c) l’ineludibilità, per lo scienziato del ricorso ai sensi (il gran libro della natura ci sta aperto dinanzi agli occhi). L’osservazione sensibile è una componente essenziale della scienza moderna
- d) la necessità che i dati ottenuti con l’osservazione sensibile siano tradotti in linguaggio matematico (cioè in quantità: per esempio di spazio e di tempo, come nella formula della velocità, $v=s/t$) o in forme geometriche. Infatti come Galileo dice chia-

ramente non possiamo intendere la natura se, oltre a osservarla, noi non la matematizziamo. Ma è proprio quello che fanno, da allora, i fisici e poi i chimici (per esempio, calcolando quanti atomi di H e di O ci sono in una molecola acqua)

e) La quantificazione matematica rappresenta il modo con cui la *ragione* organizza e interpreta i dati osservati con i sensi.

Verifica sommativa finale

Soglia di accettabilità: punti 10

– Che cosa si intende per sensazione e percezione sensibile (max. 5 righe) (punti 0 1 2 3);

– Perché secondo Mach i tre personaggi descritti (nodo II, testo 6) hanno percezioni differenti della stessa realtà?

– Che cos'è un concetto e come si distingue da un'immagine (max. 5 righe) (punti 0-1-2-3);

– Descrivi un'immagine (o disegna) e indica quale sia il concetto corrispondente. Potresti disegnare il concetto? (punti 0-1-2-3);

– Dopo aver sinteticamente presentato la teoria eliocentrica di Copernico, spiega perché – per accettarla - si secondo Galileo “far forza al senso” per (di max. 5 righe) (punti 0-1-2-3).

IO E GLI ALTRI

Stefano Bucciarelli, Antonio Frascani

PRESENTAZIONE

1. Motivi e finalità della scelta

Questo modulo si presenta come una introduzione alla filosofia nel biennio conclusivo dell'obbligo, a partire dal problema morale. Si vuol mettere a punto una possibile definizione di cosa siano morale ed etica, pervenendo quindi ad una soddisfacente concettualizzazione di questi ambiti, ad una tematizzazione delle loro eventuali interazioni e ad una loro contestualizzazione nello spazio della crescita psicologica degli adolescenti e dell'ambiente culturale nel quale essi vivono.

Si intende avviare gli studenti a riflettere su cosa rappresentino le dimensioni morale ed etica, partendo dalla considerazione della nostra vita quotidiana, nella quale i comportamenti di ognuno di noi si modellano su sistemi di norme e regole che comportano valutazioni diverse.

Si vuol fare emergere alla consapevolezza degli studenti tutta la specificità di una dimensione, quella morale ed etica, spesso confusa con altri campi concettuali, spesso introiettata in modo inconsapevole, spesso acriticamente assimilata al sistema dei valori correnti, talvolta sopita o (come si è arrivati ad ipotizzare, anche riflettendo su noti casi di cronaca) addirittura assente.

Il modulo non pretende di dare risposte assodate ed inconfutabili, ma, poiché il cammino verso la verità è un processo e non una conquista definitiva, intende promuovere la presa di coscienza da parte degli alunni su cosa significhi comportarsi secondo principi morali ed etici, su come questi complessi di norme e sistemi valoriali siano il risultato di un processo di crescita che coinvolge ogni singola personalità, su come essi si riferiscano a giudizi di merito e valutazioni con cui nelle molteplici situazioni di tutti i giorni giustifichiamo le nostre azioni, su come possa capitare di dover tener conto di scelte di vita diverse, anche in netto contrasto fra di loro.

2. *Obiettivi*

Si possono distinguere in due tipologie:

- gli obiettivi di tipo psicologico, volti a favorire e supportare il processo di autoformazione e ristrutturazione dei propri modi di essere, a partire, secondo il concetto di dissonanza cognitiva, dalla differenza tra le strutture mentali dei soggetti e le informazioni che di volta in volta sono acquisite attraverso le esperienze diverse;
- gli obiettivi di tipo cognitivo, più aderenti alla specificità della disciplina filosofica.

In particolare si assegnano al modulo gli obiettivi seguenti.

– **Conoscenze:**

acquisire, attraverso una definizione ed una concettualizzazione filosofica, il significato dei seguenti termini:

- comportamento
- norma
- sistema normativo
- diritto
- costume
- abitudine
- morale
- etica
- io
- altro
- piacere
- dovere
- autonomia / eteronomia
- conformità / conformismo
- diversità/differenza
- tolleranza/dialogo.

– **Competenze:**

- definire i concetti e distinguere le definizioni presentate
- riconoscere tipologie diverse di comportamento
- distinguere le problematiche derivanti da un conflitto comportamentale.

– **Capacità:**

- interrogarsi sulle motivazioni dei singoli comportamenti
- assumere consapevolezza delle interazioni a livello morale ed etico
- assumere decisioni conformi a norme morali ed etiche.

3. *Contenuti*

1^a parte - **Le motivazioni dei comportamenti**

2^a parte - **Dentro e fuori: i fondamenti della morale e dell'etica**

3^a parte - **Piacere e dovere: teleologia e deontologia**

4^a parte - **Accettare, regolare, risolvere il conflitto: pluralismo etico**

4. *Aspetto multidisciplinare*

Dovranno essere valorizzate le potenzialità di integrazione disciplinare del modulo, in particolare verso materie quali: Italiano, Psicologia e Pedagogia, Diritto, Scienze Sociali.

5. *Tempi*

11 ore (2+3+4+2) + 3 per verifiche finali.

6. *Verifica e valutazione*

La verifica formativa è svolta *in itinere* registrando i contributi che i singoli alunni portano alla discussione sulle varie unità ed interagendo con questi.

Si ravvisa anche l'opportunità che gli studenti documentino l'attività mediante la scrittura di un diario dove registrare la propria esperienza, che avrà valore sia come memoria personale che come oggetto di comunicazione e scambio tra le classi che effettuano la medesima sperimentazione.

La valutazione finale si svolge sulla base di due prove:

a) un questionario volto ad appurare la raggiunta capacità di definire autonomamente con adeguata chiarezza i concetti centrali del modulo (obiettivi di conoscenza e competenza);

b) la costruzione di un dialogo, nel quale è da valutare la raggiunta capacità di problematizzare situazioni che implicino interazioni complesse (obiettivi di capacità).

ARTICOLAZIONE DEL MODULO

1ª PARTE - LE MOTIVAZIONI DEI COMPORAMENTI

Questa unità di avvio ha lo scopo di portare gli alunni a riflettere sui possibili moventi di un certo comportamento, che può dipendere dallo slancio come dal calcolo, dal temperamento individuale come dall'abitudine, dalle convenienze sociali come dall'emulazione; dovrebbe emergere la specificità di una peculiare motivazione, che è quella che si può dire morale, o etica, che potrebbe essere variamente verbalizzata (so che è giusto così, sento che è mio dovere...), ma che l'insegnante sarà pronto a raccogliere, evidenziare, chiarire.

L'attività si svolgerà a partire da uno "studio di caso". A titolo di esempio si suggerisce quello con cui si apre il capitolo *Giusto e sbagliato* in THOMAS NAGEL, *Una brevissima introduzione alla filosofia*, Il Saggiatore, Milano 1989 [New York 1987].

Supponiamo tu lavori in una biblioteca a controllare i libri della gente quando se ne va e un amico ti chiede di lasciargli portar via di nascosto un libro in consultazione difficile da trovare che egli desidera possedere... (p. 73).

La discussione può essere impostata a partire dalle domande:

– quali sono i comportamenti possibili di un personaggio che si trovasse nella situazione descritta?

– per ognuno dei comportamenti possibili individuati, quali sarebbero le motivazioni?

Sulle due situazioni possibili (accettazione o rifiuto della richiesta), gli alunni potranno così essere aiutati a:

a) Verbalizzare

– ha pensato che...

– voleva...

– si è reso conto di...

b) Classificare secondo i moventi

– Impulso (egoistico, altruistico...)

– Abitudine, educazione

– Interesse, convenienza

– Efficacia tecnica

– Conformità alle leggi

– Conformità alle convenzioni

– Senso del dovere, onestà

– ...

c) Riconoscere che esistono norme di comportamento diverse quanto a forma, imperatività, legittimazione, modificabilità, origine...

d) Far emergere le specificità di complessi normativi diversi (anche attraverso confronti binari):

- diritto
- costume
- etichetta
- economia
- morale/etica.

e) Fissare la specificità delle regole morali/etiche attraverso:

- una provvisoria definizione sulla base di quanto emerso
- una o più ipotesi sul loro fondamento.

Ad esempio:

- hanno a che fare con la “coscienza” (non conta il contenuto dell’azione, ma l’intenzione)
- pongono limiti e vincoli (generalmente contro comportamenti “spontanei”)
- regolano i nostri rapporti con il prossimo (sentito come nostro simile)
- riscuotono approvazione (sono ritenute giustificate razionalmente).

Il prosieguo del testo di Nagel fornisce un esempio di una discussione del genere e perciò esso potrebbe essere letto in un momento ritenuto opportuno dall’insegnante: all’inizio per stimolare o in fase intermedia per arricchire l’attività. Non verificandosi questo bisogno, si può pensare di consultarlo a conclusione della discussione per confrontare gli esiti, riscontrando eventuali analogie o differenze con quanto emerso nel gruppo.

Potresti esitare per varie ragioni. Potresti temere che sarà scoperto e che sia tu che lui avrete allora dei guai. Potresti volere che il libro rimanga in biblioteca in modo che tu stesso possa consultarlo.

Ma potresti anche pensare che quello che egli propone è sbagliato – che non dovrebbe farlo e che tu non dovresti aiutarlo. Se la pensi così, che cosa significa, e che cosa lo rende vero?

Dire che è sbagliato non è soltanto dire che è contro le norme. Possono esservi norme cattive che proibiscono quello che non è sbagliato – come una legge contro il criticare il governo. Una norma può anche essere cattiva perché richiede qualcosa che è sbagliato – come una legge che richieda segregazione razziale in alberghi e ristoranti. Le idee di giusto e sbagliato sono differenti dalle idee di quello che è e non è contro le norme. Altrimenti non potrebbero essere usate nella valutazione di norme e di azioni.

Se pensi che sarebbe sbagliato aiutare il tuo amico a rubare il libro, allora ti sentirai a disagio nel farlo: in un certo modo non vorrai farlo anche se sei riluttante a rifiutare aiuto a un amico. Da dove viene il desiderio di non farlo; quale è il suo motivo, la ragione soggiacente? Vi sono vari modi in cui qualcosa può essere sbagliato, ma in questo caso, se dovessi spiegarlo, probabilmente diresti che sarebbe ingiusto nei confronti degli altri utenti della biblioteca che potrebbero essere interessati al libro proprio come lo è il tuo amico, ma che lo consultano nella stanza per la consultazione dove chiunque ne ha bisogno può trovarlo. Potresti anche sentire che lasciarglielo portar via sarebbe sleale nei confronti dei tuoi datori di lavoro che ti pagano esattamente per impedire che avvenga questo tipo di cosa. Questi pensieri hanno a che fare con effetti sugli altri – non necessariamente effetti sui loro sentimenti perché potrebbero non saperne mai niente, ma comunque con un certo tipo di danno. In generale, il pensiero che qualcosa è sbagliato dipende dal suo impatto non solo sulla persona che lo fa, ma anche su altri individui. [...]

Naturalmente molti individui si preoccupano degli altri in una certa misura. Ma se qualcuno non se ne cura, la maggior parte di noi non concluderebbe che egli è esentato dalla moralità. Una persona che uccide qualcuno solo per rubargli il portafoglio senza curarsi della vittima non è automaticamente scusata. Il fatto che non se ne preoccupi non lo rende giusto: *dovrebbe* preoccuparsene. Ma perché dovrebbe? (pp.73-75).

2ª PARTE - DENTRO E FUORI: I FONDAMENTI DELLA MORALE E DELL'ETICA

L'unità si sviluppa in due fasi:

- la prima (A) fa il punto sulle definizioni di morale e di etica
- la seconda (B) introduce, con una serie di letture, a), b), c), una discussione sul valore dei processi individuali (“dentro”) e dei rapporti sociali (“fuori”) a fondamento della morale e dell'etica.

A) - Gli studenti sono aiutati a mettere a punto una definizione di morale e di etica, anche confrontando ed integrando quanto detto con definizioni generali, quali quelle fornite da un vocabolario della lingua italiana.

Così, ad esempio Zingarelli, per “morale” recita: “*Parte della filosofia che studia i problemi della condotta dell'uomo. Sin. Etica*” e “*Complesso di consuetudini e norme che regolano la vita privata e quella pubblica*”. Il rimando ad etica, come sinonimo, ci fa trovare in effetti, sullo stesso testo: “*Studio della determinazione della condotta umana e della ricerca dei mezzi atti a concretizzarla*” e “*Insieme delle nor-*

me di condotta pubblica e privata che, secondo la propria natura e volontà, una persona o un gruppo di persone scelgono e seguono nella vita, in un'attività e sim."

In un dizionario filosofico, quello di Nicola Abbagnano, troviamo, in apertura della voce "etica": "*Scienza della condotta*"; e, alla voce "morale": "*Lo stesso che etica*" e "*L'oggetto dell'etica, la condotta in quanto diretta o disciplinata da norme, l'insieme dei mores*".

La corrispondenze semantica tra *èthos* e *mos* può essere sottolineata per suggerire, in particolare a studenti di ginnasio, la possibile sinonimia, se non identità dei due termini.

D'altra parte, anche sfruttando il duplice riferimento a "vita pubblica" e "vita privata" ricorrente nelle definizioni (e incoraggiati dalla distinzione hegeliana tra moralità ed eticità – *Lineamenti di filosofia del diritto*, par. 106 sgg. par. 142 sgg. che comunque qui solo eventualmente citiamo) introduciamo la possibilità di distinguere:

- la morale come il risultato di un dibattito che avviene "dentro" di noi e con noi stessi;
- l'etica, come risultato di un rapporto con gli altri, "fuori" di noi.

B) - A questo punto, questa possibilità di differenziare morale ed etica rilancia il dibattito sui fondamenti (la domanda rimasta sospesa nel testo di Nagel, "perché dovrebbe?") e diviene la base per approfondire due approcci: uno fondato sull'interiorità, uno centrato sul rapporto con gli altri; senza affatto escludere la possibilità di una loro necessaria e fondamentale interazione.

L'attività si svolge sulla base dei testi sotto presentati.

a) *Dentro*: L'Io e la morale

La capacità di sentirsi autonomo significa che si è riusciti a rendersi conto di sé come persona separata da tutti gli altri. Per quanto profondamente io sia legato, nella gioia e nel dolore, ad un'altra persona, questa non è me, né io sono lei. Per quanto ci si possa sentire soli o tristi, si può continuare ad esistere anche da soli. Il fatto che l'altra persona, nella sua realtà, non sia me, sussiste anche accanto all'altro fatto, ugualmente reale, che il mio attaccamento per lei fa parte di me, così che se muore o parte, l'attaccamento persiste anche senza di lei: ma io non posso morire la morte di un altro in sua vece, né lui può morire la mia. Anzi, come nota Sartre, lui non può amare in vece mia, o prendere le mie decisioni; e ugualmente io non posso fare queste cose per lui.

In breve, lui non può essere me, né io posso essere lui. Ma se l'individuo non si sente autonomo, allora egli non può sentire in modo normale, né la separazione, né la sua relazione con l'altro.

La mancanza di senso di autonomia implica che egli sente il proprio essere avvolto nell'altro, o viceversa, in modo da trasgredire la realtà della struttura dei rapporti umani. Significa che in luogo di un senso di un rapporto e di attaccamento nei confronti dell'altro, fondato su di una genuina reciprocità si ha la sensazione di essere in uno stato di dipendenza ontologica, cioè si dipende dall'altro per esistere, e il totale distacco, il completo isolamento è la sola alternativa ad un attaccamento da ostrica, in cui la vita dell'altro è necessaria per la propria sopravvivenza, ma al tempo stesso la mette in pericolo. Perciò, anziché la separazione e il rapporto, i due poli sono il completo isolamento e la completa fusione dell'identità. L'individuo è dunque in perenne oscillazione fra questi estremi, entrambi egualmente impossibili [...]

RONALD DAVID LAING, *L'io diviso*, Einaudi, Torino 1969, p. 62.

Suggerimenti operativi:

Durante la lettura del testo, per l'analisi del testo, chiarire le seguenti parole-chiave:

- autonomia
- relazione con...
- separazione da...
- rapporto reciproco
- stato di dipendenza

Operazioni da compiere: analizza e verbalizza:

- Che cosa intendi per "completo isolamento"?
- Che cosa intendi per "completa fusione dell'identità"?

b) *Fuori*: etica del rapporto

La lettura di un brano di psicologia evolutiva è volta a riflettere su una ipotesi di sviluppo, interno all'individuo, di un sistema di valori morali, consistente nel passaggio da una morale eteronoma ad una morale autonoma. Ciò comporta il sorgere di un sentimento di rispetto reciproco che nasce dalla cooperazione tra individui, che garantisce autonomia e coesione di rapporti.

[...] Abbiamo visto come i primi sentimenti morali siano originati dal rispetto unilaterale che il bambino piccolo prova per i genitori o l'adulto in genere, e come questo rispetto comporti la formazione di una morale di obbedienza o eteronoma. Il nuovo sentimento, che interviene in funzione della cooperazione fra bambini e delle forme di vita sociale che ne derivano, consiste essenzialmente nel rispetto reciproco. Si ha rispetto reciproco quando gli individui si attribuiscono reciprocamente un valore personale equivalente e non si

limitano a valorizzare questa o quella azione particolare. Geneticamente il rispetto reciproco ha origine dal rispetto unilaterale di cui costituisce una forma limite. Avviene continuamente infatti, che un individuo sente un'altra persona, come superiore a sé da un certo punto di vista, ma che vi sia reciprocità rispetto ad altri: in questo caso ne seguirà prima o poi una valorizzazione reciproca globale. In ogni amicizia fondata sulla stima e in ogni forma di collaborazione che esclude l'autorità, ecc. esiste, come regola generale, rispetto reciproco [...] Il rispetto reciproco conduce a nuove forme di sentimenti morali, distinti dalla primitiva obbedienza esterna. In primo luogo possiamo citare le trasformazioni riguardanti la concezione delle regole[...]

Ecco dunque che agisce il sentimento reciproco: la regola non viene più rispettata in quanto è prodotta da una volontà esterna ma in quanto è il risultato di un accordo, esplicito o implicito. Questo è il motivo per cui è veramente rispettata nella pratica del gioco, anziché soltanto con formule verbali: essa diviene obbligatoria nella misura in cui l'io stesso è consenziente, in modo autonomo, all'accordo che lo vincola. È questa la ragione per cui il rispetto reciproco comporta di per sé tutta una serie di sentimenti morali ignoti fin allora: la lealtà fra giocatori, che esclude l'imbroglio non più soltanto perché "è proibito", ma perché viola l'accordo fra individui che si stimano, l'amicizia, il fair play, ecc [...]

JEAN PIAGET, *Lo sviluppo mentale del bambino*, Einaudi, Torino 1976, cap. III, *L'infanzia dai sette ai dodici anni: affettività, volontà e sentimenti morali*, pp. 63 e 65.

Esercizi consigliati:

Definire i seguenti concetti:

- rispetto unilaterale
- rispetto reciproco
- sentimenti morali
- lealtà.

c) *Dentro e fuori*

Si tratta ora di riflettere sui rapporti tra i processi di formazione dell'Io, da cui dipende la costruzione del sistema dei valori morali che determinano autonomia delle scelte ed il processo di presa di coscienza dell'esistenza dell'alterità, da cui dipende la formazione dei criteri etici che determinano i comportamenti collettivi.

Per quanto tu possa continuare a camminare, e neppure percorrendo intera la vita tu non potresti mai trovare i confini dell'anima, così profondo è il tuo *logos*.
ERACLITO, *Frammento 45*.

La natura collettiva della profondità dell'anima significa semplicemente che nessun uomo è un'isola [...] possiamo andare con un altro soltanto fin dove siamo andati con noi stessi. Questo significa anche che noi possiamo andare con noi stessi soltanto fin dove siamo andati con un altro.

JAMES HILLMAN, *Il mito dell'analisi*, Adelphi, Roma 1979, p. 39.

Amo a te significa «osservo nei tuoi confronti un rapporto di in-direzione». Non ti sottometto, né ti consumo. Ti rispetto (come irriducibile) [...] L'*a* è il luogo di non-riduzione a oggetto della persona. Ti amo, ti desidero, ti prendo, ti seduco, ti ordino, ti istruisco ecc. rischiano sempre di annientare l'alterità dell'altro, facendolo (a) divenire un mio bene, un mio oggetto, riducendolo (a) al o nel mio, cioè a qualcosa che già fa parte del mio campo di proprietà esistenziali o materiali.

L'*a* è anche una barriera contro l'alienazione della libertà dell'altro nella mia soggettività, nel mio mondo, nella mia parola...

LUCE IRIGARAY, *Amo a te*, Bollati Boringhieri, Torino 1993, pp. 114-115.

Senza un rapporto consapevolmente riconosciuto ed accettato con il prossimo, non si dà sintesi della personalità.

CARL GUSTAV JUNG, *La psicologia del transfert*, Milano 1961, p. 105 [ed. or. *Collected works of C. G. Jung*, Ia ed. Princeton University Press, vol. XVI, parte 444].

Definire i seguenti concetti:

- Io
- Alterità
- anima
- personalità

3ª PARTE - PIACERE E DOVERE: TELEOLOGIA E DEONTOLOGIA

Agire bene, verso di sé e verso il prossimo, è piacevole?

O richiede di sottostare a doveri che comportano la rinuncia a piaceri?

Piacere e dovere sono contrapposti? (Come nel detto: "Prima il dovere, poi il piacere").

Spesso l'azione morale comporta rinunce.

Ma dà anche soddisfazioni.

Dopo una impostazione, mediante discussione, di questi interrogativi, si prospettano alcuni testi che propongono tesi diverse al riguardo.

Ad ognuna potrà seguire una discussione in cui gli alunni saranno chiamati a prendere posizione.

Tesi 1.

Il bene si accompagna necessariamente al vero piacere, a quello che ci rende veramente felici (non a quello effimero o eccessivo); nel raggiungimento di questo fine ci è guida la nostra stessa natura.

Tesi 2.

La felicità non è solo uno stato individuale: l'azione virtuosa ne persegue la realizzazione a livello sociale, facendola corrispondere alla maggiore utilità possibile, al maggior piacere possibile per il maggior numero di persone.

Tesi 3.

Non c'è nessun merito e nessun rilievo morale in una azione che facciamo solo per piacere, o per naturale disposizione; una azione morale implica necessariamente sottostare ad un dovere.

Tesi 4.

A fronte degli inediti problemi contemporanei che mettono in discussione la stessa sopravvivenza dell'umanità, i doveri primari che si impongono all'azione morale emergono pensando al futuro delle generazioni che verranno.

Le quattro tesi potrebbero essere classificate come:

- 1-2 – riferite ad etiche teleologiche (in cui è importante il fine da realizzare, che si accompagna a forme di piacere)
- 3-4 – riferite ad etiche deontologiche (caratterizzate dal senso del dovere)
- 1-3 – riferite alla soggettività, al “dentro” (l'anima, la coscienza)
- 2-4 – riferite all'alterità, al “fuori” (la società, l'umanità).

Possono essere comunque liberamente presentate, anche in numero inferiore alle quattro proposte.

Testo 1

Diciamo che il piacere è principio e fine del vivere felicemente. Lo consideriamo infatti come un bene primo e connaturato a noi, e da esso muoviamo nell'assumere qualsiasi posizione di scelta o di rifiuto, così come ad esso ci rifacciamo nel giudicare ogni bene in base al criterio delle affezioni. Poiché esso è il bene primo e innato, non cerchiamo qualsiasi tipo di piacere, ma talora rifiutiamo molti piaceri quando ne seguirebbe per noi un dolore maggiore; e consideriamo anche molti dolori preferibili al piacere, per il piacere maggiore che in seguito deriva dall'averli lungamente sopportati. Ogni piacere è un

bene per il fatto che la sua natura è a noi congeniale, non tutti i piaceri sono però da ricercarsi, come non tutti i dolori da sfuggirsi, anche se il dolore è di sua natura un male.

Bisogna giudicare in merito di volta in volta, in base al calcolo e alla considerazione dei vantaggi e degli svantaggi: giacché certe volte un bene viene ad essere per noi un male e un male per contro un bene [...].

Quando dunque diciamo che il piacere è un bene, non alludiamo affatto ai piaceri dei dissipati che consistono in crapule, come credono alcuni che ignorano il nostro insegnamento o lo interpretano male; ma alludiamo all'assenza di dolore nel corpo, all'assenza di perturbazione nell'anima. Non dunque le libagioni e le feste ininterrotte, né il godersi fanciulli e donne, né il mangiar pesci e tutto il resto che una ricca mensa può offrire è fonte di vita felice; ma quel sobrio ragionare che scruta a fondo le cause di ogni atto di scelta e di rifiuto, e che scaccia le false opinioni, per via delle quali grande turbamento si impadronisce dell'anima.

EPICURO, *Lettera a Menecce*, 129-132, da *Opere di Epicuro*, UTET, Torino 1974.

Testo 2

Mettendo a confronto le qualità morali delle azioni, al fine di operare una scelta tra le varie azioni che si presentano, o di cercare quale tra di esse abbia la più grande eccellenza morale, siamo portati dal nostro senso morale della virtù a giudicare così: che, essendo eguale il grado di felicità che si suppone procedere dall'azione, la virtù è in proporzione al numero di persone a cui si estende la felicità [...] e, essendo eguale il numero, che la virtù dipende dalla quantità di felicità e di bene naturale; e che la virtù è in proporzione composta della quantità di bene e del numero di coloro che ne usufruiscono. Nello stesso modo il male naturale, o vizio, lo è rispetto al grado di sofferenza e al numero di coloro che soffrono; cosicché, l'azione migliore è quella che procura la maggiore felicità per il maggior numero; la peggiore è quella che, in modo simile, produce sofferenza.

FRANCIS HUTCHESON, *Ricerca sull'origine delle idee di bellezza e di virtù*, in E. Lecaldano [cur.], *L'illuminismo inglese*, Loescher, Torino 1985.

Testo 3

Essere benefico dove si può, è dovere; e vi sono inoltre alcune anime così accordate al tono di simpatia, che anche senza altro motivo di vanità o di interesse provano una intima soddisfazione nel diffondere gioia intorno a loro e possono provare diletto dell'altrui contentezza in quanto questa sia opera loro. Ma io affermo che in tal caso tale azione, per quanto conforme a dovere, per

quanto degna d'amore, pure non ha un vero valore morale ma sta alla pari con le altre inclinazioni [...]. Posto dunque che l'anima di tale filantropo sia offuscata da una sciagura sua propria che spegne ogni partecipazione alla sorte altrui, e che egli abbia tuttora facoltà di beneficiare gli altri bisognosi, ma non sia più mosso dal bisogno altrui, perché abbastanza occupato dal proprio; posto che, proprio ora che l'inclinazione non lo eccita più a quell'agire, egli pure sappia trarsi fuori da questa mortale insensibilità e faccia l'azione senza alcuna inclinazione, partendo unicamente dal dovere; solo allora questa ha veramente il suo schietto valore morale. Ancora più: se la natura avesse in generale posta poca simpatia nel cuore di questo, [...] se [...] fosse di temperamento freddo e indifferente [...] non troverebbe egli in se stesso ancora una fonte donde attingere per sé un valore molto più alto di quel che mai possa essere quello di un buon temperamento? Certamente! Sorge proprio allora il valore del carattere, sorge il valore morale, il sommo imparagonabile valore: fare il bene, non per inclinazione, ma per dovere.

IMMANUEL KANT, *Fondazione della metafisica dei costumi*, Bruno Mondadori, Milano 1995, p. 42.

Testo 4

Un imperativo adeguato al nuovo tipo di agire umano e orientato al nuovo tipo di soggetto agente, suonerebbe press'a poco così: «Agisci in modo che le conseguenze della tua azione siano compatibili con la permanenza di un'autentica vita umana sulla terra», oppure, tradotto in negativo: «agisci in modo che le conseguenze della tua azione non distruggano la possibilità futura di tale vita», oppure, semplicemente: «non mettere in pericolo le condizioni della sopravvivenza indefinita dell'umanità sulla terra», o ancora, tradotto nuovamente in positivo: «Includi nella tua scelta attuale l'integrità futura dell'uomo come oggetto della tua volontà».

[...] il nuovo imperativo afferma appunto che *possiamo* sì mettere a repentaglio la nostra vita, ma non quella dell'umanità, e che Achille aveva sì il diritto di scegliere per sé una breve vita di imprese gloriose piuttosto che una lunga vita di sicurezza oscura (nell'assunto sottinteso che ci sarebbe stata una posterità a narrare le sue gesta); ma che noi non abbiamo il diritto di scegliere o anche solo rischiare il non-essere delle generazioni future in vista dell'essere di quelle attuali [...].

La responsabilità è la *cura* per un altro essere quando venga riconosciuta come dovere, diventando «apprensione» nel caso in cui venga minacciata la vulnerabilità di quell'essere. Ma la paura è già racchiusa potenzialmente nella questione originaria da cui ci si può immaginare scaturisca ogni responsabilità

attiva: che cosa capiterà *a quell'essere*, se *io non* mi prendo cura di lui? Quanto più oscura risulta la risposta, tanto più nitidamente delineata è la responsabilità. Quanto più lontano nel futuro, quanto più distante dalle proprie gioie e dai propri dolori, quanto meno familiare è nel suo manifestarsi ciò che va temuto, tanto più la chiarezza dell'immaginazione e la sensibilità emotiva debbono essere mobilitate a quello scopo.

HANS JONAS, *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica* (1979), Einaudi, Torino 1990, pp. 16-17, 285.

In relazione a quest'ultimo brano, è opportuno sottolineare come la concezione, propria di Jonas, del dovere come responsabilità nei confronti delle generazioni future, in un programma di fondazione di un'etica "per la civiltà tecnologica", si basa su un principio di responsabilità che estende la nozione di soggetto morale per comprendervi altri soggetti finora esclusi, quali appunto le generazioni future, verso le quali il soggetto assume le responsabilità delle potenzialità delle sue azioni; ma anche gli animali e l'ambiente naturale.

Jonas dunque sente l'inadeguatezza delle forme dell'etica e della politica tradizionali, nei confronti di nuove situazioni nei riguardi delle quali la responsabilità dei comportamenti di ogni singolo acquistano aspetti collettivi nella biogenetica, nella ecologia, nelle scelte tecnologiche.

4ª PARTE - ACCETTARE, REGOLARE, RISOLVERE IL CONFLITTO: PLURALISMO ETICO

In questa unità conclusiva si tematizza (prima fase, A) l'inevitabilità di vari punti di vista, di approcci diversi al problema morale ed etico. L'esperienza fatta fin qui avrà dimostrato a sufficienza questo assunto (ed anche l'unità precedente in fondo presentava opzioni polarizzate e diverse l'una dall'altra). Da questo punto di vista, l'attività costituisce anche un esercizio-verifica su quanto è stato svolto finora.

Ne nasce il problema (seconda fase, B) di come rapportarsi con il pluralismo delle opzioni, di come affrontare la convivenza con chi condivide scelte diverse, e magari opposte alle nostre. Non occorre spendere parole per sottolineare la rilevanza della questione nella vita di ogni giorno all'interno delle nostre società pluraliste e sempre più diversificate.

Un campo dove si segnalano spesso conflitti essenziali tra punti di vista opposti è oggi quello di una disciplina di etica applicata molto dibattuta: la bioetica. Traiamo spunto dalla relativa informazione e dal sicuro interesse che gli alunni hanno oggi con molti dei temi all'ordine del giorno in bioetica, per proporre un caso, nel quale verificare l'esistenza e la legittimità di approcci diversi.

A) - Lo spunto filosofico ci viene da uno dei casi che Kant ci presenta come verifica dell'imperativo categorico che afferma: "Bisogna volere che la massima della nostra azione divenga una legge universale". Si imposta una questione, diremmo oggi, di eutanasia. Alle sue affermazioni, facciamo seguire quelle espresse oltre due secoli dopo da Indro Montanelli, il grande giornalista e scrittore recentemente scomparso, convinto sostenitore dell'eutanasia.

Un uomo, per una serie di mali che ha finito per ridurlo alla disperazione, sente un gran disgusto della vita, è però ancora di tanto in possesso della sua ragione da poter domandarsi se non sarebbe una violazione del dovere verso se stesso il togliersi la vita. Egli cerca, allora, se la massima della sua azione potrebbe ben diventare una legge universale della natura. La sua massima sarebbe questa: "per amore di me stesso io stabilisco il principio di poter abbreviarmi la vita dal momento che, prolungandola, ho più a temerne i mali che a sperarne soddisfazioni". La questione è ora soltanto di sapere, se questo principio dell'amor di sé potrebbe diventare una legge universale della natura. Si scorge però subito, che una natura, la cui legge sarebbe di distruggere la vita stessa, appoggiandosi proprio su quel sentimento la cui funzione speciale è di incitare allo sviluppo della vita, sarebbe in contraddizione con se stessa e non potrebbe sussistere come natura; di conseguenza, questa massima non potrebbe assolutamente occupare il posto di una legge universale della natura, ed è perciò completamente contraria al principio supremo d'ogni dovere.

I. KANT, *Fondazione della metafisica dei costumi*, Paravia, Torino 1945.

Ritengo che tra i diritti dell'uomo ci sia anche, anzi soprattutto quello di congedarsi dalla vita quando questa sia diventata per lui soltanto un calvario di sofferenze senza speranza e, mettendolo alla mercé degli altri, gli abbia tolto anche la possibilità di difendere il proprio pudore, e quindi la propria dignità. L'obiezione dei cattolici è che, la vita essendo un dono del Signore, solo Lui ha il diritto di toglierla alle sue creature. Ed è su questo punto che sono io a dissentire. Io non sono (purtroppo) un credente. Ma se lo fossi troverei sacrilego attribuire al signore tanta crudeltà verso le sue creature.

I. MONTANELLI, «Corriere della sera», 23 febbraio 2000.

Domande guida per la comprensione.

- Quali motivazioni giustificano secondo Kant il no della ragione all'eutanasia?
- Quali motivazioni giustificano secondo Montanelli il no della religione all'eutanasia?
- Quali motivazioni giustificano il sì di Montanelli all'eutanasia?
- In quali punti delle argomentazioni dell'uno e dell'altro autore si fa appello al rapporto verso se stessi?

– In quali punti delle argomentazioni dell’uno e dell’altro autore si fa appello al rapporto verso gli altri?

– Rilevi tra le posizioni presenti nel dibattito alcuna che giudicheresti ispirata ad un principio di piacere? Spiega in che senso.

– Rilevi tra le posizioni presenti nel dibattito alcuna che giudicheresti ispirata ad un principio di dovere? Spiega in che senso.

– Rilevi tra le posizioni presenti nel dibattito alcuna che giudicheresti ispirata ad un’ottica teleologica? Spiega in che senso.

– Rilevi tra le posizioni presenti nel dibattito alcuna che giudicheresti ispirata ad un’ottica deontologica? Spiega in che senso.

B) - Alcuni autori hanno teorizzato, in bioetica, l’esistenza di due grandi sistemi di riferimento, denominati generalmente “etica della sacralità della vita” ed “etica della qualità della vita”. Traiamo queste note esplicative al riguardo da un bioeticista di impostazione laica.

[L’Etica] intesa in senso tradizionale ha sempre affermato l’esistenza di almeno un dovere deontologico assoluto, cioè di un dovere che valga di per sé, indipendentemente dalle conseguenze dell’azione (deontologico), e che non ammette mai eccezioni di sorta (assoluto). A volte si dice che tale dovere assoluto dipende dal cosiddetto “Principio di sacralità della vita umana” (PSV), che vieta assolutamente ogni interferenza con l’intrinseco finalismo della vita biologica umana. Di solito il PSV è giustificato da qualche dottrina religiosa, ma i due aspetti vanno tenuti distinti dal momento che, con “sacralità della vita”, si intende qui semplicemente l’assoluta intangibilità o l’assoluta inviolabilità della vita umana, tesi questa che forse può essere sostenuta anche indipendentemente dalla religione. [...] da alcuni decenni [...] la cosiddetta etica della qualità della vita (EQV) [...] escludendo l’idea che ci siano doveri assoluti, viene a porre al centro dell’attenzione la “qualità della vita”, cioè il benessere e/o l’autonomia degli individui coinvolti.

MAURIZIO MORI, *La “novità della bioetica: il dibattito italiano*, “Le scienze”, q. n. 88, febbraio 1996.

Non sarà difficile riconoscere una certa corrispondenza tra le posizioni precedentemente riferite e i due orientamenti ideali descritti da Mori.

Fatta questa operazione, si imposta il tema finale, in forma di discussione in classe, ovvero di gioco di ruolo. Esso non consiste tanto e solo nel dichiarare da parte degli alunni il proprio accordo o disaccordo per questa o quella tesi, quanto nel problematizzare i rapporti tra punti di vista diversi. Si tratterà di elaborare risposte argomentate a queste domande:

– Considerando di schierarti in favore di una delle due posizioni, che giudizio daresti di chi sostiene l'altra tesi?

– Nella stessa ipotesi di cui sopra, quali diritti riconosceresti al sostenitore dell'altra tesi?

– Se tu fossi il legislatore, riconosceresti il diritto ad ognuno di comportarsi, nel campo dell'eutanasia, secondo i propri desideri e le proprie convinzioni? Oppure fisseresti come valide per tutti le norme da te ritenute giuste? Oppure faresti valere i principi normativi accettati dalla maggioranza dei cittadini?

– PSV ed EQV, sono realmente e completamente inconciliabili?

– Ci sono a tuo avviso, tra gli esseri umani, principi comuni e indiscutibili, quali che siano le opzioni specifiche su questo o quel problema?

Se ne evidenzieranno una serie di problemi aperti quanto a:

– valore attribuito alle proprie convinzioni

– spazio riconosciuto ai diritti

– possibilità di mediazione

– possibilità di rinvenire regole comuni

– spazio del dialogo.

VERIFICHE SOMMATIVE

A) - Rispondi ai seguenti quesiti, utilizzando per le risposte un massimo di circa 5 righe.

Tempo: 1 ora. Ogni quesito è valutato, a seconda della adeguatezza della risposta con punti 0, 1, 2.

Sufficienza: 12/20

1. Definisci *regole morali*.

2. Definisci *regole etiche*.

3. Prova a descrivere i rapporti tra *morale eteronoma* e *obbedienza*.

4. Prova a descrivere i rapporti tra *morale autonoma* e *rispetto reciproco*.

5. Cosa intendi per *essere autonomo*?

6. Descrivi, secondo i tuoi intendimenti, che cosa pensi sia il *piacere* e da dove esso provenga.

7. Descrivi, secondo i tuoi intendimenti, che cosa pensi sia il *dovere* e da dove esso provenga.

8. Commenta, approvando o disapprovando, questa frase: “non tutti i piaceri sono perciò da ricercarsi, come non tutti i dolori da fuggirsi, anche se il dolore è di sua natura un male”.

9. Che cosa si intende per un' *etica della responsabilità*?

10. Spiega e giustifica entro quali limiti ritieni accettabile la differenza di opinioni in etica.

B) - Costruisci un dialogo di contenuto etico-morale tra un padre (P) e un figlio o una figlia (F), a partire dal seguente spunto (da MATTHEW LIPMAN, *Il prisma dei perché*, Armando, Roma 1992, p.107). Nel dialogo, sviluppa liberamente le tematiche dell'autonomia e dell'eteronomia, del piacere e del dovere, del rapporto tra valori e scelte diverse.

Tempo: 1 ora

F - Papà, perché fumi?

P - Perché mi piace.

F - Ma si dice che il fumo provoca il cancro.

P - Sì, ma solo se uno fuma troppo.

F - Non capisco come fai ad essere così sicuro che non stai fumando troppo. E poi, io ho provato a fare un tiro dal tuo sigaro e ha un sapore orribile.

P - D'accordo, meglio così. Forse non prenderai questo vizio.

F - Papà, hai detto che fumi perché ti piace. Ma anche all'inizio ti piaceva?

P - Non ricordo. È passato tanto tempo. Mi pare che all'inizio non mi piacesse molto, ma poi ho continuato e alla fine ho cominciato a prenderci gusto.

F - Ma quanto tempo fa è successo? Quando eri alla scuola superiore?

P - Sì, credo proprio di sì... Deve essere stato in quegli anni.

.....
.....
.....

L'ultima ora è dedicata alla valutazione e discussione finale sulle prove.

PARTE SECONDA

Dipartimento per lo sviluppo dell'Istruzione
Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici

Seminario ministeriale di formazione e materiali didattici

Nuovi moduli filosofia al biennio

Ferrara, 25 -27 novembre 2001

LA FILOSOFIA AL BIENNIO: UN'IPOTESI DA VERIFICARE ATTRAVERSO LA SPERIMENTAZIONE DI MODULI

Considerazioni e valutazioni

Bianca Maria Ventura

*Essere un filosofo non significa semplicemente avere
raffinati pensieri e neppure fondare una scuola...
Consiste nel risolvere alcuni dei problemi della vita,
non in teoria ma in pratica.*

H.D. THOREAU

*Il problema della filosofia è la consapevolezza del disordine nei nostri concetti
e lo si può risolvere conferendo loro ordine.*

L. WITTGENSTEIN

1. IL "SENSO" DEL PROGETTO

Il bilancio di un'esperienza nasce sempre dal confronto tra i suoi obiettivi ed i suoi risultati. Nel momento di esprimere alcune considerazioni valutative sulla sperimentazione svolta da numerose scuole italiane negli anni scolastici 1999 – 2003, si rende, dunque, necessario ricostruire, almeno nelle sue linee essenziali e attraverso le motivazioni ed i convincimenti che lo hanno originato, il "senso" del progetto.

Quest'ultimo si è configurato come una ricerca-azione, caratterizzata dall'intreccio sistematico tra teoria pedagogica e prassi didattica: i presupposti teorici hanno ispirato la concreta azione didattica, dalla quale hanno ricevuto conferme, o smentite, o, più frequentemente, aggiustamenti in progress.

Come ogni ricerca-azione, il progetto nazionale *La filosofia al biennio: un'ipotesi da verificare attraverso la sperimentazione di moduli*, si è alimentato dell'azione reciproca di tutti i soggetti coinvolti (*schema 1*), i quali, con ruoli differenti, ma coesenziali, hanno dato vita alle molteplici azioni finalizzate alla formazione personale e

alla didattica (produzione dei materiali didattici, guida al loro utilizzo, verifica del loro potenziale formativo e della loro spendibilità in contesti educativi diversificati, attività d'aula).

Come ogni ricerca-azione il progetto si è radicato su di una serie di questioni di carattere pedagogico e didattico, alla cui soluzione intendeva fornire un contributo e tra le quali le più significative sono risultate le seguenti:

➔ Che cosa è essenziale conoscere nel tempo presente?

➔ Come difendere ed incrementare l'esercizio del pensiero?

➔ Quali sono le condizioni che rendono le esperienze scolastiche capaci di sostenere gli studenti *dal lato utile della vita*?

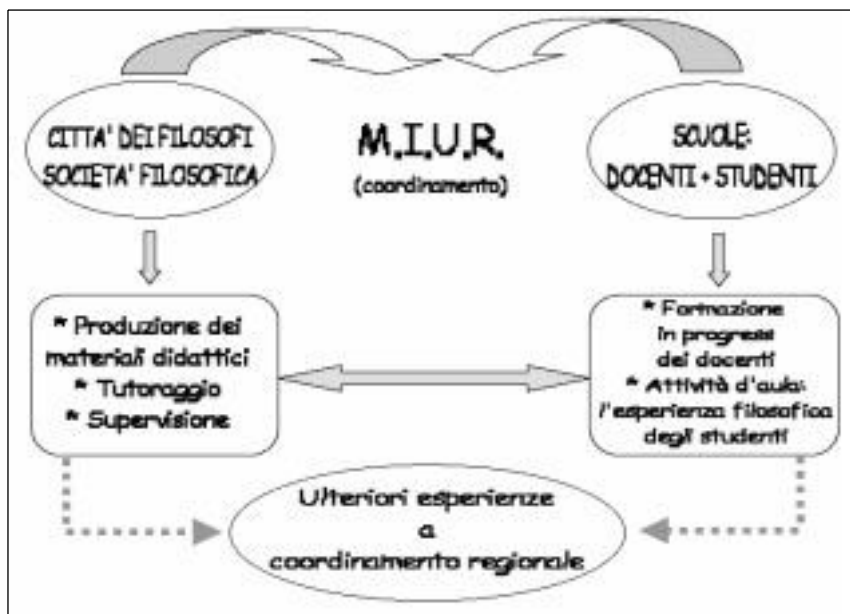
Come ogni ricerca-azione, infine, il progetto intendeva verificare un'ipotesi, che proverò a ricostruire attraverso due interrogativi fondamentali:

➔ è possibile pensare all'insegnamento della filosofia in modo diverso dall'insegnamento storicistico che nella tradizione della scuola italiana si colloca nel triennio della scuola secondaria di secondo grado?

➔ è utile, per il raggiungimento della finalità educativa sottesa ad ogni percorso formativo e all'interno di ogni tipologia di scuola, introdurre fin nel biennio l'insegnamento della filosofia?

Come risulta evidente, le due questioni sopra esposte, rimandano ad una serie di altre considerazioni sulla natura della filosofia e sul suo potenziale formativo (*Schema 2*) e sollecitano una terza domanda: come deve essere pensata ed organizzata l'esperienza di insegnamento/apprendimento della filosofia nelle classi del biennio della scuola secondaria di secondo grado, affinché possa risultare efficace per studenti – adolescenti? Ed infine: quale è il *senso* dell'operazione nel suo complesso?

L'ipotesi di inizio intendeva verificare proprio questo senso.



Schema 1 - Lo schema intende rappresentare i soggetti che, con ruolo diversificato, hanno dato vita al progetto e le azioni che lo hanno sostanziato. In particolare è da ricordare che, a seguito e nel corso della sperimentazione nazionale, il campione di scuole impegnate nel progetto è stato ampliato: in alcune regioni (ad esempio, le Marche) sono stati gli IRRE (Istituti Regionali di Ricerca Educativa) a coordinare un circuito di scuole che ha lavorato parallelamente, ma con stesso protocollo, introducendovi le necessarie modifiche richieste dalle esigenze territoriali



Schema 2 - È qui rappresentato un grappolo di questioni relative alla natura della filosofia come disciplina scolastica.

2. IL PROGETTO NELLO SCENARIO DELLA RIFORMA

Nello scenario di riforma della scuola italiana, un'antica idea pedagogica in particolare prende forma: quella della *personalizzazione dei percorsi formativi*. Essa ha un precedente nell'idea di *insegnamento individualizzato* e sottolinea con forza, all'interno dei processi educativi, la centralità dell'allievo e della sua specificità ed ispira le attività di didattica diversificata, volte a valorizzare le potenzialità di ciascuno, evitando il rischio dell'omologazione a modelli precostituiti.

Di qui la cultura della *progettazione* diffusi largamente nelle scuole italiane negli ultimi anni insieme con la cultura dell'autonomia organizzativa e didattica.

In tale fermento innovativo si colloca l'insieme delle operazioni finalizzate alla costruzione dei curricula, che nella loro articolazione nazionale e locale si prefiggono di accogliere e valorizzare tutte le esperienze culturali, diversificate e variamente organizzate.

In tale contesto è ragionevole pensare ad una presenza flessibile delle varie discipline di studio, organizzate per moduli. Così anche per la filosofia.

Entro un'ottica di rinnovamento, che nulla toglie alla tradizionale organizzazione della didattica, ma che vuole esplorare altre formule, più agili e flessibili di ampliamento dell'offerta formativa, si colloca l'ipotesi di proporre agli studenti un incontro precoce con la filosofia, in contesti d'apprendimento non tradizionali.

L'obiettivo formativo è pensato soprattutto a livello di competenze trasversali, quali:

- saper individuare un nodo problematico,
- saper organizzare il proprio pensiero in ordine ad una questione data,
- saper esprimere il proprio pensiero,
- saper sostenere le proprie idee,
- saper riconoscere le ragioni dell'Altro,
- saper problematizzare su eventi ed idee,
- saper interrogare un testo,
- disporre di più alfabeti,
- imparare ad apprendere.

3. LA COMPLESSITÀ DEL PROGETTO: UNA SFIDA PEDAGOGICA?

La promozione dell'esperienza filosofica nelle classi del biennio in ogni tipologia di scuola ha creato subito un problema, apparentemente, di carattere organizzativo-gestionale, ma che al suo interno nascondeva una più ampia complessità, perché andava a toccare le stesse competenze disciplinari dei docenti d'aula e, di conseguenza, anche la natura e la specificità del sapere filosofico.

Chi, infatti, avrebbe condotto l'esperienza filosofica nelle classi del biennio,?

Docenti di altre discipline. Con quali risultati? Dimostrare che la specificità della filosofia è soprattutto questione di metodo e che, dunque, essa attraversa tutte le altre aree di sapere, per cui ogni bravo insegnante di qualsiasi disciplina è un potenziale docente di filosofia? Oppure dimostrare che la filosofia non ha specificità, poiché accoglie in sé, come suoi aspetti particolari, contenuti e metodi di altre discipline?

Già nell'ipotesi d'inizio, si addensava la preoccupazione che i "minimi filosofici" potessero essere opacizzati e confusi, se non addirittura andare dispersi, pur in un'ottica di ricostruzione dell'unitarietà delle conoscenze (*Schema 3*).



Schema 3 - I nodi problematici riportati nello schema sono indizi dell'atteggiamento di cautela che ha caratterizzato

l'esperienza filosofica nelle classi del biennio e della preoccupazione che essa, per quanto motivante e formativa, potesse perdere la specifica tonalità filosofica. Nel corso della sperimentazione è emerso come quest'ultima non venga garantita necessariamente o esclusivamente dall'utilizzo di testi filosofici.

Per limitare il rischio che, comunque, si è manifestato e di cui si è tenuto conto sia nella fase della programmazione didattica, sia nella fase di ri-pensamento del percorso svolto con gli studenti, si è attuata la formazione *iniziale ed in itinere* dei *docenti-sperimentatori*, e si sono utilizzati, come strumenti didattici, i *moduli filosofici*¹,

(1) AA.VV., *Moduli per l'insegnamento della filosofia nel biennio del riordino dei cicli scolastici*, La città dei filosofi, Ferrara - Roma 2001 e successive modifiche ed integrazioni.

un materiale strutturato, pur se flessibile e facilmente adattabile alle varie realtà particolari, di cui una parte integrante è costituita proprio dalle *note* ed *indicazioni* per i docenti.

La sperimentazione, dunque, non ha avuto i caratteri dell'improvvisazione spontanea, ma ha seguito un vero e proprio protocollo di ricerca. Nella percezione dei docenti, essa ha assunto i caratteri di una sperimentazione assistita:

[...] ho vissuto [...] l'esperienza come una sperimentazione assistita, in cui mi sono sentita libera ma non lasciata a me stessa, confermata o meno nelle mie scelte, ma mai controllata, stimolata con proposte e concetti nuovi ma mai forzata. C'è bisogno di ribadire che nei nostri Istituti spesso si vive l'esatto contrario?

(D.T., docente sperimentatore a.s. 2001-2002).

Nel corso della formazione dei docenti quello che era stato individuato un elemento di *rischio*, è stato trasformato nella maggior parte dei casi in una *risorsa*: i docenti d'aula hanno risposto positivamente alla sfida rappresentata dalla necessità di attivare forme di apprendimento complesso caratterizzate dall'intreccio del *nuovo* (a livello di contenuti disciplinari e di strategie didattiche) con la propria professionalità pregressa.

Positiva è stata per me soprattutto la "formazione in progress" maturata sperimentando l'insegnamento della Filosofia in ambiti e con metodologie nuove rispetto a quelli oggi curricolari, ma cercando sempre di mantenere la specificità della disciplina.

(D.T., docente sperimentatore a.s. 2001-2002).

Alcuni di loro hanno avuto l'occasione di spendere didatticamente un'antica passione (per la filosofia) o una lontana competenza disciplinare, lasciata in ombra per la necessità di insegnare altro (materie letterarie perlopiù).

Forse a motivarmi nell'accettare questa sfida è stato il ricordo un po' malinconico di un corso di laurea seguito tanti anni fa, terminato in modo molto gratificante, ma poco produttivo se oggi insegno altro. Certo la storia personale è sempre carica di risvolti concreti che poi si fanno sentire nel quotidiano e ne dovremmo essere consapevoli.

O forse si è trattato, cosa sempre possibile in chi vive tra soggetti in crescita e svolge un lavoro di natura essenzialmente interpersonale, del desiderio di rinnovamento continuo per sfuggire al pericolo della ripetitività.

(D.T., docente sperimentatore a.s. 2001-2002).

Tutti, però, indistintamente tutti, hanno avvertito il bisogno dell'aggiornamento contenutistico, mediante lo studio e la riflessione, unito al bisogno di condividere la responsabilità educativa, mediante forme di confronto sistematico.

L'opportunità di uscire da formule di insegnamento consolidate, ma ripetitive, associata ad una nuova percezione del sapere filosofico, è stata colta come una sfida, sia per i ragazzi, sia per i docenti.

*E gli alunni hanno accettato la sfida. Si è attivato un laboratorio [...] in cui grande spazio ha avuto la relazione interpersonale, lo scambio di idee, l'ascolto sincero, la riflessione sui testi affrontati, [...]un laboratorio che ha avuto la funzione di un auto-aggiornamento per l'insegnante, impegnativo, ma con positivi risultati [...]*²

(A. M. B., docente sperimentatore a.s. 2001-2002).

Lo è stata [la sfida] anche per noi insegnanti perché ha modificato la nostra percezione della natura della disciplina che è stata proposta in un contesto nuovo e come strumento per indagare, problematizzare, cercare possibili soluzioni e per comunicare con libertà e rispetto le opinioni proprie ed altrui.

(L. M. V., docente sperimentatore a.s. 2001-2002).

L'esecuzione del modulo è stata faticosa, ma stimolante [...], sia per gli insegnanti che hanno avuto l'occasione di sperimentare e confrontarsi su tematiche per loro nuove, sia per i ragazzi [...].

(M.B., docente sperimentatore a.s. 1999-2002).

La diversa percezione del sapere filosofico, che ricorre come elemento di positiva innovazione nella valutazione del progetto da parte di numerosi insegnanti, ha messo in luce come l'esperienza filosofica, condotta precocemente rispetto alla tradizionale articolazione dei curricula scolastici, assumesse valore di rinforzo cognitivo e metodologico per gli altri apprendimenti disciplinari.

Gli insegnanti del Consiglio di Classe che hanno partecipato alla sperimentazione si dichiarano concordi nell'evidenziare una ricaduta positiva della stessa sull'attività didattica ordinaria e nel reputare l'esperienza, nel complesso, decisamente positiva e di valore altamente formativo.

(M.B., docente sperimentatore 1999-2002).

L'esperienza ha consentito di riutilizzare, all'inizio del nuovo anno scolastico, le competenze acquisite per costruire conoscenze sul testo argomenta-

(2) C fr. B. M. VENTURA, *Esercitiemo il pensiero*, Franco Angeli, Milano 2002, p.107.

tivo e per consolidarne l'uso, attraverso le operazioni di individuazione del problema, proposizione di una tesi, costruzione delle argomentazioni a sostegno, enunciazione dell'antitesi e dei suoi argomenti probatori, confutazione della medesima, costruzione di una conclusione provvisoria, individuazione delle questioni aperte.

(L. M. V., docente sperimentatore a. s. 2001-2002).

In termini forse più scolastici, ma certo più pratici, l'attuale classe [...] sta affrontando con scioltezza e consapevolezza maggiori, rispetto alle seconde degli anni precedenti, le dinamiche di analisi e di stesura di testi argomentativi.

(D.T., docente sperimentatore a. s. 2001-2002).

L'utilizzo dei moduli filosofici ha consentito un'organizzazione flessibile della didattica ed ha costituito una esemplarità in tema di modularità curriculare, oltre che, in alcuni casi, una modalità di ampliamento dell'offerta formativa, mediante l'inserimento di esperienze culturali aggiuntive. In taluni casi, i moduli sono stati utilizzati all'interno di un'organizzazione didattica diversificata per livelli, dunque come occasione di approfondimento o di rinforzo di motivazioni e abilità.

Un aspetto particolarmente interessante dell'esperienza è stato quello della necessaria *dislocazione* di sentimenti ed idee che l'incontro con il *pensiero dell'Altro* necessariamente comporta.

Qualcuno, tra i docenti sperimentatori, proprio in questo sforzo bidirezionale (dal sé all'altro, dall'altro alla consapevolezza di sé) ha colto lo *specifico* della filosofia, il *punto di vista* dal quale essa osserva il mondo e dal quale costruisce conoscenza del mondo.

10 settembre 2001. Il primo giorno di scuola. I nostri primi "perché"? Ebbene sì! È dal primo giorno di scuola che noi ragazzi della classe [...] ci "scervelliamo", cerchiamo cioè di dare e darci risposte alle domande più svariate: chi sono io? da dove viene il mondo? [...] È da qui che ha avuto inizio un importante percorso: la FILOSOFIA.

(F.R., classe seconda, secondaria di secondo grado, a.s.2001-2002).

La filosofia può insegnarci che il cammino verso la verità è lungo e difficile. Bisogna avere il coraggio e la forza di decentrarci. Uscire da noi stessi, porci in ascolto degli altri, in modo da non considerarci l'assoluto, ma ritenere la propria prospettiva una delle tante. Così abbiamo realizzato un'operazione di tipo filosofico: abbiamo immaginato di vivere in un mondo a due dimensioni (Flatlandia), lasciando da parte per un po' la nostra realtà; attraverso un paradosso, ci siamo calati nell'orribile situazione di chi vive nella

*estrema povertà (Una modesta proposta); ci siamo, infine, immedesimati in un altro essere che sentiamo molto diverso da noi*³.

(MA.C., docente sperimentatore e coordinatore di progetto, a. s. 2002-2003).

La percezione della realtà come *insieme problematico di circostanze e di valutazioni controverse*, una sorta di *medaglia a doppia faccia*, risulta essere una delle conquiste cognitive con più forte riverbero nella costruzione della personale consapevolezza di vivere, maturata nel corso dell'esperienza filosofica, come è possibile evincere dagli elaborati degli studenti.

*Quando noi godiamo della libertà, solitamente ci sentiamo felici, perché fa parte della nostra natura di individui dotati di ragione soddisfare questa nostra esigenza fondamentale: essere liberi. Però, come tutto, anche la libertà assomiglia ad una medaglia: ha due facce. Infatti, se da una parte ne abbiamo bisogno; dall'altra essa ci spaventa, perché diventiamo del tutto responsabili di ciò che facciamo. Non è possibile pensare alla libertà disgiunta dalla responsabilità che essa comporta*⁴.

(S. P., classe seconda, secondaria di secondo grado, a.s. 2002 – 2003).

*Gli esseri umani sono pensanti, pertanto togliere loro la libertà equivale a negare la loro esistenza. Ogni individuo ha consapevolezza del proprio Io, diverso dagli altri e questo crea in lui il desiderio di agire liberamente. La libertà acquista, così, il valore di “principio di autodeterminazione”[...] Non è possibile, però, sentirsi completamente liberi se non si ha il massimo rispetto per la libertà altrui ed è quindi indispensabile sapersi comportare in modo tale che le proprie scelte non vadano a danneggiare coloro che ci circondano*⁵.

(G. C., classe seconda, secondaria di secondo grado, a.s. 2002 – 2003).

Qualche tempo fa, mentre tornavo dalla neve, mi sono messo a pensare. Durante il giorno non avevo messo gli occhiali da sole e il riverbero mi aveva

(3) Le osservazioni fanno riferimento al modulo: A. GROTTI, F. MORIANI, *Attendendo lo spuntar del giorno. Esercizi di attesa filosofica in Moduli per l'insegnamento della filosofia, op.cit.*, pp. 191–242. Nella valutazione di chi lo ha sperimentato, il modulo, pur non proponendo letture specificamente filosofiche, consente di organizzare una molteplicità di esperienze a *tonalità filosofica* che, se efficacemente condotte, consentono di stabilire un forte intreccio tra esperienza scolastica e vita, con buone possibilità di formare atteggiamenti personali verso la realtà di tipo problematico e critico, durevoli nel tempo.

(4) La considerazione fa riferimento al modulo: A. M. BIANCHI, M. MANZONI, D. ZUCHELLO, *Che cosa significa essere liberi?*, in *Moduli per l'insegnamento della filosofia, op. cit.*, pp. 35-89.

(5) *Idem*.

*irritato gli occhi, così, durante il viaggio di ritorno, vedevo le luci delle macchine verdi, anziché gialle. Era una sensazione strana, guardavo le cose che conoscevo, vedendole diverse. Ero come daltonico [...] magari un giorno i daltonici diventeranno, per ragioni legate all'evoluzione della specie, la maggioranza e gli "anormali" saremo noi. ma non era di questo, o meglio, non era per questo che volevo scrivere. L'esempio del daltonismo momentaneo serviva solo per introdurre il concetto di relatività (...) essendo tutti noi in linea di massima diversi, ognuno ha conoscenze diverse e se ognuno ha conoscenze diverse, è un bel problema [...]*⁶.

(G.A., classe seconda, secondaria di secondo grado, a. s. 2000 – 2001).

*Prima di commentare la frase di Aristotele "la legge è senza passione" vorrei domandare: che cosa è la passione?*⁷

(A., classe prima, secondaria di secondo grado, a.s. 2002 – 2003).

4. PER UNA VALUTAZIONE EMPIRICA DEGLI ESITI

Dalla valutazione empirica⁸ di docenti e studenti, protagonisti della sperimentazione, emerge con forza la natura *qualitativa* del differenziale introdotto nella formazione dei ragazzi dall'esperienza filosofica: si parla infatti di modifiche nel modo di affrontare la lettura della realtà e lo studio dei vari aspetti che la riguardano; di acquisizione di atteggiamenti positivi e propositivi verso se stessi e verso gli altri; di un diverso modo di considerare le opinioni proprie ed altrui.

[...] Le esigenze e le potenzialità del pensiero umano sono oggi forse in modo particolare sommerse e confuse da mille distrazioni e condizionate dal "demone" della Facilità. (Cfr. Lodoli su la Repubblica). Ma proprio per questo è quanto mai indispensabile insegnare e imparare a pensare per pensare, non solo per applicare il pensiero a qualcos'altro.

(6) Gli stralci riportati sono tratti da un elaborato di sintesi, relativo al modulo: A. GIROTTI, *Il "come" del nostro conoscere*, in *Moduli per l'insegnamento della filosofia*, op. cit., pp. 115-189.

(7) Riferito al lavoro filosofico relativo al modulo: L. BOLOGNINI, M. VILLANI, *Regole di convivenza*, in *Moduli per l'insegnamento della filosofia*, op. cit., pp. 91-114.

(8) Tutti i soggetti coinvolti nel progetto hanno compilato un questionario di valutazione (*Moduli per l'insegnamento della filosofia*, op. cit., pp. 295-299): non si riportano qui i dati numerici, piuttosto se ne ricostruisce il senso attraverso dichiarazioni e brevi flasch, nel tentativo di riprodurre la ricchezza di una valutazione di carattere logopatico.

[...Malgrado] l'egocentrismo tipico di adolescenti, che non vogliono mettere in crisi la propria realtà di vita ed il proprio punto di vista, gli alunni di questa classe hanno cominciato a prendere coscienza di sé questa proprio grazie alla piccola palestra in cui hanno sperimentato che il pensiero va esercitato.

Ora cominciano a capire che è autenticamente umano chiedersi sempre il "perché", come pure saper rendere conto delle proprie ragioni e delle proprie scelte.

Il valore aggiunto della Filosofia, che proprio per questo è da intendersi un sapere irrinunciabile, è dato dalla sua capacità di essere un atteggiamento – guida alla formazione della personalità.

(D. T., docente sperimentatore a.s. 2001-2002).

La filosofia è un vasto mondo da scoprire, popolato da tante risposte, un mondo che ti dà una nuova prospettiva della vita e delle cose (tratto dal Questionario anonimo, somministrato agli studenti, al fine di raccogliere le loro impressioni sull'esperienza filosofica).

Credo, e sono ancora più convinta grazie agli studi filosofici compiuti nel biennio, che la ricerca del "perché" delle cose e la costruzione della conoscenza siano per l'uomo non solo un fattore necessario, ma una virtù, ciò che consente all'uomo di realizzare il suo essere. Per questo sono del parere che la scuola sia l'unica madre dei suoi studenti.

(L., classe seconda, secondaria di secondo grado, a.s. 2002-2003).

Un altro aspetto che, dalla valutazione empirica di docenti e studenti emerge con forza, è quello motivazionale. A questo proposito, sulla base della testimonianza delle scuole, è possibile ricostruire un percorso che da una iniziale, generica *curiosità* per una proposta didattica inconsueta, l'atteggiamento degli studenti si è andato progressivamente trasformando in un *interesse* motivato e consapevole, capace di orientare le scelte e sostenere il lavoro nelle difficoltà che, *inevitabilmente*, si sono presentate.

Queste ultime sono state ravvisate soprattutto nella lettura dei testi. Non è stato tanto l'incontro con il pensiero dell'altro a mettere in crisi i ragazzi, né la complessità degli argomenti trattati, per i quali comunque si è resa necessaria la mediazione dei docenti, quanto piuttosto l'incontro con un linguaggio specifico lontano da quello dell'esperienza giovanile quotidiana.

Si è resa necessaria talvolta una vera e propria *traduzione* dal linguaggio filosofico a quello comune e da quest'ultimo al linguaggio filosofico. Si è trattato di un esercizio non facile che ha richiesto ordine e disciplina, che, soprattutto, ha richiesto un più stretto e consapevole legame tra l'organizzazione del pensiero e la sua espressione, per facilitare la quale alcuni docenti sono ricorsi ad una pluralità di linguaggi, non

esclusi quelli iconici e ipertestuali, più vicini al vissuto giovanile e alla loro quotidianità.

Le *parole della filosofia*, infatti, una volta comprese in tutta la loro ampiezza semantica, producono un'immagine mentale che ha stretti legami con i concetti già acquisiti.

Ricostruirne la rete associativa (prodotti ipertestuali) o darne rappresentazione grafica (linguaggio iconico) significa rinforzare l'apprendimento del nuovo, mediante la sua riconduzione al già noto, a livello di contenuti o di modalità operative.

L'utilizzo, in sede didattica, di una molteplicità di linguaggi non solo consente di rispondere all'esigenza, propria del tempo presente, di parlare più alfabeti per potersi orientare ed interagire proficuamente nei vari contesti della vita, ma anche rende possibile il rispetto e la valorizzazione delle differenze individuali e degli stili cognitivi di ogni ragazzo.

Alcuni docenti sottolineano come, anche a questo livello, la complessità del lavoro proposto abbia assunto per molti studenti *funzione sfidante*, perché ha fornito occasioni di ulteriore conoscenza di sé e di potenziamento delle proprie capacità.

Un aspetto sul quale la valutazione empirica, non fornisce indizi, invece, è il *quantum* del differenziale introdotto dall'esperienza filosofica, in ordine al *grado* delle competenze acquisite.

La ragione di ciò è riconducibile ad alcune circostanze che hanno accompagnato/caratterizzato la sperimentazione e che sono presenti in molte altre esperienze didattiche e, più in generale, nella scuola stessa.

Ma per tornare alla sperimentazione dei moduli filosofici, le circostanze da evidenziare sono le seguenti:

- l'accertamento iniziale, svolto perlopiù in modo tradizionale, ha accertato soprattutto le conoscenze di base e le competenze trasversali, non le competenze specifiche, delle quali è stato, dunque difficile valutare a fine percorso il differenziale prodotto;

- il tempo dedicato all'esperienza filosofica modulare, d'altra parte, è stato, nella maggior parte dei casi, relativamente breve rispetto al tempo scuola complessivo;

- la verifica degli apprendimenti proposta dai moduli filosofici ha privilegiato l'accertamento conoscenze acquisite rispetto alle competenze, sia specifiche che trasversali, malgrado, tra gli obiettivi formativi figurino con chiarezza le competenze che si intende promuovere attraverso l'esperienza filosofica in classe. A questo proposito va sottolineata l'opportunità di pensare le attività finalizzate alla verifica sotto la forma del *problem solving*. L'indicazione, che viene soprattutto dall'esperienza marchigiana, poggia sull'ipotesi di proporre agli studenti una situazione problematica nuova, le cui ipotesi risolutive possano essere costruite attraverso gli elementi di conoscenza acquisiti nel corso dell'esperienza filosofica. La contestualizzazione di tali conoscenze in circostanze problematiche e la capacità di spenderle efficacemente nella

soluzione dei problemi è ciò che viene definito *competenza*. Sarà la maggiore o minore complessità della situazione a consentire la gradazione per livelli della stessa competenza. La soluzione di uno o più nodi della soluzione problematica rappresenta la *visibilità* della competenza stessa.

- La riflessione, attivata dagli insegnanti sulle competenze specifiche e trasversali, sulla loro gradualità e sulla loro promozione in *continuità* e *verticalità* fra i vari segmenti di scuola, non è ancora confluita in soluzioni operative condivise ed omogenee sul territorio nazionale, pur essendo da molti anni presente e viva in tutte le occasioni di formazione del personale docente.

5. PROSPETTIVE

La presenza di rilevanti “questioni aperte”, di cui quella sopra esposta relativa alle competenze, è solo un esempio, può essere interpretata come segno che l’esperienza, pur se limitata nel tempo come ogni forma di sperimentazione, non deve, nella sostanza, ritenersi conclusa.

Infatti, la constatazione che i suoi esiti si presentano problematici conferisce all’intero percorso un valore *prospettico*, ravvisabile non solo nella valutazione critica dei processi e dei prodotti, ma anche negli sviluppi futuri che da tale valutazione può derivare in materia di didattica generale e disciplinare.

A partire dall’individuazione dei cambiamenti registrati durante lo svolgimento del progetto nel modo di *fare esperienza culturale a scuola*, proviamo, dunque, ad immaginarci ulteriori scenari e nuove possibilità per la *funzione docente*, per la *relazione educativa* e per la *didattica*.

Queste sono in sintesi le linee di continuità-rinnovamento ravvisabili come prospettive future:

Un rinforzo all’identità professionale dei docenti

Nel corso della sperimentazione, i docenti d’aula hanno interagito con gli Autori dei *Moduli* e, sulla base della loro esperienza didattica, hanno fornito loro preziosi consigli ed indicazioni per la loro revisione.

Dai *Moduli* originari, inoltre, hanno preso spunto per produrne dei nuovi, per ideare nuove attività finalizzate all’apprendimento e alla verifica, per costruire percorsi tematico-testuali a valenza transdisciplinare. In tal modo hanno valorizzato, tra le varie dimensioni della identità docente, soprattutto quella della *ricerca*, certamente la più feconda, ma anche la più dimenticata, spesso soffocata all’interno di un lavoro ripetitivo e statico.

Dalla riscoperta di tale dimensione è derivato agli insegnanti nuovo entusiasmo ed anche un concreto rinforzo all’autostima professionale, una sorta di conferma al proprio ruolo sociale. Quest’ultimo, infatti, si va sempre più configurando, nella pro-

spettiva futura, come quello di *facilitatore* di esperienze culturali *forti* all'interno dei percorsi di crescita.

A questo compito specifico e complesso degli insegnanti sono in gran parte affidati i processi di rinnovamento curricolare e di valutazione in atto nella scuola. Non più trasmettitori di conoscenze cristallizzate, gli insegnanti dovranno sempre più «operare in condizioni di incertezza, dove i valori vengono continuamente ridislocati e gli obiettivi [...] sottoposti ad interpretazioni multiple»⁹ e sempre più dovranno rendersi capaci di aiutare i propri studenti «a sviluppare in senso interpersonale e collaborativo abilità e talenti personali»¹⁰.

Di qui l'importanza di valorizzare la *ricerca* (disciplinare, pedagogica, didattica) come dimensione imprescindibile della funzione docente.

Un rinforzo alla reciprocità relazionale docente-studente

Tra le testimonianze raccolte nel corso della sperimentazione ve ne sono alcune, di particolare interesse, che alludono ad un diverso modo di vivere la relazione educativa.

Accanto alla diversificazione dei ruoli tradizionali, che rendono asimmetrica la reciprocità tra educatore ed educando, infatti, si sono generati momenti di complicità, più intensi proprio di fronte al “nuovo” che vedeva docenti e studenti entrambi impegnati nello studio e nella riflessione finalizzata all'apprendimento.

Di fronte alle difficoltà tutti si sono sentiti impegnati nella scelta: o rinunciare o attrezzarsi di più e intensificare l'impegno per andare avanti. Sono state queste occasioni a sottolineare come l'apprendimento, frutto dell'esercizio della responsabilità individuale, sia un processo permanente che investe l'essere umano durante l'intero arco della vita.

L'esperienza del docente che, mentre *insegna*, *apprende* è stata, secondo la testimonianza dei protagonisti, particolarmente formativa per gli studenti. Il valore relazionale che emerge dalla loro narrazione è, dunque, quello del *confronto critico*, capace di tradursi in *alleanza motivazionale* di fronte a situazioni problematiche *sentite e comprese* come tali.

Nell'epoca delle soluzioni precostituite e semplicistiche, diventa particolarmente importante che adulti e ragazzi si trovino accanto nella individuazione-identificazione dei problemi e nella ricerca delle strategie risolutive. Il medium della relazione educativa è un antico strumento didattico, quello del *dialogo*, spesso soffocato dalla “bella lezione cattedratica” e riportato in primo piano dall'ipotesi costruttivista sottesa all'esperienza filosofica che fonda il senso degli apprendimenti nella capacità di *pensare in proprio*.

(9) U. Margiotta (a cura di), *L'insegnante di qualità*, Armando, Roma 1991, p.18.

(10) *Ibid.*

Una nuova identità per la filosofia all'interno dei curricoli scolastici

La presenza della filosofia all'interno dei curricoli scolastici è stata sempre problematica: le domande più ricorrenti hanno riguardato i suoi contenuti (*quale filosofia?*), i metodi di trasmissione-promozione del sapere filosofico (*come?*), al quale si è di recente aggiunta la questione del *quando la filosofia?*

Dall'esperienza maturata nel corso del progetto nazionale *La filosofia al biennio: un'ipotesi da verificare attraverso la sperimentazione di moduli*, emerge che la precoce alfabetizzazione filosofica ha valore sia come propedeutica allo studio sistematico della filosofia (è quanto, ad esempio è accaduto nei bienni liceali), sia come esperienza culturale *forte, significativa* in sé, capace di orientare nello studio e nella vita.

Penso che l'insegnamento [...] non debba concentrarsi sempre e soltanto su contenuti disciplinari consolidati dalla tradizione, ma su quelle tematiche che, essendo vicine alla sensibilità e ai problemi dei ragazzi, ne favoriscano la crescita umana e l'organizzazione della personalità.

(M.V.P., 2001-2002).

I ragazzi [...] sono aiutati ad acquisire l'atteggiamento del filosofo di fronte all'esistenza; la sua abitudine ad interrogare, a pensare, a fare domande, a sperimentare l'atteggiamento di stupore, di meraviglia, di curiosità, di scoperta, di disponibilità ad apprendere, pronto al confronto e alla prova, aperto agli altri, capace di autoriflessione, padrone delle proprie emozioni e dei propri sentimenti.

(A.M.B., 2001-2002).

Attualmente numerosi sono sul territorio nazionale i Consigli di Classe che arricchiscono la propria offerta formativa con la progettazione-realizzazione di esperienze filosofiche in classe; alcuni si muovono in modo del tutto autonomo, altri in rete di scuole, a coordinamento regionale.

Nel loro impegno di ricerca e di sperimentazione soprattutto sono da leggere le reali prospettive future del progetto.

NOTA

Elenco scuole che hanno svolto la sperimentazione sotto il coordinamento dell'IRRE - Marche

- anno scolastico 2001-2002

Licei Classico RINALDINI - Ancona

Liceo Scientifico LUIGI DI SAVOIA - Ancona

Istituto Tecnico Commerciale Gentili - Macerata

Istituto Professionale per il Commercio, Servizi Turistici, Sociali e Grafici

PODESTI - Ancona

- anno scolastico 2003-2004

Istituto Tecnico Commerciale GENTILI - Macerata

Istituto Professionale per il Commercio, Servizi Turistici, Sociali e Grafici

PODESTI - Ancona

Liceo Scientifico MARCONI - Pesaro

Istituto Tecnico Commerciale MERLONI - Fabriano

Questionario per i docenti a cura di Francesco Paris

Gentile collega,

nel ringraziarla per aver sperimentato uno dei moduli predisposti, La preghiamo di rispondere al questionario seguente per avere una valutazione del lavoro stesso e apportare le eventuali modifiche.

Modulo svolto.....

1. Quali reazioni ha avuto la classe nell'apprendere che sarebbe stata affrontata una tematica filosofica?
 - Ha accettato con interesse perché incuriosita
 - Ha chiesto delucidazioni sulla natura della disciplina
 - Ha manifestato perplessità per la "difficoltà" della materia
 -
 -
 -

2. Nello svolgimento del modulo l'interesse è
 - Cresciuto
 - Diminuito
 - Rimasto sullo stesso livello
 -
 -

3. Nella scelta del modulo da svolgere quali criteri ha seguito?
 - a) Ne ho discusso col collega che mi ha presentato i moduli
 - b) ho scelto quello che meglio si inseriva nella programmazione delle attività già deliberata
 - c) ho scelto insieme ai ragazzi
 - d)
 - e)

4. Nella svolgimento del modulo gli studenti hanno manifestate difficoltà?
 - Sì
 - No

5. Se la risposta precedente è stata *Si*, le difficoltà su quale livello si sono manifestate?

Il linguaggio

- Le difficoltà legate al lessico filosofico sono risultate
 - Eccessive
 - Molte, ma superate
 - Modeste

La lettura dei testi

- Le difficoltà legate alla lettura dei testi sono risultate
 - Eccessive, perché.....
 - Molte, ma superate, perché.....
 - Modeste, perché.....

6. Ritieni più opportuno proporre agli studenti letture dei testi filosofici

- Come sono state scritte dagli autori
- Semplificate
- Rielaborate attraverso parafrasi

7. Gli obiettivi generali e di conoscenza proposti nel modulo le sono sembrati

- Sovrastimati
- Adeguali
- Sottostimati

8. Gli esercizi che accompagnano il modulo sono stati svolti?

- Sì
- In parte
- No

9. Se la risposta alla domanda precedente è stata *Si* o *In parte* come li ha trovati?

- Funzionali agli obiettivi didattici, perché.....
- Poco funzionali agli obiettivi didattici, perché.....
- Per nulla funzionali agli obiettivi didattici, perché.....

10. Sarebbe stato opportuno avere altri esercizi ? Indichi quali tipologie di esercizi avrebbe desiderato

.....
.....
.....

11. Come ha reagito la classe di fronte all'idea di svolgere "esercizi di filosofia"?

.....
.....
.....
.....

12. Quali suggerimenti può dare al gruppo che ha progettato il modulo per migliorarlo in una seconda versione?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Questionario per gli studenti a cura di Francesco Paris

[Ipotesi di questionario *anonimo* da proporre agli studenti per la valutazione dell'esperienza di studio realizzata attraverso lo svolgimento di uno dei *moduli* elaborati dal gruppo di progetto della *Città dei Filosofi*]

1. *Di fronte alla proposta di affrontare un modulo di argomento filosofico quali erano le tue aspettative? (una risposta)*

- elevate
 medie
 nulle

2. *Hai incontrato difficoltà? (una risposta)*

- molte
 alcune
 nessuna

3. *Se alla domanda 2 hai risposto “molte” o “alcune”, quali difficoltà?*

.....
.....

4. *I temi proposti ti sono sembrati?*

- interessanti
 non interessanti

5. *Ritieni di aver ampliato:*

- | | | |
|---|-----------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> le tue conoscenze | <input type="checkbox"/> sì | <input type="checkbox"/> no |
| <input type="checkbox"/> il tuo vocabolario | <input type="checkbox"/> sì | <input type="checkbox"/> no |
| <input type="checkbox"/> i tuoi interessi | <input type="checkbox"/> sì | <input type="checkbox"/> no |

6. *Al di fuori delle ore di lezione hai parlato con i tuoi compagni di classe dei temi trattati o del metodo utilizzato nello svolgimento del modulo di filosofia?*

- sì no
-

7. *Hai raccontato di questa esperienza di studio della filosofia ai tuoi amici o ai tuoi genitori?*

sì no

8. *Se alla domanda 7 hai risposto “sì”, in che termini ne hai parlato?*

.....
.....

9. *Dopo aver affrontato questo modulo che idea ti sei fatto della filosofia?*

.....
.....

10. [a disposizione del docente che ritenga opportuno proporre un'ulteriore domanda agli studenti]
