

Da: " Il Contributo "; Anno VI; gennaio –marzo 1982; Roma

L'INSEGNAMENTO DELLA FILOSOFIA NELL'ATTUALE SITUAZIONE DI RIFLUSSO

Situazione

L'arte di insegnare trova la sua più alta espressione nel dialogo, che richiede da parte dell'insegnante non solo competenza nella materia di cui deve sollecitare l'apprendimento, ma anche conoscenza del giovane con cui deve interessare il dialogo, innanzi tutto per suscitare l'interesse, ma ancor più per ristrutturare il contenuto secondo la prospettiva dei nuovi problemi. Proprio questo mettersi in sintonia con i giovani non è cosa facile: intuito, duttilità mentale, apertura al dialogo non eliminano i momenti di contrasto e di lacerante incomprensione.

Ben lo sa chi ha vissuto l'esperienza del Sessantotto dalla parte opposta della barricata, dalla scomoda posizione della cattedra. All'inizio l'antitesi sembrava inconciliabile: la contestazione giovanile, che metteva in crisi il nostro ruolo, ha generato in noi un atteggiamento di rifiuto e di difesa. Poi pian piano, con grande fatica e interiore travaglio, abbiamo riplasmato il nostro modo di essere professore di fronte alla nuova situazione. Abbiamo imparato a camminare sulla cresta dell'onda senza venirci travolti. A un certo punto abbiamo persino preso coscienza che quell'ambiente carico di tensioni era quanto mai adatto a un dibattito vivo sulle tematiche filosofiche e sulle analisi storiche.

Nel breve giro di pochi anni questa ricca esperienza sembra essere totalmente vanificata. Ributtati dal mare burrascoso alla quieta cattedra, ci sembra di essere spaesati, incapaci di suscitare problemi e discussioni. Il succedersi di una generazione scolastica ci ha messo di fronte a degli interlocutori totalmente diversi. La maggior parte dei giovani che oggi frequentano la Scuola Media Superiore non sa che cosa sia stato il Sessantotto (1). Le tensioni utopiche della contestazione si sono totalmente assopite. Le conquiste di quelle lotte hanno perduto il loro significato. Gli «spazi politici» sono diventati

1 BOATO, *Il sessantotto è morto*, Bertoni, Verona, 1979. MAZONI-DALMONTE, *Pesta duro e vai tranquillo*, Dizionario del linguaggio giovane, Feltrinelli, Milano, 1980.

«spazi vuoti». Le assemblee studentesche non servono più a formare una coscienza politica e a mettere in discussione le strutture della scuola e della società. Vengono spesso utilizzate per la proiezione di films, che permettono alle ultime classi un piccolo guadagno per organizzare la gita di fine anno, oppure si perdono nel caos, gestite da un gruppetto tanto esiguo da non essere più rappresentativo. Esprimono solo il diritto acquisito di sottrarsi per una mattinata al noioso lavoro quotidiano: non hanno più nulla da dire o da costruire.

Gli studenti sono tornati sui banchi con atteggiamento rassegnato, accettano la fatica episodica della pagina da studiare giorno per giorno come prezzo inevitabile per un diploma, verso cui nutrono scarsa fiducia, rifiutano però nettamente la fatica di affrontare problemi e di pensare. Così al nozionismo delle date e dei nomi è succeduto un nuovo nozionismo, quello della nozione-strumento. Lo studio ritorna ad essere concepito come la fatica per riempire il recipiente-testa di nozioni-strumento in vista di una utilità pratica; la persona non viene coinvolta, né si pongono problemi sul senso e non senso.

Appena i giovani hanno ripreso il loro posto nei banchi, il professore è ritornato in cattedra, anche se carico di tante frustrazioni, per riproporre gli stessi programmi, sempre più logori e fuori misura. Di fronte alla ripresa dell'autoritarismo, se talora i giovani contestano, non lo fanno più per chiedere una cultura alternativa, o per discutere problemi e progetti di liberazione umana, ma solo per ottenere un margine più vasto di tempo libero.

Qui i giovani costruiscono un proprio mondo, al di fuori della scuola e della famiglia, non meno deludente e meschino di quello di cui presume di essere l'alternativa. E' costruito su certezze spicciole, raggiunte con poca fatica, accettando quel che il vento della moda giovanile suggerisce, specie se etichettato di anticonformismo. Un piccolo e saltuario guadagno per sentirsi più autonomi, la moto, la chitarra, la discoteca, un po' di sesso e di droga ... e subito il cerchio si chiude in un clima che asfissia il pensiero e che si porta dentro il male occulto della disperazione. Questo ripiegamento dei giovani si inquadra perfettamente entro il più vasto orizzonte della società attuale, pervasa dallo spirito di riflusso, che fa accettare con rassegnazione la logica della mercificazione dell'uomo.

L'insegnamento della filosofia subisce i danni maggiori: privo di tensioni problematiche, si riduce alla trasmissione di idee strane, fuori dal senso comune, in una confusione che spontaneamente richiama la Torre di Babele. Lo stesso rapporto insegnante-alunni rimane bloccato allo stadio infantile del gioco dei ruoli tra guardie e ladri.

Impostazione problematizzante

Se non si vuole marcire nella palude, è necessario ricreare il flusso delle

acque stagnanti. La meschinità del nozionismo di qualunque tipo deve lasciare il posto alla «fatica del pensare », che è sempre un dubitare, un porre problemi e un appassionato cercar soluzioni, senza presunzione di approdi definitivi. La «cura» di questo pensare è il compito specifico della filosofia, che perciò stesso oltrepassa i propri confini di disciplina particolare per investire tutto l'orizzonte culturale e, con la cultura, il modo stesso di essere nella società. Per svolgere questo ruolo l'insegnamento della filosofia deve essere impostato in maniera problematizzante. Il problema non è soltanto il punto di partenza per suscitare quell'interesse che si presuppone condizione preliminare per ogni tipo di studio, ma l'anima stessa del pensare filosofico, che fundamentalmente sta in questo sforzo di superare contraddizioni, in quest'agitarsi creativo di nessi e di rimandi, che dà l'impressione di camminare con le proprie gambe.

Per creare un campo di tensioni problematiche non c'è bisogno di costruire ipotesi artificiose. Sarebbe un pessimo espediente pedagogico, che estenuerebbe la forza del pensiero nella vuota oziosità. La ragione si nutre di realtà e la nostra situazione cela al di sotto della superficie immota e ripugnante della palude lacerazioni e angosciosi fantasmi. Lo rivela quella insoddisfazione di fondo, che finisce per far precipitare tutto nell'abisso del non-senso, dopo ogni bacchanale celebrato dal consumismo.

Questi messaggi dal profondo possono trovare una eco nella coscienza dei giovani, solo che si riesca a rompere la crosta solidificata dell'ovvietà superficiale e della supina accettazione, per generare la consapevolezza delle contraddizioni vissute inconsciamente. I giovani infatti colgono il presente in cui vivono come moda o come evento-notizia secondo i messaggi dei mass-media; non hanno ancora una visione d'insieme, né possiedono gli strumenti critici per cogliere l'intreccio strutturale.

Per elevare i giovani a questo livello di comprensione che permette di cogliere nella realtà le contraddizioni di fondo, c'è chi propone di svolgere il programma a ritroso, cominciando dal presente per risalire via via al passato (2). In un primo tempo la proposta mi è sembrata allettante, tanto che ho tentato di metterla in atto. Mi sono trovato subito di fronte a due difficoltà. Innanzitutto l'analisi del presente è estremamente complessa per la vasta dimensione e per l'intreccio di molteplici fattori. L'apertura mentale dell'adolescente che inizia il triennio liceale non può abbracciare una dimensione così ampia. La confusione è l'esito inevitabile. In secondo luogo lo stesso linguaggio usato come strumento di analisi, privo di tutto l'apporto storico, o si appiattisce

2 DAL PRA, *La filosofia contemporanea nel rinnovamento della Scuola Secondaria superiore*, in AA.VV., *L'insegnamento della filosofia nella Secondaria superiore*, Angeli, Milano, 1980. GIANNANTONI, *Quale filosofia per una Scuola Secondaria superiore riformata?*, in AA.VV. *Prospettive dell'insegnamento della filosofia*, Mondadori, Milano, 1980.

in una tecnicità insignificante, o si sovraccarica dell'emotività degli slogan politici in cui viene usato almeno in frammenti.

Anche l'idea di incentrare lo studio nel presente, rifacendosi al passato solo nella misura in cui è richiesto dalla comprensione del presente, genera una sfasatura nella mentalità del giovane: riduce il passato a dizionario più o meno ragionato dei concetti storici, fa perdere il senso della prospettiva storica. Queste difficoltà hanno reso sterile il lavoro, per cui ho provato a tradurre in maniera diversa il criterio della contemporaneità problematizzante.

Si tratta innanzitutto di focalizzare un problema particolarmente significativo della nostra epoca e nello stesso tempo riscontrabile nell'ambito dell'esperienza giovanile (es.: la degradazione della persona umana a cosa tra le cose e la conseguente volontà di dominio). La discussione del problema può essere condotta attraverso la lettura di brani antologici o di un'opera stimolante e comprensibile per i giovani, da scegliere tra la saggistica contemporanea (es.: Fromm, *Avere o Essere?*).

Il suscitare problemi non è solo introduzione a un programma, che in sé rimane sempre identico, ma prospettiva su cui ristrutturare tutto il materiale e lo stesso modo di affrontarlo (es.: «il filosofare» come attività che «non serve», ma pone problemi dissolvendo dogmatismi, genera consapevolezza del proprio tempo, elabora il quadro orientativo per la ricerca di soluzioni).

Il lavoro procede a diversi livelli. Innanzitutto l'alunno acquista la capacità di verbalizzare il fenomeno del consumismo che lui stesso vive, ma in maniera non-mediata dalla riflessione. Al di là della descrizione si abitua a cogliere i moventi di fondo attraverso un processo di « smascheramento »; così l'ovvietà del quotidiano pacificamente accettata si sgretola almeno in un punto e fa emergere laceranti contraddizioni.

Rapporto con le scienze sociali

Il compito di dissodare in maniera più sistematica il terreno dell'ovvietà può essere assunto dallo studio delle scienze sociali, che la riforma sta per introdurre nel curriculum della Scuola Media Superiore. Non penso certo di ridurre il loro ruolo a momento propedeutico della filosofia: sarebbe l'ironica presunzione di utilizzare questo elemento innovatore a strumento di conservazione di ciò che vorrebbe soppiantare. Tuttavia, entrando nei programmi scolastici, inevitabilmente le scienze sociali assumono una collocazione nel quadro d'insieme, quindi entrano in un rapporto di interazione con le altre discipline e in particolare con la filosofia.

Il linguaggio delle scienze sociali è meno astratto di quello filosofico, è meglio traducibile in immagini e modelli visivi, perciò può essere recepito più facilmente dal giovane, proprio per questo può aiutarlo a compiere quel

primo passo dall'ovvietà alla meraviglia, al problema, alla razionalità. Il ragazzo parte da una visione ingenua e superficiale della realtà sociale, dove gli avvenimenti vengono compresi e connessi ora ricorrendo alla spontaneità casuale, ora al volontarismo individuale dei grandi protagonisti. La scoperta di strutture psicologiche, sociali, economiche che pur non eliminando la libertà dell'uomo la condizionano, educa a guardare le cose in profondità e a saper trovare una connessione razionale anche in ciò che si credeva spontaneo e casuale. A questo punto, se l'insegnamento delle scienze sociali non vuol ridursi a un ricettario di formulette, inevitabilmente crea un orizzonte culturale più ricco di problemi che di soluzioni.

Questa impostazione mi pare in sintonia con i progetti elaborati dalla Commissione di studio sui problemi dell'insegnamento delle scienze sociali nella Scuola secondaria. Le scienze sociali non compariranno nei programmi singolarmente prese, ma in un unico insegnamento «integrato» attorno a dei «blocchi di problemi» determinati in riferimento a certe costanti della vita sociale, come il rapporto natura-società, economia-società, potere-società, cultura-società (3).

Se nella scuola ristrutturata dalla riforma la filosofia dovrà condividere il proprio spazio con le scienze sociali e coabitare con esse, sarà opportuno assegnare il tempo disponibile in proporzione inversa durante lo sviluppo del curriculum: all'inizio deve prevalere l'analisi operata dalle scienze sociali, per poi lasciare più spazio alla riflessione filosofica, cui è affidata sia l'acquisizione della capacità astrattiva, sia l'elaborazione di una sintesi orientativa del vario orizzonte culturale conquistato negli anni dell'istruzione secondaria superiore.-

Dimensione storica

Dall'impostazione metodologica passiamo ora ai contenuti, per ristrutturarli coerentemente. La fatica del pensare, come capacità di suscitare dubbi, di discutere problemi, di superare contraddizioni, ha il suo più fecondo campo di applicazione nella storia. L'autocoscienza dell'uomo è storica, non solo perché è stata conquistata nel corso della storia, ma perché è stata elaborata in rapporto all'esperienza storica, e sarebbe diversa, se diversa fosse stata la nostra storia. La storia ci porta alle radici stesse della razionalità.

Dopo una prima ondata di reazione all'impostazione gentiliana, che avrebbe voluto riproporre lo studio della filosofia per temi, come era nel periodo precedente, (la conoscenza-la morale), ora sempre più si nota una

3 PIETRO ROSSI, *Relazione introduttiva*, in AA.VV., *L'insegnamento delle scienze sociali: dove, come, perché*, Loescher, Torino, 1978.

convergenza di consensi per la dimensione storica (4). La posizione di quanti ripropongono una trattazione per temi parte da un atteggiamento critico verso una storia del pensiero ridotta a carosello di autori, dove l'uno demolisce l'altro, per essere a sua volta demolito da un successivo. Qui riecheggia l'eco di quella infinita battaglia, prospettata da Kant, in cui nessun cavaliere riesce a conquistare in maniera sicura un palmo di terreno. Il risultato educativo è disastroso: il giovane per lo più si crea la convinzione che il pensare filosofico sia o l'inutile fatica di Sisifo o l'arte ciarliera e istrionica di qualche sottile intelligenza.

Per evitare tutto questo, ecco la proposta di un programma per temi, che vengano trattati riprendendo all'interno il dibattito storico, sul modello dei programmi della scuola francese. Ma qui o si rinnova la Babele, anche se la torre è, questa volta, suddivisa per piani, o si presume un'uscita di sicurezza, approdando alla verità. Con la seconda ipotesi cominciano guai a non finire che immettono lo stesso dibattito sulla riforma in un vicolo cieco. La verità ogni sistema presume di averla in proprio. L'accordo per una scelta di temi e per un semplice orientamento solutivo, già difficile tra filosofi, diverrebbe impossibile tra politici, dato che la riforma deve necessariamente passare attraverso il potere legislativo. In secondo luogo l'insegnamento per temi, anche se riprende al proprio interno il dibattito storico, inevitabilmente lo riduce a un confronto di opinioni. Il tema dell'etica, per esempio, riprende Socrate, Aristotele, Agostino, Kant, Nietzsche ... , come se si trattasse di una tavola rotonda tra uomini che si muovono nello stesso orizzonte. Oltre che fraintendere la storicità, questa prospettiva riprende i lati peggiori del tanto criticato carosello: la partenogenesi delle idee, la presunzione che ci sia un vincitore nel dibattito e che comunque la verità è conquista di pensatori geniali, ancorché sollecitati da spunti e suggerimenti.

La prospettiva storica dell'insegnamento della filosofia ben si inquadra in quell'istanza problematizzante che deve rompere l'omertà di fronte allo spirito di riflusso. L'uomo si fa nella storia nel senso più radicale, non solo come esecuzione di un progetto già stabilito, ma come creazione di questo stesso progetto. Non c'è niente di solidificato e di ovvio. E' necessario conquistare consapevolezza di questo processo e assumerne le responsabilità, per non diventare dei relitti portati alla deriva dalla corrente.

L'accettazione della dimensione storica non comporta la conservazione del taglio gentiliano, che presenta lo sviluppo del pensiero come partenogenesi delle idee dalle idee. Non è lo Spirito che pensa, ma l'uomo reale; e pensa per capire se stesso, il proprio tempo, per cogliere le contraddizioni che

4 GIANNANTONI, *Riforma della Scuola Secondaria superiore e problema dell'insegnamento della filosofia*, in AA.VV., *L'insegnamento della filosofia nella Secondaria Superiore*, Angeli, Milano, 1980.

f

,

intralciano il proprio sviluppo e per elaborare le soluzioni.

Nella misura in cui il pensiero affonda le sue radici nelle determinazioni esistenziali, nel suo sviluppo c'è il contributo dell'illetterato e dell'anonima massa. Anche loro contribuiscono al cammino della storia, e con ciò a quella maturazione di pensiero che nella filosofia raggiunge la consapevolezza razionale. La chiarificazione del concetto di libertà non è solo opera di Pico della Mirandola, di Rousseau, di Hegel..., c'è anche chi ha portato la catena ai piedi, chi è morto sotto i colpi dell'oppressione, grido vivente di una esigenza insopprimibile.

Il radicamento nella realtà comporta qualche cosa di più complesso e articolato dello schematico rapporto di struttura-sovrastuttura: se libera il pensiero dall'evanescenza dei castelli in aria, non lo riduce a semplice strumento ideologico legato agli interessi contingenti. L'intreccio dialettico dei vari elementi all'interno della totalità è uno schema meglio rispondente a interpretare il rapporto di interazione tra pensiero e le altre componenti della storia. Ma a sua volta va precisato che non è necessario affidare a una sola di queste componenti il carattere di originarietà (base economica).

Il pensiero, pur sempre legato a delle determinazioni storiche, ha una sua autonoma (non separata) valenza, che gli permette di trascendere le singole determinazioni storiche. La libertà e la giustizia emergono come esigenza in un orizzonte storico, in cui il modo di produrre e la spartizione del prodotto comportano oppressione e disuguaglianza, volta per volta assumono nel contesto storico una diversa colorazione, eppure il loro valore non è riducibile a nessun determinato orizzonte storico, talché l'uomo di oggi non può più prescindere dalla loro attuazione, anche se ripensati in maniera nuova all'interno del nostro orizzonte problematico. Né le verità eterne di un pensiero che solo ripete se stesso, né il relativismo che tutto precipita nell'insignificanza. Niente è fuori della storia, ma nella storia non c'è solo la sabbia della clessidra: in essa l'uomo conquista dei valori che diventano parte essenziale di sé, tanto che se vengono negati, è lo stesso volto dell'uomo che viene deturpato.

Storia per nuclei problematici

Questo radicamento nella realtà spiega pure l'unità problematica nello sviluppo del pensiero senza ricorrere al modello idealistico dell'unico spirito pensante. Ogni pensiero è sollecitato dalle tensioni della realtà in cui esso stesso finisce per incidere. La modificazione genera un nuovo panorama di tensioni, che saranno affrontate dalla riflessione successiva e così via. Allora la storia della filosofia non è il frammentario succedersi di sistemi in una indefinita catena di anelli chiusi in sé, ma lo sforzo unitario e costante per comprendere e dominare la realtà con la forza della ragione. Proprio il concludersi

8

di un orizzonte problematico segna i confini di un'epoca storica nella riflessione filosofica. La ricomprensione del passato va perciò condotta attraverso la ricostruzione di questo orizzonte in cui i vari pensatori si collocano e assumono significato.

La ripresa della storia per orizzonti problematici non va confusa con l'impostazione per temi (o problemi) al cui interno viene ripresa la storia: qui la storia è pienamente rispettata, il problema ha solo la funzione di esprimere la continuità dello sviluppo; là invece la storicità, ritagliata all'interno del problema, mettiamo dell'etica o della conoscenza, perde consistenza e spessore, riducendosi a confronto di opinioni su un determinato argomento.

La determinazione del nodo problematico in cui si ricongiungono le varie componenti è inevitabilmente legato alla prospettiva personale del ricercatore, ma ciò non significa che la scelta sia lasciata al capriccio personale. Nessuno può guardare senza usare i propri occhi, ma guardare significa aprirli sulla realtà, non chiuderli per sognare liberamente. L'orizzonte problematico, se vuol essere rappresentativo di un'epoca, deve esprimere il più fedelmente possibile gli interessi degli uomini di quell'epoca e non i nostri gusti culturali. Questo lavoro non si fonda su nessuna garanzia a-priori, ma sull'analisi dei testi e tanto vale, quanto sa resistere al confronto critico con i testi.

Questo orizzonte problematico, come prospettiva di ricomprensione della storia, non si sovrappone a quella impostazione problematica, che all'inizio deve non solo rompere l'ovvietà e introdurre al filosofare, ma anche determinare la ristrutturazione del programma. Il problema particolare posto all'inizio emerge dall'esperienza attuale, quindi fa parte di quel più vasto orizzonte problematico in cui si conclude la comprensione della contemporaneità; come una parte, momentaneamente isolata per motivi di semplicità, rientra nella totalità giunta a chiara comprensione di sé. Si tratta di un vero e proprio cerchio ermeneutico, in cui il pensiero sempre parte da una precomprensione, per ritornarvi dopo essersi arricchito di tutte le determinazioni storiche.

Questo modo di ricostruire il passato mi pare estremamente significativo nell'insegnamento liceale, che deve dare ai giovani una visione globale della materia studiata. Spetta all'Università la ricerca specialistica e settoriale, che per non disperdersi nella frammentarietà, postula a monte una chiara visione dell'orizzonte in cui si colloca.

Anche il giovane che non continuerà lo studio della filosofia trae da questa impostazione il massimo di profitto. Innanzitutto evita l'impressione di aggirarsi nella torre di Babele. Poi il continuo riferimento a un unitario orizzonte problematico fa sì che anche l'inevitabile dimenticanza, che il tempo produce sulle singole affermazioni dei vari autori, lasci tuttavia chiaro il problema di fondo e l'orientamentoolutivo, che poi è quanto essenzialmente serve in funzione delle proprie scelte umane. Proprio in vista di questo è inadeguata tanto la spontaneità personale, quanto le soluzioni proposte da un sistema

particolare, che sempre generano uno spirito da epigoni; solo l'orientamento che emerge dal travaglio storico offre un punto di riferimento valido, senza nulla togliere al senso critico e alla responsabilità personale.

Un lavoro condotto così sistematicamente per anni genera nel giovane un habitus mentale, dove la storia acquista il peso di realtà imprescindibili di fronte alle quali misurarsi. La velleità giovanile si tempera in possibilità storica. La stessa autocoscienza si colloca in un più vasto orizzonte, dove la presuntuosità di soluzioni originali e definitive lascia il posto alla consapevolezza del limite e quindi al bisogno di dialogo e di confronto, come unico metodo nella ricerca della verità, che mai si lascia definire o si degrada a oggetto di possesso privato.

Progetto di sintesi storica

Come attuazione delle direttive metodologiche su esposte, oso presentare un progetto di lavoro che ho concretamente sperimentato per anni, come uno tra i tanti possibili.

L'attività del filosofare si accende quando la realtà non viene accettata più come ovvia, ma messa a problema: di fronte al tribunale della ragione la realtà non è mai innocente. La contraddizione del reale noi moderni la cogliamo nella prospettiva della trasformazione, gli antichi invece ne coglievano la prospettiva del fondamento: il finito non può essere né definitivo, né originario. Ernst Bloch esprime questa doppia direzione problematica come « sguardo verso l'avanti », « sguardo verso l'alto » (5).

Se pure sono possibili e persino allettanti altre prospettive di ricomprensione storica (es.: rapporto tra lavoro intellettuale e lavoro manuale), mi pare che il problema del fondamento sia il motivo più ricorrente e nello stesso tempo il nodo speculativo del pensiero classico, con una pertinente ripresa nel periodo medievale. Il fatto che il pensiero del nostro tempo rifiuti la prospettiva metafisica, non comporta che questa non possa essere valido strumento di ricostruzione storica, a meno che non si voglia resuscitare lo spirito di Procuste. Non ha senso quel certo pudore che fa arrossire i filosofi contemporanei di fronte alla metafisica, nella paura di macchiare la propria reputazione. La mia preoccupazione è quella di essere il più onesto possibile nel mostrare come l'uomo nel corso dei secoli ha messo a problema la propria esistenza, lasciando poi ai giovani la libertà di pronunciare a ragion veduta il proprio giudizio.

Nella primitiva società aristocratica e sacrale, l'esigenza della ragione si

5 ERNST BLOCH, *Ateismo nel Cristianesimo*, p. 325. Feltrinelli, Milano, 1971.

esprime attraverso il mito, che costruisce teogonie e cosmogonie. Nella successiva società mercantile e artigianale si formula la precisa domanda sull' "arché", le cui risposte prima si legano alla cultura della "tecnè", poi lentamente conquistano l'astrazione speculativa. Al vertice Parmenide esprime con rigore la legge che stringe nella necessità il pensiero e l'essere. Se l'essere rifiuta ogni rapporto con il non-essere, divenire e molteplicità sono impossibili: il mondo dei fenomeni precipita nell'irrazionalità. I termini dell'antitesi acquistano una più ricca valenza quando nell'Atene dei sofisti e di Socrate il dibattito politico li assume nel proprio orizzonte.

La necessità di «salvare» i fenomeni dalla irrazionalità, dopo un ingenuo tentativo dei fisiologi, diventa in Platone il punto nodale per riorganizzare secondo «giustizia» non solo la natura, ma la stessa convivenza politica. Il non-essere inteso come il «diverso» dall'essere giustifica di fronte al tribunale della ragione la molteplicità. Il divenire rimane escluso dal regno della ragione. La salvezza del mondo fenomenico viene portata a termine da Aristotele: il non-essere inteso come «non ancora», ma possibile poi, giustifica anche il divenire. Ora il mondo è dichiarato innocente di fronte alla ragione, ma a scapito del suo rigore. Ciò non può essere pacificamente accettato, tanto che l'esigenza del rigore razionale rispunta surrettiziamente nella figura del Motore immobile, che ricalca le proprietà dell'essere parmenideo.

L'antitesi tra fenomeno e ragione ora si trasfigura nel rapporto tra mondo e Dio che diventa il nodo della successiva problematica etico-religiosa. Epicuro rifiuta questo rapporto per liberare l'uomo dal timore degli dei; lo stoicismo lo trasforma in identità per ancorare l'uomo a un approdo sicuro e garantito dai crolli della fortuna. L'emanazione plutoniana se riesce ad agganciare il mondo al suo fondamento ontologico, non riesce però a salvare l'autonomia del finito. Il concetto di creazione del pensiero cristiano intende centrare questo rapporto in modo tale che il mondo, pur conservando la propria autonoma realtà, trovi in Dio il fondamento di quell'essere di cui non sa dare ragione da sé. Anche l'orientamento etico-religioso si lega alle vicende storiche. L'affermarsi dell'impero alessandrino prima, romano poi, toglie respiro al dibattito politico, per cui la filosofia viene ad esprimere un ripiegamento in sé dell'individuo. Dopo la fine dell'impero romano, nella lenta riagggregazione sociale e politica guidata dalla Chiesa, la speculazione filosofica su temi religiosi diventa supporto razionale del nuovo ordine.

A questo nodo problematico si riconducono le altre questioni agitate dalla riflessione filosofica. L'uomo elabora la propria autocoscienza in rapporto alla trascendenza, determina la verità riconducendola a questo principio ultimo, elabora uno schema piramidale su cui organizza sia la sintesi del sapere, che l'ordine sociale. La fine del Medioevo conclude questo orizzonte problematico.

L'epoca moderna si apre come nuova stagione filosofica, proponendo come

interesse centrale la trasformazione della realtà, per adeguarla alle esigenze della ragione, di fronte alla quale si trova sempre in deficit. Dapprima l'uomo prende coscienza della propria autonomia nella costruzione del destino storico. Si sente nel mondo come a casa propria e decide di edificarvi il «regnum hominis», che ormai sostituisce l'utopia del «regnum Dei». Per trasformare la natura elabora il metodo scientifico. Le nuove conquiste gli danno l'impressione di essere salito più in alto degli antichi. Ecco l'idea di progresso, prima come accumulazione di conquiste scientifiche, poi come visione globale, quando la ristrutturazione della società e della produzione amplierà l'interesse dalla natura ai progetti politici (Illuminismo). Artefice di questa grande avventura è la ragione, che liberandosi dalle guide medioevali (Papato, Impero) acquista coscienza della propria autonomia e proprio perché autonoma si dà un metodo e definisce l'ambito della ricerca (criticismo) per non perdersi nei sogni di un visionario.

L'autoaffermazione della ragione giunge al vertice con l'assolutizzazione romantica sia nel campo della storia (idealismo), sia nel campo del sapere scientifico (positivismo). Ma la ragione assolutizzata non è più liberante: finisce per sacrificare l'uomo reale entro schemi falsamente assolutizzati. La crisi non viene superata né rinnegando il processo di liberazione per ritornare come figliol prodigo sotto la guida di un padre, né dichiarando fallimentare l'impegno di trasformazione del mondo, per rifugiarsi in una scelta di misticismo. La negatività mortificante è l'assolutizzazione di ciò che è umano e storico, perciò il pensiero contemporaneo si caratterizza come progressiva presa di coscienza della finitezza, talora in toni pessimistici, ma in definitiva per un nuovo umanesimo."

Contemporaneità come umanesimo critico

Questo umanesimo si caratterizza per il senso critico di fronte alle possibilità dell'uomo. Abbatte innanzitutto i monumenti altisonanti elevati alla dignità dell'uomo in astratto. L'eroe nella sua esemplarità idealizzata diventa sempre paradigma, esige imitazione, genera asservimento e senso di colpa. Troppo spesso l'esaltazione dell'uomo in astratto è servita per tenere a freno l'uomo reale. Fintanto che si costruiscono castelli in aria, si continua ad abitare nel fienile. L'umanesimo critico proprio nella consapevolezza del limite, annodata alla più lucida coscienza dell'autonomia e della responsabilità nella costruzione del destino storico, fonda l'efficacia costruttiva di un rinnovamento.

Oggi più che mai e in un senso totalmente nuovo, l'uomo è artefice del proprio destino. Il farsi storico non rappresenta solo l'aspetto della realizzazione di sé secondo un modello già dato dalla divinità o scoperto nella natura

stessa delle cose, dove *ab aeterno* esiste nella sua definitiva formazione e attende solo di essere portato alla luce. Oggi l'uomo costruisce storicamente questo stesso ordine logico, consapevole che la ragione si struttura di volta in volta e fissa delle categorie a seconda delle sollecitazioni proposte dalla storia. Di conseguenza sono possibili più ordini di organizzazione logica in modo tale da eliminare ogni presunzione di absolutezza, con tutto il suo corteggio di intolleranza, di lacrime e di sangue. Chi presume di avere in tasca la chiave della verità finisce sempre per ritrovarvi o l'acciarino che accende roghi, o la chiave della camera a gas. Il cammino verso la verità è dramma più serio e complesso, non può essere fissato nell'angusto palcoscenico di un pensiero già compiuto. Rispetto alla verità la situazione umana è piuttosto quella dell'errare attraverso la tolleranza e il dialogo, dove i nostri tentativi di approssimazione si affinano criticamente, in un succedersi di orizzonti sempre più vasti.

Questa nuova dimensione dell'umanesimo non va enunciata astrattamente a tesi, ma va ricavata dal travaglio del pensiero e dell'esperienza storica del nostro secolo. E' il nostro punto di approdo, dove convergono tanto la critica antipositivistica nella riflessione sul sapere scientifico, quanto la critica antiidealistica nella riflessione sulla storicità.

Per una sintesi personale

In una scuola rinnovata questo umanesimo deve essere il centro del lavoro culturale e formativo. Se all'inizio la contemporaneità è chiamata in causa per sgretolare l'ovvietà del senso comune e suscitare quella tensione problematica da cui scaturisce la riflessione filosofica, ora la contemporaneità assume il valore di orizzonte orientativo in cui il giovane si colloca per elaborare l'autocoscienza e orientare le decisioni.

Per dare più spazio al dibattito attuale e nello stesso tempo conservare la dimensione storica, è necessario operare dei tagli sul passato, salvando però l'essenziale per intessere uno *sviluppo* significativo secondo quanto è stato detto in precedenza. Dare maggiore spazio al presente è cosa tanto ovvia e ripetuta, quanto disattesa. I programmi vengono troncati per lo più alle soglie del nostro secolo, generando nei giovani un senso di spaesamento. Hanno rielaborato razionalmente l'orizzonte culturale in cui gli uomini del passato hanno costruito la propria esistenza, ma non sono entrati in quell'orizzonte in cui sono chiamati ad assumere responsabilità. Hanno ripercorso il passato per *meglio* comprendere il presente, ma proprio questo viene lasciato fuori dalla mediazione razionale. Quello che più mi stupisce è che ciò sia ordinariamente accettato come semplice non-completamento di programma, scusabile con la situazione di una crisi della scuola attuale; come se si trattasse di una appendice *ad libitum* e non di ciò che costituisce il fine di tutto il lavoro scolastico.

Gli stessi manuali curano meno questa parte attuale, presentandola per cenni disorganici. Se ciò non desta scandalo è segno che tutto il lavoro scolastico è stato mal impostato.

Ancora una volta la filosofia è chiamata a uscire dai limiti di disciplina particolare, per organizzare lo sforzo di una più vasta sintesi. Se nell'impostazione della ricerca la sua prospettiva problematizzante aiuta a collocarsi in maniera diversa di fronte a ogni tipo di sapere, ora, nel momento della sintesi, assume gli stessi contenuti professionalizzanti per ordinarli in un orizzonte su cui tracciare le coordinate rispetto alle quali orientare il cammino della vita. Il valore del sapere scientifico, il senso della sua potenza trasformatrice e la conseguente responsabilità, l'apporto della competenza e dello specifico lavoro professionale nell'arricchimento della propria personalità, sono temi che, partendo dalle diverse zone culturali, richiedono l'apporto della riflessione filosofica. Ma questa riflessione filosofica deve essere costruita con le categorie del nostro tempo, deve trovare i suoi punti di riferimento in quell'orizzonte in cui siamo chiamati a vivere, decidere, costruire. La contemporaneità diventa il nodo significante, quindi, del lavoro scolastico.

La scuola francese realizza questa esigenza attraverso la dissertazione scritta, che conclude il curriculum liceale (6). In vista di questo momento conclusivo dispone una lunga preparazione sia per acquisire una tecnica espositiva, sia per riflettere sui contenuti della sintesi. Anche se la dissertazione non entrerà con la riforma nella nostra scuola come prova ufficiale d'esame, può tuttavia essere utilizzata come metodo di esercitazione scolastica.

Per superare la situazione di riflusso e di degrado, accanto al dibattito politico che si propone di smascherarne le responsabilità, la scuola deve fare la sua parte, impostando il suo lavoro e ristrutturando i suoi programmi in modo tale che la nozione-strumento non sia più fine o «la fine» della cultura. Affrontando i problemi che emergono dalla realtà, i giovani debbono apprendere la «fatica del pensare» e il coraggio di camminare con le proprie gambe, a fronte alta.

Vittorio Mencucci

6 VITTORIO TELMON, *L'insegnamento della filosofia in alcuni paesi europei*, in AA.VV.

Prospettive dell'insegnamento della filosofia, Mondadori, Milano, 1980.