

Veronica Ponzellini

PENSARE CON SOCRATE
Per una didattica della filosofia con i bambini

INDICE

INTRODUZIONE	
L'INSEGNAMENTO DELLA FILOSOFIA QUALE DIRITTO DI CIVILTÀ	5
SEZIONE PRIMA	
PENSARE CON SOCRATE:	
IL PROBLEMA DELLA FILOSOFIA QUALE <i>BENE COMUNE</i>	
CAPITOLO 1	
SUL <i>BENE COMUNE</i> E LA TRADIZIONE DEL RAZIONALISMO CRITICO	
1. Il problema teoretico del <i>bene comune</i> e la tradizione del razionalismo critico	11
2. Oltre il realismo metafisico e il relativismo empirico: gli strumenti e la metodologia di indagine del razionalismo critico	11
3. <i>Bene comune</i> , temporalità e relazione	16
4. Le possibilità della conoscenza critica e l'impossibilità della trasgressione dei suoi limiti	17
5. Tornando alla questione del <i>bene comune</i>	20
CAPITOLO 2	
LA TRADIZIONE CONCETTUALE METAFISICA: IL <i>BENE</i> SECONDO PLATONE	
Premessa	22
1. La <i>Lettera VII</i> : il <i>bene comune</i> e la buona filosofia.	22
2. La <i>Repubblica</i> : il <i>bene</i> quale condizione naturale del giusto essere e del giusto agire dei cittadini bene educati.	25
3. Dalla tradizione metafisica verso la tradizione trascendentale?	31
CAPITOLO 3	
LA GENESI DEL <i>BENE COMUNE</i> NEL RAZIONALISMO CRITICO KANTIANO	
1. La ragione critica si orienta da sé nel pensiero?	35
2. La coscienza di pensare come coscienza trascendentale	41
3. Il soggettivismo razionale critico kantiano: un universo da esplorare da un punto di vista antropologico pragmatico	43
4. L'emancipazione della ragione che pensa in accordo con se medesima	46
5. La genesi trascendentale del <i>bene comune</i>	47
6. <i>Bene comune</i> e pace perpetua: quali le relazioni?	48
CAPITOLO 4	
LA DETERMINAZIONE TEORETICA DEL <i>BENE COMUNE</i>	
1. Il <i>bene comune</i> non appartiene all'analitica trascendentale kantiana	50
2. Limiti e "rigidità" delle categorie kantiane	52
3. Intelletto e ragione	53
4. La dialettica trascendentale e l'analisi critica della ragione pura	55
5. I concetti o idee trascendentali della ragione pura	56
6. L'esigenza dell'incondizionato della ragione pura: il <i>prototypon</i> trascendentale	58
7. Il problema della deduzione trascendentale delle idee della ragione	62
8. La determinazione teoretica del <i>bene comune</i> come idea trascendentale storico-critica	66
9. L'oggettività dell'idea di <i>bene comune</i>	68

CAPITOLO 5

LA DETERMINAZIONE PRATICA DEL *BENE COMUNE* E LA SUA DIMENSIONE ESCATOLOGICA

1. Una possibile determinazione pratica del *bene comune* 74
2. L'idea di *bene comune* quale regola o condizione dell'agire pratico 76
3. Volontà, libertà e *bene comune* 77
4. L'oggettività universale delle regole pratiche come determinazione delle prassi etiche regionali 80
5. La dimensione escatologica del *bene comune* 82

APPENDICE: LA RAZIONALITÀ FILOSOFICA QUALE *BENE COMUNE* SECONDO IL PUNTO DI VISTA FILOSOFICO DI GIULIO PRETI

84

SEZIONE SECONDA PENSARE CON SOCRATE: UNA SPERIMENTAZIONE DIDATTICA

CAPITOLO 6

IL DIRITTO UNIVERSALE AL FILOSOFARE

1. *Bene comune* e centralità della razionalità costitutiva della persona: una questione di diritto 92
2. Il filosofare quale uso della ragione storico-critica: un diritto universale dell'umanità 93
3. L'UNESCO e la dimensione internazionale del diritto di filosofare 94
4. Antonio Banfi e il contributo dell'opera dell'UNESCO a favore delle scienze filosofiche 95
5. Il Progetto di didattica filosofica dei *Giovani Pensatori* dell'Università degli Studi dell'Insubria 97

CAPITOLO 7

FILOSOFIA CON I BAMBINI: FINALITÀ E OBIETTIVI

1. La filosofia "con" i bambini e non "per" i bambini 100
2. La finalità della filosofia con i bambini 101
3. L'oggettività categoriale della filosofia con i bambini 103
4. Gli obiettivi formativi e didattici della filosofia con i bambini 105
5. Il linguaggio filosofico 106
6. Alcuni esempi di attività di didattica filosofica sul linguaggio realizzati con i bambini 110

CAPITOLO 8

FILOSOFIA CON I BAMBINI: INDICAZIONI METODOLOGICO-DIDATTICHE

1. Dalla filosofia dell'educazione alla didattica filosofica 115
2. I presupposti teoretici della lezione dialogico-socratica 116
3. I principi kantiani dell'arte di educare 117
4. L'importanza dello spazio, della disciplina e delle regole per la filosofia con i bambini 117
5. Il buon maestro di filosofia 119
6. Dalla teoria degli insiemi alla teoria dei sistemi 122
7. I limiti del metodo di insegnamento meccanico-catechetico 125
8. Socrate, il primo grande maestro 127
9. La scelta dei contenuti, dei materiali e dei tempi di lavoro della filosofia con i bambini. Il "diario di bordo" 132
10. Esempi di dialoghi socratici con i bambini 134
11. L'aspetto ludico del filosofare 146

12. Il quaderno del <i>Giovanissimo Pensatore</i>	152
CAPITOLO 9	
VERIFICHE, VALUTAZIONE E AUTOVALUTAZIONE	
1. Come e quando verificare e valutare le attività di didattica filosofica con i bambini	154
2. L'ultima fase di ogni sessione didattica: valutazione e autovalutazione del lavoro svolto	154
3. Verificare anche in itinere	156
4. La ricaduta didattica nelle altre discipline curriculari	157
5. Il <i>Festival</i> della filosofia del Progetto di didattica filosofica dei <i>Giovani Pensatori</i> dell'Università degli Studi dell'Insubria	158
CAPITOLO 10	
CONCLUSIONI	
APPENDICE: PERCORSI DI FILOSOFIA CON I BAMBINI REALIZZATI ALL'INTERNO DEL PROGETTO DEI <i>GIOVANI PENSATORI</i> DELL'UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DELL'INSUBRIA (2012-2016)	
1. <i>Narrazione come conoscenza?</i> Il quarto progetto e il quarto <i>Festival della Filosofia</i> dei <i>Giovani Pensatori</i> , anno scolastico 2012-2013	162
2. <i>Di terra, acqua, aria e fuoco. Mondo e filosofia.</i> Il quinto progetto e il quinto <i>Festival della Filosofia</i> dei <i>Giovani Pensatori</i> , anno scolastico 2013-2014	171
3. <i>Filosofia, scienza e beni comuni.</i> Il sesto progetto e il sesto <i>Festival della Filosofia</i> dei <i>Giovani Pensatori</i> , anno scolastico 2014-2015	177
4. <i>Filosofia, critica e conoscenza.</i> Il settimo progetto e il settimo <i>Festival della Filosofia</i> dei <i>Giovani Pensatori</i> , anno scolastico 2015-2016	193
BIBLIOGRAFIA	
	203

INTRODUZIONE

L'INSEGNAMENTO DELLA FILOSOFIA QUALE DIRITTO DI CIVILTÀ

Il dibattito sui *beni comuni* si è reso sempre più vivo a partire dagli anni '80 del XX secolo, in quella società che ha visto l'affermazione del cosiddetto *homo oeconomicus*, dovuta al successo del capitalismo contemporaneo. Quest'ultimo è del resto responsabile anche della nascita del problema dell'esauribilità delle fonti di sostentamento, poiché è un sistema in cui si deve continuare a consumare (e a farsi consumare) per mantenere l'equilibrio globale del profitto del mercato. Il capitalismo contemporaneo viene presentato dai suoi sostenitori come *luogo* della libertà universale in cui tutti sarebbero uguali perché tutti sono consumatori, il che comporterebbe il superamento delle classi, delle diversità culturali, etniche, religiose, reso possibile da quel benessere dei consumi, o consumista, che eviterebbe i rischi di un'implosione del mondo. Alla radice di questo modo, assai unilaterale e restrittivo, di concepire l'uomo, vi sono anche alcuni effetti prodotti dallo sviluppo tecnologico, i quali hanno radicalmente mutato il rapporto fra l'uomo e l'ambiente (sia nel bene, sia nel male). È proprio il cattivo modo di gestire la natura da parte dell'uomo, che si manifesta, per esempio, nell'inquinamento, nello sfruttamento eccessivo delle risorse naturali, nell'effetto serra, a porre in primo piano la questione dei *beni comuni* non solo al cospetto della comunità politico-economica, ma anche e, primariamente, di quella giuridica. Prende, così, corpo la fondamentale questione concernente la tutela e la salvaguardia del pianeta Terra e la conseguente necessità di non esaurire le risorse naturali utili alla sopravvivenza delle specie viventi, anche attraverso una rivisitazione delle norme giuridiche stabilite a garanzia di quei diritti sociali che consentono l'accesso di tutti ad un prima classe di beni vitali.

Due sono le posizioni più diffuse e condivise da parte dei protagonisti dell'attuale discussione sui *beni comuni*. Da un lato, vi è il punto di vista giuridico internazionale che definisce come *beni comuni* l'insieme di quelle realtà necessarie all'esistenza di ogni individuo, le quali, traboccando di valore d'uso, si rivolgerebbero verso un soggetto in grado di capitalizzarle. I *beni comuni*, essendo realtà naturali come, per esempio, il suolo, l'acqua, l'ambiente, l'aria, sono, così, fruibili dall'uomo e, di conseguenza, a rischio di esaurimento. Dall'altro lato, ci sono, invece, uomini di cultura, scienziati, letterati, filosofi e teologi che includono nell'insieme dei *beni comuni*, non solo le realtà materiali concrete ma, anche, la cultura, il sapere, il tempo, la memoria, ossia tutti quegli aspetti fondamentali di civiltà e cultura che caratterizzano l'attività (teoretica e pratica) dell'uomo.

Questa duplice posizione, i cui elementi sono distanti fra loro, implica la necessità di prevenire e/o risolvere due problemi di estrema importanza: fornire una definizione chiara, che sia, se non universalmente, almeno il più possibile riconosciuta e condivisa di questi *beni*; prevenirne, mediante una tutela amministrativa adeguata, il rischio di esauribilità e gli effetti catastrofici che deriverebbero dalla loro perdita per la tutela e la salvaguardia della sopravvivenza dell'umanità e delle altre specie viventi sul pianeta Terra. In particolare, questa seconda questione ne determina una terza, ossia la scelta fra l'accesso libero a queste risorse dette *beni comuni* e il controllo di esse da parte delle istituzioni governative nazionali e/o internazionali.

Esiste anche un'altra categoria interpretativa che sarebbe opportuno non dimenticare qualora si abbia a che fare con i *beni comuni*: la valorizzazione. Se i giuristi hanno bisogno di mantenere viva una connotazione ontologica pre-giuridica dei *beni comuni*, al fine di rendere la norma legislativa capace di operare su di essi secondo una logica di tutela, tuttavia la valorizzazione dei *beni comuni* si rivolge sia a ciò che è materiale sia a ciò che è immateriale. Infatti, valorizzare i *beni comuni* materiali, siano essi qualcosa di naturale o il prodotto della tradizione tecnico-scientifica, implica la creazione di spazi e di eventi capaci di ciò; valorizzare, invece, i *beni comuni* immateriali è possibile solo laddove si presti attenzione a quelle dimensioni di conoscenza in cui è avvenuto qualcosa di importante, di nuovo o straordinario, che ha contribuito allo sviluppo della storia e della cultura dell'umanità.

Il concetto di valorizzazione conduce a quello di *condivisione* dei *beni comuni*, non solo dal punto di vista giuridico-amministrativo ma, anche, culturale. In particolare, i *beni comuni* immateriali sono proprio il prodotto dell'insieme delle conoscenze che, nate all'indomani della rivoluzione scientifica mediante il costituirsi del binomio scienza-tecnica, costituiscono il complesso patrimonio dei saperi e delle pratiche dell'umanità. Il che, ovviamente riapre anche il problema del confronto di questo patrimonio con le precedenti *tradizioni concettuali*.

Questo pur assai sintetico quadro della genesi del dibattito attuale sui *beni comuni* lascia già trasparire la necessità di un lavoro di analisi che non sia giustificato solo da problematiche di carattere economico e politico, perciò appartenenti, in genere, alla logica dell'utilitarismo, ma soprattutto da *ragioni di civiltà*.

Occorre infatti domandarsi, innanzitutto, quali siano le caratteristiche che rendono *comune* un *bene*. Come strutturare la categoria dei *beni comuni*? Il che induce a compiere un passo indietro, ancora più radicale, concernente la necessità di riflettere proprio sul sintagma *bene comune*, poiché è solo grazie a questa riflessione che sarà, forse, possibile definire i singoli *beni comuni* siano essi materiali o anche immateriali. A queste domande se ne aggiunge, poi, un'altra, di capitale importanza per il filosofo: *la filosofia è un bene comune, oppure è solo un mezzo utile a realizzare una meta-riflessione su di esso?*

In questo studio, le possibili risposte a questi interrogativi si struttureranno soprattutto grazie all'aiuto offerto da due particolari tradizioni filosofiche: quella socratica e quella kantiana. Due tradizioni che, seppure con alcune precise differenze teoretiche, sostengono, tuttavia, che la genesi costitutiva dei concetti e delle idee trova la propria origine prima nella ragione umana nel suo rapporto con l'esperienza. L'insegnamento di Socrate sottolinea l'importanza dell'uomo quale centro dell'interesse filosofico, a prescindere da, e contro, qualsiasi relativismo soggettivistico. Socrate, infatti, identifica il bene con la *virtù* intesa come quel *saper vivere secondo ragione* che accomuna tutta l'umanità essendo la razionalità l'essenza universale propria di ogni individuo. Se, dunque, il *bene comune* socratico si identifica con una prassi di vita basata sull'uso consapevole e critico della ragione, si può già intuire che in ciò risiede la giustificazione della possibilità di intendere la *filosofia*, quale esercizio razionale e critico, come il *bene comune* originario e primario dell'uomo. Per Socrate una vita priva di filosofia non è, infatti, degna di essere vissuta.

Muovendo dall'insegnamento socratico, e passando attraverso la lezione di Kant, si delinea il problema dell'identificazione del sintagma del *bene comune* come *idea trascendentale* concepita e concettualizzata dalla ragione per orientarsi criticamente all'interno del mondo, ove la possibilità stessa di potersi orientare implica, per l'uomo, un'educazione critica ed escatologica al *bene comune* che si manifesta quale esercizio razionale critico, perciò pensato come filosofia nel senso socratico più autentico.

Questa tesi verrà a costituirsi anche grazie all'incontro con la voce di alcuni protagonisti del dibattito attuale sui *beni comuni*, i quali sottolineano la natura convenzionale dei concetti teorici, elaborati dall'uomo in virtù di una loro possibile utilizzazione, di un'operatività la cui efficacia viene peraltro misurata nella possibilità di risolvere problemi. «Naturalmente i concetti teorici sono costruzioni convenzionali, elaborate in funzione della loro portata empirica e delle loro utilizzazioni operative. Le loro definizioni sono definizioni stipulative, né vere né false». ¹ Il che significa che in ogni persona è presente «una normatività esigenziale originaria» ² la quale organizza i dati forniti dall'esperienza in una forma descrittiva, in una struttura determinata storicamente e praticamente la quale determina il senso stesso del suo agire. ³

¹ Luigi Ferrajoli, *Beni fondamentali* in Annali della Fondazione Lelio e Lisli Basso-Issoco, *Tempo di beni comuni. Studi multidisciplinari*, Ediesse, Roma 2013, p. 140.

² Matteo Negro, *Bene comune e persona. Prefazione di Evandro Agazzi*, Edizioni Studium, Roma 2014, p. 68.

³ «[...] ciò che l'uomo vede, sente e desidera è sempre presente a lui sotto una certa forma, ed è precisamente questa data forma, storicamente e praticamente determinata, a costituire il termine di una relazione intenzionale, il contenuto proposizionale, il senso del suo agire. L'oggetto della relazione intenzionale ricade sotto una certa forma descrittiva e non si offre in modo puro. [...] la razionalità è [...] razionalità del gesto, il cui senso è racchiuso nell'unità narrativa del soggetto storico». Ivi, p. 86.

Se, dunque, la prima questione da risolvere è quella che concerne la definizione di *bene comune*, è, innanzitutto, necessario riflettere sul valore dei *concetti teorici*, senza prescindere dal rigore scientifico. Ciò implica la coerenza logica del pensiero e l'adesione critica all'esperienza, secondo una tradizione innovativa inaugurata da Galileo Galilei.⁴ Le “sensate esperienze” non possono, infatti, mai prescindere dalle “necessarie dimostrazioni” e il valore oggettivo dei concetti teorici, fra cui, anche, quello di *bene comune*, non può essere esente da una sua precisa collocazione all'interno di quelle stesse tradizioni concettuali che consentono la migliore comprensione della strutturazione e dello sviluppo della storia del pensiero. Questo perché ogni concetto teorico costituisce una costruzione convenzionale, elaborata dagli uomini in un determinato periodo della storia in funzione della sua valenza euristica ed operativa. Le differenti definizioni concettuali che ogni tradizione di pensiero ha variamente elaborato, e di cui noi, oggi, in parte siamo figli, non sono mai, in se stesse, “né vere né false” ma semmai possono essere pregne di una certa “oggettività”. Il valore “oggettivo” di ogni concetto è, del resto, figlio del preciso patrimonio tecnico e conoscitivo di una data epoca storica, perché è formulato da una comunità di individui posta all'interno di un pensare che si fa azione, proprio grazie a quel fondamentale diritto di cui ogni individuo, dalla modernità in poi, è detentore: la libertà.

Queste considerazioni rimandano alla speculazione filosofica di Giulio Preti, uno dei più importanti esponenti della *Scuola di Milano*, e al suo trascendentalismo storico-oggettivo.⁵

Nella prospettiva pretiana, l'idea di *bene comune* può, del resto, strutturarsi proprio grazie alla razionalità dell'uomo, sempre inserita in una precisa dimensione esperienziale dinamica, configurata dalla “storia del pensiero.” Questo non significa aderire ad una posizione relativistica e soggettivistica, poiché si tiene ben presente il valore dell'*a priori* kantiano quale principio che consente alla ragione di determinare la validità oggettiva (*idest* normativa e fattuale) del proprio giudizio conoscitivo (quello, appunto, che si costruisce dentro il patrimonio tecnico-scientifico). Ogni giudizio è sempre formulato in un particolare “universo di discorso”, entro una precisa “regione ontologica”, i cui *confini* sono stabiliti mediante categorie dinamiche, le quali costituiscono le condizioni di osservabilità e, perciò, gli elementi intrinseci costitutivi di ogni

⁴ Cfr. Fabio Minazzi, *Galileo «filosofo geometra»*, Rusconi, Milano 1992.

⁵ Il valore e la ricchezza del pensiero filosofico di Giulio Preti stanno alle origini della nascita del *Centro Internazionale Insubrico “Carlo Cattaneo” e “Giulio Preti”* dell'Università degli Studi dell'Insubria, diretto da Fabio Minazzi, custode di un Archivio della filosofia italiana contemporanea, a partire dal *Fondo Preti* che ne ha decretato l'avvio. Per una ricognizione della figura e del pensiero di Preti si veda: Fabio Minazzi, *Giulio Preti: bibliografia*, Franco Angeli, Milano 1984; Fabio Minazzi, *L'epistemologia come ermeneutica della ragione. Studi sul razionalismo critico da Antonio Banfi ad Evandro Agazzi*. Con contributi specifici di Fulvio Papi e Jean Petitot, Erga Edizioni, Genova 1988; Giulio Preti, *Lezioni di filosofia della scienza (1965-1966)*, a cura di Fabio Minazzi, Franco Angeli, Milano 1989; Fabio Minazzi (a cura di), *Il pensiero di Giulio Preti nella cultura filosofica del Novecento*, Franco Angeli, Milano 1990; Fabio Minazzi, *L'onesto mestiere del filosofare. Studi sul pensiero di Giulio Preti*, Franco Angeli, Milano 1994; Giulio Preti, *L'esperienza insegna...Scritti civili del 1945 sulla Resistenza*, a cura e con un saggio di Fabio Minazzi, Piero Manni Editore, San Cesario di Lecce 2003; Daria Menicanti, *Canzoniere per Giulio*, a cura e con uno studio di F. Minazzi, Manni, Lecce 2004; Fabio Minazzi, *Il cacodèmon neoilluminista. L'inquietudine pascaliana di Giulio Preti*, Franco Angeli, Milano 2004; Brigida Bonghi, Fabio Minazzi (a cura di), *Sulla filosofia italiana del Novecento. Prospettive, figure e problemi*. Atti del secondo e terzo ciclo dei Seminari Salentini di Filosofia *Problemi aperti del pensiero contemporaneo*, Franco Angeli, Milano 2008; Aa. Vv., *Le mektoub tunisien de Giulio Preti. La vie et l'oeuvre d'un philosophe italien rationaliste (Tunis, mercredi 28 février 2007/10 safar 1428), avec une lettre inédite de Giulio Preti*, sous la direction de Michele Brondino et Fabio Minazzi, Editions Publisud, Paris 2009; Fabio Minazzi, *Suppositio pro significato non ultimato. Giulio Preti neorealista logico studiato nei suoi scritti inediti*, Mimesis, Milano 2011; Fabio Minazzi, *Giulio Preti: le opere e i giorni. Una vita più che vita per la filosofia quale onesto mestiere*. Presentazione di Renzo Dionigi, con una nota critica di Rolando Bellini, Mimesis, Milano 2011; Giulio Preti, *Philosophical Essays. Critical Rationalism as Historical-objective Transcendentalism*, edited by Fabio Minazzi, Translation from Italian by Richard Sadleir, P.I.E. Peter Lang, Bruxelles – Bern – Berlin – Frankfurt am Main – New York – Oxford – Wien 2011; Fabio Minazzi, Maria Grazia Sandrini (a cura di), *Il contributo di Giulio Preti al razionalismo critico europeo*, Mimesis, Milano 2012; Fabio Minazzi (a cura di), *Sul bios theoretikós di Giulio Preti. Problemi aperti e nuove prospettive del razionalismo critico europeo e lombardo alla luce dell'Archivio inedito del filosofo pavese*. Atti del Convegno Internazionale di Varese 28-29 ottobre 2011, Mimesis, Milano 2015, 2 voll; Mario Dal Pra, Fabio Minazzi, *Ragione e storia. Mezzo secolo di filosofia italiana*, Rusconi, Milano 1992.

fenomeno della conoscenza. Ogni concetto fenomenico deve, quindi, essere sempre analizzato sia nella sua dimensione semantica, sia nel suo significato operativo, ossia nella sua effettiva capacità di saper risolvere alcuni problemi. Questo perché, secondo la logica trascendentale, l'oggetto regionale costituisce il correlato degli atti sperimentali. Alla verità dei concetti viene, perciò, a sostituirsi la loro *oggettività* la quale unisce in sé sia la determinazione teoretica-normativa del concetto medesimo, sia la sua efficacia pratica e sperimentale. Parlare di oggettività significa, allora, passare da una concezione meramente descrittiva ad una concezione epistemologicamente prescrittiva della conoscenza, poiché essa possiede sempre una valenza normativa che consiste nell'imporre un determinato ordine di legalità ai fenomeni empirici, che fa sì che un fatto esista conoscitivamente solo quando è fisicamente, e giuridicamente, *qualificato, normato*. Ne consegue una nuova immagine critica della razionalità quale pensiero libero, consapevole e, perciò, critico, che null'altro è se non la stessa filosofia, concepita quale meta-riflessione sulle differenti forme di saperi disciplinari.

«Perché le categorie, se si guarda soltanto alla funzione semantica che esse hanno nella costituzione delle diverse regioni ontologiche, si possono considerare forme pure (cioè vuote) a priori, che vanno riempite (nei modi che esse stesse predispongono e secondo i contenuti a cui si dirigono) di contenuti fattuali (vale a dire empirici). Ma va notato subito che un tale trascendentalismo ha ben poco a che fare con quello soggettivistico-idealistico che si dice sia nato da Kant: infatti non si tratta di forme pure di coscienza in generale o io penso, bensì di schemi, scheletri, costruiti dall'uomo [...] Si tratta piuttosto di un trascendentalismo storico-oggettivo, che rileva le forme costruttive dei vari universi di discorso attraverso l'analisi storico-critica dei linguaggi ideali che fungono da modello a questi universi, dalle regole di metodo che sono imposte storicamente e ancora vigono nel sapere, etc. Insomma si tratta di un'Ontologia trascendentale (o meglio, di ontologie trascendentali) che non pretende di cogliere le forme o strutture di un Essere in sé, ma che vuole determinare il modo (i modi) in cui la categoria dell'essere è in atto nella costruzione, storicamente mobile e logicamente convenzionale (arbitraria), delle regioni ontologiche da parte del sapere scientifico (in particolare) e della cultura (in generale)».⁶

Due sono, perciò, le componenti che permettono la determinazione del concetto di *bene comune*: la *ragione teoretica*, che giustifica l'origine e la validità delle idee capaci di orientare l'esperienza, e la *ragione pratica*, che rende possibile la valorizzazione del *bene comune* come fine ultimo a cui l'uomo tende, proprio perché, come norma euristica *a priori*, precede e struttura ogni scelta e ogni valutazione delle possibili preferenze o necessità.⁷ Queste due componenti non sono, però, distinte e separate l'una dall'altra ma costituiscono due funzioni appartenenti alla complessità della stessa razionalità critica dell'uomo. A ciò si aggiunge la speranza che, come un motore propulsivo sempre teso in avanti, verso il futuro, è prova della presenza di una tensione utopica in un sempre migliore destino terreno dell'umanità intera. Oggi, nell'età globale in cui viviamo, è del resto possibile individuare una *chance* in più rispetto al passato, utile per costituire il concetto di ciò che può essere definito come *comune*. Oggi, infatti, si esperisce una coscienza quotidiana cosmopolita e ciò può favorire il sorgere, e lo strutturarsi, di una riflessione atta a chiarire le caratteristiche essenziali della categoria dei *beni comuni*, in prospettiva di un reale miglioramento delle condizioni di vita dell'intero pianeta.

Queste sono, sinteticamente, le ragioni che giustificano il motivo per cui, nel corso del presente studio, verranno considerate soprattutto quelle tradizioni concettuali che hanno caratterizzato la storia del pensiero occidentale in riferimento al *bene*.

Prendendo avvio da una riflessione sul realismo metafisico di Platone, si passerà alla tradizione del razionalismo critico trascendentale di origine kantiana. In particolare, per quanto concerne

⁶ Giulio Preti, *Saggi filosofici*, «La Nuova Italia» Editrice, Firenze 1976, 2 voll., vol. I, p. 485-486.

⁷ «Il bene comune non è un risultato, ossia la conseguenza di un impossibile, per quanto teorico, accordo fra tutte le preferenze, ma è fondato prima delle scelte, è all'origine delle preferenze stesse. Solo in quanto ogni individuo è un *self*, identico nel tempo, ontologicamente relazionale, ordinato alla ricerca del bene fondamentale e dotato di razionalità deliberativa, è ipotizzabile l'affermazione di un vincolo normativo comune che consenta la scelta di mezzi adeguati, seppur parziali». M. Negro, *op. cit.*, p. 100. In Negro questa fondazione è, tuttavia, ontologica, mentre nella presente ricerca scaturisce, invece, proprio dalla normatività euristica posta in essere nella conoscenza e nel mondo della prassi.

Platone, ci si concentrerà su due suoi scritti fondamentali, la *Lettera VII* e la *Repubblica*, poiché in essi prende forma il concetto di *bene*, nonostante la presenza di alcuni singolari paradossi. Si cercherà, comunque, di individuare una via d'uscita dai paradossi platonici, pur mantenendo vivo il valore teoretico della posizione di Platone che riconosce alla filosofia il ruolo di strumento privilegiato atto ad elaborare una riflessione critica sul concetto di *bene comune* essendo, essa stessa, il *bene comune*.

Circa la speculazione del trascendentalismo critico kantiano, ci si concentrerà, invece, su alcuni passi tratti dagli scritti critici del pensatore di Königsberg e, in particolare, da alcune opere della maturità estrema, onde poter porre il suo insegnamento a fondamento delle riflessioni sulla genesi e sulla strutturazione del concetto di *bene comune*.

Un'altra figura di rilievo del nostro percorso sarà Socrate, fulgido esempio di un filosofare dialogico che ha come suo presupposto il "non sapere" e come suo fine programmatico l'individuazione di concetti in grado di soddisfare il bisogno di verità insito nell'animo umano. Socrate, dunque, come modello di una straordinaria sinergia fra teoresi ed esperienza, fatta propria anche dal programma di ricerca filosofica della *Scuola di Milano* nata attorno al magistero di Antonio Banfi.

A conclusione di questo percorso di riflessione emergerà la consapevolezza che il *bene comune* può essere definito, nella sua valenza oggettiva, proprio e solo facendo riferimento allo specifico patrimonio tecnico-conoscitivo della civiltà nata dalla modernità occidentale. Il *bene comune* non sarà così percepito solo come un concetto, ma anche come criterio di operatività, ossia come un'idea regolativa capace di guidare euristicamente ogni esperienza umana fondata sulla libertà del volere e indirizzata alla speranza di una pace perpetua di kantiana memoria. In particolare, il *bene comune* andrà così ad identificarsi con la razionalità critica che può accomunare tutta l'umanità, perlomeno quella che avvia un processo di autoliberazione dalle condizioni di minorità intellettuale volontaria. In tale prospettiva, i *beni comuni* saranno quelle realtà materiali ed immateriali dotate di una razionalità poiché radicate in precise tradizioni concettuali.

Infine, preso atto che, oggi, ogni persona è costitutivamente considerata un soggetto di diritti universali, volti alla tutela dei beni fondamentali che la caratterizzano (fra cui si annovera anche lo sviluppo della sua dignità), sarà allora necessario tutelare e valorizzare civilmente tutto ciò mediante una precisa prassi filosofica che si struttura sin dalla prima infanzia come sistematica *educazione al pensare*. Ancora una volta sarà così Socrate l'esempio cui far riferimento, al fine di accompagnare il bambino alla costruzione di se stesso come persona libera, consapevole e in grado di pensare autonomamente col proprio cervello.

In questa prospettiva, verranno così proposti ed analizzati alcuni esempi di esperienze di didattica filosofica, realizzate, da chi scrive, all'interno del progetto di didattica filosofica dei *Giovani Pensatori* dell'Università degli Studi dell'Insubria, presso alcune scuole primarie del territorio varesino. Questo materiale esperienziale verrà proposto proprio come una possibile soluzione al concreto problema della gestione dei *beni comuni*, della loro tutela e della loro valorizzazione. L'aggettivo *comune* è, infatti, radicato nel concetto di condivisione, presupposto di una democrazia dei *beni comuni* che muove dal basso, ovvero dalla comunità dei cittadini e non da un'élite di saggi e sapienti (*à la* Platone). Perciò, l'educazione ad una prassi che vuole formare il pensiero razionale e critico sin dall'infanzia costituisce un atto di responsabilità civile diffusa che sta a fondamento del dovere proprio di ogni cittadino e di ogni istituzione che vogliano effettivamente garantire lo sviluppo e la difesa del singolo e della cultura. Proprio per questo, l'insegnamento della filosofia – in ogni ordine di scuola – costituisce un *diritto di civiltà* irrinunciabile per società democratiche ed aperte.

SEZIONE PRIMA
PENSARE CON SOCRATE:
IL PROBLEMA DELLA FILOSOFIA QUALE *BENE COMUNE*

I.
SUL *BENE COMUNE*
E LA TRADIZIONE DEL RAZIONALISMO CRITICO

1. *Il problema teoretico del bene comune e la tradizione del razionalismo critico*

La problematica del *bene comune*, oggi oggetto di ricche e svariate analisi presenti nella letteratura critica (raccolte di saggi di natura sociologica, giuridica, storica, ecc.) genera l'impressione che ciò che manchi sia una precisa meta-riflessione sull'esatto significato di questo concetto. Che cos'è il *bene comune*? Cosa si intende per *bene comune*? E che rapporto si può instaurare tra il *bene* e ciò che risulta essere *comune*? Ancora: questi beni preesistono, oppure costituiscono un *télos*? E la *comunanza* dei beni come si configura? Come possiamo riuscire ad individuare il significato concettuale del sintagma *bene comune*? Come possiamo, poi, individuare le caratteristiche essenziali proprie dei singoli *beni comuni*?

Trattasi di domande di capitale importanza poiché solo se si riuscirà a rispondere, si potrà forse dire di aver elaborato una meta-riflessione sul *bene comune*, capace di giustificare quel bisogno di filosofare che, per essere soddisfatto, non consente più di accettare che l'insegnamento della filosofia sia inserito solo nei percorsi di formazione liceali. La filosofia come *diritto civile*, in quanto *bene comune*, deve essere *filosofia per tutti*, anche per i bambini delle scuole primarie e dell'infanzia, laddove essa si struttura come avvio all'esercizio del pensare razionale critico, libero e consapevole.

Da tutti questi interrogativi (e da altri che si possono agevolmente immaginare) si evince la necessità di poter individuare il senso preciso del concetto di *bene comune* al fine di evitare quegli equivoci che spesso danno luogo a fraintendimenti e, dunque, ad un'*impasse* di natura giuridica, economica, culturale e civile circa una possibile tutela e fruizione del *bene comune* stesso.

A mio avviso, la "rivoluzione copernicana" kantiana può forse suggerire una feconda via metodologica e concettuale da percorrere per risolvere questo problema. Il paradigma rivoluzionario del pensatore di Königsberg pone, al centro delle molteplici operazioni gnoseologiche, epistemologiche ed etiche, il soggetto, in particolare la sua *ratio* che si struttura secondo due funzioni: l'intelletto (*Verstand*) e la ragione (*Vernunft*), le quali, pur avendo diverse capacità euristiche ed epistemologiche, possiedono, però, dei precisi limiti costitutivi che devono essere sempre tenuti ben presenti da tutti coloro che desiderano di far chiarezza circa la capacità degli uomini di approssimarsi alla verità.

2. *Oltre il realismo metafisico e il relativismo empirico: gli strumenti e la metodologia di indagine del razionalismo critico*

La strumentazione di cui ogni individuo dispone per avviarsi all'interno della ricerca indirizzata al *bene comune*, non è, apparentemente, molto ricca, laddove si voglia concedere all'uomo di procedere con le sue sole proprie forze. Ciò che si propone è un percorso che vede il soggetto quale protagonista principale, privato dell'aiuto mitico di un qualsiasi regista che operi dall'Alto, mediante dogmi o leggi capaci di illuminare la strada in modo tale che essa sia già tracciata prima ancora che chiunque vi si inoltri. Nel sottolineare questo assunto, si compie una scelta di principio: abbandonare qualsiasi retaggio metafisico, in modo da consentire all'uomo di sfidare se stesso, la sua propria capacità di conoscere, per vedere se, servendosi dei mezzi di cui è naturalmente dotato, è in grado di giungere alla meta onde precisare la natura concettuale del *bene comune*. L'originalità di questa posizione non concerne, tuttavia, il *metodo* che si vuole utilizzare. A questo proposito, basti pensare all'epoca dell'illuminismo e alla fiducia allora nutrita nei confronti della ragione umana. Semmai questo si configura come il tentativo di applicare il cosiddetto "lume della ragione"

alla questione del *bene comune*, il che significa voler provare a strutturare il significato di questo concetto mediante le forze della sola *ratio* umana.

Questa scelta pone colui che la compie in una posizione di contrasto con la lettera enciclica di Papa Francesco *Laudato si*,¹ all'interno della quale il problema del *bene comune* viene, invece, inserito in una chiave di lettura che, muovendo dal concetto del "creato", pone la «relazione con Dio, con il prossimo e con la Terra»² a fondamento della genesi e della comprensione del valore di ciò che è *comune*. Non per nulla, la scelta del titolo dell'enciclica trova origine nel *Cantico delle creature* di san Francesco D'Assisi,³ in cui ogni elemento naturale e vitale viene lodato proprio perché ha un'origine comune: la potenza e la grazia divine. Papa Francesco riflette, allora, sulla «nostra casa comune»,⁴ ossia sulla Terra, per avviare un discorso di etica ecologica che aiuti l'uomo ad assumere un comportamento responsabile, capace di rispettare non solo i diritti dei più poveri e svantaggiati ma, anche, del nostro pianeta.

Al contrario, qui si sta dando fiducia al Razionalismo critico. Come si è scelto di non far parte di una tradizione concettuale di impianto metafisico e teologico, parimenti non si ha intenzione di fare propria la bandiera del relativismo epistemologico inaugurato nell'età della sofistica, che conduce, inevitabilmente, allo scetticismo.

La posizione qui scelta si riassume emblematicamente nel motto kantiano:

Sapere aude! Abbi il coraggio di servirti del tuo proprio intelletto.⁵

Lasciati, dunque guidare, uomo, da quella essenza razionale che ti contraddistingue. Il che non significa fare propria una posizione di assoluto antropocentrismo, poiché questa ragione pascaliana, che pure illumina, nel momento stesso in cui rischiarà, prende anche coscienza di quelle zone d'ombra che non potranno mai essere oggetto di conoscenza, proprio perché stanno *al di là* dei limiti, delle capacità e della validità della stessa conoscenza umana. Quest'ultima opera sempre in quel preciso contesto del mondo con cui viene a contatto mediante la rielaborazione critica dell'esperienza.

Ci si trova, dunque, ad essere ben lontani dalla posizione tipica del Rinascimento che, per citare una figura illustre come quella di Pico della Mirandola, attribuiva all'uomo una posizione centrale all'interno dell'universo, di assoluto dominio su tutte le altre creature e realtà, giacché il dio creatore gli avrebbe fatto dono di un'intelligenza priva di limiti.

«Non ti ho dato, o Adamo, né un posto determinato, né un aspetto proprio, né alcuna prerogativa tua, perché quel posto, quell'aspetto, quelle prerogative che tu desidererai, tutto secondo il tuo voto e il tuo consiglio ottenga e conservi. La natura limitata degli altri è contenuta entro leggi da me prescritte. Tu te la determinerai da nessuna barriera costretto, secondo il tuo arbitrio, alla cui potestà ti consegnai. Ti posi nel mezzo del mondo perché di là meglio tu scorgessi tutto ciò che è nel mondo».⁶

Nelle prime pagine dell'*Introduzione* alla seconda edizione della *Critica della ragione pura*,⁷ Kant scrive invece che ogni operazione concettuale può essere compiuta dall'intelletto solo a partire da un dato di esperienza. Il che implica la presenza di qualcosa di concreto, di percepibile dai sensi, come un oggetto sul quale l'intelletto può compiere le proprie operazioni per elaborare giudizi

¹ Jorge Mario Bergoglio, (Francesco), *Laudato si. Lettera enciclica sulla cura della casa comune*, Centro Ambrosiano, Milano 2015.

² Ivi, p. 51.

³ Francesco di Assisi (san), *Il Cantico delle creature*, a cura di M. Bertin, Castelvechi, Roma 2016.

⁴ J. M. Bergoglio, *op. cit.*, p. 15.

⁵ Immanuel Kant, *Risposta alla domanda che cos'è l'illuminismo?*, a cura di Matteo Bensi, Edizioni ETS, Pisa 2013, p. 13, il corsivo è dell'Autore.

⁶ Giovanni Pico della Mirandola, *De hominis dignitate*, a cura di Eugenio Garin, Edizioni Della Normale, Pisa 2012, pp. 5-7.

⁷ Immanuel Kant, *Critica della ragione pura*, introduzione, traduzione e note di Giorgio Colli, Adelphi Edizioni, Milano 1976.

conoscitivi, per concettualizzare il mondo dell'esperienza plausibile, sussumendo il molteplice empirico mediante concetti universali puri.

In queste pagine kantiane, si nota, in particolare, la presenza di un vocabolo assai significativo: “naturale”.⁸ Questo termine compare una prima volta, nel testo, quando Kant pone all'attenzione del lettore il problema della metafisica, il cui modo di procedere è, a suo avviso, sin dagli albori, “dommatico”, ossia privo di un esame preliminare delle capacità, o incapacità, proprie della ragione ad un'impresa così ardita che implica l'abbandono del saldo piano dell'esperienza. Scrive Kant:

«Ora, sembra certo naturale che non sia possibile, appena si è abbandonato il terreno dell'esperienza, costruire senz'altro un edificio – con le conoscenze che si possiedono, senza sapere donde si sono prese, e sul credito delle proposizioni fondamentali, la cui origine non si conosce – quando non ci si sia in precedenza assicurati, mediante indagini diligenti, del fondamento di tale edificio; sembra naturale, che quindi sia stata proposta molto tempo prima piuttosto la questione, di come l'intelletto possa mai giungere a tutte queste conoscenze *a priori*, e quale ambito, quale validità, quale pregio esse possano avere. In realtà, nulla è d'altronde più naturale, se con la parola *n a t u r a l e* s'intende ciò che equamente e ragionevolmente dovrebbe accadere. Ma se con tal parola s'intende ciò che accade di solito, nulla al contrario è allora più naturale e più comprensibile del fatto che questa indagine abbia dovuto essere per lungo tempo tralasciata».⁹

Qualora l'uomo voglia inoltrarsi nell'ambito di conoscenze prive di fondamento empirico, sarà allora inevitabile costruire un sistema senza aver provveduto ad una sua fondazione critica attuata mediante l'analisi dei limiti, delle possibilità e della validità della conoscenza *a priori* propria dell'intelletto.

In questo contesto, non è tanto l'avverbio “giustamente” a costituire il nucleo dell'insegnamento dell'Autore (quasi che si pensasse di trovarsi all'interno di una disamina di carattere etico dei concetti) quanto l'altro avverbio, quel “ragionevolmente” che rimanda, come suo fondamento, a un atteggiamento critico proprio della razionalità umana. È naturale e, con ciò, giusto, ciò che l'intelletto non può fare a meno che accada in base alla sua stessa natura, ossia a partire dalle sue strutture. Da ciò la necessità di indagare il modo in cui l'intelletto possa, mediante i suoi stessi principi, elaborare concetti e giudizi sussumendo le intuizioni sensibili. Il termine “naturale” assume, allora, il significato di *consuetudo* e ciò rimanda alla constatazione che la ricerca sui fondamenti, sui limiti e sulla validità delle capacità conoscitive dell'intelletto sia stata trascurata da lungo tempo. Questa lacuna epistemologica trova radice in quella tradizione di pensiero inaugurata da Platone e che ispira, ancora oggi, gran parte della storia del pensiero occidentale: la tradizione metafisica.

Kant scrive che la metafisica «anche se non è reale come scienza, lo è però come disposizione (*metaphysica naturalis*)»¹⁰ e giustifica tutto ciò mediante la presa di coscienza della presenza, nella ragione umana, di un bisogno pratico-constitutivo di spingersi *oltre* il mondo fenomenico, per occuparsi di problemi che l'uso empirico della razionalità non è in grado di risolvere. Del resto, è stato Kant stesso a descrivere quest'apertura all'incondizionato, tipica della ragione umana, con la famosa metafora della colomba che, desiderosa di volare sempre più in alto, si spinge laddove l'aria non c'è più per tentare un volo che tuttavia, sul piano conoscitivo, si rivela impossibile.

Laddove la ragione umana tenta di elaborare idee che non hanno alcuna evidenza concretamente oggettiva, cade nell'errore di pretendere di giungere alla verità pensando che queste idee siano concetti di oggetti esistenti. Questa precisazione è decisiva perché la scommessa sulla possibilità di chiarire il significato del concetto di *bene comune* e, in seguito, di individuare i singoli *beni comuni* (siano essi solo materiali o anche immateriali) si gioca proprio sul terreno della *Dialettica trascendentale*, campo di indagine, o terreno di gioco privilegiato, della ragione (*Vernunft*) che è, però, sempre preceduto dal lavoro, propositivo e costruttivo analitico, dell'intelletto (*Verstand*), capace di strutturare il molteplice dell'esperienza sensibile in una sintesi *a priori*, ovvero quelle che

⁸ Ivi, p. 52 (A, 31, 20-30).

⁹ *Ibidem*, il corsivo è dell'Autore.

¹⁰ Ivi, p. 64 (A, 41), il corsivo è dell'Autore.

si trovano concretate all'interno di un determinato patrimonio conoscitivo che, per Kant, coincide con quello della fisica newtoniana.

La tradizione concettuale metafisica idealista individua, con Platone, il *bene* in qualcosa di perfetto e assoluto. Kant ha accusato la metafisica dogmatica di foggare delle "finzioni" e Platone di aver "lanciato" l'intelletto al di là del mondo sensibile, senza essersi accorto che, così facendo, non guadagnava alcuna strada poiché mancavano quegli appoggi empirici utili a sostenerlo e muoverlo.¹¹ La metafisica dogmatica non è, dunque, una scienza, sebbene, sottolinea Kant, essa sia stata comunque in grado di mostrare ciò che è contenuto nei concetti. Nel caso specifico del *bene comune*, non è stata, però, capace di chiarire il modo in cui il soggetto è pervenuto a tali concetti, ossia al loro legittimo uso rispetto ad ogni conoscenza in generale.¹² Dunque, la metafisica classica può solo essere, al massimo, un preparativo inconsapevole per costruire, poi, una *metafisica critica*.

Del resto, se il *bene comune* fosse qualcosa di estraneo al mondo dell'esperienza, se fosse un'idea metafisica trascendente, ci sarebbe da chiedersi come potrebbe incidere e avere valore all'interno del vissuto esistenziale ed esperienziale dell'uomo, dato che non farebbe appunto parte del suo mondo. Ci si troverebbe così in una situazione simile a quella di Aristotele, quando ebbe a delineare il famoso "argomento del terzo uomo", ossia il problema del rapporto fra le idee (perfette) e le realtà empiriche (imperfette). Inoltre, se il *bene comune* fosse qualcosa di assoluto, non ci sarebbe motivo, oggi, di discutere circa una possibile determinazione di ciò che sarebbe *bene comune*: basterebbe infatti riferirsi ad esso sia per poter facilmente individuare ciò che è materialmente, o anche immaterialmente, tale, sia per agire nel rispetto di quella stessa essenza.

Dopo aver assunto una posizione di dubbio critico nei confronti di questa tradizione concettuale che attribuisce al *bene comune* una natura metafisica, è però necessario rendere esplicite anche le motivazioni che non consentono di aderire alla proposta del relativismo empirico. Quest'ultimo, negando infatti alla ragione qualsiasi possibilità di giungere ad elaborare concetti oggettivi, e facendo leva sulla forza dell'esperienza quale unica fonte della conoscenza, riduce ogni certezza umana ad un *habitus*, o abitudine che dir si voglia come accade nell'empirismo classico di Hume. Ne consegue quell'esito scettico, che trova in Hume il suo più grande sostenitore, esito che è all'origine dell'attuale problematicità dei *beni comuni*, ossia di quel disorientamento che non consente di chiarire il giusto comportamento da assumere qualora si desideri consegnare, alle generazioni future, un ambiente migliore di quello in cui, oggi, si vive.

È, del resto, noto che la speculazione filosofica kantiana, tesa ad indagare preliminarmente i limiti, le possibilità e la validità della conoscenza umana, ha avuto origine proprio grazie a quel "risveglio dal sonno dogmatico" offertogli da Hume e dalla sua critica al fondamento empirico del nesso causale. Oggetto dell'indagine kantiana è, dunque, l'intelletto (*Verstand*) al fine di poter individuare proprio quei principi *a priori* puri che consentono la formulazione di giudizi sintetici *a priori*, perciò universali, necessari e pur fecondi, i quali hanno sempre bisogno dell'esperienza.

«Che ogni nostra conoscenza incominci con l'esperienza, non vi è certo alcun dubbio. In effetti, con quale mezzo la facoltà di conoscenza potrebbe altrimenti venir stimolata ad esercitarsi, se ciò non accadesse mediante oggetti, che impressionano i nostri sensi ed in parte producono da sé delle rappresentazioni, in parte mettono in movimento l'attività del nostro intelletto, consistente nel confrontare tali rappresentazioni, nel connetterle o nel separarle, e nell'elaborare così la materia greggia delle impressioni sensibili, traendone una conoscenza degli oggetti che si chiama esperienza? [...] Ma per quanto ogni nostra conoscenza incominci con l'esperienza, non per questo proprio tutte le conoscenze debbono sorgere dall'esperienza».¹³

L'importanza della sensibilità non viene mai trascurata da Kant, poiché essa, insieme all'intelletto (*Verstand*), costituisce una delle due radici dell'umana conoscenza: mediante l'intuizione sensibile gli oggetti ci vengono infatti *dati*, mentre con l'intelletto essi vengono *pensati*.

¹¹ Ivi, p. 53 (A, 32, 10-20).

¹² Ivi, p. 66 (A, 42 10-20).

¹³ Ivi, pp. 45-46 (A, 27, 10-20).

«I pensieri senza contenuto sono vuoti, le intuizioni senza concetti sono cieche. È perciò altrettanto necessario il rendere sensibili i propri concetti (cioè aggiungere ad essi l'oggetto nell'intuizione), quanto il rendersi intelligibili le proprie intuizioni (cioè sottoporle a concetti). Entrambe queste facoltà o capacità non possono inoltre scambiare le loro funzioni. L'intelletto non può intuire nulla, e i sensi non possono pensare nulla. La conoscenza può sorgere soltanto dalla loro riunione».¹⁴

È l'intelletto, che dà una "forma" alla "materia" offerta dai sensi. Se, dunque, il giudicare si avvale di categorie *a priori*, la cui presenza scaturisce dal fatto che il giudicare avviene sempre secondo qualità, quantità, relazione o modalità, allora Kant ritiene di aver sconfitto l'esito scettico del filosofare di Hume proprio perché evita la metafisica dello scetticismo empiristico, contrapponendogli una filosofia che renda possibile parlare di conoscenza oggettiva ma non assoluta.

A mio avviso, non si può, dunque, che aderire a questa posizione critica poiché, sin dall'inizio di questo studio, ho riconosciuto non solo il valore della ragione umana ma, contemporaneamente, anche la fiducia nella sua capacità di rischiarare, come una torcia, quel mondo all'interno del quale l'uomo vive e opera; torcia a volte anche di debole intensità, ma sempre, costantemente, al lavoro, almeno fino a quando rimarrà anche un solo uomo sulla Terra che voglia far uso della propria intelligenza.

Resta, tuttavia, da chiarire quale metodologia di indagine si debba adottare a proposito del problema del *bene comune*. Ossia, occorre partire dai principi *a priori* per, poi, giungere alla determinazione critica dell'esperienza, oppure conviene muovere dall'esperienza per individuare i principi o le leggi che la regolano e la rendono possibile?

Piero Martinetti, nella sua *Introduzione ai Prolegomeni ad ogni metafisica futura che vorrà presentarsi come scienza*¹⁵ di Immanuel Kant, chiarisce la diversità del metodo che l'Autore ha adottato rispetto alla sua prima opera critica, tenuto presente il fatto che i *Prolegomeni* hanno lo scopo preciso di rendere più accessibili al lettore i contenuti della *Critica della ragione pura*. Martinetti, in particolare, spiega la differenza fra il metodo sintetico della *Critica* e quello analitico dei *Prolegomeni*:

«Per metodo sintetico Kant intende il metodo progressivo, che consiste nel partire dai principi, dagli elementi e nel costruire per mezzo di sintesi necessarie, come avviene sotto altro rispetto nella matematica, il sistema della realtà. Per metodo analitico Kant intende invece il metodo regressivo, che parte dalla realtà data per risalire ai principii generatori: la sua maggiore chiarezza consiste appunto in ciò che esso non forza il lettore a trasportarsi d'un tratto nel regno astratto dei principii per svolgerne sistematicamente le realtà derivate, ma prende il suo punto di partenza nella stessa realtà concreta, in un terreno familiare e sicuro, dal quale si può risalire alle fonti che ancora non si conoscono».¹⁶

Data la complessità del tema che qui si vuole trattare, si ritiene opportuno seguire le indicazioni martinettiane e adottare quindi il metodo analitico, partendo, dunque, dalla realtà concreta, altrimenti detta prassi, per individuare la genesi e la significazione concettuale del sintagma *bene comune*, in modo tale da poter procedere lungo una via più agevole e, forse, anche più sicura. Questa scelta è anche avallata dal fatto che ogni problema, qualsiasi interrogativo e ogni sua possibile soluzione, nasce e si struttura sempre all'interno di un particolare contesto storico-culturale.

¹⁴ Ivi, p. 109 (A, 75, 10-20).

¹⁵ Immanuel Kant, *Prolegomeni ad ogni metafisica futura che vorrà presentarsi come scienza*, traduzione, introduzione e commento di Piero Martinetti, Paravia, Torino 1926 poi riedita da Rusconi, a Milano, nel 1995, in una nuova edizione curata da Massimo Roncoroni.

¹⁶ Ivi, p. XX.

3. Bene comune, *temporalità e relazione*

Tenendo presenti i suggerimenti di Kant e mettendo in dubbio sia la possibilità della natura metafisica del *bene comune* sia una sua origine utilitaristica, due sono allora le problematiche teoretiche che si devono risolvere. Avendo scelto di aderire alla tradizione concettuale del *trascendentalismo critico*, ci si deve chiedere se il *bene comune* sia da considerarsi un'ulteriore categoria, da aggiungersi a quelle menzionate da Kant all'interno della sua *Analitica trascendentale*, oppure se esso sia un principio trascendentale della stessa natura delle idee kantiane, le quali hanno solo un mai uso regolativo e non costitutivo. Oppure, ci si può anche chiedere se nella prospettiva del criticismo il *bene comune* debba, invece, essere delineato all'interno specifico di qualche relazione critico-funzionale che si instaura tra le realtà del singolo e i valori oggettivi (in primo luogo quelli *conoscitivi*). In questa prospettiva, il *bene comune* si configurerebbe come una realtà intersoggettiva radicata in una dimensione oggettiva che pure presenta un suo nesso specifico con il mondo della prassi dei singoli individui.

In questa fase preliminare del presente lavoro, non si è, tuttavia, in grado di rispondere in modo esaustivo a queste domande, tuttavia, si potrebbe ipotizzare che il *bene comune* possa anche configurarsi come un concetto assoluto, dotato di una funzione teleologica, capace di fungere da principio regolativo per la convivenza con i propri simili, un principio in grado di radicarsi nella conoscenza oggettiva.

L'attenzione nei confronti di questo concetto ha assunto estrema importanza solo a partire dagli anni '80 del Novecento; la sua centralità epistemica è, dunque, collocata storicamente all'interno di una tradizione di pensiero che pone *nel tempo* il principio (rendendolo così, *pace Kant! storico e relativo*) consentendone una puntuale strutturazione concettuale. La *cultura dell'immediato* che caratterizza la società attuale, basata su una produzione di mercato orientata alla massimizzazione dei profitti come unico obiettivo capace di garantire ideologicamente il superamento delle disuguaglianze economiche, sociali ed ambientali, ha, del resto, portato ad un vero e proprio *delirio tecnocratico*. Quest'ultimo si manifesta in una *logica di potere* determinata dalla capacità, da parte del singolo soggetto, di poter disporre di strumenti tecnici in grado di dominare la natura. Questo sistema è, tuttavia, gestito da una minoranza, cioè da un'esigua *élite* di potere, spesso priva di un qualsiasi senso di responsabilità nei confronti del valore della vita in tutte le sue forme. L'uomo contemporaneo ha così perso, in un certo senso, il *senso del limite* rispetto al potere e ai benefici che le tecnoscienze sono eventualmente in grado di fornirgli, nonché l'interesse specifico per le cosiddette *questioni di senso*, ossia per una seria riflessione sull'axiologia e, conseguentemente, per ciò che ha effettivamente valore. La criticità della ragione umana è, così, soffocata dal bisogno di affermazione del proprio potere, tendenza esercitata soprattutto da parte di coloro che gestiscono e dominano gli interessi economici globali. La corsa contro il tempo, prodotta dall'accelerazione dello stile di vita dell'uomo occidentale contemporaneo, la visione e la paura della fine di ciò che è scarsamente a disposizione (e che si teme si possa esaurire in un tempo immediatamente futuro) costituiscono una manifestazione di una lettura della dimensione temporale dell'esistenza che trova le proprie radici nella crisi culturale attuale, a testimonianza del fatto che ciò che interessa all'uomo occidentale di oggi è, sostanzialmente, il benessere presente.

Sebbene all'interno di tradizioni concettuali diverse, è allora possibile condividere le parole di Papa Francesco, quando scrive che oggi «abbiamo smesso di pensare ai fini dell'agire umano»¹⁷ e al senso stesso dell'agire umano. Il che conduce alla necessità di una «coraggiosa rivoluzione culturale»,¹⁸ capace di educare ad «uno sguardo che vada al di là dell'immediato»¹⁹ cioè ad un senso di responsabilità globale.

In questo contesto di *crisi* il trascendentalismo critico può costituire uno strumento della razionalità umana per elaborare *concetti oggettivi e buone pratiche*, capaci non solo di leggere la

¹⁷ J. M. Bergoglio, *op. cit.*, p. 48.

¹⁸ Ivi, p. 79.

¹⁹ Ivi, p. 34.

realtà ma, anche, di agire in essa in modo da garantire un miglioramento dello stato attuale della vita, riuscendo, così, a consegnare, alle generazioni future, un ambiente, una cultura e uno stile di vita migliori di quelli attuali.

Le nuove condizioni storico-sociali in cui oggi l'uomo si trova ad operare offrono, così, una situazione globalmente drammatica, all'interno della quale la tradizione del criticismo può allora aiutare per individuare una diversa bussola per il comportamento della civiltà occidentale. Naturalmente questa è solo un'*opportunità* che, tuttavia, perlomeno a giudizio della scrivente, va colta proprio per cercare di reagire criticamente a quel «disastro della ragione umana» (Jean Petitot) onde ricostruire una più dinamica ed equilibrata connessione tra il sapere, la morale e la stessa escatologia.²⁰

Tuttavia, per muoversi in questa direzione è necessaria la presa di coscienza di una categoria fondamentale: la *relazione*, quale dimensione che abbraccia la totalità di ciò che esiste. In particolare, nell'ottica relazionale, la stessa *giustizia* si struttura come quello specifico e razionale equilibrio delle relazioni stabilito storicamente dall'uomo mediante la sua ragione critica, perlomeno quando essa pensa l'idea di *bene comune* come un concetto regolativo che è punto di riferimento per ogni pensiero e per ogni azione. Ci si trova, così, all'interno di una precisa visione temporale della vita, diversa da quella utilitarista dell'uomo attuale: se, infatti, per quest'ultimo, divorato dall'ansia del *tutto e subito*, ciò che conta è *l'immediato*, al contrario l'uomo che ha fatto propria la rivoluzione epistemologica ed educativo-culturale del razionalismo critico si pone in un'altra e ben diversa prospettiva. Quest'ultimo è, infatti, consapevole del dinamismo della vita, poiché ogni relazione è, per sua stessa natura, *dinamica*, cioè basata su di un'*inter-azione*, che è, anche, orientata alla dimensione della speranza, poiché il presente va sempre letto in un'ottica di positività futura.

4. *Le possibilità della conoscenza critica e l'impossibilità della trasgressione dei suoi limiti*

Nel paragrafo precedente, si è accennato al fatto che l'uomo occidentale contemporaneo ha perso il senso del limite rispetto al potere e ai benefici forniti dalle tecnoscienze. Laddove, poi, è stata suggerita l'opportunità di attuare, oggi, una rivoluzione culturale finalizzata ad educare ad un senso di responsabilità globale, si è accennato anche ai possibili effetti positivi connessi all'assunzione della prospettiva teoretica e pratica del razionalismo critico. In questa prospettiva, il tema del *limite* diventa fondamentale. Se, da un lato, la perdita del senso del limite può portare ad un antropocentrismo radicale quanto esasperato e, con ciò, deviante, dall'altro lato sembra che la prospettiva concettuale qui proposta sia anch'essa totalmente priva di limiti. Dal che si evince la necessità di dedicare alcune riflessioni a questo problema.

Secondo Kant, il limite non costituisce una barriera che frena le capacità di analisi teoretica e di attività pratica della ragione umana. Quest'ultima

«deve essere piuttosto paragonata ad una sfera, il cui raggio può essere determinato dalla curvatura di un arco della superficie (dalla natura delle proposizioni sintetiche a priori), in modo tale che sia possibile stabilire con sicurezza altresì il volume e la delimitazione di questa sfera. Al di fuori di questa sfera (campo dell'esperienza), la ragione non trova null'altro come oggetto».²¹

L'impossibilità, da parte della ragione, di oltrepassare i limiti stabiliti sia dalla sua stessa natura trascendentale, sia anche dall'esperienza, non è, tuttavia, origine di frustrazione o di sconfitta, bensì presa di coscienza delle capacità conoscitive dell'intelletto, il quale, pur non riuscendo mai a

²⁰ Per questo tema cfr. Jean Petitot, *Per un nuovo illuminismo. La conoscenza scientifica come valore culturale e civile*, trad. it. di Fabio Minazzi, Studi Bompiani, Milano 2009, nonché Fabio Minazzi, *Teleologia della conoscenza ed escatologia della speranza. Per un nuovo illuminismo critico*, La Città del Sole, Napoli 2004.

²¹ I. Kant, *Critica della ragione pura*, cit., p. 752 (A, 497, 30).

definire la realtà noumenale così come sarebbe in sé stessa, è, però, capace di formulare dei giudizi oggettivi sul piano fenomenico che costituisce, non lo si dimentichi, un piano eminentemente. Tutto questo chiarifica non solo la centralità del ruolo della razionalità in ambito conoscitivo, ma, anche la consapevolezza del fatto che, di fronte alla vita attestata dalle rappresentazioni sensibili, l'uomo è il solo essere in grado di fornire un *sensu* a tutto ciò, ovvero un significato oggettivo, grazie alle categorie *a priori* che sussumono i dati dell'esperienza entro opportune connessioni logiche ed ipotetiche. Davanti alla vita, l'uomo, mediante le proprie funzioni critiche, realizza dunque qualcosa in più della vita, ossia i *significati concettuali* che ad essa attribuisce ipoteticamente. L'uomo kantiano diviene, allora, non colui che subisce il *limite*, ma colui che lavora consapevolmente entro il limite per individuare il piano dell'oggettività epistemologica della conoscenza fenomenica. Questa capacità di muoversi concettualmente entro il limite la si evince, in particolare, qualora si ponga la propria attenzione al raggio della sfera. Infatti, è proprio quest'ultimo che, aumentando di continuo la propria lunghezza grazie alle continue intuizioni sensibili, è capace di andare oltre se stesso all'interno del proprio limite, disegnando una superficie della conoscenza sempre più ampia. Al di fuori di questa superficie, permane l'incognita del noumeno, il quale, per essere reso oggetto di conoscenza, necessiterebbe di un uomo elevato alla potenza di un dio creatore. Ma proprio questa eventualità *relazionale* è, invece, negata espressamente dal criticismo che ci permette quindi di parlare dell'oggettività della conoscenza senza, tuttavia, trasformarla mai in un "assoluto" come le disamine di Jules Vuillemin consacrate alla *Physique et métaphysique kantienne*s hanno illustrato in modo persuasivo.²²

Il concetto di limite, analizzato nella sua differenza rispetto a quello di confine, ha un ruolo fondamentale nella gnoseologia kantiana. Nel paragrafo 57 dei *Prolegomeni ad ogni metafisica futura che vorrà presentarsi come scienza*, l'Autore chiarisce che mentre il limite implica, sempre, la presenza di uno spazio che si trova oltre una determinata superficie, includendolo in sé, il confine stabilisce, invece, che una determinata grandezza non costituisce una totalità né assoluta, né perfetta. Questa distinzione serve a Kant per chiarire l'impossibilità della ragione umana di giungere alla conoscenza della cosa in sé, la quale possiede una natura noumenica che la pone al di là dei limiti della conoscenza umana. Ben diversa è la situazione che si verifica all'interno dei confini della conoscenza. Questi sono tracciati dalle funzioni *a priori* proprie dell'intelletto che consentono, all'uomo, sia di conoscere gli oggetti fenomenici in modo razionale ed omogeneo, sia di estendere le proprie conoscenze attraverso un progressivo e infinito aumento delle scoperte scientifiche. Fondamentale è, allora, il ruolo che esercita la metafisica quale processo naturale della ragione che pensa le idee trascendentali. Essa conduce l'uomo fino alla consapevolezza dei propri limiti e alla necessità di non oltrepassarli mai.²³

Sebbene il kantismo costituisca la punta d'*iceberg* dell'età dell'illuminismo, ossia di quel periodo storico-culturale che riponeva fiducia assoluta nella ragione umana, capace di smascherare qualsiasi illusione metafisica, è tuttavia possibile affermare che la posizione kantiana è decisamente più realistica e critica rispetto a quella degli Illuministi poiché, come già Socrate nell'antica Grecia, anche Kant è consapevole della finitudine costitutiva del sapere dell'uomo, che rimane sempre un punto di vista oggettivo ma relativo, non soggettivistico ma normativamente (ovvero euristicamente) aprioristico.

Anche Stefan Zweig, nel sua biografia dedicata a Dostoevskij, riflette sul tema del limite, laddove scrive:

«Le tradizioni sono confini marmorei del passato intorno al presente: chi vuol entrare nell'avvenire deve varcarli, perché la natura non ammette fermate sulla vita del riconoscimento. Se pure sembra amante dell'ordine, non ama colui che lo distrugge in favore di un ordine nuovo. Dota di forze sovrumane singoli individui per assicurarsi quei conquistatori che dai paesi nati della propria anima vanno verso gli oscuri oceani dell'ignoto, verso nuove zone del cuore, nuove sfere dello spirito. Senza questi arditi trasgressori l'umanità sarebbe prigioniera di se stessa, il suo

²² Cfr. Jules Vuillemin, *Physique et métaphysique kantienne*s, PUF, Paris, 1955, riedito nel 1987 da PUF, collana «Dito».

²³ I. Kant. *Prolegomeni ad ogni metafisica futura che vorrà presentarsi come scienza*, cit. pp. 193-195 e pp. 204-207.

sviluppo sarebbe un cerchio chiuso. Senza questi grandi messi, in cui essa quasi percorre se stessa, ogni generazione ignorerebbe la propria vita. Senza questi grandi sognatori l'umanità non conoscerebbe il suo proprio e più profondo significato. Non i pacifici, i geografi della patria, hanno allargato il mondo, ma i *desperados* che varcavano oceani ignoti andando verso la nuova India; non gli psicologi, gli scienziati hanno riconosciuto l'anima moderna nella sua profondità, ma i più coraggiosi fra i poeti, i trasgressori dei limiti».²⁴

Questa citazione, al di là del linguaggio poetico e quasi profetico, manifesta una chiara presa di coscienza sia del valore delle tradizioni, sia anche delle capacità operative dell'uomo all'interno di quello scenario che ha, come sfondo, la natura.

Le tradizioni e le cosiddette *Weltanschauung* o visioni del mondo, sono qualcosa da cui ogni individuo non può mai prescindere, considerata la sua appartenenza ad un preciso universo storico-critico costituito dalla stessa storia dell'umanità. Tuttavia, la possibilità dell'avvenire, del futuro, nasce proprio grazie alla forza di coloro che, dotati di capacità "sovrumane" da parte della natura, sono in grado di conquistare nuovi orizzonti andando al di là delle barriere precedentemente costruite. Trattasi di uomini, dice Zweig, che sanno procedere *oltre* la situazione d'origine della propria anima, per giungere a nuove "zone del cuore"; essi sono così in grado di conoscere, di indagare la propria ragione per comprendere che non è solo natura, ma *lógos* inteso come "spirito". Il fatto che sullo sfondo di questi uomini ci sia la natura, che non ammette fermate, e che, tuttavia, non ama nemmeno coloro che vogliono distruggerne l'ordine stabilito da leggi naturali, è manifestazione sia di una dimensione di concretezza quale luogo dell'essere e dell'operare umano, sia di un'energia positiva che tende costantemente ad "allargare il mondo" conosciuto.

Il termine "spirito", con cui Zweig indica il punto centrale dell'anima umana, richiama alla memoria una grande filosofa del '900, Edith Stein, la quale, parlando della cosiddetta "scuola del comprendere", ossia del bisogno di un'analisi fenomenologica della struttura della persona umana, afferma che essa porta sempre all'evidenza l'azione di forze spirituali all'interno dell'individuo. La Stein cita, a titolo di esempio, Tolstoj e Dostoevskij, maestri di un'arte che "schiude l'anima". Scrive Edith Stein:

«L'umanità concreta, così come ci appare nella realtà della vita e come ce la descrivono i maestri dell'arte dell'interpretazione, ha un *lógos*, una legge costitutiva o una struttura d'essere universalmente comprensibile che può essere messa in rilievo movendo da ciò che è dato concretamente. In quanto essa parte da realtà di vita concrete e da forme storiche, afferra l'essere umano come *spirito* e in tal modo ciò che gli è essenziale come persona spirituale; tutto ciò che è esteriore e che viene preso in considerazione è linguaggio dello spirito o sua pienezza d'essere, che parla all'essere. Giungiamo così ad un'antropologia che – diversamente dalla storia e dalle scienze ad essa affini – è una scienza *universale* dello spirito, scienza dell'uomo considerato come persona spirituale, parte di un'ampia scienza dello spirito, che ha come oggetto la struttura di tutte le forme spirituali – comunità, Stato, lingua, diritto, ecc».²⁵

Da queste parole si evince la concezione steiniana dell'uomo come "spirito", come "persona spirituale" che è tale grazie al possesso di una struttura costitutiva di natura razionale: il *lógos*. Ecco, allora, che due scuole di pensiero apparentemente molto distanti l'una dall'altra, il razionalismo trascendentale e la fenomenologia, trovano, nel concetto del *lógos*, un'origine comune, poiché entrambe riconoscono la presenza, nell'uomo, di una razionalità costitutiva che si manifesta nelle forme di vita spirituali, culturali e storiche, che da essa derivano.

Questo rilievo permette di meglio giustificare l'importanza delle tradizioni concettuali, le quali costituiscono la dimensione di appartenenza del sapere umano che è sempre storicamente situazionato. Sebbene le tradizioni, nel momento stesso in cui vengono reificate, possono costituire un limite insuperabile per ogni operare umano, tuttavia, laddove l'uomo si pone nei loro confronti con un atteggiamento critico, esse divengono allora quel qualcosa che può e deve essere superato proprio perché sottoposto ad un esame razionale.

Giulio Preti ci aiuta a meglio comprendere questo problema.

²⁴ Stefan Zweig, *Dostoevskij*, trad. it. di Mario Britti, Castelvechi Lit Edizioni, Roma 2013, p. 89.

²⁵ Edith Stein, *La struttura della persona umana*, trad. it. di Michele d'Ambra, Città Nuova, Roma 2000, p. 60, il corsivo è dell'Autore.

Nei suoi *Saggi filosofici*,²⁶ si legge infatti che l'empirismo logico ha avuto il merito di aver fornito parametri utili alla "descrizione storica di qualsiasi sapere" poiché, in esso, è sempre presente la "dimensione temporale", sia dei problemi, sia delle possibili soluzioni. Queste ultime permettono il passaggio ad una nuova forma o "trasvalutazione di pensiero", frutto dell'operare umano a partire da bisogni, esperienze, piani individuali e/o collettivi.

In questo contesto prende allora forma la possibilità di stabilire come si debba costruire lo studio della storia del pensiero. Fondamentale, osserva Preti, è partire dallo studio dei testi, non per classificare autori e opere all'interno dei cosiddetti "ismi", quadri di riferimento statici, ma per coglierne la posizione e l'universo di discorso rispetto alla tradizione in cui essi stessi si inseriscono. In questo quadro prospettico, emergono due categorie interpretative, quella della *continuità*, che pone l'autore in linea con la propria tradizione di appartenenza, e quella della *discontinuità* che concerne invece le novità che l'autore e il suo testo contengono rispetto alla tradizione. Codesta discontinuità, che si manifesta come universo di discorso semantico, caratterizzato da propri significati concettuali che definiscono le sue specifiche "ontologie regionali", trova la propria origine in una situazione che è possibile definire di "emergenza", cioè a partire da un problema che richiede al filosofare di produrre un nuovo "filosofato", ossia un nuovo universo di discorso che vada oltre, pur mantenendo le proprie origini storiche, rispetto a quelli precedentemente formulati. Preti non intende riferirsi esclusivamente all'universo di discorso prettamente filosofico, ma alla capacità di pensare propria dell'uomo che si costituisce sempre in una dimensione trascendentale storico-oggettiva. Da ciò nasce un dinamico "equilibrio fra filosofia" (o la scienza) "e storia della filosofia" (o la storia della scienza).

Preti sottolinea il "valore dell'epistemologia storica"²⁷ che nasce dalla presa d'atto che ciò che si muove nella storia non è un sistema di teoremi, bensì un'intera struttura di pensiero, cioè un insieme di categorie, metodi, regole operative, linguaggio, che trova la propria origine in una base empiristica dinamica, cioè nella storia della tradizione di pensiero. *Geist* come ragione, spirito ed anche immaginazione, che nasce dalla vita o *Leben*, per produrre, poi, un più che vita o *più che Leben*, come insegnava Simmel. Questa, afferma con forza Preti, è l'unica possibilità di comprensione della realtà data a coloro i quali rifiutano qualsiasi tipo e forma di metafisica o di misticismo. Se taluno volesse tacciare questa impostazione di indebito relativismo, Preti risponde dicendo che per chi non abbia sete di assoluto, la relatività non è affatto un difetto ma un pregio.

Ci si trova, così, ancora una volta, di fronte a quel gioco dialettico fra limiti, confini e possibilità della ragione critica umana, che si articola, sempre, all'interno di un preciso contesto storico-culturale di appartenenza.

Quali conclusioni che trarre dalle riflessioni testé elaborate? Sia che si tratti del contesto naturale al quale appartiene l'uomo, oppure delle funzioni critiche che rendono possibile la conoscenza del mondo, o delle tradizioni di pensiero che costituiscono la storia dell'umanità, ebbene, in tutti questi diversi casi emerge sempre un riferimento al *limite* quale elemento costitutivo della conoscenza e anche della *prassi*. L'uomo si configura così come un essere affatto originale, capace di emergere in virtù del suo teleologismo che, tuttavia, presagisce sempre la sua dimensione conoscitiva colta e pensata anche nella sua relazione con la morale.

5. Tornando alla questione del bene comune

Tenendo presente la lezione kantiana, la determinazione del significato del concetto di *bene comune* deve dunque fondarsi sull'uso trascendentale della ragione umana, laddove si voglia garantirne l'oggettività.

Per Kant, questa oggettività si radica nella conoscenza messa a disposizione dalla fisica newtoniana. Ma, per noi, tale riferimento privilegiato alla fisica classica ha ancora un senso valido?

²⁶ G. Preti, *Saggi filosofici*, cit., vol. I, pp. 493-495. Su questo tema cfr. anche la nota 5 a p. 7 di questo studio.

²⁷ Ivi, p. 76.

Certamente non se si pensa all'evoluzione della fisica, della matematica, della biologia e, più in generale, di tutte le conoscenze scientifiche che, dal XVIII secolo ad oggi, sono letteralmente "esplose" mettendo a disposizione dell'uomo contemporaneo un patrimonio conoscitivo davvero straordinario. D'altra parte, questa "esplosione" delle conoscenze non ha reso vana la "rivoluzione copernicana" kantiana, soprattutto se si accetta di considerare gli *a priori* come componenti *storici* e *convenzionali*. Per Kant, un *a priori* storico e relativo sarebbe un "quadrato rotondo", ovvero un'impossibilità, ma non per noi e la nostra più matura consapevolezza epistemologica. Tuttavia, fatta questa premessa doverosa, il significato di fondo del *formalismo* kantiano non ha affatto perso il suo valore euristico. Perché? Proprio perché Kant ci ha insegnato che il ruolo euristico della ragione critica si colloca su un piano strategico, ovvero quello mediante il quale riusciamo a mediare il polo della soggettività unendolo al piano della nostra conoscenza. Entro questo spazio è allora possibile costruire, in modo normativo ed ipotetico, la stessa nozione dei *beni comuni*.

Inoltre, mediante un'opportuna e delicata analisi storico-critica della valida genesi di questo concetto, sarà possibile ottenere chiarimenti capaci di fornire una risposta valida alla questione di una sua possibile definizione.

Oggi la questione del *bene comune* non può infatti più essere né trascurata né rimandata, proprio perché si è in presenza di un'effettiva situazione di emergenza, dettata da uno sfruttamento delle risorse del pianeta da parte di un'umanità che ha perso, o ha messo da parte, il valore della propria *responsabilità* nei confronti dell'ambiente ed anche delle future generazioni. Le categorie di pensiero dell'uomo sono, così, sollecitate a trovare, innanzitutto, dei chiarimenti relativi al *bene comune* e a individuare delle soluzioni praticabili socialmente. Queste soluzioni non tarderanno a venire solo a patto di saper riflettere adeguatamente sulle principali tradizioni di pensiero che hanno variamente caratterizzato la storia del pensiero occidentale, poiché, così facendo, si potranno individuare anche le risposte date dall'uomo alle domande suggeritegli dal piano empirico, nonché precisare, con rigore, i metodi di indagine che sono stati affrontati per risolvere le differenti situazioni storiche.

Infine, è bene ribadire che le linee guida della disamina in oggetto trovano proprio nella lezione del criticismo kantiano, in particolare nella scoperta e valorizzazione dell'*a priori*, il proprio fondamento teoretico. All'interno di questo panorama, si inserisce anche la lezione di Giulio Preti che suggerisce di considerare la storicità quale elemento in grado di operare un legame indissolubile fra il mondo empirico, i bisogni e le emergenze connesse alla corporeità da un lato, e le categorie di pensiero, i significati e i concetti dall'altro lato.

II. LA TRADIZIONE CONCETTUALE METAFISICA: II *BENE* SECONDO PLATONE

Premessa

Nella *Critica della ragione pura*, Kant richiama Platone sia nell'*Introduzione*, per illustrare i limiti della metafisica classica dogmatica, sia nella *Dialettica trascendentale* per chiarire il nome dell'*idea*, da lui scelto per indicare i concetti regolativi della ragione pura. Questo perché,

«Nonostante la ricchezza delle nostre lingue, il pensatore si trova spesso in imbarazzo riguardo ad una espressione che si adatti esattamente al suo concetto, mancando della quale egli non può farsi intendere rettamente dagli altri, e neppure da se stesso. Coniare nuove parole, è una pretesa di legiferare in materia di linguaggio, la quale di rado ha successo; e prima di ricorrere a questo mezzo disperato, è consigliabile cercare in una lingua morta e dotta, per vedere se non vi si trovi questo concetto assieme alla sua espressione adeguata».¹

È anche vero che una qualsiasi analisi che voglia chiarire i significati attribuibili ad uno stesso termine, consente, nel medesimo tempo, di mettere in luce «la plasticità stessa della razionalità umana e l'esigenza di costruire una disamina critica [...] per meglio intendere la molteplicità del mondo e della vita».² È bene, infatti, «considerare le differenti teorie scientifiche quali tecniche specifiche della ragione umana».³

Non si tratta dunque di precisare con rigore i significati dei termini in uso nell'attuale speculazione filosofica proveniente dagli autori del passato. Prima di coniare di nuovi termini, occorre inserire questa disamina all'interno di un percorso di analisi più ampio, capace di ripercorre le più importanti *tradizioni concettuali* che hanno costituito la storia occidentale delle *Weltanschauung*. Così facendo, si possono applicare le due categorie interpretative suggerite da Preti, quella della *continuità* e quella della *discontinuità*, per creare un nuovo universo di discorso che dia vita a idee in grado di consentire all'uomo di orientarsi all'interno del proprio pensiero e della propria prassi, dando soddisfazione a quel suo naturale bisogno di speranza in un sempre migliore stile di vita che, per Kant, trova origine nella razionalità stessa radicata, a sua volta, nella conoscenza.

Ci si avvia, dunque, a ripercorre una delle trattazioni più antiche del *bene*, quella platonica, con l'intenzione di potervi rintracciare sia un'adeguata chiarificazione circa l'origine e il significato di questo concetto, sia anche le ragioni dei cambiamenti concettuali che giustificano, oggi, l'uso del sintagma *bene comune*. In particolare, la scelta cade su due tra i più noti testi platonici, la *Lettera VII* e la *Repubblica*, dato che, in entrambi, il tema del *bene*, unito a quello della *giustizia*, emerge come nucleo fondamentale.

1. *Lettera VII: il bene comune e la buona filosofia.*

La *Lettera VII*, composta nel 353 a.C., è sicuramente la più significativa fra tutte le epistole platoniche e fa riferimento ai fatti accaduti a Siracusa, in Sicilia, nel periodo compreso fra il 403 e il 353 a.C. Platone aveva sperato che, in quella città, si configurasse la presenza di circostanze favorevoli alla realizzazione concreta del suo Stato ideale, descritto nella *Repubblica* e nelle *Leggi*,

¹ I. Kant, *Critica della ragione pura*, cit., pp. 373-374 (A, 245, 10-20).

² F. Minazzi, *Teleologia della conoscenza ed escatologia della speranza. Per un nuovo illuminismo critico*, cit., p. 77.

³ *Ibidem*.

«dove, nelle intenzioni, la libertà dell'individuo si sarebbe coniugata alla giustizia, la filosofia alla politica, e tutte insieme, si sarebbero nutrite della retta educazione».⁴

Platone compì ben tre viaggi a Siracusa: il primo nel 388 a.C., quando al potere della Città vi era Dionigi I che sembrava avesse attitudine per la filosofia; il secondo (366-365 a.C.) e il terzo (361-360 a.C.) sotto la tirannide di Dionigi II per tentare di scagionare dalla condanna di evasione del fisco, Dione, suo discepolo e amico nonché parente di Dionigi I. Sebbene Dione riuscì, più tardi, a rientrare in Sicilia e a spodestare Dionigi II, fu comunque ucciso nel momento in cui stava lottando per la riconquista del potere. Ciò giustifica il motivo per cui la *Lettera VII* è indirizzata agli amici e ai familiari di Dione.

In questa lettera, scritta in tarda età, Platone indica i motivi per cui, da giovane, volle dedicarsi all'attività politica, desiderio giustificato da una intenzionalità finalizzata alla realizzazione del *bene comune*, proprio di tutta la città. Ben presto, abbandonò questo intento, quando la gestione del potere ateniese passò prima nelle mani di Trenta Tiranni dotati di pieni poteri, i quali tentarono, fallendo, di coinvolgere anche Socrate nei loro iniqui affari, poi della democrazia restaurata e retta da uomini che non seppero impedire il processo a Socrate, nel corso del quale il filosofo ateniese fu condannato a bere la cicuta.

Messosi in disparte dalla vita politica cittadina, il giovane Platone maturò così la convinzione che tutte le città greche, e non solo Atene, soggiacessero ad un cattivo governo, a causa della condizione disperata in cui versavano le loro leggi. Da ciò la scoperta del valore della filosofia:

«In tal modo, a lode della buona filosofia, fui costretto ad ammettere che solo da essa viene il criterio per discernere il giusto nel suo complesso, sia a livello pubblico che privato. I mali, dunque, non avrebbero mai lasciato l'umanità finché una generazione di filosofi veri e sinceri non fosse assunta alle somme cariche dello Stato, oppure finché la classe dominante negli Stati, per qualche intervento divino, non si fosse essa stessa votata alla filosofia».⁵

La "buona filosofia" è dunque presentata come strumento della politica e dello Stato, laddove essi non siano più oggetto della corruzione degli uomini di potere, ma siano invece desiderosi di realizzare il *bene* pubblico. La "buona filosofia" vista come unico mezzo che consente di comprendere la giustizia "nel suo complesso", ossia nella sua totalità essenziale. I filosofi sono così posti alla guida della città in quanto uomini che non solo fanno della verità il fine delle loro azioni, ma che *dimorano nella verità*, la quale, così come il *bene* e il *male*, vale «solo in riferimento all'anima, sia essa unita al corpo o separata da esso».⁶

Sono, queste, le considerazioni che Platone scrisse nella *Lettera VII* e che aveva sempre condiviso.

Anche nel libro V della *Repubblica* si legge che i mali nelle città e del genere umano troverebbero tregua e infine una soluzione se la costituzione, che Socrate e il suo interlocutore Glaucone stavano elaborando, potesse entrare in vigore. In ogni caso, questo esito si può conseguire solo «se prima i filosofi non raggiungono il potere negli Stati, oppure se quelli che oggi si arrogano il titolo di re e di sovrani [...] si mettessero a filosofare seriamente e nel giusto modo, sì da far coincidere nella medesima persona l'una funzione e l'altre – ossia il potere politico e la filosofia».⁷

Da questi passi emerge la figura del *filosofo* come colui che non è affatto tenuto ad elaborare teorie utili solo a se stesso e ai suoi simili, bensì un uomo consapevole della propria responsabilità civile, quella di poter dirigere la città secondo il *bene* di tutti, in modo da rendere la giustizia non un ideale da perseguire, bensì il carattere intrinseco alla natura della *polis*.

Si può allora affermare che, nella *Lettera VII* e nella *Repubblica*, Platone stabilisce una sintesi fra i concetti di *bene*, *giustizia* e *felicità*, non intesi dal punto di vista esclusivamente individuale, bensì collettivo. Platone sottolinea, con forza, che solo una buona educazione può consentire sia all'uomo

⁴ Marina Lazzari, *L'esperienza della cosa. Platone, Kant, Heidegger, Hofmannsthal, Dostoevskij, Mann*, Mimesis, Milano 2014, p. 151.

⁵ Platone, *Lettera VII*, in Platone, *Tutti gli scritti*, a cura di Giovanni Reale, Rusconi, Milano 1994, 326a-b.

⁶ Ivi, 335a-b.

⁷ Platone, *Repubblica*, Libro V, in Platone, *Tutti gli scritti*, cit., 473c-d.

sia allo Stato di giungere a tale altezza concettuale, poiché solo essa insegna la virtù della temperanza.⁸

Il fine educativo, che giustificherebbe i tre viaggi compiuti dallo stesso Platone in Sicilia, sarebbe dunque il *bene comune* e la possibilità di edificare questo modello di città-stato «perché il piano originario, finalizzato all'attuazione del bene comune, era quello che la prima volta noi cercammo di realizzare con lo stesso Dionigi, ma che un destino più potente dell'umana volontà rese vano».⁹

Si tratta, allora, di comprendere su che cosa si fondi il legame tra *bene comune*, *giustizia* e *verità*, presente nella narrazione autobiografica della *Lettera VII*, poiché è in questa sinergia che si trova la possibilità di far emergere la filosofia stessa in qualità di *bene comune* e non solo di mezzo utile all'uomo per elaborare una meta-riflessione su di esso.¹⁰

Platone sottolinea che è l'esperienza del filosofare, inteso come prassi autentica di pensiero connaturata all'anima dell'uomo ed intenzionalmente rivolta al *bene*, a consentire la realizzazione del *bene comune* e, quindi, della giustizia collettiva della Città.

In particolare, Platone distingue coloro che sono veramente filosofi, i quali sono idonei alla filosofia, degni di essa e che, non appena ne sentono parlare, comprendono subito che si tratta di una via meravigliosa da percorrere immediatamente fino al raggiungimento del suo fine, da quelli che filosofi non sono ma che, semplicemente, vogliono così apparire.¹¹ Il filosofo è veramente tale perché «dotato di natura divina»,¹² il che significa che è l'anima dell'uomo ad essere filosofa, poiché capace di elevarsi fino a raggiungere lo scopo dell'attività filosofica medesima, quell'oggetto in sé che giustifica il motivo per cui il filosofo è intenzionalmente vocato ad acquisire la forza necessaria a percorrere, da solo, quella strada.¹³

La filosofia viene, così, ad identificarsi con il *bene* per colui che la pratica e frequenta poiché è solo mediante essa che è possibile giungere, grazie all'apertura al vero che caratterizza l'intenzionalità della ragione umana, a quell'alta dimensione che si struttura come la conoscenza piena e consapevole dell'essenza ontologica di ciò che è. Poiché, ad essere filosofo è l'uomo, si può concludere che la filosofia è il *bene comune* a tutti gli uomini, considerato che l'oggetto in sé si rende conoscibile e, dunque, comune, alle anime umane consentendo loro di giungere al fine ultimo per cui esistono.

La presenza della verità come concetto sotteso alle parole platoniche si evince anche spostando l'attenzione sulla metafora che individua la caratteristica tipica di coloro che filosofi non sono: essi «hanno una verniciatura esteriore di opinioni, come quelli che hanno il corpo abbronzato dal sole».¹⁴ L'opinione è l'opposto della verità ed essendo qualcosa che viene posseduto esteriormente dall'uomo, non ha a che fare con l'anima come è, invece, il caso della verità.

⁸ «Nessun cittadino e nessuno Stato potrebbe essere felice se non vivesse con temperanza sotto la guida della giustizia, sia che possiedano in proprio questi principi, sia che uomini di governo non privi di santità li abbiano loro inculcati grazie ad una sana formazione ed educazione dei costumi». Platone, *Lettera VII*, cit. 335d-e.

⁹ Ivi, 337d-e.

¹⁰ «La scrittura della lettera, anche quella in cui la connotazione autobiografica è la più marcata, non è mai semplice narrazione del sé, la dimensione della finitezza della vicenda esistenziale vale, nella parola che la rievoca, soltanto in qualità di apertura ad una dimensione di universalità, ad una vocazione intersoggettiva. Il gesto dello scrivere di sé diviene allora, e sin nelle prime sezioni della lettera, segno, traccia di ciò che esula dal sé, valendo non solo come normatività di un rendiconto individuale, ma come vocazione al bene collettivo. Questo lanciare volutamente la scrittura autobiografica verso un destino diverso da quello alla quale viene abitualmente associata, non è dunque in contraddizione con il silenzio dei dialoghi, ma è proprio della personalità di Platone e dell'intero sviluppo del suo pensiero che approda, dallo snodarsi appassionato del percorso politico, al suo inizio più originario: l'esperienza del filosofare». M. Lazzari, *op. cit.*, p. 151.

¹¹ Platone, *Lettera VII*, cit., 340c-d.

¹² *Ibidem*.

¹³ «Ecco, dunque, la mentalità secondo cui vive un uomo di tal tempra; egli si dedicherà certamente alle sue faccende, quali che siano, ma in ogni momento e circostanza seguirà la filosofia e quel modo di vivere che più di ogni altro, giorno per giorno, lo potrà rendere pronto ad apprendere, pronto a ricordare, capace di ragionare e pienamente padrone di se stesso». Ivi 340 d-e.

¹⁴ *Ibidem*.

L'insegnamento platonico della *Lettera VII* non si esaurisce qui. Infatti, Platone spiega che la conoscenza è possibile solo laddove è presente un'affinità fra la natura buona di colui che conosce e la buona natura della cosa conosciuta. Questo significa che solo nella dimensione dell'esercizio razionale, caratterizzato da una motivazione etica, è possibile giungere alla verità, cioè all'intuizione dell'essenza dell'oggetto su cui verte la conoscenza. La presenza di un'apertura all'essere come gesto originario dell'uomo è, in conclusione, quella dimensione autentica che non solo lascia essere la cosa così come essa è, ma che permette all'anima dell'uomo di giungere alla realizzazione di sé medesima divenendo virtuosa. Il *bene* della cosa si unisce inscindibilmente al *bene* dell'animo umano, così come accadde a quello schiavo protagonista del *mito della caverna* che, riuscito a contemplare la luce del Sole, decise di tornare nella caverna per educare i suoi compagni al *bene*. Questo riferimento apre ad una riflessione sul dialogo *Repubblica*, rispetto al quale la lettera autobiografica testé considerata assume il ruolo di sintesi introduttiva.

2. *La Repubblica: il bene quale condizione naturale del giusto essere e del giusto agire dei cittadini bene educati.*

Il primo dei dieci libri che compongono la *Repubblica*, si apre con una scena ambientata nell'Atene socratica. Socrate, di ritorno dal Pireo verso la città, è in compagnia di Glaucone. Polemarco li scorge da lontano e manda il suo giovane schiavo a pregarli di aspettarlo. Raggiunti i due, Polemarco li convince a restare, invitandoli a casa sua dove Cefalo, suo padre ormai anziano, si appresta a discorrere con Socrate sul tema della vecchiaia. La discussione sui pregi e sui mali dell'età senile è solo uno stratagemma di cui Platone si serve per introdurre il lettore al tema della *giustizia*, che diviene oggetto di riflessione da parte dei presenti.¹⁵

Polemarco, il primo a prendere parola, pone la giustizia in relazione al tema della restituzione di ciò che è non dovuto al prossimo, ma *il* dovuto: il *bene* agli amici, il male ai nemici. Sin dalle prime battute del dialogo, emerge l'importanza di una *questione etica* e non solo di un problema economico che identifica, semplicisticamente, la giustizia nella distribuzione equilibrata delle ricchezze. La giustizia è strettamente legata al *bene*, in particolare a colui che dà il *bene* e a colui che lo riceve.

L'intervento di Trasimaco, ospite nella casa di Cefalo e Polemarco, alza i toni del discorso. Costui palesa una certa arroganza, mista a superbia, nel rivolgersi a Socrate, quasi a testimoniare che ha assunto, come propria condotta di vita, la definizione di giustizia da lui stesso proposta: l'interesse del più forte, ossia del potere costituito, che agisce avvantaggiato dal possesso di quella forza che impone ai sudditi di obbedire alle sue scelte. Queste ultime, essendo egli tiranno, ossia uomo di comando, competente in materia di esercizio del potere, non possono essere sbagliate. Grazie all'intervento di Trasimaco, il tema della giustizia assume una connotazione non più solo etica ma, anche, *politica*, a testimonianza dell'altezza teoretica e dell'impegno civile di Platone.

Il nucleo centrale dell'argomentazione platonica lo si evince dalle parole che Socrate rivolge a Trasimaco, con l'intento di spiegargli chi sia, veramente, l'uomo giusto. Il giusto è colui che non pretende di avere di più rispetto ad altri uomini altrettanto giusti, ma solo di coloro che così non sono. La ragion d'essere di questa pretesa apre al tema della *conoscenza* per cui l'uomo giusto si rivela come colui che è buono e sapiente, mentre l'ingiusto, al contrario, è ignorante e malvagio.¹⁶

Emerge quel legame fra *giustizia*, *bene* e *conoscenza* che è sia il fine ultimo della prassi individuale e sociale dell'uomo, laddove egli non sia vittima della corruzione, sia il fondamento della comprensione epistemologica dell'essenza dell'essere. La conoscenza buona, la cosiddetta

¹⁵ Cfr. Simone Weil, *Lezioni di filosofia*, trad. it. di Luisa Nocentini, Adelphi, Milano 1999, p. 258-264. L'Autrice scrive alcune note sulla *Repubblica* di Platone, composte sotto forma di appunti, in cui specifica che l'argomento trattato nei primi quattro libri dell'opera è la giustizia, intesa da Platone come rapporto di armonia fra i tre ordini che compongono sia l'anima, sia lo Stato. Pertanto, a suo avviso, la *Repubblica* non costituirebbe un trattato politico.

¹⁶ Platone, *Repubblica*, Libro I, cit., 350a-d.

“buona filosofia” di cui Platone scrive nella *Lettera VII*, è giusta poiché è in grado di giungere alla bontà ontologica di ciò che è conosciuto, l'*eidōs* della cosa. Da ciò consegue la capacità degli uomini giusti di vivere meglio, e più serenamente, di coloro che tali non sono; perciò, quando si parla di giustizia, «non si tratta di quisquiglie, bensì del criterio in conformità del quale bisogna vivere»,¹⁷ sia come individui, sia come cittadini.

Le ragioni che giustificano la posizione platonica sono da rintracciarsi nel contesto storico-politico in cui visse l'Autore, poiché *ogni sapere è sempre situato storicamente*, nel senso che è figlio di determinate condizioni che contribuiscono alla sua nascita e alla sua efficacia operativa. Platone si trova in una situazione di emergenza dettata dalla disonestà della classe politica al governo della città di Atene e di tutte le altre *polis* greche le cui leggi non sono stabilite in base all'idea del *bene*. Prendendo atto di ciò, Platone utilizza la propria razionalità critica per trovare una possibile soluzione al dilagare della corruzione. La sua speculazione filosofica si rivolge alla questione fondamentale di ogni discorso etico, il problema del *bene*, analizzato sia in riferimento al singolo individuo, sia alla città. Essendo lo Stato, formato dai singoli individui, null'altro che un “uomo in grande”, ciò che è *bene* per il singolo lo è anche, a maggior ragione, per lo Stato.¹⁸

Di fronte al relativismo promosso dai Sofisti, secondo i quali “l'uomo è misura di tutte le cose,” il che significa trovare giustificazione di qualsiasi accadimento e ridurre l'*epistēmē* a *doxa* facendo delle *opinioni* l'unico criterio della conoscenza, Platone sottolinea invece la necessità di dimostrare la validità epistemica assoluta del *bene*. Da ciò, l'attribuzione al *bene* e, conseguentemente, alla giustizia, di una natura decisamente metafisica, che li colloca in quel mondo ideale trascendente ed assolto che prende il nome di *Iperurano*. Il *bene* viene in tal modo reificato e la conoscenza diviene quell'attività intuitiva e misteriosa che, sola, può condurre l'uomo che correttamente la realizza, alla contemplazione di quell'idea di perfezione assoluta che funge da modello di riferimento per ogni giusta azione.¹⁹

Uno dei momenti fondamentali della speculazione platonica è l'analisi della *virtù* che compete ad ogni anima umana, il suo *bene particolare*. Dopo aver richiamato l'attenzione sul fatto che ogni oggetto e ogni organo umano possiedono una funzione specifica, che solo essi stessi riescono a svolgere in base alla propria natura, Platone attribuisce all'anima la capacità naturale di essere “guida”, ossia di prendere decisioni e di vivere, grazie a quella virtù che le è propria, la bontà. Quest'ultima si identifica con la giustizia, perciò l'anima giusta avrà buona vita e l'uomo che possiede una tale anima sarà felice e avvantaggiato, contrariamente a quanto capiterà all'anima e all'uomo ingiusti.

L'anima dell'uomo è naturalmente predisposta ad una pratica che, se è *buona pratica*, le consente di essere buona e, con ciò, giusta e felice in quanto capace di realizzare la propria virtù.²⁰ Si tratta della conoscenza, una *pratica teoretica* diretta al vero che prende il nome di *filosofia*, la quale sarebbe da considerarsi come *bene comune* perché essenziale alla realizzazione di ogni uomo.

Poiché qualsiasi azione colloca chi la compie in un contesto relazionale con altri individui, è evidente che l'anima buona avrà sia il compito civile di dirigere l'attività politica della comunità in cui vive, sia anche quello, altrettanto morale, di educare coloro che faticano ad essere virtuosi. Ne

¹⁷ Ivi, 352d-e.

¹⁸ Il libro II dell'opera si apre con una ripresa della discussione intorno alla giustizia che consente al lettore di comprenderne ancora meglio il valore. Il discorso si struttura a partire dall'identificazione della giustizia con il *bene*. In particolare, la giustizia viene presentata come un *bene* desiderabile per sé e per gli effetti che produce. Al fine di chiarire questo concetto, Socrate decide di trattare della giustizia in grande, cioè dello Stato, prima di quella in piccolo, ossia dell'individuo, perché, «è verosimile che nella realtà più grande si trovi anche più giustizia, e che sia più facile metterne a fuoco i caratteri». Platone, *Repubblica*, Libro II, cit., 368e-369a.

¹⁹ Nel *Filebo*, Platone spiega la superiorità della dialettica rispetto a qualsiasi altra scienza. In particolare, a rendere questa conoscenza dotata di quella «purezza» tipica dell'intelligenza e del pensiero, sarebbero proprio le caratteristiche proprie dell'oggetto di cui essa si occupa: il possesso di una natura reale e il permanere sempre identico a se stesso. Platone, *Filebo*, in Platone, *Tutti gli scritti*, cit. 58a-d

²⁰ «Sostiene Platone, ognuno ha in se stesso la capacità di pensiero. Se non si comprende, è perché si è trattenuti da catene». Cfr. S. Weil, *op. cit.*, p. 262.

consegue che il *bene* non è solo un ideale di perfezione metafenomenico, ma la *condizione naturale* degli uomini, del loro giusto essere e agire che si manifesta in azioni moralmente e civilmente responsabili. Dunque, il *bene* è *bene comune* perché appartiene all'anima di ogni uomo sia come sua naturale predisposizione alla virtù, sia come esercizio pratico critico che permettere di giungere alla contemplazione del *Bene* trascendente ed assoluto.

Esaurita la disamina del *bene* individuale, il discorso procede attraverso l'analisi dello Stato, partendo dal momento in cui esso si forma, perché è proprio lì che è possibile cogliere l'origine del suo essere giusto o ingiusto.

Lo Stato, scrive Platone, ha origine dai bisogni dell'uomo, il quale, essendo incapace di bastare a se stesso, è costretto, per sua natura, a stabilire rapporti di «mutuo soccorso»²¹ con i propri simili.

L'espressione *mutuo soccorso* è tuttavia degna di nota. Usata nel corso dell'800 per definire i rapporti di solidarietà che intercorrevano fra uomini che svolgevano lavori appartenenti ad uno stesso settore produttivo, capaci di creare delle vere e proprie società autogestite, libere dai vincoli di controllo statale e utili per affrontare spese di vario genere, essa compare, già, in uno scritto di Platone per indicare la presenza di una naturale sinergia fra il *bene individuale* e il *bene comune*.

Dalla necessità di soddisfare la molteplicità dei bisogni propri di ogni cittadino, nasce la divisione delle attività lavorative. Ogni cittadino deve mettere il proprio lavoro al servizio di tutti gli altri affinché si realizzi concretamente il *bene comune* qui inteso come *bene* della città o *bene pubblico*. Ciò giustifica sia l'operare dell'uomo, sia la conseguente nascita di una società ordinata perché organizzata in classi sociali ben distinte, al cui interno il lavoro assume una funzione sociale, garante del *bene* di tutti.

Come è dunque possibile stabilire a quale delle tre classi sociali debba appartenere ogni cittadino libero? La risposta implica la necessità di individuare un criterio di appartenenza. Platone afferma che non sono lo Stato e chi lo dirige a stabilire di quale classe debba far parte ogni cittadino e quale lavoro debba svolgere, ma la «naturale predisposizione»,²² «una natura predisposta a questo genere di imprese»,²³ il che significa che ogni uomo sarebbe intenzionalmente diretto a svolgere quell'attività consona alla virtù della sua stessa anima. Dopo aver analizzato le tre classi sociali, la loro origine e quale tipo di uomo vi appartenga, Platone si concentra sulla figura del Custode che è colui che deve dirigere lo Stato.

La prerogativa del Custode è «una certa attitudine filosofica»,²⁴ quell'«amore per lo studio»²⁵ che si identifica «con l'amore per il sapere, ossia con la filosofia».²⁶ Ciò dà ragione dell'importanza che Platone attribuisce al valore dell'*educazione*. Infatti, nel testo viene più volte espressa la necessità che i Custodi vengano educati sin da giovani, unitamente ad alcune efficaci, sempre attuali, indicazioni di carattere metodologico-didattico.²⁷

²¹ Platone, *Repubblica*, Libro II, cit, 369c-d.

²² Ivi, 374b-c.

²³ Ivi, 374d-375a.

²⁴ Ivi, 375e-376a.

²⁵ Ivi, 376b-c.

²⁶ *Ibidem*.

²⁷ A cominciare dal Libro II, fino al VII, il tema dell'educazione ricorre più volte all'interno della *Repubblica*. Platone sente l'esigenza di fornire indicazioni pratiche, il più possibile chiare e motivate, al fine di rendere questo dialogo non solo un'opera politica ma, anche, pedagogico-didattica. Dei suggerimenti platonici, si sottolineano quelli più significativi. Innanzitutto, Platone consiglia di iniziare il percorso educativo sin dall'infanzia, dato che questa è l'età in cui si è più predisposti a lasciarsi guidare dagli adulti perché si è ancora privi di sovrastrutture che fungono da filtro rispetto a quanto il maestro va proponendo. Proprio perché il maestro ha di fronte a sé dei giovani, non può pensare di plasmarli attraverso i ragionamenti dialettici propri della *dianoia* che ha per oggetto le idee trascendenti, ma deve usare i *miti* raccontati per immagini, le allegorie, e, perciò, le favole, le quali, pur essendo arricchite da finzioni frutto dell'immaginazione del loro autore, contengono anche, degli insegnamenti veri e reali. Platone, poi, sottolinea la necessità che questi racconti insegnino soprattutto la *virtù* poiché trasmettere qualcosa di malvagio ai giovani significa avere difficoltà nel cancellarlo, in seguito, dalle loro anime. Questo perché esse si lasciano facilmente e profondamente plasmare essendo, appunto, ancora giovani, dotate di poche esperienze di vita. Il compito di educare è affidato allo Stato, il quale ha il dovere di educare i propri cittadini affinché diventino uomini equilibrati, in grado di indirizzare la vita di tutta la città al *bene*. Ecco, allora che ai cittadini si dovrà insegnare il controllo razionale delle proprie passioni,

Poiché il più grande pericolo per i giovani è l'opinione pubblica, frutto dell'immaginazione di anime schiave delle passioni, educare le anime secondo virtù significa educare al vero, cioè a ciò che rende l'uomo assennato e giusto. Tale educazione costituisce una buona pratica che mette gli uomini al riparo da alterazioni o mutamenti della natura più intima. Si tratta, evidentemente, della filosofia come conoscenza del vero *Bene* che, poiché dà luogo alla giustizia di tutti, è essa stessa un *bene comune*.

I nuclei tematici che sono stati, sin qui, sottoposti ad analisi, sono testimonianza di una apparente pluralità di significati che Platone sembra abbia utilizzato per spiegare che cosa sia il *bene* in termini generali e, in particolare, quello specifico tipo di *bene* che prende il nome di *comune*. Sicuramente, il *Bene* è l'essenza assoluta trascendente, al di sopra della verità di tutto ciò che esiste. In questo caso, esso è *comune* poiché è ciò che fonda la natura ontologica, gnoseologica, etica e politica di tutta quanta la realtà nella molteplicità dei suoi aspetti. Tuttavia, anche la filosofia si è andata manifestando come *bene comune*, laddove essa è da intendersi in qualità di *esercizio critico* che *accomuna* il desiderio di verità proprio delle anime di quegli uomini che vogliono essere virtuosi. Alla luce di ciò, è emerso, anche, il significato di quello che noi, oggi, possiamo definire *bene individuale* o particolare, virtù propria di ogni singolo individuo, che lo rende giusto. L'esito di questa ricca "archittonica" del *bene* è la possibilità di garantire l'esistenza di uno Stato efficiente, dove il *bene* di tutti, altrimenti detto *bene pubblico*, non sia una meta ideale, ma qualcosa di concreto, così come testimoniano le leggi della costituzione che regolamenta il buon vivere di tutti i cittadini.²⁸

In realtà, Platone non sta affatto attribuendo al concetto di *bene* una pluralità di significati differenti. Il suo intento profondo è mettere il lettore in condizione di riflettere sul tema dell'*unità*, sotteso a tutto il dialogo ed esplicitato nei libri quarto e quinto.

L'unità, intesa come ordine armonioso fra le parti che compongono sia lo Stato, sia l'anima dei cittadini, è ciò che caratterizza la città più grande, la quale può aumentare di dimensioni e di territorio solo fino a che la crescita non ne comprometta l'unità stessa.²⁹ A sua volta, l'armonia è resa possibile grazie alla presenza della virtù che, nello Stato si realizza quando ciascuna delle classi adempie al proprio lavoro, mentre, nel singolo uomo, quando ogni parte della sua anima è in equilibrio con le altre poiché dedita alla conoscenza di ciò che le compete. A fondamento della legislazione, così come di qualsiasi azione umana, c'è la virtù, originata dalla ragione critica qualora essa è capace, mediante la reminiscenza,³⁰ di aprirsi alla dimensione metafisica dell'essere, fino a giungere alla conoscenza del *Bene*. Emergono sia i motivi che giustificano il profondo legame fra gnoseologia, etica e politica, tipico della speculazione filosofica platonica, sia la determinazione del concetto di *intero*, pensato come ciò che giustifica l'esistenza delle parti, le quali, pur essendo indipendenti perché frutto dell'iniziativa di ciascun uomo, non possono sussistere

garanzia di equilibrio interiore. In particolare, nel Libro VI, l'Autore insiste circa la necessità che i filosofi vengano educati alla scienza sin da giovani e aggiunge altri consigli, del tutto nuovi e più specifici, di natura didattico-pedagogica, quasi a voler indicare il giusto stile di vita che colui che è predisposto naturalmente alla filosofia dovrà condurre: «Finché si è bambini o adolescenti, si ricorra ad un'educazione e ad una filosofia da ragazzi, e già il darsi cura dei corpi perché fioriscano e si irrobustiscano è rendere un buon aiuto alla filosofia. Col passare del tempo, quando con gli anni l'anima va maturando, allora si potenzino gli esercizi che la riguardano. Poi, quando la forza diminuisce, e si è superata l'età per ricoprire cariche politiche e militari finalmente chi vuol vivere beatamente questa vita e in più coronare la vita vissuta quaggiù con un destino ultraterreno altrettanto degno, non abbia più remore, vada pure libero al pascolo, e oltre a filosofare non faccia nient'altro che attività marginali.» Platone, *Repubblica*, Libro VI, cit., 498b-c.

²⁸ «Ora, noi abbiamo l'intenzione di costruire una Città felice, non privilegiando alcuni pochi cittadini per farli tali, ma volendo rendere felice l'intera Città». Platone, *Repubblica*, Libro IV, cit., 419c-d.

²⁹ «Ogni cittadino, occupandosi di ciò che gli è congeniale, sia uno e non molti, e, conseguentemente, l'intera Città sia fatta una e non molteplice». Ivi, 423d-e.

³⁰ Il concetto di reminiscenza viene distinto, da Platone, da quello di memoria. Se, quest'ultima, costituisce la capacità di conservare le sensazioni, movimenti caratterizzati da un'affezione che unifica l'anima e il corpo, la reminiscenza riguarda solo l'anima. Avere reminiscenza significa, per l'anima, essere capace sia di riprendere le affezioni precedentemente provate insieme al corpo, sia di riprodurre il ricordo di una sensazione e di una inteliezione, cfr. Platone, *Filebo*, cit., 34a-c.

se non all'interno dei quell'ordine stabilito dall'idea assoluta di *Bene*, tuttavia fonte di giustizia e di felicità. Fra l'unità e la molteplicità sussiste un legame profondo e la molteplicità ha ragione d'essere solo sul fondamento dell'unità, come sua parte.

Nel quinto libro della *Repubblica*, il *Sommo Bene* dello Stato è identificato nella sua stessa unità e, viceversa, il *sommo male* coincide con la disunione. In particolare, Platone scrive che solo quella città in cui i cittadini attribuiscono alle espressioni “questo è mio” e “questo non è mio”, riferite a proposito dello stesso *bene*, il medesimo senso, ossia un *sensu comune*, è la città meglio amministrata perché integrata in un'unica struttura ordinata, così come lo è l'anima dell'uomo quando la parte dominante in essa dà ordine alle altre.³¹ Viene, così, giustificata la corrispondenza fra l'anima del cittadino e la città che consente a Platone di realizzare quel gioco filosofico di specchi e rimandi fra lo Stato, visto come un individuo in grande, e il cittadino, considerato come uno Stato in piccolo, da lui scelto quale metodo di indagine circa la giustizia.

Il senso del concetto di unità emerge anche laddove Platone attribuisce alla *temperanza* un posto di rilievo rispetto alle altre virtù dell'uomo, poiché essa è quell'*armonia* garante di unità.³² Infatti, colui che è temperante è capace di dominare certe passioni e certi desideri, cioè di “superare se stesso”, lasciando che la parte superiore dell'anima domini su quella inferiore.³³

L'analisi della temperanza rende pienamente comprensibile quel concetto di *giustizia* da cui ha preso le mosse il primo libro del dialogo. Infatti, la giustizia si manifesta come il principio secondo il quale ciascun uomo deve fare solo quelle cose che, per natura, e, quindi, per legge, è chiamato a fare.³⁴ Essa assume le vesti di un agire che trova la propria ragion d'essere nell'armonia, o unità, di cui essa stessa è garante quale fine ultimo a cui ogni uomo e ogni città, se vogliono essere buoni, tendono. Giustizia, dunque, come *fondamento naturale* dell'uomo e dello Stato virtuosi.

Se, sino a qui, il discorso di Platone è stato capace di affascinare il lettore spingendolo verso l'alto delle vette della speculazione razionale metafisica che contempla il *Bene*, la lettura del quinto e, soprattutto, del sesto libro è invece fonte di disorientamento. Infatti, la fluidità della disamina platonica, che si è rivelata caratteristica tipica dei primi quattro libri, viene improvvisamente interrotta all'apparire di alcuni paradossi. Se, precedentemente, Platone aveva sostenuto la necessità di educare i giovani sin da bambini al senso di giustizia, ora si legge che solo alcuni uomini possono essere governanti e filosofi poiché, a differenza di tutti gli altri, sono gli unici a possedere una predisposizione naturale al *Bene*. Da ciò la necessità di distinguere il tipo di educazione di costoro rispetto a quella che dovrà essere impartita ai futuri guerrieri e produttori. Stando così le cose, è evidente che il *Bene* sarà fruibile solo dalla prima classe in cui è suddiviso lo Stato e, dunque, *non* potrà più essere considerato *comune*, cioè obiettivo ultimo della scelta teoretica, morale e politica di tutti gli uomini. Il *Bene* è comune solo sul piano ontologico, a partire da quella visione oggettivistica che trova la propria radice nella metafisica delle idee. Ne consegue una visione di *élite* del *Bene* che implica che la democrazia non sia condivisa dal basso. Del resto, lo Stato ideale di Platone prevede una gerarchia sociale ben strutturata a partire dalla natura intima di ogni cittadino.

³¹ Platone, *Repubblica*, Libro V, cit., 462a-e.

³² «Qui non avviene come per il coraggio e la sapienza, che pur inerendo ad una parte sola dello Stato, lo rendevano l'uno coraggioso e l'altra sapiente. La temperanza agisce in un modo diverso, in quanto si propaga veramente in ogni luogo, in tutta la Città, mettendo in sintonia i deboli, i forti, e quelli che stanno in mezzo, vuoi per saggezza, vuoi per vigore fisico, vuoi anche per il numero o per il censo o per qualche altro motivo analogo. In tal senso avremmo tutte le ragioni di chiamare temperanza questo accordo, vale a dire questa consonanza di giudizio fra la parte per natura migliore e quella peggiore, su quale delle due deve comandare nella Città e nel singolo uomo», cfr. Platone, *Repubblica*, Libro IV, cit., 432a-b.

³³ Ivi, 430e-431a.

³⁴ «Per me la giustizia è ciò che fin dall'inizio, quando si trattava della Città, abbiamo fissato come principio inderogabile di comportamento, o, per lo meno, è qualcosa che gli assomiglia. Infatti, se ben ti rammenti, allora avevamo affermato e poi più volte ribadito che ogni singolo cittadino deve assolvere ad un solo compito nei confronti della Città, quello per il quale la sua natura, all'atto della nascita, l'ha reso più adatto. [...] Ebbene caro amico – seguitali – c'è il rischio che proprio questo sia la giustizia [...] che ciascuno faccia ciò che gli tocca [...] il principio che ciascuno deve fare ciò che gli tocca e rinunciare a mettere le man in altre faccende». Ivi, 433a-d.

Quando, poi, il lettore si imbatte nella descrizione della figura del filosofo–reggitore dello Stato, avendo stabilito che l'essere filosofi è un dono di natura, Platone spiega in che cosa consista questo dono. In particolare, colpiscono le espressioni usate per spiegarne l'attività. Esse manifestano la presenza di un pensiero razionale e critico, proprio di quell'anima intenzionalmente aperta alla verità e che mantiene, nei confronti di essa, un atteggiamento vigile e attento. L'Autore non esita a chiamare questa modalità di pensiero *conoscenza di qualcosa che è poiché solo ciò che è, è conoscibile*, mentre ciò che non è, non è possibile, in alcun modo, che sia conosciuto. L'attenzione della riflessione platonica non è dunque più rivolta alla conoscenza, ma al suo oggetto. Questo spostamento dell'asse del discorso conduce all'emersione della differenza fra l'opinione, l'ignoranza e la scienza che, sola, si occupa del vero essere, ovvero delle idee.

L'essere filosofi è, allora, qualcosa che ha a che fare con la *dignità* della persona che pratica la filosofia. Si tratta di un *impegno etico* che ha uno scopo individuale ma, soprattutto, *civile*: fare salvi gli interessi della collettività a partire da quella capacità di imitare, nel senso di interiorizzare come proprio stile di vita, quell'ordine che caratterizza le realtà che sempre sono,³⁵ per poi adattare ad esso gli usi e i costumi umani, sia privati che pubblici.

Queste sono le ragioni che giustificano il fatto che solo i filosofi possono detenere ed esercitare il potere nelle *polis* in modo da organizzarne la costituzione secondo i criteri del bello, del giusto e della temperanza. Perciò, «[...] prima che la stirpe dei filosofi non diventi padrona della Città, non potrà esservi tregua dai mali né per la Città né per i cittadini, né potrà di fatto trovare compimento quella forma di Stato che andiamo esponendo nel discorso».³⁶

Nel sesto libro, vengono chieste a Socrate delucidazioni circa la natura del fondamento della costituzione e dello Stato che vogliono essere giusti. Socrate non esita a rispondere che si tratta dell'idea del *Bene*,³⁷ la cui essenza viene spiegata attraverso la metafora che lo rende simile al Sole, causa della vista che può essere percepito solo fino ad una determinata *soglia*.³⁸ Il *Bene* è idea, modello di perfezione che trascende l'essere, ponendosi in qualità di suo fondamento; è ciò che rende possibile, a chi lo contempla, la conoscenza della verità. Il *Bene*, dunque, è sì, *comune* a tutte le cose, ma questa comunanza non è da intendersi come *unione e identificazione* delle cose rispetto al *Bene*, come se esse ne fossero le parti, poiché la visione metafisica della realtà lo rende *altro* rispetto a ciò che è.³⁹

Il fatto, poi, che l'aggettivo *comune*, inteso come proprio di quel qualcosa che è oggetto di compartecipazione da parte di cose o persone, non venga menzionato da Platone a proposito del *Bene*, giustifica, ancora una volta, il motivo per cui solo alcuni uomini, i filosofi, sono in grado di giungerne alla contemplazione, mediante quella conoscenza che ha per oggetto non il sensibile ma l'intelligibile. Solo i filosofi, infatti, amano il vero e ne fanno lo scopo imprescindibile dell'attività

³⁵ Platone, *Repubblica*, Libro VI, cit., 500c-d.

³⁶ Ivi, 501d-e.

³⁷ Ivi, 505a-b.

³⁸ «Questo, pertanto, che fornisce la verità alle cose conosciute e al conoscente la facoltà di conoscerle, devi dire che è l'Idea del Bene. Ed essendo causa di conoscenza e di verità, ritienila conoscibile. E poiché sono belle e l'una e l'altra, la conoscenza e la verità, se tu riterrai quello come diverso da queste e ancor più bello, riterrai giustamente. E mentre la scienza e la verità allo stesso modo che la luce e la vista è giusto ritenerle simili al sole, ma non ritenerle sole, così anche qui, considerarle simili al Bene ambedue è giusto, ma pensare che o l'una o l'altra siano il Bene non è giusto, perché la condizione del Bene viene giudicata ancora maggiore. [...] ai conoscibili dirai che proviene dal Bene non solo l'essere conosciuti, ma anche l'essere e l'essenza provengono loro da questo, pur non essendo il Bene essere, ma ancora al di sopra dell'essere, superiore ad essa in dignità e potere». Ivi, 508e–509c.

³⁹ Quando Socrate, nelle ultime pagine del *Filebo*, afferma espressamente di trovarsi, insieme al suo interlocutore Protarco, «nei vestiboli del Bene e della sua dimora», Platone può spiegare la natura del Bene. Muovendo dal presupposto che ogni mescolanza debba essere dotata di «misura» e di «proporzione», onde evitare di divenire un ammasso rovinoso, il Nostro illustra l'Idea del Bene, avvalendosi non di un'unica idea, ma di tre: verità, proporzione e bellezza, le quali non mettono in discussione il suo essere un'unità che è causa della bontà di ogni mescolanza. Platone, poi, analizza il piacere e l'intelligenza in relazione a ciascuna delle tre idee per vedere a quale di esse siano più affini. Da questo esame risulta che è l'intelligenza ad essere talmente vicina alla verità al punto tale da potervi coincidere, il che consente di concludere che, al primo posto della gerarchia dei valori, ci sia ciò che è misurato o che riguarda la misura, ossia ciò che ha la natura dell'eterno: il Bene stesso. Cfr. Platone, *Filebo*, cit., 64c-66d.

della loro anima in quanto essa è, per natura, rivolta al *Bene*, mentre gli altri uomini non ne sono capaci perché non possiedono alcuna apertura a una tale esperienza conoscitiva.

Queste sono le ragioni che stanno a fondamento delle vicende narrate nel *mito della caverna*, a cui Platone dedica le pagine centrali del VII libro della *Repubblica*. Emozionante è la vicenda dello schiavo che riesce a liberarsi dalle catene che lo tengono imprigionato nella caverna, fino a giungere alla contemplazione del Sole. Platone usa delle espressioni particolari per descrivere questo faticoso percorso di liberazione e riscatto: si leggono la necessità di «levare lo sguardo in su verso la luce»⁴⁰ e, qualche riga più in là, le parole «cambiamento» e «compassione»⁴¹ più volte ripetute nel testo.

Come nella *Lettera VII*, vi è il legame inscindibile fra la filosofia e l'etica nel senso che si può essere filosofi solo se si è capaci di assumere un atteggiamento critico nei confronti del senso della vita, in rapporto alla verità. Ogni azione generatrice di cambiamento è, perciò, frutto di un atto di responsabilità che non è rivolto solo al singolo individuo ma alla collettività, nei confronti della quale si prova una compassione empatica a causa della condizione di ignoranza in cui essa vige. Per queste ragioni, lo schiavo liberato, il filosofo, nonostante sia disposto a patire qualsiasi pena pur di non ritornare prigioniero nella caverna, dimora dell'ignoranza e delle apparenze, è anche consapevole della propria responsabilità civile. Egli sceglierà di fare ritorno in quel luogo angusto solo per liberare i propri compagni dalla prigionia dell'ignoranza, consentendo alla propria città di poter dimorare nella dimensione luminosa della giustizia.

3. *Dalla tradizione metafisica verso la tradizione trascendentale?*

La meditazione sulla *Lettera VII* e sulla *Repubblica* ha consentito di riferirsi alla concezione platonica del *Bene*. È così emersa una posizione concettuale idealista di carattere metafisico che anticipa quell'atteggiamento, tipicamente medievale, che porrà al centro dell'interesse teoretico la *cosa*, definita proprio mediante quei *trascendentali*, o proprietà universali, che tutte le cose hanno in comune e che, perciò, trascendono, secondo generalità, le categorie di Aristotele.

L'idea del *Bene* è, infatti, pensata da Platone come idea di ciò che è ben definito, bello, giusto e vero, perciò perfetto e supremo. Sono proprio la perfezione e l'assolutezza, di cui Platone ha bisogno per garantire stabilità e giustizia alla propria città, a indurre quella reificazione idealista del *Bene* che ne produce lo spostamento nel piano trascendente metafisico dove dimora ciò che è stabile e, perciò, al riparo dalle apparenze.

Innalzato ad una dimensione metafisica, il *Bene* è quell'intero che rende possibile l'armonia fra la molteplicità delle parti che compongono lo Stato e, anche, più in piccolo, dell'anima dell'uomo, garantendo, così, la giustizia.

Da tutto ciò si evince il superamento di qualsiasi lettura utilitaristica, antropocentrica del reale, tipica dei Sofisti, grazie alla generosità metafisica della conoscenza della verità che prende il nome di scienza. In tal modo viene spiegato il motivo per cui la possibilità di giungere alla verità si costituirebbe grazie ad un esercizio razionale sempre motivato da questioni di carattere etico e politico, ovvero da quel bisogno di verità, di ordine, di armonia giustificato dalla prevalenza del valore del *bene collettivo* rispetto a quello individuale.

L'importanza dell'esercizio razionale critico è del resto ben presente anche nella posteriore tradizione concettuale del razionalismo critico che attribuisce alla conoscenza un carattere dichiaratamente trascendentale. Le motivazioni di tutto ciò si trovano in quella complessità propria del vivere di ogni individuo, caratterizzata da una sinergia aperta e critica fra la dimensione del pensare e quella del fare, fra teoresi e prassi, a partire da quella naturale apertura alla dimensione del futuro che assume la connotazione della speranza di poter sempre approssimarsi al vero e al *bene* nel corso della propria vita e della storia dell'umanità. Con il che, da un punto di vista teoretico, ci troviamo allora di fronte ad un paradosso. Da un lato, infatti, il *bene* sembrerebbe

⁴⁰ Platone, *Repubblica*, Libro VII, cit., 514c-d.

⁴¹ Ivi, 516c-d.

configurarsi come un *fine*, un *télos*, da realizzarsi entro la storia, tramite un percorso pressoché infinito e sempre aperto, in grado, quindi, di ripensarsi continuamente, riformulando la configurazione stessa di questo *bene*. D'altra parte il *bene*, proprio perché inserito in questo stesso processo storico continuamente mutevole e cangiante, sembra potersi sottrarre all'esigenza – metafisica – di poterlo definire una volta per tutte. Se si accentua il primo aspetto si cade, inevitabilmente, in un *relativismo*. Di contro, se si accentua il secondo si finisce per condividere un esito sostanzialmente *scettico*. A fronte di questi due esiti teorici anche la soluzione metafisica di Platone appare però del tutto insufficiente (malgrado il suo innegabile successo storico attuato soprattutto tramite il cristianesimo che, filosoficamente parlando, ne ha decretato una diffusione larga e persino secolare). A fronte di questa complessa configurazione si può allora annoverare una diversa prospettiva teorica che inserisca il *bene* all'interno di un preciso *patrimonio* (ad un tempo tecnico, conoscitivo, giuridico e morale) entro il quale il bene stesso si struttura storicamente mettendo capo a pur differenti e diverse strutturazioni.

Platone ha certamente compreso che la nostra capacità conoscitiva è in grado di innalzarsi al di là del piano dell'esperienza, verso conoscenze ideali (e regolative!) che non sono semplici chimere, dato che possiedono una propria realtà euristica (sia pur non assoluta, *pace* Platone!). È proprio questo spostamento della direzione del discorso dal piano fisico a quello metafisico a creare disorientamento nell'animo del lettore. Se infatti la realtà delle idee avesse, come suggerisce Platone, un carattere trascendente assoluto, verrebbe meno proprio il valore di quello spazio conoscitivo fenomenico che costituisce l'unica dimensione epistemologica all'interno della quale l'intelletto umano opera conoscitivamente in modo oggettivo.

Tenendo presente questa nota critica nei confronti dell'idealismo platonico, le idee platoniche allora non sono più da intendersi come concetti *costitutivi*, bensì *regolativi*, la cui genesi è da rintracciarsi nella dimensione pratica dell'esistenza, fondata sulla libertà, intesa come capacità propria della ragione umana di dare origine a concetti, o idee, che sanno orientare, positivamente e costitutivamente, l'agire e il comprendere dell'uomo, affinché egli sia in grado, approssimandosi progressivamente alla verità, di giungere ad una pace non solo individuale, ma collettiva e, dunque, civile.

Un altro importante elemento della lezione platonica lo si evince quando il filosofo greco sottolinea che solo gli individui virtuosi sarebbero in grado di governare la città secondo il *bene*. Questi uomini, a cui Platone attribuisce il nome di *filosofi*, sarebbero capaci di dire ed operare nel *bene*, a patto, però, che, mediante una buona educazione impartita loro dallo Stato sin dalla più tenera età, abbiano saputo volgere lo sguardo verso l'alto, operando in loro stessi una vera e propria conversione, cioè un cambiamento di orizzonte che li vede muovere dalle cose fisiche per giungere al mondo metafisico assoluto ed ideale. Questa conversione, che ha un carattere non solo teoretico ma, anche, morale e civile, come si evince dal *mito della caverna*, è tuttavia anche qualche cosa di *naturale*, poiché, come si è visto, costituirebbe una sorta di *vocazione* che nasce dalla struttura dell'anima di colui che la compie.

Pensando all'insegnamento kantiano e al valore, richiamato nel precedente capitolo, che il termine *naturale* assume nel pensiero criticista, la conversione è il giusto modo di agire di quella ragione che ha in sé medesima quell'intenzionalità rivolta al *bene* che regola le sue esperienze.

Ancora una volta, nonostante questa apparente continuità fra la voce platonica e quella kantiana, è tuttavia opportuno non dimenticare che esiste una profonda differenza fra la posizione filosofica di Platone e Kant. Se, per il primo, la metafisica costituisce il fondamento ontologico e gnoseologico della scienza ed è il fine ultimo assoluto di qualsiasi cambiamento di direzione, per il secondo essa è sì qualcosa di naturale per l'uomo, ma costituisce una tendenza fuorviante e paradossale il cui valore euristico può essere riformulato solo grazie ad una prospettiva trascendentale che permette di capire che essa è costituita dall'insieme delle funzioni a priori mediante le quali la ragione dà un ordine sistematico (e sempre aperto!) alla realtà di cui fa esperienza.⁴²

⁴² Si fa, qui, riferimento al Principio di determinazione completa di ogni cosa, secondo il quale ogni cosa, per esistere, deve essere completamente determinata, cioè essere se stessa e nessun'altra cosa. La determinazione completa è

Quando Platone parla di una naturale predisposizione al *bene* come della caratteristica specifica dei filosofi, mette anche in evidenza le caratteristiche di coloro i quali filosofi non sono (e non potranno nemmeno mai diventarlo) perché la loro anima, avendo una natura concupiscibile o irascibile, non sarebbe, per natura, in grado di giungere mai all'idea del *bene*. Sono, queste, le ragioni per cui, all'interno della speculazione platonica della *Repubblica*, si evince una palese contraddizione: *l'educazione non è uguale per tutti poiché non tutti gli uomini sono in grado di essere uguali, data la differenza naturale che li contraddistingue*. Nonostante all'inizio delle pagine platoniche, il *bene* sia stato presentato come *comune*, cioè come proprio della città, ora esso assume invece una connotazione individuale o, meglio ancora, affatto *particolare* dato che ad ogni classe sociale, ad ogni individuo appartenente a ciascuna delle classi, competerebbe un tipo di virtù non solo differente ma posta anche in un diverso ordine gerarchico rispetto alle altre.

L'immagine che può forse aiutare il lettore a comprendere la complessa concezione del *bene* propria di Platone, è quella di una serie di sfere, una delle quali, l'idea del *Bene*, è perfetta e funge da modello ideale di perfezione, perciò è a-materiale e a-temporale. Le altre sfere sarebbero, invece, costituite da materia, modellantesi a immagine di quella perfetta solo se una di esse, quella del filosofo, è in grado di comprendere di avere una responsabilità civile e, perciò, di dover ordinare tutte le altre affinché giungano a quel loro bene particolare che costituisce l'insieme delle parti (non indipendenti) del *bene collettivo*, ma non mai *comune* perché sempre ordinato (e subordinato!) gerarchicamente.

Si registra pertanto un'assenza di limiti per l'idea trascendente del *Bene* e per i filosofi capaci di giungere ad una conoscenza noetica di esso a fronte di una presenza di limiti più o meno grandi per coloro che filosofi non sono (e non potranno mai neppure esserlo).

Ben diversa sarà invece la posizione kantiana che verrà successivamente esaminata. Kant non prescinde mai dal piano ontologico dell'essere a patto, però, di collocarlo non in una posizione di preminenza rispetto a quello epistemologico, bensì pensandolo come derivante da quest'ultimo. Infatti, richiamando alla memoria l'immagine della sfera a cui, lo stesso Kant, paragona la ragione dell'uomo (nelle pagine conclusive della *Critica della ragione pura*) è allora possibile parlare – per dirla con Giulio Preti - di *ontologie regionali*⁴³, ossia di un universo fenomenico, la cui ampiezza e i cui contorni vengono stabiliti proprio da quella razionalità critica che, operando mediante i propri principi costitutivi *a priori*, conferisce ordine e oggettività agli oggetti dati attraverso le intuizioni sensibili dell'esperienza. In questa prospettiva sarà allora possibile parlare di *bene comune* come di quell'idea trascendentale che la razionalità critica elabora, per determinate ragioni storiche e problematiche, a guisa di bussola o faro che accomuna l'attività teoretica e pratica di ogni uomo per orientarlo all'interno di quella sfera fenomenica costituita e “mossa” dalla sua stessa ragione critica.

Tuttavia, davanti alla lezione platonica, spinti anche dalla voce kantiana e dal fascino del *limite*, nasce, nell'animo di colui che si lascia penetrare da codesti pensieri, l'esigenza di andare *oltre*, di non fermarsi, data, anche, la presenza nell'uomo, come in tutta la realtà, di quell'energia insaziabile che i Greci chiamavano *dynamis*. Allora, sorge spontanea la domanda che vuole comprendere *le ragioni* capaci di giustificare i cambiamenti del concetto di *bene* verificatisi in altri contesti epistemologici e culturali.

Così facendo, è possibile cominciare ad addentrarsi all'interno della tradizione concettuale del trascendentalismo storico-critico kantiano, attraverso l'analisi di alcune opere di Kant. Naturalmente, anche in questo caso – come già si è fatto considerando l'opera di Platone – non si è tanto interessati a ricostruire un'esegesi completa del criticismo kantiano. Al contrario, traendo

l'insieme dei predicati, positivi e negativi, che distinguono la cosa da ogni altra, dove solo uno dei due opposti è quello che la determina completamente. Ogni cosa è, perciò, completamente determinata quando ad essa convengono tutti i possibili predicati, ossia tutta la possibilità, sia positiva che negativa, con la quale si paragona la cosa per determinarla completamente. Tutti i possibili predicati vengono esaminati trascendentalmente, cioè in quanto riferiti a priori all'oggetto, perciò in quanto contenuti a priori del pensare.

⁴³ Cfr., Giulio Preti, *Saggi filosofici*, cit., vol. I, pp. 474-495.

alcune feconde suggestioni teoretiche dalla tradizione del razionalismo critico che fa capo ad autori della “scuola di Milano” (da Antonio Banfi a Giulio Preti), cercherò infatti di enucleare quegli elementi di teoresi che ci consentono di meglio utilizzare la lezione kantiana per meglio comprendere la natura, problematica, aperta e storica del *bene comune*.

III. LA GENESI DEL *BENE COMUNE* NEL RAZIONALISMO CRITICO KANTIANO

1. *La ragione critica si orienta da sé nel pensiero?*

In questo capitolo si tenterà di individuare la genesi del *bene comune* all'interno della tradizione concettuale del razionalismo critico kantiano, facendo particolare riferimento ad alcuni saggi del padre del criticismo. Questa scelta si giustifica in virtù dei possibili riferimenti al concetto di *bene comune* che il lettore può rintracciare nelle opere che verranno analizzate. Circa la necessità di poter individuare le precise ragioni teoretiche di questa particolare lettura del kantismo, criticità che verrà soddisfatta soprattutto nel prossimo capitolo di questo studio, mediante una disamina di alcuni passi tratti dalle tre opere critiche di Kant.

Nel 1786, Kant scrive il saggio *Che cosa significa orientarsi nel pensiero*¹, con l'intento di chiarire le modalità attraverso le quali l'uomo, servendosi della ragione, unico mezzo di cui dispone, è in grado di orientare il proprio pensiero qualora abbia, soprattutto, a che fare con la metafisica.

La tesi d'esordio di questo saggio sottolinea la necessità di tener presente come i concetti siano sempre legati a "rappresentazioni figurate", a immagini che li rendono atti ad un uso empirico. Ciò consente di attribuire *sensu* e *significato* solo a quei concetti a cui è sottesa un'intuizione tratta da un'esperienza possibile. Se così non fosse, se si facesse a meno dell'immagine legata a ciascun concetto, rimarrebbero solo i concetti puri, contenenti le regole generali del pensiero proprie della logica generale. Queste considerazioni valgono anche per la conoscenza di oggetti sovrasensibili, i cui concetti possono essere espressi non mediante il supporto della fede, «una fervida intuizione [...] su cui tradizione e rivelazione possono innestarsi senza l'assenso della ragione»,² ma attraverso la "sana ragione", libera da qualsiasi contraddizione.

L'interesse di Kant si rivolge, dunque, alla "sana ragione" ovvero alla *ragione critica*: al fine di spiegare come essa possa essere applicata alla conoscenza di oggetti metafisici, è necessario chiarire il concetto stesso dell'*orientarsi*.

Scrive Kant:

«Letteralmente, *orientarsi* significa: determinare a partire da una certa regione del mondo (una delle quattro in cui suddividiamo l'*orizzonte*) le altre, in particolare l'*oriente*. Se vedo il sole alto nel cielo e so che è mezzogiorno, sono in grado di determinare il sud, l'ovest, il nord e l'est. A questo scopo bisogna tuttavia che io senta una differenza nel mio stesso *soggetto*, quella fra mano destra e sinistra. Lo chiamo *sentimento*, poiché esteriormente, nell'intuizione, i due lati non presentano alcuna differenza percettibile. [...] Quindi nonostante tutti i dati oggettivi fornitimi dal cielo mi oriento *geograficamente* in base a un criterio di distinzione puramente *soggettivo*».³

Questo significato del concetto dell'*orientarsi* può essere esteso anche alla "facoltà del pensiero" qualora la ragione voglia estendersi *al di là* dei confini dell'esperienza. In questo suo "volo", la ragione non possiede, quale appiglio sicuro, gli oggetti dell'intuizione sensibile, perciò non è più in grado di sottomettere i propri giudizi al vaglio di fondamenti oggettivi della conoscenza. L'unico criterio di validità dei suoi giudizi non potrà quindi che essere di natura soggettiva. «In generale orientarsi nel pensiero significa dunque: data l'insufficienza dei principi oggettivi della ragione, seguire, nel ritenere vero, un suo principio soggettivo»⁴ e il mezzo soggettivo «altro non è che il

¹ Immanuel Kant, *Che cosa significa orientarsi nel pensiero*, a cura di Franco Volpi, traduzione di Petra Dal Santo, Adelphi Edizioni, Milano 1996, pp. 43-66.

² Ivi, p. 47.

³ Ivi, p. 47-48, il corsivo è dell'Autore.

⁴ Ivi, p. 50.

sentimento del BISOGNO proprio della ragione»⁵ con il che si comprende subito come si fuoriesca dall'ambito della ragione teoretica (che per Kant non può mai andare al di là dell'analisi dell'esperienza possibile) per entrare in quello della ragione pratica.

Ora mi pare che l'impostazione del discorso kantiano sia condivisibile qualora la si applichi proprio alla questione del *bene comune*. Quest'ultimo non può essere inteso alla stregua di un ente dato poiché, se così fosse, sarebbe qualcosa di determinato in modo assoluto, il che condurrebbe ad abbracciare la tradizione del realismo metafisico platonico che non ammette alcun dubbio circa la natura assoluta e trascendente dell'essenza di ciò che è reale.

Si osservi: se si intende il *bene comune* come un oggetto della ragione pratica allora la sua configurazione non può non riferirsi all'imperativo categorico, il quale non ci fornisce mai alcun contenuto preciso perché possiede una forma vuota ed universale. In questo senso, la sua *assolutezza* non presenta alcun contenuto conoscitivo, bensì scaturisce solo dall'ambito pratico e costituisce così il frutto di una *scelta* che si configura in tutta la sua *problematicità* intrinseca. Ma allora, si potrebbe chiedere, i *contenuti* di questo *bene* da dove potranno mai ricavarsi? La risposta non mi pare dubbia: dalla storia, dalle effettive società storiche in cui vivono i differenti uomini. Per questa ragione, si può allora affermare che il concetto di *bene* costituisce un concetto "metafisico" che tuttavia opera sempre entro precisi contesti storici effettivi. In tal modo la sua stessa natura "metafisica" è conosciuta a tenuta sotto controllo critico dalla consapevolezza della sua genesi *pratica* che pure la radica all'interno di un preciso patrimonio tecnico-conoscitivo.

Esso è pertanto qualcosa di immateriale, non nella significazione ontologica del termine, bensì in quella epistemologica, poiché viene costituito dalla ragione umana quale criterio regolativo ideale che consente di stabilire l'oggettività di ciò che possiede concretamente, in modo specifico, le caratteristiche generali del concetto di *bene comune*. Alla domanda che chiede *le ragioni* di questo concetto, si può dunque rispondere attraverso la lezione kantiana: trattasi di un "bisogno" proprio della ragione pratica che entra in tensione critica con il nostro stesso sapere.

Kant spiega la natura di questo "bisogno" attraverso l'analisi della modalità del giudicare. Quando l'uomo possiede del materiale fornitogli da una rappresentazione sensibile, formula giudizi determinanti che specificano la natura dell'oggetto giudicato avvalendosi, nella loro formulazione, di funzioni *a priori* di interrogazione critica della molteplicità delle intuizioni sensibili: le categorie. Quando, invece, non si hanno conoscenze necessarie per giudicare in modo determinante, ossia non si è in presenza della materia a proposito della quale è possibile mettere in atto le capacità sintetiche *a priori* dell'intelletto per sussumere concettualmente il molteplice, allora è meglio astenersi dal giudizio e prendere atto dei limiti della conoscenza umana. Questi ultimi non sono frutto di ignoranza ed errore, ma costituiscono una salvaguardia dal commettere errori. Tuttavia, prosegue Kant, ci sono situazioni in cui la necessità di giudicare è sentita dalla ragione come un bisogno che non può disattendere, generato dalla sua stessa natura, nonostante essa non possa formulare alcun giudizio data la mancanza della conoscenza degli elementi fondamentali del giudicare. In questo caso particolare, è allora necessario che la ragione stabilisca una massima che le consenta, comunque, di giudicare, in modo da soddisfare la propria, irrinunciabile, esigenza. Questa massima è «*il diritto del bisogno* della ragione, quale fondamento soggettivo, di presupporre e di ammettere qualcosa che essa non può pretendere di sapere in base a fondamenti oggettivi»,⁶ cioè il "diritto" della ragione umana di "orientarsi nel pensiero" in virtù di quel suo proprio bisogno costitutivo e pratico che la costringe ad andare *oltre* i confini dell'esperienza fenomenica. La conoscenza sensibile, infatti, non esaurisce le possibilità proprie della ragione umana, la quale, in virtù delle sue stesse categorie dinamiche,⁷ della funzione sintetica *a priori* dell'"io penso" (*Ich denke*)⁸ e, soprattutto, di se stessa,⁹ è spinta ad oltrepassare i confini della sensibilità nell'ambito della prassi.

⁵ *Ibidem*, il maiuscolo è dell'Autore.

⁶ Ivi, p. 51, il corsivo è dell'Autore.

⁷ Nel § 11 dell'*Analitica Trascendentale della Critica della ragione pura*, Kant dà spiegazione della tavola delle categorie o tavola dei concetti elementari dell'intelletto che rendono possibile la scienza speculativa. Kant distingue fra categorie matematiche (quantità e qualità) e categorie dinamiche (relazione e modalità). Se le prime si occupano degli

È dunque evidente che nella natura della ragione umana è presente una tensione che la spinge, a tentare non solo di allargare i confini del proprio sapere fenomenico, ma, allo stesso tempo, di oltrepassare i limiti stessi del conoscere rischiando, con ciò, di cadere nel mare ignoto della metafisica dogmatica. Questa specifica tensione e il concetto stesso di *bene comune* saranno pertanto oggetto di una specifica giustificazione teoretica che vorrebbe riuscire a stabilire le relazioni dinamiche presenti fra i due differenti piani nel quadro della complessa ed articolata architettura kantiana della ragione umana.

Nel momento in cui la ragione, avendo prestato fede alla massima suddetta, elabora il proprio concetto di riferimento, essa, preso atto del fatto che non esiste alcun oggetto in grado di adeguarsi a codesto concetto di natura non sensibile, deve comunque sottoporre il concetto ad una verifica critica. La verifica implica, innanzitutto, la presa di coscienza dell'assenza di contraddizioni all'interno del significato del concetto elaborato (livello semantico), quindi la possibilità di ricondurre «il rapporto dell'oggetto agli oggetti dell'esperienza a concetti puri dell'intelletto»,¹⁰ al fine di rendere il concetto elaborato idoneo all'uso empirico della nostra stessa ragione (livello referenziale). Detto in altri termini, la verifica del concetto elaborato implica, in primo luogo, la capacità di rispondere alla domanda circa il *significato* del concetto medesimo (nel caso, qui, specifico trattasi della risposta alla domanda: che cos'è il *bene comune*?) e, in secondo luogo, la capacità di confermare l'*oggettività* del concetto (risposta alla domanda: il *bene comune* esiste o non esiste?). Nel primo momento si ha a che fare con la definizione del concetto; nel secondo momento, si verifica l'«investitura *ad significazione*»¹¹ che permette al concetto di essere in grado

oggetti dell'intuizione pura ed empirica, le seconde riguardano l'esistenza degli oggetti considerati o in un rapporto reciproco fra loro, o in rapporto all'intelletto. Dunque, le categorie dinamiche sono le sole che possiedono un correlato. Interessante è quanto Kant afferma a proposito della reciprocità (terzo titolo della terza categoria, la relazione) la quale rende possibile il giudizio disgiuntivo. In questo tipo di giudizio, gli oggetti vengono pensati come un tutto diviso in parti le quali non sono subordinate ma coordinate le une rispetto alle altre, vicendevolmente, come in un aggregato. Da ciò si evince la capacità dell'intelletto di pensare le cose in una totalità in cui ognuna di esse è coordinata alle altre in un rapporto di reciproca determinazione. Kant sottolinea che il procedimento usato dall'intelletto quando si rappresenta la sfera di un concetto diviso, è lo stesso di quando pensa una cosa come divisibile: infatti, in entrambi i casi, le parti si escludono l'un l'altra ma sono contemporaneamente collegate in una sfera, cioè unite in un tutto. Ora, se si stabilisse che il tutto o totalità è il concetto di *bene comune*, sarebbe possibile formulare dei giudizi disgiuntivi sugli oggetti. Questi giudizi definirebbero le parti come "buone" essendo esse in una relazione di reciprocità stabilita mediante la loro correlazione al tutto. Il problema che sorge è quello di poter giustificare l'origine e la legittimità del concetto di *bene comune*. Cfr., I. Kant, *Critica della ragion pura*, cit., pp. 136-139 (A, 95-97, 10).

⁸ Kant definisce l'*Io penso* come appercezione pura o trascendentale, cioè come la condizione suprema che precede e rende possibile l'esperienza. L'*Io penso* è, dunque, funzione sintetica a priori che accompagna tutte le rappresentazioni del soggetto, rendendo, con ciò, possibile il pensare nel senso di giudicare sinteticamente a priori. L'*Io penso* è anche unità trascendentale dell'autocoscienza poiché garantisce al soggetto la possibilità di essere cosciente delle proprie rappresentazioni. Ivi, pp. 152-168 (A, 107-114, 20).

⁹ Nel secondo paragrafo dell'*Introduzione alla Dialettica Trascendentale* della *Critica della ragione pura*, Kant scrive che la ragione, considerata come facoltà conoscitiva umana, contiene principi che essa stessa produce e che ne regolano l'uso, i quali, pur essendo soggettivi, appaiono come se fossero oggettivi e incondizionati. Questa presunta e fallace oggettività fa sì che la ragione si avvalga di essi nella pretesa illusoria di poter giungere alla conoscenza della cosa in sé. La ragione, infatti, non si rivolge mai all'esperienza o a un oggetto qualsiasi, ma all'intelletto per stabilire un'unità razionale, o condizione universale, che possa essere impressa alle sue molteplici conoscenze sintetiche. Ivi, pp. 363-372 (A, 237, 20-244).

¹⁰ I. Kant, *Che cosa significa orientarsi nel pensiero*, cit., p. 50, il corsivo è dell'Autore.

¹¹ Nel saggio intitolato *Il problema epistemologico dell'oggettività*, Fabio Minazzi analizza uno scritto inedito di Giulio Preti, composto tra il 1969 e il 1970. Minazzi riporta la seguente citazione del testo pretiano, utile per capire il valore della portata filosofica della lezione kantiana: «Poiché la parola è un segno convenzionale (*ad placitum*), il suo rapporto con i referenti non è "naturale": c'è una investitura *ad significazione*. È in virtù di questa investitura che la parola può denotare. Così, per esempio, la parola 'cane' denota i cani in virtù della sua investitura significativa: e questa investitura, la quale fa sì che 'cane' possa denotare i cani (e non altre cose) è appunto la sua *significatio*. 'Cane' quindi significa il cane e denota i cani (*supponit pro canibus*). [...] La *significatio* (ossia il concetto) di 'cane' sta ai cani come, poniamo, un progetto di edificio disegnato da un architetto sta all'edificio (o anche alla potenzialmente illimitata classe di edifici) che viene attualmente costruito su quel progetto. Così significazione e denotazione non sono due direzioni di riferimento a realtà metafisiche diverse: il riferimento ultimo è sempre ai cani (agli edifici) in carne ed ossa (in pietre e

di denotare qualcosa e, perciò, di fungere da guida critica all'uso empirico della ragione, ovvero del mondo della prassi.

Alla luce di quanto detto, è allora possibile formulare una prima, importante, ipotesi di lavoro circa la genesi trascendentale del concetto di *bene comune*. Muovendo dal “diritto del bisogno”, naturalmente proprio alla ragione pratica, di poter elaborare concetti che vanno al di là del mondo fenomenico, capaci di soddisfare tutte le possibilità sintetiche della ragione medesima, e preso atto del bisogno attuale di risolvere il pericolo della scarsità e/o assenza di risorse naturali legate alla salvaguarda della sopravvivenza delle specie viventi e della stessa Terra, nonché della crisi di valori a cui oggi si assiste, la ragione si spinge oltre i limiti del giudizio determinante e costruisce un concetto “illimitato”, in termini spazio-temporali, ovvero proprio quello di *bene comune*. Per *bene*, la ragione intende ciò che è conforme al proprio bisogno di libertà razionale e alla struttura della sua stessa razionalità,¹² per *comune*, ciò che è proprio di tutta l'umanità, in quanto tutti gli uomini sono animali razionali.¹³ Una volta chiarito nel suo significato semantico, questo concetto deve essere “riempito” da quegli oggetti in “carne ed ossa” che lo rendono capace di denotare qualcosa, facendolo essere un concetto-guida operativo. A proposito dell'espressione “in carne ed ossa”, è bene fare attenzione a non cadere nell'errore di restringerla solo a ciò che è, di fatto, *materiale*, il che comporterebbe l'esclusione dalla categoria di *bene comune* di tutto ciò che è immateriale, eppure razionale, con la conseguente impossibilità di risolvere sia le attuali controversie circa la natura del *bene comune*, sia le problematiche proprie della crisi etica della civiltà contemporanea.

Kant sottolinea che il «bisogno di porre il *concetto* dell'illimitato a fondamento di quello di tutto ciò che è limitato, e quindi di tutte le altre cose»¹⁴ è proprio della ragione e giustifica questo bisogno dicendo che la ragione, che si muove sempre a partire dal piano dell'esperienza, prendendo atto della diversità delle cose mediante quelle negazioni che ineriscono ad esse come loro limiti, è costretta a porre, come fondamento di queste differenze, la possibilità dell'essere illimitato come idea a partire dalla quale tutte le altre cose trovano strutturazione.¹⁵ L'illimitato dunque, perlomeno nell'accezione kantiana, è quell'intero che non trae la propria origine dall'esperienza, bensì dalla ragione dell'uomo, quale sua *idea* che giustifica la particolare contingenza dell'esistenza delle cose nel mondo, del loro essere contingentemente se stesse e, anche, specialmente, della finalità e dell'ordine che si incontrano nella natura

Nel caso specifico del *bene comune*, ciò significa che la ragione, preso atto del *bene* di una serie di cose, unitamente al fatto che l'essere *bene* di queste cose differisce riguardo alla specificità del loro proprio modo di essere, prende coscienza, in base ad un suo bisogno *a priori* sintetico, di aver posto come fondamento dell'oggettività specifica del *bene* inerente a ciascuno di questi oggetti, un concetto trascendentale di *bene*, non particolare ma *comune*, che precede e definisce le generalità proprie di ciascun *bene* particolare.

Il fatto che Kant, nel proseguo del saggio, si concentri poi sul quell'essere massimamente reale e sommo che è Dio, inteso come l'illimitato giustificato a partire da un bisogno proprio della stessa ragione umana, contribuisce a confermare quanto si va rilevando.¹⁶ Kant riflette, anche, sul valore

calce). Ciò è espresso nella distinzione (a cui sembra ridursi quella tra *significatio* e *suppositio*) tra *suppositio pro significato non ultimato* e *suppositio pro significato ultimato*. L'*ultimato* è il riempimento intuitivo, completo di quel “progetto” che era il concetto significato nel nome (nel termine categorematico); e quando il termine sta per un contenuto di questo tipo esso denota. Il significato differisce dalla denotazione quindi non per il genere, ma per specie: è una denotazione incompleta, non riempita completamente, e quindi, in un certo senso, vaga (contiene note che rimangono indeterminate, quindi variabili)», cfr. *Il problema epistemologico dell'oggettività* in Fabio Minazzi (a cura di), *L'oggettività della conoscenza scientifica*, Franco Angeli, Milano 1996, pp. 179-186.

¹² È noto che, secondo Kant, la libertà è il primo postulato della moralità autonoma. Libertà, dunque, intesa come principio della ragion pura pratica.

¹³ Gli imperativi categorici kantiani esprimono la necessità di un agire pratico che rispetti l'universalità e l'incondizionatezza come sue condizioni *a priori*.

¹⁴ I. Kant, *Che cosa significa orientarsi nel pensiero*, cit., p. 52.

¹⁵ Ivi, pp. 52-53.

¹⁶ Nel saggio intitolato *Per la pace perpetua*, l'illimitato di cui parla Kant prende il nome di Provvidenza divina la quale viene pensata dagli uomini come un'idea opportuna e, addirittura, necessaria, dal punto di vista della morale pratica che

della “fede razionale”, la quale si fonda esclusivamente sui dati contenuti nella ragione pura, dove l’aggettivo “pura” significa non inerente e non dipendente da dati di fatto, ma solo da un bisogno razionale meramente soggettivo. Quest’ultimo nasce dall’uso teoretico della ragione che postula una mera ipotesi razionale, sufficiente, per motivazioni soggettive, a far ritenere vero qualcosa perché solo mediante esso è possibile *dar ragione* di fatti, ed eventi, che, altrimenti, non troverebbero alcuna giustificazione. La fede razionale non è più un sapere, ma qualcosa che completa quel desiderio di sapere finalizzato al fare, tipico dell’uomo.

Nella prospettiva kantiana qualunque idea, o concetto privo di limite, è un postulato della ragione giustificato in una prospettiva pratica e questo consente di comprendere l’identificazione kantiana della fede razionale come

«la guida o la bussola con cui il pensatore speculativo può orientarsi nelle sue peregrinazioni razionali nell’ambito degli oggetti sovrasensibili, e con cui l’uomo dotato di una ragionevolezza comune, ma (moralmente) sana, può tracciare la propria via, perfettamente adeguata dal punto di vista sia teoretico sia pratico all’intero fine della sua destinazione».¹⁷

Kant sottolinea che i concetti che vanno oltre il mondo fenomenico sono delle “supposizioni” fondate nel bisogno soggettivo della ragione pratica di presupporre qualcosa che sia intelligibile perché capace di soddisfare quello stesso bisogno in una prospettiva non teoretica ma appunto pratica.¹⁸ Egli, infatti, specifica che:

«Di gran lunga più importante è il bisogno della ragione nel suo uso pratico, poiché è incondizionato [...] Il puro uso pratico della ragione consiste infatti nella prescrizione delle leggi morali. Esse conducono tutte all’idea del *bene più alto possibile* nel mondo, in quanto lo si può raggiungere tramite la sola *libertà*, conducono cioè alla *moralità*; d’altro canto esse conducono anche a ciò che non dipende dalla sola libertà umana, ma anche dalla *natura*, ovvero alla massima *felicità*, in quanto è distribuita in proporzione alla moralità».¹⁹

Il fatto che la moralità apra alla dimensione dell’incondizionato, ossia alla libertà della volontà, rende possibile la sintesi fra le tre dimensioni che caratterizzano il modo di essere dell’umanità intera: la dimensione della conoscenza, quella dell’azione e quella della speranza. In questo contesto, il *bene comune* diviene un concetto elaborato dalla ragione umana, in virtù del bisogno pratico, regolativo, di ordine e armonia proprio dell’uomo, cioè in qualità di *télos* di una prassi generata da una moralità razionale, libera, assoluta ed autonoma.

Kant invita gli uomini «dotati di capacità intellettuali e di larghe vedute»²⁰ a riflettere sulle conseguenze che derivano dagli attacchi che loro stessi stanno facendo alla ragione. Egli individua tre pericoli alla libertà di pensiero: la “costrizione sociale”, che priva della possibilità di pensare correttamente, cioè in comune con altri e comunicando i nostri pensieri ad altri; la “costrizione della coscienza” da parte di coloro che, con argomentazioni di fede precostituita, si ergono a tutori della mente degli altri per evitare il pericolo di indagini autonome; l’“uso della ragione privo di qualsiasi legge o principio” che comporta la confusione fra libertà e licenza, fra autonomia del volere ed

non ha, però, alcuna giustificazione teoretica. La Provvidenza, infatti, non è riconosciuta o dedotta dal concorso meccanico della natura, grande artefice capace di far emergere la concordia fra gli uomini anche contro la loro stessa volontà quasi fosse un destino, ma è frutto di un bisogno della ragione di porre un Dio capace di concorrere alla realizzazione della giustizia in modo opportuno e necessario, sebbene per ragioni del tutto imperscrutabili all’uomo. Immanuel Kant, *Per la pax perpetua*, a cura di Salvatore Veca, trad. it. di Roberto Bordiga, Feltrinelli, Milano 2011, p. 69.

¹⁷ I. Kant, *Che cosa significa orientarsi nel pensiero*, cit., pp. 58-59, il corsivo è dell’Autore.

¹⁸ Le idee trascendentali, o principi incondizionati della ragione, non hanno, per Kant, un uso costitutivo, bensì *regolativo* nel preciso senso che esse sono in grado di indirizzare l’intelletto verso un *focus* che garantisce massima unità possibile ai concetti. Queste idee trovano legittimazione nell’uso pratico della ragione poiché, qualora l’uomo si accinga ad agire secondo moralità, è ragionevole per lui sperare nell’esistenza di principi incondizionati della ragione.

¹⁹ I. Kant, *Che cosa significa orientarsi nel pensiero*, cit., p. 54, il corsivo è dell’Autore.

²⁰ Ivi, p. 62.

eteronomia o schiavitù della volontà dalle passioni e dai sentimenti. In particolare, Kant sottolinea che l'assenza di leggi del pensare, che fungono da limiti alla ragione, provoca, inevitabilmente, la perdita della libertà di pensiero «e poiché la colpa non è della sfortuna, ma della nostra tracotanza, siamo noi a *giocarcela* nel vero senso della parola».²¹ L'uomo è responsabile della sua stessa libertà e della propria moralità e le leggi che regolano il suo essere un individuo moralmente e responsabilmente corretto dimorano nella sua stessa ragione. Senza di esse, l'uomo non è in grado di agire liberamente poiché diviene vittima del volere altrui, delle superstizioni, delle passioni e dei sentimenti provocando non solo il degrado di se stesso ma, anche, della natura che lo circonda. Da ciò, la necessità di postulare idee che, in qualità di leggi, guidino il soggetto ad agire correttamente, ossia universalmente, come il concetto di *bene comune*, il quale, come tutti i concetti regolativi e non costitutivi, è paragonabile ad un'idea o sogno ragionato che, nel suo essere una "chimera", vale comunque la pena di sognare.

Kant può, allora, concludere il saggio con le seguenti parole:

«Amici dell'umanità e di ciò che le è più sacro! Assumete pure ciò che a un esame schietto e accurato vi appare più credibile, si tratti di fatti o di motivazioni razionali, ma non contestate alla ragione ciò che la rende il bene sommo in terra, cioè il privilegio di fungere da pietra ultima di paragone della verità. In caso contrario perderete certamente una libertà di cui siete ormai indegni, riversando questa sventura anche su quella residua parte incolpevole che altrimenti sarebbe stata senz'altro disposta a servirsi della propria libertà in maniera *conforme alla legge*, cioè finalizzata al bene del mondo».²²

Questa esortazione non è un semplice proclama in cui si inneggia alla libertà della ragione nel suo essere legislatrice di sé medesima e, con ciò, il "bene sommo in terra", perché Kant inserisce una nota a piè di pagina, in chiusura del testo, che è di capitale importanza. Vi si legge infatti un insegnamento pratico, utile a consentire all'umanità di imparare a "pensare da sé" cioè a *filosofare*. L'Autore spiega la necessità della filosofia come di ciò che permette l'esercizio della libertà di pensare e di agire, ossia la filosofia come attività della ragione a cui le giovani menti devono, e possono, essere abituate per tempo.²³

Alla luce di quanto testé richiamato attraverso la lettura del saggio kantiano, è allora possibile sostenere che il concetto trascendentale di *bene comune*, che nasce dall'emergenza attuale e che definisce l'essere *bene* specifico di alcuni oggetti materiali e immateriali, nonché le pratiche di vita finalizzate alla tutela, alla valorizzazione e alla conservazione di questi oggetti, necessita di un'*educazione al filosofare* sin dall'infanzia, quale pratica propedeutica alla possibilità di strutturazione e conservazione del *bene comune* stesso, garantendo ordine, felicità e *pace perpetua* all'intera umanità.

²¹ Ivi, p. 63-64.

²² Ivi, p. 65-66.

²³ «*Pensare da sé significa* cercare in se stessi (cioè nella propria ragione) la pietra ultima di paragone della verità; e la massima che invita a pensare sempre da sé è l'ILLUMINISMO. In fondo ciò non è poi così difficile, come immaginano coloro che ritengono che l'Illuminismo consista di *cognizioni*, mentre esso è piuttosto un principio negativo nell'uso della propria facoltà cognitiva, tanto che spesso chi è ricchissimo di cognizioni ne fa un uso assai poco illuminato. Servirsi della propria ragione non significa nient'altro che chiedersi, ogni qualvolta si deve assumere qualcosa, se si ritiene davvero possibile eleggere la ragione di tale assunzione, o anche la regola che consegue da ciò che si assume, a principio generale del proprio uso della ragione. Chiunque può farne da sé la prova, e, pur non avendo affatto le conoscenze necessarie a confutare in base a ragioni oggettive la superstizione e l'esaltazione, le vedrà svanire rapidamente, dal momento che si limita a servirsi della massima dell'*autoconservazione* della ragione. Radicare l'illuminismo in *singoli soggetti* mediante l'educazione è quindi assai facile; basta abituare per tempo le giovani menti a questo tipo di riflessione. Illuminare un'*epoca* è invece molto laborioso, poiché si trovano numerosi ostacoli esterni che in parte impediscono, in parte rendono difficile un'educazione siffatta». Ivi, p. 66, nota 1, il maiuscolo e il corsivo sono dell'Autore.

2. La coscienza di pensare come coscienza trascendentale

La chiarificazione della possibilità della ragione di orientarsi da sé quando pensa ciò che non è oggetto di un'esperienza possibile, apre ad un'altra problematica che Kant non può ignorare. Avendo dimostrato che all'origine della necessità di spingersi oltre i limiti della conoscenza fenomenica vi è un bisogno della ragione a cui si riconosce lo statuto di diritto naturale, ora Kant deve spiegare il significato dell'espressione "pensare da sé", intesa come la capacità dell'uomo di pensare in modo autonomo, razionale e critico. Il breve saggio, intitolato *Risposta alla domanda se pensare sia un'esperienza*,²⁴ scritto in occasione delle conversazioni con un amico che gli rese più volte visita a Königsberg fra il 1788 e il 1791, contiene la risposta a tutto ciò.

I concetti chiave presenti nella riflessione kantiana sono quelli di "esperienza", "coscienza" e di "immaginazione", i cui legami sono resi possibili dal ruolo esercitato da uno dei principi *a priori* dell'intelletto umano: il "tempo". In particolare, dopo aver definito l'esperienza come giudizio che esprime una conoscenza empirica, Kant scrive che il pensiero di un quadrato pensato *a priori* non può essere detto esperienza. Quest'ultima si dà solo se, nella percezione, si apprende una figura già disegnata e la si ordina, attraverso l'immaginazione, per mezzo del concetto di quadrato. Questa precisazione è molto importante poiché vi si esprime il ruolo fondamentale dei sensi nell'esperienza. I sensi, dice Kant, istruiscono l'esperienza; qualora un oggetto venga, invece, pensato in modo arbitrario, cioè a prescindere dai sensi, la rappresentazione di esso dipenderà solo dal soggetto, suo artefice esclusivo.

L'esperienza, continua Kant, non coincide con la coscienza di avere un pensiero, per due ragioni fondamentali: innanzitutto, il pensiero non è un'esperienza; in secondo luogo, la coscienza non è qualcosa di empirico. Eppure, il pensiero del quadrato produce un oggetto dell'esperienza e, anche, una determinazione o modo di essere dell'animo di colui che pensa, che può essere osservata nella misura in cui costui è stimolato a pensare. Il soggetto che pensa il quadrato può, infatti, dire di aver fatto sufficiente esperienza da essere stato indotto a pensare una figura composta da quattro angoli e quattro lati uguali. Il soggetto è, dunque, capace di dimostrare le proprietà di ciò che ha pensato, avendo coscienza empirica della determinazione del proprio stato d'animo nel tempo. Detto in termini più semplici: il soggetto è consapevole, in questo tempo, di pensare ad una figura avente determinate proprietà nel tempo.²⁵

²⁴ Immanuel Kant, *Risposta alla domanda se pensare sia un'esperienza* in I. Kant, *Che cosa significa orientarsi nel pensiero*, cit., pp. 75-77.

²⁵ Nell'*Estetica trascendentale* della *Critica della ragione pura*, Kant illustra la propria esposizione metafisica del concetto di tempo. Il tempo non è un concetto empirico ricavabile dall'esperienza, poiché la simultaneità (ci si rappresenta qualcosa che è nello stesso tempo) e la successione (ci si rappresenta qualcosa in tempi diversi) non sono oggetto di percezione. Il tempo è una rappresentazione necessaria, è dato *a priori*, cioè precede l'esperienza poiché solo in esso è possibile qualsiasi realtà dei fenomeni. Sul tempo si fonda, anche, la possibilità di tutti gli assiomi o principi apodittici dei rapporti di tempo. Il tempo è una forma pura dell'intuizione sensibile. Esiste un tempo unico, le cui quantità limitate ne sono parti, o limitazioni, che va pensato come infinito perché capace di contenere tutte le parti di tempo possibili. Poiché le rappresentazioni determinate mediante limitazione delle parti e di ogni grandezza di un oggetto abbisognano di una rappresentazione totale, quest'ultima non deriva da alcun concetto poiché i concetti contengono solo rappresentazioni parziali, ossia riferite ai caratteri che accomunano un certo numero di oggetti. Dunque, a fondamento della rappresentazione totale, ci deve essere un'intuizione immediata, ossia priva di qualsiasi riferimento all'esperienza, e, perciò, pura. I concetti di movimento e di cambiamento sono possibili solo grazie al tempo, il quale dà ragione di tutti i giudizi sintetici a priori che vengono proposti dalla teoria generale del moto. Il tempo è anche la condizione soggettiva per cui tutte le intuizioni possono accadere in noi. Questo perché il tempo, essendo la forma del senso interno, ossia dell'intuizione del nostro stato interno, determina il rapporto delle rappresentazioni interne a noi. Ciò fa sì che il tempo sia la condizione a priori di tutti i fenomeni in generale, poiché, anche le rappresentazioni degli oggetti esterni, in quanto modificazioni dello spirito, appartengono allo stato interno che, a sua volta, rientra sotto la condizione formale del tempo. Quindi, il tempo è condizione *a priori* immediata dei fenomeni interni della nostra anima e, anche, condizione *a priori* mediata dei fenomeni esterni. Da ciò l'idealità trascendentale del tempo: esso appartiene alle condizioni soggettive dell'intuizione sensibile. Cfr. I. Kant, *Critica della ragione pura*, cit., pp. 86-96 (A, 57, 20-64, 30).

Il rimando al tempo costringe Kant ad un chiarimento: sebbene il pensiero che pensa le proprietà di una figura avvenga nel tempo, quest'ultimo non viene affatto considerato, poiché il pensiero si concentra solo su ciò che pensa. Nonostante ciò, il tempo è fondamentale per ogni esperienza: quando un soggetto esperisce, è passivo perché non può evitare di esperire, dunque è affetto secondo la condizione formale *a priori* del senso interno, il tempo. Nel medesimo tempo, «quando faccio un'esperienza, la coscienza è rappresentazione della mia esistenza, nella misura in cui essa è determinata empiricamente, cioè nel tempo».²⁶ Questa coscienza non è empirica perché, se lo fosse, la sua determinazione temporale dovrebbe essere contenuta sotto le condizioni della determinazione temporale dello stato della coscienza medesima. Si avrebbe necessità di pensare un altro tempo, nel quale sarebbe contenuto quel tempo che costituisce la condizione formale dell'esperienza interna alla coscienza. Si cadrebbe, così, nell'assurdità di ammettere due tempi, l'uno contenuto nell'altro, di cui uno scorrevole e l'altro no. «Dunque la coscienza di fare un'esperienza, o anche in generale di pensare è una *coscienza trascendentale*, cioè non è esperienza».²⁷

Da quanto è emerso, è possibile trarre alcuni insegnamenti.

Kant scrive che l'esperienza è la capacità di giudicare il molteplice, fornito dalla rappresentazione sensibile, mediante l'uso di principi o concetti *a priori*. Affinché ciò sia possibile, è necessario l'intervento dell'immaginazione, la quale consente di comprendere ciò che viene esperito trasformandolo in un concetto. Se il ruolo giocato dalla sensibilità e dall'intelletto, all'interno della conoscenza dell'oggetto, è evidente, qualora si sposti l'attenzione non sull'oggetto giudicato ma sul soggetto che giudica, la questione è di più difficile comprensione. La coscienza del soggetto di fare questa esperienza, e non un'altra, dipende solo dallo stesso soggetto, poiché è una «coscienza trascendentale», perciò *a priori*. Quest'ultima, infatti, non è altro che quel cambiamento temporale, proprio dello stato d'animo del soggetto, di cui egli è cosciente *a priori*.

Se, in ultima analisi, si vuole individuare una linea di continuità fra questo saggio e quello esaminato nel precedente paragrafo, ciò che colpisce, in entrambi i casi, è l'importanza del ruolo attribuito, da Kant, al soggetto. Questi due scritti si collocano negli anni di pubblicazione delle tre opere critiche, anni in cui Kant è autore della propria «rivoluzione copernicana», una svolta radicale nella concezione del ruolo e del valore dell'uomo in ambito teoretico e pratico. Circa la capacità teoretica dell'uomo, Kant è convinto della presenza di tre componenti all'interno della ragione: analitica, sintetica e dell'immaginazione, che trovano la propria origine, e il proprio fondamento, nel «trascendentale». Quest'ultimo si manifesta come *lumen* della *ratio* umana che, in qualità di raggio che disegna l'orizzonte di riferimento, rende possibile la costruzione concettuale dell'esperienza, svelando le cose come fenomeni e, dunque, anche i limiti propri della ragione medesima.

Ritorna, così, il tema del «limite», già accennato in apertura di questo studio. Se là vi era il desiderio dell'uomo attuale di travalicare i limiti, dovuti ai dubbi e alle incertezze conoscitive e pratiche inerenti, in particolare, la questione del *bene comune*, ora ci si trova dinanzi a una vera e propria chiarificazione sia degli strumenti utili a non lasciarsi frenare dal confine posto dal limite, sia del valore positivo che il limite stesso possiede. Quest'ultimo, infatti, non è da intendersi quale linea che apre alla dimensione dell'ignoranza, frutto dell'errore, bensì come consapevolezza di quanto la ragione possa pensare e fare, in virtù di un dovere che è un bisogno proprio della ragione medesima. Dunque, la ragione kantiana è il centro, il nucleo della bussola mediante la quale l'uomo si orienta nel mare del dubbio, spinto dal bisogno di sapere e di fare. Essa è l'unico mezzo di cui l'uomo dispone per pensare e agire «da sé» anche quando anela a superare i confini dell'esperienza sensibile, inoltrandosi nella metafisica. A questo proposito, è bene tenere presente che il mare metafisico non è qualcosa che viene dato all'uomo, magari da un Dio onnipotente, ma è ciò che è pensato dall'uomo stesso in virtù della natura trascendentale della sua ragione che gli consente di

²⁶ I. Kant, *Risposta alla domanda se pensare sia un'esperienza*, in I. Kant, *Che cosa significa orientarsi nel pensiero*, cit., p. 76, il corsivo è dell'Autore.

²⁷ *Ibidem*, il corsivo è dell'Autore.

dare un senso ai molteplici dati forniti dall'esperienza e, anche, ai suoi stessi bisogni e desideri di cui ha consapevolezza critica.

3. *Il soggettivismo razionale critico kantiano: un universo da esplorare da un punto di vista antropologico pragmatico*

Dall'analisi dei due saggi kantiani presi in considerazione è emersa la centralità del ruolo del soggetto che consente di condividere il giudizio espresso da Bertrand Russell quando scrive che il criticismo kantiano ha portato alle estreme conseguenze la "tendenza soggettivista" iniziata da Descartes,²⁸ a patto, però, che si tenga presente che il soggettivismo kantiano non ha come esito il relativismo e, dunque, lo scetticismo, data la sua natura razionale critica, fondata sul concetto di trascendentale.

Diviene, allora, necessario esplorare il soggetto kantiano per comprenderne la natura costitutiva e capire il valore del trascendentalismo critico, lasciandosi guidare dai concetti cardine emersi sin qui: la "trascendentalità" quale struttura fondante la soggettività; la "ragione" come facoltà che consente all'uomo di elaborare idee che vanno oltre la dimensione dell'esperienza sensibile; la questione dell'"oggettività" del sapere quale unica garanzia della possibilità di elaborare concetti non arbitrari, dunque illusori, e nemmeno assoluti, bensì scientifici.

Volendo procedere lungo una via di esplorazione che sia facilmente percorribile, Kant suggerisce di analizzare il soggetto non solo muovendo dalla sua natura *a priori* ma, anche, in una prospettiva pragmatica, ossia esperienziale, così come Lui stesso ha fatto nell'*Antropologia dal punto di vista pragmatico*.²⁹

Nel sesto paragrafo del libro I, Kant scrive che la "distinzione" è il requisito che garantisce, ad un insieme di rappresentazioni, la possibilità di diventare "conoscenza" poiché ne rende chiara la composizione, cogliendo l'ordine, logico o reale, mediante il quale vengono composte le singole rappresentazioni parziali. Chi opera tale distinzione è l'intelletto, la funzione del conoscere per eccellenza, a cui Kant riconosce tre facoltà: afferrare rappresentazioni date generando l'intuizione dell'oggetto; astrarre ciò che è comune a più rappresentazioni per produrre il concetto dell'oggetto; riflettere per costituire la conoscenza dell'oggetto. L'analisi dell'intelletto consente, anche, di giudicare gli uomini in base alle loro facoltà conoscitive: ci sono individui che possiedono il "senso comune", ossia che sanno quando applicare le regole e sono, perciò, dotati di "sano intelletto" e c'è la "gente di scienza" che conosce le regole in se stesse, prima di ogni loro applicazione, essendo dotata di "mente chiara." Ai primi, Kant riconosce la possibilità di poter ampliare le proprie esperienze solo dal lato empirico-pratico; ai secondi, invece, di poter ampliare la conoscenza speculativa, grazie ai principi scientifici *a priori*.

Si evince l'importanza della "rappresentazione", facoltà dell'intelletto che, per poter operare, ha necessariamente bisogno dell'azione di un oggetto che prende il nome di "sensazione", la quale è, a sua volta, fondata sulla sensibilità o capacità recettiva di lasciare che l'oggetto modifichi lo spirito. Dunque, «la sensibilità è qualcosa di assai positivo e costituisce un'aggiunta imprescindibile alla rappresentazione dell'intelletto per produrre conoscenza».³⁰

In una nota al testo³¹ presente nell'edizione italiana del saggio, che riporta il testo originale del manoscritto, Kant spiega che, qualora un uomo volesse conoscere se stesso, potrebbe conoscersi solo come fenomeno e mai come cosa in sé, così come accade per qualsiasi altro oggetto di conoscenza. Questa limitazione delle possibilità conoscitive dell'uomo è determinata

²⁸ Bertrand Russell, *Storia della filosofia occidentale*, trad. it. di Luca Pavolini, TEA, Milano 2011, pp. 673-688.

²⁹ Immanuel Kant, *Antropologia dal punto di vista pragmatico*, introduzione e note di Michel Foucault, trad. it. di Mauro Bertani e Gianluca Garelli, Einaudi, Torino 2010, pp. 121-124.

³⁰ Ivi, nota indicata con *, p. 125.

³¹ Ivi, nota 17, pp. 125-128.

dall'importanza riconosciuta all'intelletto e alla sensibilità, quali facoltà necessarie alla conoscenza, nonostante la prima abbia una natura superiore rispetto alla seconda.³²

Kant propone, allora, al lettore, una prima "summa" dell'architettonica della facoltà del conoscere propria dell'uomo:

«un oggetto del senso (esterno o interno), nella misura in cui viene percepito, si chiama *fenomeno*. La conoscenza di un oggetto nella dimensione dell'apparire (cioè come fenomeno) è l'*esperienza*. Dunque il fenomeno è quella rappresentazione tramite cui un oggetto dei sensi è *dato* (un oggetto della percezione, cioè dell'intuizione empirica); ma l'esperienza, ossia la *conoscenza* empirica è quella rappresentazione tramite cui esso oggetto è nel contempo *pensato* in quanto tale. - L'esperienza è dunque l'azione (della capacità rappresentativa) tramite cui i fenomeni sono ricondotti sotto il concetto di un oggetto di tale esperienza, e le esperienze vengono *fatte* perché vengono *avviate* osservazioni (cioè percezioni intenzionali) e si medita (*riflette*) sull'unificazione di esse sotto un concetto. - Noi acquisiamo e ampliamo la nostra conoscenza attraverso l'esperienza, in quanto sottoponiamo come materiale, all'intelletto, i fenomeni esterni o anche quelli del senso interno [...]».³³

In questo passo sono contenute le garanzie strutturali dell'oggettività della conoscenza. Kant parla di "oggetto dato", ossia presente in "carne ed ossa" all'osservazione sensibile. Il soggetto, che è intenzionalmente rivolto alla realtà facendone l'oggetto delle proprie percezioni, riesce, mediante il proprio intelletto, non solo a prendere atto dell'esistenza dell'oggetto ma, anche, a pensarlo mediante quei principi *a priori* che gli consentono di sussumere il particolare in un universale, creando un concetto che esprime il senso, o significato, dell'oggetto stesso. L'oggettività, intesa come ciò che garantisce la validità e la stabilità di ogni conoscenza, è, dunque, data dalla presenza sia della componente materiale, sia di quella formale della conoscenza. Se, infatti, la prima delle due componenti è giustificata dall'intenzionalità delle percezioni e dal dato di fatto, per Kant indubitabile, dell'esistenza di un mondo all'interno del quale dimora il soggetto, la seconda componente, quella formale, è universale e necessaria in quanto *a priori*, il che significa che, posto di fronte alla presenza della realtà, il soggetto, mediante le funzioni trascendentali del suo intelletto, è in grado di elaborare idee o concetti le cui conseguenze ricadono sulle esperienze, attribuendovi un significato. La conoscenza empirica si struttura, pertanto, come conoscenza degli oggetti che ci appaiono fenomenicamente e non in sé.

Il concetto di un oggetto dipende necessariamente dalla presenza dell'oggetto, ma si struttura grazie all'attitudine recettiva del soggetto che ha una natura costitutivamente formale, non ricavabile dai sensi, ma data *a priori*. Trattasi, in particolare, di «un'intuizione sensibile, la quale rimane anche quando tutto ciò che è empirico (contenente l'*impressione sensibile*) viene lasciato da parte; e questo elemento formale dell'intuizione è, nelle esperienze interne, il *tempo*»³⁴ quale forma *a priori* che rende possibile la strutturazione sia dell'esperienza esterna, sia di quella interna. L'universalità e la necessità degli elementi formali dell'intuizione empirica consentono di non intendere, erroneamente, il fenomeno come sinonimo di parvenza avente una natura soggettiva e, dunque, relativa.

Nella prospettiva del criticismo kantiano, l'oggettività diviene, così, la garanzia della validità e della stabilità della conoscenza, grazie alla natura trascendentale dell'intelletto³⁵ che opera sempre,

³² «Ogni conoscenza presuppone l'intelletto [...] una facoltà rappresentativa accompagnata dalla coscienza dell'azione per cui le rappresentazioni sono rapportate a un oggetto dato, e tramite cui tale relazione viene pensata [...] l'intelletto è una facoltà della spontaneità nella nostra conoscenza, una facoltà conoscitiva superiore, perché sottomette le rappresentazioni a certe regole a priori, rendendo esso stesso possibile l'esperienza». Ivi, p. 126, il corsivo è dell'Autore.

³³ Ivi, p. 127, il corsivo è dell'Autore.

³⁴ Ivi, p. 128, il corsivo è dell'Autore.

³⁵ Nella *Critica della ragione pura*, Kant definisce la sua critica come "critica trascendentale" dove l'*a priori*, o trascendentale, in virtù della sua universalità e della sua necessità, che si manifestano nella capacità di giudicare in modo determinante propria di tutti gli uomini, è il principio di legalizzazione oggettiva della conoscenza. Ne consegue il venir meno della pretesa di ritenere la conoscenza scientifica vera, nel senso di capace di dire come sono fatte le cose in se stesse. È solo all'interno dei confini stabiliti dal trascendentale che è possibile, per ogni uomo, realizzare un'analisi oggettiva sia delle modalità del conoscere, sia dell'oggettività dei concetti. Tutto ciò permette di comprendere la

qualora voglia fare scienza, a stretto contatto con la realtà circostante. Questo è il motivo per cui Kant ha dedicato la prima parte della *Critica della ragione pura* all'analisi critica dell'"estetica trascendentale", la scienza di tutti i principi *a priori* della sensibilità.³⁶

Chiarito, dunque, il concetto di oggettività della conoscenza fenomenica, resta da analizzare il valore e il significato della ragione.

Facendo sempre riferimento all'*Antropologia dal punto di vista pragmatico*,³⁷ Kant approfondisce la disamina delle modalità del conoscere umano e sottolinea che la parola intelletto può, anche, essere considerata in un significato particolare, cioè non in se stessa, ma in relazione alla conoscenza degli oggetti. In questo caso, l'intelletto consiste di "intelletto", "giudizio" e "ragione", le tre facoltà superiori della conoscenza da cui deriva quella sinergia trascendentale che lega la teoresi alla moralità.

L'intelletto che funziona rettamente non è quello che possiede più concetti, ma che è dotato della capacità di pensare la verità, ossia che conosce le regole della conoscenza per concetti, dove per regole «non bisogna intendere le regole secondo le quali la *natura* guida l'uomo nella sua condotta, come accade negli animali spinti dall'istinto naturale, bensì solamente quelle che egli stesso stabilisce»³⁸ per giudicare correttamente e fondare in modo saldo l'esercizio della propria ragione.³⁹

A proposito, poi, del giudizio, capacità di distinguere se qualcosa costituisca, o meno, un caso conforme alla regola, Kant sostiene che questa facoltà abbisogna dell'esercizio e si sviluppa solo con gli anni, mediante l'insegnamento, o comunicazione delle regole. Essa non può essere esercitata se non affiancandosi all'intelletto, costituendone il legame con la ragione.

Data questa sorta di premessa, Kant elabora la propria definizione di ragione: «la facoltà di dedurre dall'universale il particolare, e dunque di rappresentare quest'ultimo secondo principi e come necessario. – La ragione si può spiegare anche nei termini della facoltà di *giudicare* e di *agire* (nel rispetto pratico) secondo principi».⁴⁰ Questo significa riconoscere che la ragione è in grado di compiere un'operazione straordinaria che consiste nel formulare "idee", o concetti, i cui oggetti non possono essere dati nell'esperienza, ma che fungono da regole dell'agire pratico morale dell'uomo. Le idee trascendentali non sono né intuizioni, né sentimenti, come quelli che stanno alla base della ricerca di una felicità fondata nel qui e nell'ora e, perciò stesso, eteronoma, ma «sono concetti della perfezione ai quali ci si può sempre avvicinare, senza poterli mai raggiungere».⁴¹

Nell'architettura kantiana, si individua, allora, la complessità della facoltà del conoscere propria dell'uomo. Vi è un intelletto che, qualora voglia conoscere il mondo, per sua stessa natura possiede dei criteri *a priori* mediante i quali ha la possibilità di concettualizzare, ossia di pensare e giudicare il particolare in base alla sua conformità ai principi *a priori* garantendo, con ciò, l'oggettività della conoscenza fenomenica. Questa operazione è sempre presupposta alla dimensione dell'agire, così come viene dimostrato dal legame inscindibile fra le due prime domande fondamentali alle quali il criticismo kantiano desidera rispondere: "che cosa posso sapere?", "che cosa posso fare?". Detto in altri termini, all'intelletto sta a cuore la ricerca della verità intesa come oggettività del conoscere; al giudizio l'individuazione dei principi che rendono tutto ciò possibile; alla ragione la possibilità di

definizione kantiana della coscienza del pensare e del fare esperienza come *coscienza trascendentale*, la quale, proprio in virtù della sua aprioricità, si distingue dall'aposteriorità del semplice percepire. Cfr. anche J. Petitot, *Per un nuovo illuminismo. La conoscenza scientifica come valore culturale e civile*, op. cit.

³⁶ Jean Petitot, nel saggio *La costituzione trascendentale delle ontologie regionali*, in F. Minazzi (a cura di), *L'oggettività della conoscenza scientifica*, cit., pp. 44, sottolinea che l'operatività sperimentale è assunta da Kant come base per la legalizzazione oggettiva e per la sua giurisdizione razionale. In questo modo, la legalizzazione diviene un principio per la *determinazione* oggettiva dei fenomeni. Cfr. anche J. Petitot, *Per un nuovo illuminismo critico*, cit..

³⁷ I. Kant, *Antropologia dal punto di vista pragmatico*, cit., pp. 194-20.

³⁸ Ivi, p. 196, il corsivo è dell'Autore.

³⁹ «Un intelletto *corretto*, un giudizio *esercitato* e una ragione saldamente *fondata* costituiscono l'intero ambito della facoltà conoscitiva dell'intellezione; soprattutto nella misura in cui questa venga considerata come un'attitudine a promuovere la facoltà pratica, vale a dire a proporsi degli scopi. Un intelletto corretto è l'intelletto sano, nella misura in cui esso contiene una *conformità* dei concetti allo scopo del loro uso». *Ibidem*.

⁴⁰ Ivi, p. 198.

⁴¹ Ivi, p. 199.

comprendere come le conoscenze scientifiche possano essere rese “spendibili” in ambito pratico. Nel porre la propria questione, la ragione è in grado di ampliare i concetti e gli stessi discernimenti dell’intelletto a patto, però, di operare mediante leggi che la regolano dal suo interno. Quest’ultima precisazione è di capitale importanza: solo mediante il legame con l’esperienza, la ragione può evitare di cadere nel relativismo soggettivistico, nella superstizione o nel mondo delle chimere dove dimora, sovrana incontrastata, la metafisica classica.

Ancora una volta, è il legame dialettico fra soggetto e mondo a costituire la dimensione all’interno della quale operano le facoltà conoscitive dell’uomo, anche qualora egli desideri spingersi nel mare del futuro, valutando le proprie ambizioni, speranze e desideri, lasciandosi guidare dai bisogni costitutivi della sua stessa *ratio*.

4. *L’emancipazione della ragione che pensa in accordo con se medesima*

A chiusura del libro I dell’opera dedicata all’antropologia, Kant fornisce quelle massime o precetti che devono valere come principi universali per la categoria dei pensatori, sottolineando, anche in questo saggio, l’importanza della libertà del pensare:

«1) Pensare *da sé*; 2) Pensarsi (nella comunicazione con gli essere umani) al posto di ogni *altro*; 3) Pensare in ogni momento *in accordo con se stesso*. Il primo principio è negativo (*nullius addictus iurare in verba magistri*), ed è quello del modo di pensare *libero da costrizioni*; il secondo è positivo, ed è quello del modo di pensare *liberale*, che si adatta ai concetti altrui; il terzo è quello del modo di pensare *coerente* (cioè conseguente)».⁴²

Nel terzo principio si evincono l’universalità e la libertà come postulati che stanno alla base di quell’attività di pensiero che trova nella ragione i principi e le regole del proprio agire. La conseguenza, che lo stesso Kant trae da tutto ciò, è la consapevolezza che la più importante rivoluzione compiuta dall’uomo è la sua uscita da quello stato di minorità che deve imputare solo a se stesso: se finora, fino all’età dell’illuminismo, l’uomo ha lasciato che altri pensassero per lui, ora è in grado di procedere da solo, sebbene ancora con qualche incertezza, sul terreno dell’esperienza.⁴³

La metafora dell’uscita dell’uomo dallo stato di minorità che egli deve imputare a se stesso consente di comprendere il significato del criticismo kantiano. L’“uscita” non è l’avventurarsi in un altro mondo, come lo era per lo schiavo protagonista del *Mito della caverna* di Platone, ma è il cambiamento di orizzonte, di sguardo, proprio di quella ragione che decide di guardare se stessa per comprendere i propri limiti, le proprie possibilità e la validità delle proprie capacità. L’“uscita” non è nemmeno sinonimo di fuga, bensì di autonomia razionale nel senso che l’uomo inizia ad indagare la propria ragione mediante la ragione medesima. Trattasi di uno spostamento di sguardo che è, anche, uno sdoppiamento dello sguardo che presuppone un atto di volontà. La ragione è, allora, quella funzione mediante la quale è possibile mettere in comunicazione il buio, o “minorità”, con la luce, o “maggiorità”, tenendo presente che questi due stati costituiscono il modo in cui l’uomo usa la sua stessa ragione: non autonomo il primo, in autonomia il secondo.

Ci si trova di fronte ad un’esperienza di ragione, ad una rivoluzionaria prassi di pensiero che, distinguendo e separando i due stati, dà loro un senso, mettendoli in comunicazione. Il guadagno che l’uomo ricava compiendo questa esperienza radicale è l’apertura ad un nuovo campo di possibilità e di scelte, che avvengono sempre all’interno dello stesso orizzonte di pensiero, ora rischiarato dalla consapevolezza dei propri limiti e delle proprie possibilità. Dunque, un’apertura alla libertà, alla possibilità e alle potenzialità che l’uomo può realizzare mediante l’esercizio critico della propria razionalità costitutiva a priori. Questo è il senso che Kant attribuisce all’illuminismo come auto-trasformazione di sé che avviene grazie ad un atto di volontà.

⁴² Ivi, p. 232, il corsivo è dell’Autore.

⁴³ I. Kant, *Risposta alla domanda che cos’è l’illuminismo?* cit., pp. 11-17.

5. *La genesi trascendentale del bene comune*

Le opera kantiane sin qui analizzate hanno favorito l'emersione del ruolo e della sinergia teoretica e pratica che lega le due facoltà costituenti la razionalità umana, l'intelletto e la ragione, unitamente alle motivazioni che giustificano aprioristicamente tutto ciò. Kant ha concluso le sue meditazioni sottolineando, sempre, la necessità, per ogni uomo, di pensare in modo autonomo, ponendo la libertà quale presupposto della propria facoltà teoretica e pratica. Tuttavia, l'esercizio autonomo della propria razionalità non è qualcosa che l'uomo sia in grado di mettere in atto facilmente, a causa di molteplici fattori di impedimento, quali le passioni, i sentimenti e per la presenza di altri soggetti che impongono il proprio volere ai propri simili. Questa situazione di difficoltà può essere risolta solo se si educa ogni individuo, sin dalla giovane età, a "pensare in ogni momento in accordo con se stesso", ossia a lasciare che la natura trascendentale che lo caratterizza divenga guida sicura del vivere.

Se la conoscenza della natura da parte dell'intelletto è, sempre, presupposta alla possibilità della ragione di pensare le idee ponendole come principi dell'agire morale dell'uomo, non si deve, tuttavia, dimenticare che teoresi e prassi sono due attività complementari ma non identiche.

In questo contesto si può inserire il *bene comune* in qualità di idea trascendentale.

Le idee trascendentali nascono da una massima insita nella ragione: il "diritto del bisogno di orientarsi all'interno delle proprie esperienze", presupponendo e ammettendo qualcosa che la ragione stessa non può pretendere di conoscere in base a fondamenti oggettivi di carattere fenomenico. Fra le idee trascendentali è possibile inserire anche quella di *bene comune*, che viene pensata per motivi di carattere etico nel momento in cui il soggetto si domanda "che cosa posso fare?" in base a quel *télos*, o fine aprioristico, che è la speranza in una "pace perpetua". Tre sono, infatti, gli ambiti in cui la legalità *a priori* che caratterizza l'universo kantiano esercita la propria prassi: la conoscenza, la moralità e l'escatologia. Se la conoscenza si struttura grazie alle categorie proprio dell'intelletto ed è circoscritta entro i limiti del fenomeno, la moralità è data dalla capacità di agire conformemente agli imperativi categorici, regole oggettive che esprimono ciò che deve accadere, ossia un dovere che è tale perché manifesta la correttezza formale dell'azione, cioè il suo essere un'azione fondata su una volontà che agisce razionalmente. Solo nell'ambito morale è data all'uomo la possibilità di oltrepassare i limiti della conoscenza fenomenica per giungere all'universalità, la quale diviene presupposto dell'apertura alla dimensione escatologica. Quest'ultima concerne la speranza nell'infinito, anch'essa fondata nella ragione che individua nella razionalità stessa quella "luce intelligente" che svela il significato e il senso ultimo della realtà.⁴⁴

È proprio l'idea di *bene comune*, come concetto metafisico critico, immateriale nella sua significazione non ontologica, bensì epistemologica, a fungere da quadro di riferimento che indirizza l'uomo verso il raggiungimento della "pace perpetua".⁴⁵ Infatti, il *bene comune* diviene quella massima, o regola dell'agire, che ha valore universale perché nasce dal bisogno razionale di ogni uomo di vedere realizzato il proprio diritto in una "pace perpetua", a sua volta fondato sull'universalità della razionalità come caratteristica costitutiva che accomuna ogni essere umano.

Si tratta, allora, di chiarire se sia il *bene comune* a legittimare la pace perpetua o viceversa.

⁴⁴ Cfr. F. Minazzi, *Teleologia della conoscenza ed escatologia della speranza. Per un nuovo illuminismo critico*, cit.; J. Petitot, *Per un nuovo illuminismo. La conoscenza scientifica come valore culturale e civile*, cit..

⁴⁵ Cfr. Fabio Minazzi, *Actualité philosophique et civile du droit cosmopolitique de Kant. Abstract in Aa. Vv., XI Kant Internationaler Kongress, Kant e la filosofia in senso cosmopolitico, Kant und die Philosophie in Weltbürgerlicher Absicht, Kant and Philosophy in a Cosmopolitan Sense*, Pisa 2010, *Abstracts*, a cura di Stefano Bacin, Alfredo Ferrarin, Francesco Lanzillotti, Claudio La Rocca, coordinamento Società Italiana di Studi Kantiani, Kant-Gesellschaft, Edizioni ETS, Pisa 2010, p. 93, c.1.

6. Bene comune e pace perpetua: quali le relazioni?

La seconda parte del saggio kantiano intitolato *Per la pace perpetua*⁴⁶ si apre con la dichiarazione che lo stato di pace non è naturale ma deve essere istituito anche qualora gli uomini si trovassero in assenza di reciproche ostilità. La garanzia della pace abbisogna, infatti, di uno stato di legalità come sua condizione necessaria e la legalità è resa possibile dalla presenza di una costituzione civile di cui Kant chiarisce le caratteristiche che la rendono legale. La costituzione deve essere conforme: al diritto civile degli uomini riuniti in un popolo; al diritto internazionale degli Stati in rapporto gli uni con gli altri; al diritto cosmopolitico proprio di tutti gli uomini e di tutti gli Stati in quanto cittadini di uno Stato umano universale. La presente suddivisione, precisa Kant, non è arbitraria ma necessaria.

La parola “necessità” permette di capire che il concetto di “pace perpetua” è frutto di una determinazione aprioristica. Infatti, Kant introduce una riflessione sulla libertà quale facoltà propria dell’uomo di obbedire a quelle leggi a cui egli stesso ha dato il proprio consenso. Trattasi di una libertà che non dipende dal rispetto delle leggi poiché è una libertà di ragione, una capacità propria della ragione di dare consenso autonomo a ciò che essa stessa riconosce come ragionevolmente legittimo e fondato perché universale, dunque oggettivo. È proprio la libertà della ragione, che è possibile chiamare autonomia razionale, che consente all’uomo di rinunciare alla propria libertà istintiva e selvaggia, per creare una federazione repubblicana, fondata sul rispetto dell’idea di cosmopolitismo. Quest’ultimo è legittimato non solo dal riconoscimento della pari dignità di ogni essere razionale ma, anche, dall’idea del diritto della proprietà comune della superficie terrestre, la quale appartiene, per natura, a tutto il genere umano. Proprio rispettando questo diritto di cosmopolitismo, il genere umano può consentire a se stesso di avvicinarsi ad una costituzione civile universale.

L’importanza della ragione libera ed autonoma si rende ancor più chiara quando si riesce a comprendere che, nonostante la natura sia manifestamente orientata verso la “pace perpetua”, essa non è in grado di imporla all’uomo in qualità di dovere assoluto, perché il dovere è frutto di una scelta di quella volontà buona che agisce conformemente a ragione. Se, infatti, la natura fosse capace di obbligare l’uomo, verrebbe meno la libertà. Dunque, è buono quell’uomo che riesce a mettere a tacere le proprie naturali tendenze egoistiche per scegliere, mediante la ragione, di obbedire a quelle leggi che sono garanti di una pace interna allo Stato ed esterna ad esso. Ma, sottolinea Kant, per realizzare il fine della pace perpetua è necessario che tutti gli uomini vogliano questa condizione, questa unità collettiva delle volontà riunite. Da ciò consegue la necessità di una causa unificante questo volere, cioè di una causa capace di produrre una volontà comune. Solo la ragione pratica è in grado di individuare questa causa quando essa esplicita quei comandi, o imperativi categorici, che fungono da principi formali dell’agire poiché fondati sulla libertà della ragione stessa.

Alla luce di ciò, è possibile affermare che la “pace perpetua” non è solo un fine fisico, una condizione materiale, economica e giuridica, a cui gli uomini anelano. Essa è primariamente un’idea che nasce dal riconoscimento, da parte di ogni uomo, del dovere di agire nel rispetto non solo di sé stesso ma anche di ogni altro individuo, cioè dell’umanità intera. La “pace perpetua” diviene un fine *a priori* che la ragione stabilisce autonomamente grazie al suo essere una ragione pura pratica. Dunque, tra morale e politica non vi è alcun contrasto, essendo la politica una prassi fondata sulla ragione pratica che agisce non in virtù del raggiungimento di uno scopo, ma di un principio, quel *bene comune* che sta a fondamento della razionalità stessa delle leggi buone. Diviene, così, possibile comprendere le ultime parole kantiane poste a chiusura del saggio:

«che i re filosofeggino o che i filosofi diventino re, questo non dobbiamo aspettarcelo ma neppure desiderarlo; infatti il possesso del potere corrompe inevitabilmente la libertà di giudizio della ragione. Che però i re e i popoli sovrani, cioè

⁴⁶ I. Kant, *Per la pace perpetua*, cit., p. 53.

i popoli che governano da soli secondo le leggi dell'eguaglianza, non facciano sparire o tacere i filosofi e invece li lascino parlare pubblicamente, questo è a tutt'e due indispensabile per illuminare le loro cose [...]».⁴⁷

Una posizione, quella kantiana, ben diversa da quella sostenuta da Platone sia a proposito del *bene*, di natura trascendentale per il primo, assoluto per il secondo, sia a proposito del ruolo del filosofo. Infatti, se per Platone, come è emerso dall'analisi della *Lettera VII* e della *Repubblica*,⁴⁸ i filosofi avevano il diritto e il dovere di governare la città, Kant, invece, sostiene che il filosofo debba illuminare la ragione dei giuristi in modo tale che gli uomini governino secondo gli ideali illuministi dell'uguaglianza e della libertà. Non a caso in tutto il saggio Kant sottolinea la sua adesione alle idee repubblicane, ponendo in luce tutta la differenza esistente tra uno Stato dispotico che riduce gli uomini a *sudditi* e la repubblica che considera invece i propri uomini quali *cittadini* consapevoli e dotati di diritti inalienabili.

⁴⁷ Ivi, p. 80.

⁴⁸ Cfr. capitolo 2 di questo studio.

IV. LA DETERMINAZIONE TEORETICA DEL *BENE COMUNE*

1. *Il bene comune non appartiene all'analitica trascendentale kantiana*

In questo capitolo, si individueranno le possibili ragioni teoretiche del concetto di *bene comune* avvalendosi dell'analisi di alcuni passi tratti dalle opere più mature del criticismo kantiano.

Tenendo presente quanto emerso, in particolare, nel terzo capitolo, si procederà mantenendo fissa l'attenzione sui concetti di trascendentale, ragione e oggettività, concetti i quali hanno già consentito una prima emersione delle radici epistemologiche e pratiche del concetto di *bene comune*, delineatesi all'interno dei tre ordini propri dell'interrogazione critica kantiana: il sapere, il dovere, la speranza.

Nella *Critica della ragione pura*, dopo aver chiarito quale sia il significato della logica trascendentale, Kant suol dividere quest'ultima in due sezioni: l'analitica trascendentale, «che espone gli elementi della conoscenza pura dell'intelletto e i principi senza i quali un oggetto non può essere in alcun modo pensato»¹ e la dialettica trascendentale, cioè la

«critica dell'intelletto e della ragione riguardo al loro uso iperfisico, perché si possa scoprire la falsa illusorietà delle pretese infondate della logica trascendentale, e si possa ridurre le sue pretese – le quali si rivolgono a scoperte e ad estensioni conoscitive, che essa pensa di raggiungere solo mediante fondamentali proposizioni trascendentali – alla semplice valutazione dell'intelletto puro e alla proiezione di questo contro le illusioni sofistiche».²

Stando alla prima delle due sezioni, il *bene comune* potrebbe trovare una legittimazione solo laddove si riuscisse a dimostrare il suo essere un principio a priori, ovvero una categoria mediante la quale gli oggetti delle intuizioni sensibili vengono conosciuti. Se così fosse, sarebbe oltremodo necessario spiegare i motivi per cui Kant non ha annoverato, all'interno della tavola delle categorie, anche quella di *bene comune*. Se, invece, si intendesse attribuire al *bene comune* lo statuto di *idea*, ci si troverebbe immediatamente di fronte al problema della sua oggettività, poiché la parola *idea*, ogni volta che viene menzionata, apre al pericolo di una caduta in quelle illusioni sofistiche che, per Kant, si identificano con la metafisica dogmatica classica che attribuisce, alle idee, una natura trascendente.

Per trovare una soluzione al problema, si procederà, innanzitutto, analizzando alcune parti della prima delle tre opere critiche kantiane, la *Critica della ragione pura*, nel tentativo di dimostrare che, delle due ipotesi, quella corretta è la seconda laddove, però, con *idea* non si intendano gli archetipi della realtà di natura platonica, bensì quei concetti puri trascendentali, generati e giustificati dalla ragione, che hanno una natura *a priori* esplicando una loro funzione solo all'interno della razionalità pratica.

Nell'analitica trascendentale, Kant rileva che le categorie, in qualità di concetti puri, giacciono nell'intelletto “già pronte” per venire adoperate in occasione dell'esperienza; il loro uso, pertanto, non è dogmatico, ma critico. I concetti puri vengono usati dall'intelletto per adempiere alla funzione sintetica *a priori*, consistente nel giudicare il materiale fornito dall'esperienza mediante questi principi, o meglio, nel sussumere il particolare secondo l'ordine stabilito dalle categorie.

Quando l'intelletto giudica, introduce un contenuto trascendentale nelle sue operazioni, appunto le categorie o i concetti puri, mediante i quali si riferisce, *a priori*, agli oggetti intuiti sensibilmente. Esiste, perciò, una corrispondenza fra la “tavola dei giudizi” e la “tavola delle categorie” che consente a Kant di definire le categorie come «concetti di un oggetto in generale, mediante i quali l'intuizione di tale oggetto viene considerata come d e t e r m i n a t a riguardo a una delle f u n z i o - n i l o g i c h e nei giudizi.»³ Kant sottolinea anche che non è possibile dare ragione del motivo per

¹ I. Kant, *Critica della ragione pura*, cit., p. 118 (A, 82).

² Ivi, pp. 118-119 (A, 82, 20-30).

³ Ivi, p. 151 (A, 106, 10).

cui le categorie sono solo quelle da lui stesso individuate (qualità, quantità, relazione, modalità) e non altre,⁴ quasi a volerne assumere l'esistenza, e l'uso, dogmaticamente, come ha sottolineato Antonio Banfi nei suoi *Principi di una teoria della ragione*.⁵

Se, allora, le categorie non possono essere che quelle menzionate da Kant, è evidente che il *bene comune* non può essere ritenuto un'ulteriore categoria. Inoltre, poiché le categorie, per poter essere applicate, necessitano, sempre, di un'intuizione sensibile, il che significa che esse valgono solo a proposito degli oggetti di un'esperienza possibile, non solo il *bene comune*, non essendo qualcosa di materiale, non può essere un oggetto che viene categorizzato, ma non è nemmeno una categoria perché non prevede la possibilità di una determinazione quantitativa e causale dell'oggetto intuito sensibilmente e sussunto mediante esso. Dunque, il *bene comune* è qualcos'altro rispetto alle categorie, anche perché queste ultime hanno valore conoscitivo solo in quanto applicate all'esperienza. Infatti, se così non fosse, si avrebbero solo dei concetti puri, come le intuizioni pure della matematica, o concetti matematici, e non conoscenza nel senso tradizionale (quella della fisica matematica).

In conclusione, «le categorie non ammettono alcun altro uso per la conoscenza delle cose, se non in quanto queste ultime vengano assunte come oggetti di un'esperienza possibile»⁶ e l'«immaginazione produttiva» è quella capacità propria del soggetto di determinare, *a priori*, la sensibilità, avvalendosi dell'unità della sintesi del molteplice quale condizione *a priori*, formale e pura, della sintesi dell'apprensione conoscitiva.

Le leggi della conoscenza non esistono nei fenomeni, bensì nell'intelletto e questo dà ragione della trascendentalità sia dei principi della conoscenza, sia dell'unità sintetica dell'appercezione della molteplicità, propria di ogni intuizione sensibile, che prende il nome di «io penso» (*Ich denke*). Quest'ultimo è la condizione sotto la quale, necessariamente, stanno tutti gli oggetti intuiti sensibilmente dal soggetto, i quali sono, pertanto, sempre, solo fenomeni. È proprio l'essere fenomeno di ogni oggetto conosciuto che rende possibile, alle categorie, di assumere una realtà oggettiva, dove per oggettività si intende l'operatività stessa dei principi *a priori* trascendentali.

Kant afferma che la filosofia trascendentale, oltre alle regole *a priori*, è, anche, in grado di stabilire *a priori* il «caso» a cui la regola deve essere applicata, dove questo «caso» è sempre dato empiricamente, mediante un'intuizione, a partire dalla natura stessa delle categorie, la quale prevede che esse abbiano a che fare sempre, e solo, con sostanze che permangono nel tempo. La filosofia trascendentale tratta, infatti, di concetti che devono riferirsi, *a priori*, ai loro oggetti e la cui validità oggettiva deve essere necessariamente dimostrata *a priori*, in qualità di condizione che

⁴ «Esse sono soltanto regole per un intelletto, il cui potere consiste interamente nel pensiero, cioè nell'atto di portare all'unità dell'appercezione la sintesi del molteplice, il quale gli è stato dato da un'altra parte nell'intuizione; per un intelletto, quindi, che per sé non c'è e non c'è nulla, e si limita piuttosto a congiungere e a ordinare la materia per la conoscenza, cioè l'intuizione, che dev'essergli data dall'oggetto. Della peculiarità, tuttavia, che il nostro intelletto possiede, di costituire a priori l'unità dell'appercezione solo mediante le categorie e proprio solo attraverso questa loro natura e questo loro numero, altrettanto poco si può addurre ulteriormente una ragione, quanto del perché noi possediamo proprio queste funzioni per i giudizi, e nessun'altra, oppure del perché tempo e spazio siano le uniche forme di un'intuizione possibile per noi». Ivi, pp. 175-176 (A, 116,20-30).

⁵ Secondo Antonio Banfi, nella speculazione filosofica di Kant vi è un limite dovuto ad una concezione dogmatica dell'esperienza. Il criticismo è certamente riuscito ad individuare i principi formali che giustificano la scientificità della matematica e della fisica, ma ha commesso l'errore di attribuire, a questi principi, una validità universale, considerandoli come principi costitutivi di ogni esperienza in generale. Conseguenza di ciò, continua Banfi, è il sorgere di una determinazione univoca e definitiva dell'esperienza mediante quelle categorie, che ha portato ad una fissazione del mondo fenomenico secondo una forma omogenea, data una volta per tutte, che, come tale, inibisce il carattere dinamico e riflessivo del sapere scientifico, nonché la varietà di ogni esperienza possibile. Se l'epistemologia kantiana è, certamente, riuscita a superare il dogmatismo metafisico classico grazie ai principi *a priori* trascendentali della conoscenza, è vero che essa è rimasta legata ad una sorta di dogmatismo metafisico poiché ha assolutizzato il sistema delle categorie, facendone la forma unica di ogni esperienza possibile. Contrariamente a Kant, Banfi ritiene, dunque, che l'oggettività della conoscenza sia un processo sistematico sempre in atto, alimentato dall'infinita varietà delle intuizioni empiriche e dalla pura legge razionale che rende queste ultime sistematiche ed obbiettive. Cfr. Antonio Banfi, *Principi di una teoria della ragione*, Editori Riuniti, Roma 1967, pp. 354-356.

⁶ I. Kant, *Critica della ragione pura*, cit., p. 179 (A, 117, 30).

rende possibile la fisica come scienza. In altre parole Kant ha perfettamente colto il carattere *normativo* della conoscenza e, in tal modo, si è distaccato criticamente dall'empirismo inglese il quale riduce, invece, la razionalità ad una funzione tendenzialmente *passiva* dell'esperienza. Nel che, a ben considerare la storia del pensiero contemporaneo, si radica l'originalità del criticismo, nonché le ragioni stesse del suo declino a fronte del successo e della diffusione dell'empirismo logico e del suo ostracismo nei confronti della "metafisica" kantiana.

Tenuto presente quanto Kant è andato affermando sin qui, è possibile concludere che l'esperienza è il fondamento che giustifica la realtà oggettiva di quelle conoscenze *a priori* del soggetto che sono i giudizi sintetici *a priori*. L'esperienza si fonda, a sua volta, su regole, o principi *a priori*, che rendono possibile l'unità sintetica propria delle singole percezioni fenomeniche. Queste regole o «condizioni della possibilità dell'esperienza in generale sono al tempo stesso condizioni della possibilità degli oggetti dell'esperienza, ed hanno quindi una validità oggettiva in un giudizio sintetico *a priori*».⁷

Nel momento in cui ci si interroga sul significato che Kant attribuisce a questa esperienza si scopre che essa è solamente quella inerente al sapere delle scienze fisico-matematiche che hanno una natura quantitativa e causale.

2. Limiti e "rigidità" delle categorie kantiane

Già nel precedente paragrafo si è fatto cenno all'uso dogmatico delle categorie presente nella speculazione filosofica kantiana. Al fine di voler ulteriormente approfondire questo aspetto, è bene dare nuovamente voce ad Antonio Banfi, il quale scrive:

«Le categorie scientifiche vengono in tal modo ad essere determinate e fissate in forma univoca, in funzione di un solo tipo di scienza, anzi di una particolare situazione storica delle scienze fisico-matematiche, in modo che la ricchezza e la varietà dei piani di obbiettività scientifica, si riduce schematizzandosi in un unico piano. Questa difficoltà è oggi indubbiamente più manifesta per lo sviluppo del pensiero scientifico: la schematica rigidità delle categorie kantiane è oggi incapace di render conto della struttura complessa, dei reciproci rapporti delle stesse scienze fisico-matematiche; essa lascia, d'altro lato, fuori di sé la totalità intera delle altre scienze, che se non hanno la perfezione deduttiva delle prime, hanno pure il medesimo fondamento razionale. [...] Ciò non solo da un punto di vista logico isterilisce la teoria kantiana del giudizio sintetico a priori, in quanto ne fa una classe particolare e non vi riconosce la struttura generale del giudizio, ma, da un punto di vista epistemologico, pretende di limitare e di costringere la scienza entro uno schema astratto e insieme determinato. Ed ancora, si deve a questa contaminazione delle categorie scientifiche con le forme a priori della conoscenza in generale, il fatto che Kant non abbia avvertito la varietà del significato logico che possiedono le sue stesse categorie, e le abbia assunte tutte su di un medesimo piano, e in forme indeterminate e per certo insufficienti ad esprimere le esigenze dello stesso pensiero esatto scientifico o ad esso indifferenti».⁸

L'effettiva "rigidità" del discorso kantiano sulle categorie, che Antonio Banfi ha sottolineato, consente di giustificare il motivo per cui, nella speculazione filosofica kantiana, non viene mai menzionato il concetto di *bene comune*. Kant è inserito in un contesto storico ben preciso, l'età dell'illuminismo, che ha come compito culturale e civile quello di elevare la ragione critica a giudice di un tribunale che deve distinguere le conoscenze vere, scientifiche, da quelle false. Nel fare ciò, la ragione settecentesca possiede un formidabile metodo che le è stato offerto dai guadagni conoscitivi propri della "rivoluzione scientifica". Trattasi, in particolare, di quel metodo scientifico sperimentale che è stato messo in pratica, per la prima volta, da Galileo Galilei. Dunque, il contesto storico in cui vive Kant giustifica la sua attenzione per le scienze, in particolare per la matematica e la fisica, nonché il suo desiderio di fondare queste stesse scienze su alcuni principi che ne

⁷ Ivi, p. 234 (A, 145, 30).

⁸ A. Banfi, *Principi di una teoria della ragione*, cit., p. 355. Su questo punto cfr. anche i rilievi di Fabio Minazzi, *Alcune osservazioni filosofiche concernenti i detti di fra' Giuseppe da Copertino in San Giuseppe da Copertino: lo "scomodo" dell'identità religiosa. Atti del Convegno (Copertino, Piazza del Popolo, 16 giugno 2006)*, a cura di Luca Nolasco, Lupo Editore, Copertino 2007, pp. 53-117.

legittimino la validità oggettiva. A Kant non interessa, e non può interessare, la questione del *bene comune* poiché il problema specifico che vuol risolvere ha una natura epistemologica ben precisa, essendo stato sollevato dai traguardi raggiunti dalla conoscenza scientifica del suo tempo che registra il trionfo del paradigma newtoniano della fisica classica, da un lato, e lo scetticismo di Hume, dall'altro lato. Prendendo, perciò, atto che la storia della filosofia è la storia dei problemi propri della stessa filosofia, è possibile comprendere il valore della speculazione filosofica kantiana e del trascendentale partendo «dal suo problema»: ⁹ la comprensione razionale critica della genesi, della struttura e della validità della conoscenza scientifica.

Qualora si volesse superare il limite kantiano messo in luce da Banfi, ossia il suo essersi fermato ad una sorta di concezione ed uso dogmatico delle categorie, non si potrebbe fare a meno di seguire l'insegnamento caratteristico del fondatore della cosiddetta *scuola di Milano*, il quale non a caso ha delineato una sintesi teoretica fra il trascendentalismo kantiano e l'idealismo hegeliano, perché ha inserito le categorie all'interno di un processo storico, giungendo a storicizzarle ossia a ad individuarne la genesi, pur sempre *a priori*, a partire da un preciso contesto. Dato che ogni uomo vive all'interno di una prassi che è l'insieme della storia e delle tradizioni, sono proprio queste ultime che vanno ad influire sulla genesi di quei principi *a priori*, o categorie, che entrano in gioco nel momento in cui vi è un "problema aperto", un'emergenza che abbisogna di una soluzione. Oggi, come è stato osservato sin dall'inizio di questo studio, il contesto di emergenza in cui viviamo è caratterizzato dal pericolo della "tragedia dei *beni comuni*", e ciò dà ragione di quella stessa necessità propria alla ragione umana di "orientarsi" all'interno di questa situazione, pensando un'idea trascendentale capace di guidare l'umanità nella ricerca di possibili soluzioni ai problemi esistenti.

Alla luce di questi rilievi, è possibile concludere che il carattere fondamentale della razionalità umana è nell'essere "aperta" ad ogni problema, "critica" perché è non dogmatica ed, anche, "costruttiva", cioè sempre radicata in un preciso contesto storico. Questa razionalità, tipica della figura dell'intellettuale, ha un compito ben preciso: andare oltre una lettura statica della realtà per interpretare ogni nuova idea, che nasce in un particolare contesto, quale elemento che consente di attribuire all'esperienza storica un senso e un significato più compiuti. L'intellettuale agisce, quindi, all'interno di una determinata situazione, cioè in un momento storico ben preciso, sempre mediante una coscienza, o un insieme di idee, che trovano origine nella sua stessa razionalità critica e che consente alla realtà concreta di acquisire un significato in grado di giustificarla e migliorarla.¹⁰

Solo mettendosi in quest'ottica diventa allora possibile comprendere il motivo principale per cui Kant non ha discusso assolutamente il problema del *bene comune* che doveva sembrargli far tutt'uno con la dimensione *morale* della ragione pratica.

3. *Intelletto e ragione*

Sebbene, come è stato chiarito nel precedente paragrafo, il *bene comune* non possa appartenere all'analitica trascendentale, è tuttavia vero che una sua determinazione in qualità di idea può avvenire solo all'interno della dialettica trascendentale.

Prima, però, di inoltrarsi nell'analisi di questa seconda parte della logica trascendentale, è bene aver chiaro il significato che Kant attribuisce al concetto chiave di tutta la sua speculazione filosofica, ovvero quello di trascendentale.

Secondo Kant, «occorre chiamare trascendentale non già ogni conoscenza *a priori*, ma soltanto quella mediante cui noi riconosciamo, che e come certe rappresentazioni (intuizioni o concetti) vengono applicate o sono possibili unicamente *a priori* (trascendentale deve chiamarsi cioè la

⁹ Fabio Minazzi, *Sulla genesi della filosofia trascendentale. A proposito di una recente pubblicazione*, «Il Protagora. Kant e il problema del trascendentale», sesta serie, anno XXXVII, numero 13, gennaio-giugno 2010, pp. 199-200, numero monografico dedicato, il corsivo è dell'Autore.

¹⁰ Fulvio Papi, *Il pensiero di Antonio Banfi*, Parenti Editore, Firenze 1961, pp. 56-57.

possibilità della conoscenza o l'uso di questa *a priori*.¹¹ Stando a questa definizione, è evidente che qualora si riuscisse a dimostrare che il *bene comune* è un'idea trascendentale, sarebbe, anche, necessario legittimare come sia possibile conoscere la realtà avvalendosi di essa, cioè usarla *a priori* e non *a posteriori* muovendo dall'esperienza sensibile. Pertanto, gli obbiettivi che ci si prefigge di raggiungere al termine dell'analisi della dialettica trascendentale concernono la dimostrazione della genesi trascendentale del *bene comune* e la legittimazione del suo essere un'idea critica, nonché la giustificazione di come sia possibile individuare i cosiddetti *beni comuni*, attraverso l'uso *a priori* di questa idea.

Nel paragrafo 23 dell'*analitica trascendentale*, Kant sottolinea l'importanza della conclusione a cui è giunto a proposito dell'uso delle categorie, le quali servono alla conoscenza delle cose solo se queste sono *oggetti di un'esperienza possibile*. Un'affermazione del genere stabilisce il limite dell'uso dei concetti puri dell'intelletto, laddove ogni estensione dei concetti al di là di ogni intuizione sensibile non serve a nulla poiché, avendo a che fare con concetti a cui non corrispondono oggetti, non è possibile giudicare se i presunti oggetti siano, o non siano, possibili. Privando i concetti di un riferimento agli oggetti di ogni esperienza possibile, si avrebbe a che fare con «semplici forme di pensiero senza realtà oggettiva»¹² poiché il valore e il significato di ogni concetto è fondato sulla capacità del soggetto di intuire sensibilmente in modo empirico. Inoltre, a concetti di tal natura non sarebbe possibile applicare alcuna categoria.

Sembrerebbe che Kant stia escludendo la possibilità che ai concetti possa corrispondere una cosa qualsiasi, fintantoché l'intuizione empirica non fornisca un caso, un oggetto capace di ciò. Provando ad applicare questo ragionamento al concetto di *bene comune*, essendo, esso, privo di una corrispondenza ad un oggetto intuito sensibilmente, si dovrebbe allora affermare che questo concetto non è mai in grado di fornire alcuna conoscenza.

È lo stesso Kant ad aprire uno spiraglio di speranza circa la possibilità di legittimare la necessità attuale di porre a problema la questione sia del *bene comune*, sia di tutti i concetti privi di realtà oggettiva quando, alla fine dello stesso paragrafo 23, afferma che, a proposito della possibilità che questi concetti favoriscano la conoscenza, verrà detto di più nel seguito dell'opera. Infatti, poco più avanti, in una nota al paragrafo 27, Kant anticipa alcune riflessioni che troveranno spazio nella sezione dell'opera consacrata alla *dialettica trascendentale*, quando, dopo aver ribadito che la conoscenza di ciò che pensiamo ha bisogno sia delle categorie che dell'intuizione sensibile, scrive che, qualora vengano a mancare queste due componenti fondamentali del conoscere, il pensiero dell'oggetto può comunque produrre effetti utili «all'uso di ragione del soggetto»,¹³ laddove questo «uso» che il soggetto fa della propria ragione, è diretto non più alla determinazione dell'oggetto, come avviene nel caso dell'intelletto, bensì del soggetto e del suo stesso valore. Da ciò si evince sia la possibilità della ragione di spingersi, sia pur dovendo rinunciare alla conoscenza, *oltre* la dimensione della conoscenza fenomenica, questione che Kant afferma di non poter «ancora» trattare all'interno dell'*analitica trascendentale*, sia il fatto che l'analisi della ragione implica un'apertura alla dimensione etica e, con ciò, ad una riflessione di carattere morale sul senso della capacità della ragione stessa di spingersi *oltre* i limiti della conoscenza intellettuale. Tutto questo giustifica la profonda sinergia che vige fra la dimensione conoscitiva e quella morale dell'uomo. Si pensi, a questo proposito, alla tricotomia delle tre domande originarie della speculazione filosofica kantiana, ma, anche, al fatto che ogni discussione intorno al *bene comune* non può essere avulsa da una contestualizzazione in ambito morale, ossia da un'interrogazione circa il senso e il significato che l'uomo vuole attribuire al suo modo di esistere all'interno di un preciso contesto sociale, economico e politico in cui egli sente il bisogno di agire nel rispetto di quelle leggi che rendono civile il suo operare.

Tornando alla ragione kantiana, quando la stessa tenta di spingersi oltre i limiti di ogni esperienza possibile, diviene una ragione dialettica i cui canoni non possono più rientrare all'interno di quelli

¹¹ I. Kant, *Critica della ragione pura*, cit., p. 113 (A, 78), il corsivo è dell'Autore.

¹² Ivi, pp. 180 (A, 118, 10).

¹³ Ivi, pp. 206-207 (A, 128, 28-30).

propri dell'analitica dei principi che si occupa di legittimare i giudizi sintetici *a priori* dell'intelletto. Il compito di Kant è, allora, quello di indagare la ragione dialettica al fine di legittimarne diritti e guadagni, in modo tale da poter dimostrare che, per "dialettica", non si deve intendere la conoscenza plausibile, bensì solo l'uso trascendentale della ragione pura.

Seguendo l'indagine kantiana sarà possibile individuare, proprio all'interno della sezione della *Critica della ragione pura* consacrata alla dialettica trascendentale, le eventuali ragioni teoretiche del concetto di *bene comune*.

4. La dialettica trascendentale e l'analisi critica della ragione pura

La dialettica trascendentale si apre con un paragrafo introduttivo in cui Kant, nel tentativo di chiarire il significato di "dialettica", tratta della verità, dell'errore e della parvenza, facendo riferimento a quanto aveva già precedentemente stabilito a proposito della dialettica come logica della parvenza.¹⁴

Kant chiarisce subito che la verità e la parvenza non appartengono all'oggetto intuito, ma al giudizio espresso dal soggetto a proposito dell'oggetto. Detto in altri termini, ai sensi è impossibile qualsiasi errore essendo, quest'ultimo, una prerogativa del giudicare e, dunque, del soggetto che giudica. Ne consegue che la verità, l'errore e la parvenza dimorano solo nel giudizio, ossia nell'accordo fra l'oggetto e l'intelletto qualora questo accordo non rispetti le regole dell'intelletto. Dato che nessuna forza della natura è in grado, da sola, di contrastare le proprie leggi, è evidente che l'intelletto commette l'errore quando la sensibilità va ad influire sull'azione del giudicare, introducendo degli elementi soggettivi che riescono ad avere il sopravvento su quelli oggettivi, in virtù dell'azione dell'immaginazione. Trattasi, in questo caso, della "parvenza empirica" della quale, però, Kant dichiara di non volersi occupare.

L'argomento di suo interesse è la "parvenza trascendentale" la quale conduce oltre i limiti della conoscenza fenomenica, cioè dell'uso empirico delle categorie. Questo tipo di parvenza non va confusa con quella "logica" che, avvalendosi, di principi trascendenti, si illude di poter ampliare i confini della conoscenza fino a giungere al noumeno. La "parvenza trascendentale" è un'"illusione naturale", fondata nella ragione dell'uomo, che non può mai dissolversi e che si verifica qualora la ragione interpreta le regole soggettive del suo uso come se fossero principi oggettivi, capaci di

¹⁴ Nella seconda parte della *Dottrina trascendentale degli elementi*, dedicata alla *logica trascendentale*, Kant si domanda che cosa sia la verità allo scopo di individuare il criterio generale su cui riposa la verità di una qualsiasi conoscenza. Dando per scontato il significato nominale di verità, per cui essa consiste nell'accordo della conoscenza con il suo oggetto, Kant si rende conto che questa definizione non è in grado di metterne a fuoco il criterio generale. Quest'ultimo, proprio perché generale, dovrebbe valere per tutte le conoscenze, senza tener conto degli oggetti molteplici e particolari a cui esse si riferiscono. Dunque, «non si può richiedere alcuna caratteristica generale della verità della conoscenza, rispetto alla materia, poiché tale determinazione è in se stessa contraddittoria.» L'attenzione viene, perciò, rivolta alla forma della conoscenza il che comporta di giungere alla presa d'atto che la logica, occupandosi delle regole universali e necessarie dell'intelletto, deve esprimere i criteri della verità proprio in quelle regole. Queste ultime riguardano solo la forma della verità, ossia del pensiero, perciò sono certamente giuste ma non sufficienti poiché giustificano solo la correttezza formale della conoscenza, la quale potrebbe essere in contraddizione con l'oggetto di cui si occupa. «In tal modo, il criterio semplicemente logico della verità, cioè l'accordo di una conoscenza con le leggi universali e formali dell'intelletto e della ragione, è bensì la *conditio sine qua non*, e quindi la condizione negativa di ogni verità, ma la logica non può procedere oltre, e non possiede alcuna pietra di paragone per scoprire l'errore, che riguarda non già la forma, bensì il contenuto». Dunque, poiché la forma della conoscenza non basta «a procurare una verità materiale (oggettiva) alla conoscenza», non è lecito usare questa logica per esprimere dei giudizi sugli oggetti senza prima aver tratto le informazioni necessarie sull'oggetto. Nonostante questi limiti, Kant è, tuttavia consapevole del fatto che la logica formale, proprio a causa della sua formalità, ha attirato l'attenzione di molti filosofi i quali l'hanno elevata al rango di *organon*, o canone della conoscenza, in grado di garantirne l'oggettività. Pertanto, la logica generale, in qualità di presunto canone della conoscenza, viene detta «Dialettica», intendendo, con ciò, quella stessa arte che gli antichi hanno definito come «logica dell'illusione» o sofisma che è tale proprio perché non insegnando nulla circa il contenuto della conoscenza e, limitandosi a metterne in luce le regole formali, rende legittima la possibilità di asserire, o contestare, tutto ciò che si vuole. Ivi, pp. 116-117 (A, 81, 10-20).

determinare la cosa in sé. Kant può, così, affermare la presenza di un'attività dialettica del tutto naturale della ragione pura, la quale attira quest'ultima in continui errori che devono essere continuamente rimossi. Grazie a questa rimozione, che è possibile paragonare ad una sorta di contenimento della ragione all'interno dei propri limiti trascendentali, è consentito giungere alla comprensione dell'uso trascendentale della ragione, per cui essa produce i propri concetti, o *idee*, in virtù della necessità di ricercare un concetto "più alto", in grado di giustificare la legittimità sia dei concetti espressi dall'intelletto che giudica sinteticamente *a priori*, sia di quelli della ragione stessa.

Se l'intelletto è la facoltà delle regole *a priori* della conoscenza empirica, la ragione è la facoltà dei principi, cioè dell'unità delle regole dell'intelletto mediante principi. Queste due funzioni non sono, però, separate l'una dall'altra giacché la ragione pura, nel suo uso trascendentale, si rivolge all'intelletto per fornire *a priori*, mediante concetti, un'unità razionale alla molteplicità delle conoscenze dell'intelletto stesso. Essa, mediante i suoi principi o idee, mira a rendere l'intelletto perfettamente coerente con se stesso e questa sua esigenza è «una legge soggettiva di economia, per amministrare le scorte del nostro intelletto, riducendo, mediante un raffronto dei suoi concetti, il loro uso generale al minimo numero possibile di essi».¹⁵

5. I concetti o idee trascendentali della ragione pura

Riassumendo gli esiti del paragrafo precedente, la conoscenza empirica, di cui si occupa l'intelletto, non esaurisce, secondo Kant, la totalità della conoscenza, ma ne costituisce solo una parte (anche se ne rappresenta la parte fondamentale e più importante). Infatti, il soggetto, utilizzando la propria ragione, è, anche, in grado, di comprendere, mediante concetti ottenuti per inferenza, o conoscenza mediata, il che comporta la necessità di poter stabilire se la ragione pura *a priori* racchiuda in se stessa dei principi e delle regole e in che cosa essi consistano.

Per risolvere questa spinosa questione, Kant parte da due certezze: la prima concerne il fatto, indubitabile, che la ragione agisce sempre per inferenza, ossia per mezzo di una conoscenza mediata che partendo da... giunge a...; la seconda, che è necessaria conseguenza della prima, ammette una relazione, del tutto naturale, fra l'uso trascendentale e l'uso logico della nostra conoscenza. A giustificazione di entrambi i presupposti vi è il fatto che poiché la ragione, con i suoi principi, mira a rendere l'intelletto perfettamente coerente con se stesso, giungendo ad elaborare un concetto incondizionato al quale sottostà l'esperienza, essa non entra mai in relazione immediata con gli oggetti empirici.

L'analisi kantiana volge, allora, il proprio interesse alla struttura dei sillogismi, ossia all'uso logico della ragione. In ogni sillogismo universale affermativo, le due premesse (maggiore e minore) sono le condizioni da cui deriva la conclusione che è, da entrambe, condizionata. Nei sillogismi, si può risalire in modo ascendente ad altre condizioni che determinano le due premesse, così come proseguire, in modo discendente, nelle conclusioni. È proprio nella serie ascendente che la ragione obbliga a giungere a quella condizione che è tale solo se è incondizionata, cioè completamente data nella sua totalità *a priori*. Questa condizione *a priori* contiene già, in sé, tutte le conclusioni possibili (linea discendente del sillogismo), anche se non si è in grado di abbracciarla interamente, cioè anche se essa è, e rimane, solo un'esigenza della ragione. Detto in altri termini, la premessa maggiore implica, sempre, un riferimento all'incondizionato, il quale, proprio perché tale, trascende sia la realtà fenomenica, sia le condizioni di validità del sillogismo stesso, il che conferma che i principi della ragione pura, non essendo circoscrivibili all'ambito dell'esperienza, rendono possibile all'uomo la comprensione, e non l'intellezione, delle percezioni. La comprensione inerisce la possibilità del soggetto di giungere ad un concetto incondizionato, ossia a ciò per mezzo del quale la ragione giudica e commisura la coerenza del proprio intelletto, cioè il grado della suo uso empirico.

¹⁵ Ivi, p. 369 (A, 241, 30).

Kant attribuisce all'incondizionato il nome *idea* nel suo significato originario, di matrice platonica, quale concetto che si basa su nozioni e che trascende la possibilità dell'esperienza empirica. L'*idea* è un concetto puro, originato dalla conoscenza sintetica oggettiva dell'intelletto, che esprime una sintesi ulteriore, incondizionata, rispetto ai giudizi sintetici *a priori*. L'*idea* kantiana non ha, perciò, un'origine trascendente, come è il caso delle idee platoniche, ma trascendentale nel senso che essa è frutto della capacità naturale della ragione di pensare al concetto della totalità delle condizioni per un certo condizionato. In sintesi, l'*idea* è il concetto dell'incondizionato in quanto fondamento *a priori* della sintesi del condizionato che si manifesta nel giudizio formulato dall'intelletto mediante le categorie. Ad ogni specie di relazione che l'intelletto si rappresenta per mezzo delle categorie, o, detto in altri termini, ad ogni specie di giudizio sintetico *a priori*, deve, pertanto, corrispondere un concetto puro della ragione che rende possibile la relazione condizionata espressa nel giudizio medesimo. Procedendo lungo questa via, Kant giunge all'individuazione delle tre idee trascendentali, quella dell'anima, del cosmo e di Dio, le quali, nella loro stessa aporeticità costitutiva, mostrano l'impossibilità di una conoscenza. Le *idee* per Kant offrono solo l'illusione della conoscenza e quindi la critica non può che smantellare la loro portata conoscitiva. Ma una volta che le *idee* si sono dimostrate inidonee a produrre una conoscenza oggettiva, possono tuttavia essere recuperate sul piano pratico della ragione. Insomma: per Kant non si può dimostrare razionalmente l'esistenza di Dio, ma questo non ci impedisce di *scegliere* di credere nell'esistenza di Dio. In tal modo Kant conclude con la certezza sia di aver messo in chiaro l'origine dei concetti o idee trascendentali della ragione, sia di aver fissato il numero preciso di questi concetti a cui nessun'altro potrà essere aggiunto.

Volendo approfondire ulteriormente la riflessione kantiana, ci si domanda quale sia il guadagno delle idee trascendentali. Kant soddisfa questa curiosità precisando che i concetti razionali puri, esprimendo una totalità incondizionata, sono capaci, nei limiti del possibile, di spingere l'unità dell'intelletto fino all'incondizionato, ossia all'assoluto inteso come ciò che vale senza restrizioni di carattere empirico.

Due sono i rilievi critici che si possono formulare a tal proposito: il primo concerne la necessità di chiarire a che cosa servano le *idee* trascendentali e Kant non ha dubbi nell'affermare che esse non hanno mai un uso *costitutivo*, ma solo *regolativo*, in quanto sono principi euristici, aventi validità oggettiva solo se fungono da regole per l'esperienza possibile. Il motivo per cui queste *idee* non hanno un uso costitutivo è dato dal fatto che non è mai possibile trovare, per ciascuna di esse, uno schema trascendentale della sensibilità e, dunque, nemmeno un oggetto corrispondente che possa essere da loro sussunta.

Il secondo rilievo critico riguarda la presenza di due termini inseriti nella riflessione kantiana che, ad una prima lettura, non possono essere usati nello stesso modo e nello stesso tempo, a proposito di un medesimo soggetto di indagine, pena la contraddizione. Si tratta del concetto di *limite* e di quello di *assoluto*. Come è possibile, attraverso le idee trascendentali, pervenire ad una totalità incondizionata, assoluta, rimanendo, comunque, sempre, "nei limiti del possibile"? La soluzione non tarda ad emergere laddove si tenga presente che la ragione dialettica kantiana ha una natura critica, il che significa che essa si muove, sempre, a partire dalle intellezioni empiriche dell'intelletto. Questo significa che i limiti a cui Kant fa riferimento sono l'insieme delle esperienze giudicate dall'intelletto in una prima sintesi *a priori*. Queste divengono tuttavia oggetto di analisi da parte della ragione, tesa a soddisfare il proprio desiderio sintetico per mezzo del quale formula principi, o concetti, che hanno la capacità di ordinare in modo assoluto, incondizionato, la molteplicità delle sintesi *a priori* intellettive. I principi della ragione pura possiedono, allora, una validità oggettiva rispetto all'oggetto dell'esperienza, non perché consentono di conoscere in modo maggiormente determinato l'oggetto, ma perché offrono un metodo per mezzo del quale l'intelletto può operare in accordo con se stesso, con i propri principi formali, subordinando ogni concetto a quell'assoluto da cui dipende.

Riassumendo le conclusioni a cui è giunto Kant nella sua analisi della ragione pura, ci si può affidare alle pagine della prima parte dell'Appendice alla dialettica trascendentale. Qui Kant, dopo

aver spiegato, ancora una volta, cosa sono le *idee* della ragione e qual è il rapporto fra ragione e intelletto, illustra in che cosa consista l'uso regolativo delle *idee*. Se l'intelletto produce l'unità distributiva sintetizzando, mediante i concetti, quel molteplice dell'esperienza sensibile che si manifesta come insieme delle parti, la ragione è in grado di pervenire a quell'unità collettiva che è lo scopo delle operazioni dell'intelletto. La ragione riesce a fare tutto questo grazie a quella sua capacità naturale di far valere il carattere sistematico della conoscenza, cioè alla sua capacità di operare connessioni in base ad un unico principio. Per far ciò, la ragione presuppone un'idea di totalità della conoscenza, precedente la conoscenza di ciascuna delle parti che costituiscono le molteplici esperienze dell'oggetto, e che racchiude in sé la condizione per stabilire, *a priori*, il posto di ogni parte e la relazione di ciascuna parte con le altre. Grazie a questa idea, la conoscenza intellettuale non è più da considerarsi un semplice aggregato accidentale, ma un sistema stabilito e strutturato in base a leggi necessarie. L'*idea* è, pertanto, quell'unità sistematica della conoscenza molteplice dell'intelletto che, nel fornirgli una o più regole, stabilite in base ad un principio della ragione sistematico, postulabile *a priori* e, perciò, trascendentale, fornisce all'unità sistematica della conoscenza una necessità oggettiva, operante solo ed esclusivamente sul piano *metodologico*. Il che è importante tener sempre presente. Da questo punto di vista, il carattere illusorio e fuorviante delle *idee* può infatti essere recuperato – appunto sul piano metodologico e regolativo – come stimolo, interno alla conoscenza stessa, onde poter continuamente dilatare, criticamente, i limiti della nostra stessa conoscenza oggettiva.

6. *L'esigenza dell'incondizionato della ragione pura: il prototypon trascendentale*

Nella sezione della *Critica della ragione pura* dedicata alla *Dialettica trascendentale*, vi è un paragrafo, «Dell'ideale trascendentale (*Prototypon* Trascendentale)»,¹⁶ in cui Kant analizza il principio di determinazione completa che dà ragione della possibilità di ogni cosa. Secondo questo principio, «per tutti i predicati possibili delle cose, in quanto essi sono confrontati con i loro opposti, ogni volta uno dei due predicati contrapposti deve toccare alla cosa data».¹⁷ Kant precisa che questo principio non è esclusivamente basato sul principio di contraddizione dato che, oltre a considerare la possibilità fra due predicati fra loro contrastanti, considera ogni cosa in relazione «all'intera possibilità, cioè all'insieme di tutti i predicati delle cose in generale, e presupponendo tale possibilità come condizione *a priori*, rappresenta ogni cosa come derivante la sua possibilità dalla misura in cui partecipa di quell'intera possibilità».¹⁸ Esiste, dunque, un “correlato comune”, la possibilità intera, a cui ogni cosa si riferisce per poter essere. Qualora, nell'*idea* o concetto di ogni singola cosa, venisse riscontrato questo “correlato comune”, si dimostrerebbe la presenza di un'affinità fra tutto ciò che è possibile mediante l'identità che caratterizza il fondamento della determinazione completa di tutte le cose possibili.

Da ciò si evince che ogni cosa, per poter essere ciò che è, sottostà ad un principio, quello di determinazione completa, che non solo rende possibile questa singola cosa, ma tutte le cose possibili, poiché rimanda ad una sorta di intero che accomuna la molteplicità delle cose. Quando, nell'*idea* o concetto di una singola cosa, si esprime la presenza di questo intero, si dimostra *ipso facto* quell'affinità che accomuna tutte le cose possibili. Quindi, mentre la determinazione di un concetto, sottostando al principio della determinabilità, è subordinata all'“universalità” del principio di contraddizione, che è un principio puramente logico, la possibilità dell'esistenza e della determinazione di una cosa nel suo essere quello che è, è subordinata alla “totalità”, cioè all'insieme di tutti i predicati possibili che devono determinare il concetto completo di quella cosa. Nel procedere in questa determinazione, la ragione presuppone un presupposto trascendentale, «quello cioè della materia per o g n i p o s s i b i l i t à, la quale deve contenere *a priori* i *data* per la

¹⁶ Ivi, pp. 603-612 (A, 385, 20-392), il corsivo è dell'Autore.

¹⁷ Ivi, p. 603 (A, 385, 30).

¹⁸ *Ibidem*, il corsivo è dell'Autore.

possibilità p a r t i c o l a r e di ogni cosa».¹⁹ L'espressione "materia" non deve trarre in inganno il lettore perché essa non viene usata per indicare ciò che è oggetto di un'intuizione sensibile, bensì l'insieme di tutti i predicati possibili, perciò un contenuto trascendentale, a cui la determinazione completa della cosa rimanda come a quella totalità che è presupposta *a priori* per poter determinare, nella sua singolarità specifica, l'insieme dei predicati che appartengono alla cosa. Ne consegue che ogni volta che il soggetto si accinge a determinare la natura di una cosa, è implicito un rimando necessario alla totalità di tutti i predicati possibili, cioè a quell'*a priori* trascendentale che rende possibile la risposta, del tutto particolare, alla domanda: che cose'è questa cosa? Ma, al contempo, non si deve neppure dimenticare come questo riferimento alla "totalità" non possieda alcun contenuto conoscitivo perché ci si muove sempre su un piano metodologico mediante il quale, per dirla con Kant, la ragione (meglio ancora *una* ragione) «prescrive all'intelletto la regola del suo uso completo».²⁰

La "totalità" è, allora, quell'*idea* che ha sede nella ragione e che prescrive all'intelletto la regola mediante la quale esso può sussumere sinteticamente *a priori* l'insieme delle cose con cui ha a che fare. Quest'*idea*, nonostante sia indeterminata rispetto ai predicati che la possono costituire, e sebbene esprima solamente l'insieme generale di tutti i predicati possibili, agisce come una sorta di "dispositivo economico" poiché consente alla ragione di eliminare tutti quei possibili predicati che risultano già contenuti in altri o che sono incompatibili con altri. Si assiste, dunque, ad una sorta di "purificazione" di questa idea di totalità, la quale si configura come il concetto di un oggetto singolo, determinato completamente *a priori* per mezzo di questa stessa idea, il quale prende il nome di «i d e a l e della ragione pura».²¹

Per comprendere che cosa significhi l'espressione kantiana "ideale", bisogna fare qualche passo indietro e ritornare alla prima sezione del capitolo terzo dell'opera, in cui Kant ha affrontato il problema dell'ideale della ragion pura in termini generali. In particolare, Kant ha distinto, dall'ideale, le *idee della ragione*, non rappresentabili in concreto in nessun fenomeno essendo esse null'altro che quell'unità sistematica a cui tende la ragione senza mai raggiungerla pienamente. L'ideale è ancora più lontano dalla realtà oggettiva rispetto all'*idea* poiché è l'*idea* «*in individuo*, cioè come una cosa singola, determinabile, o anche determinata, solo mediante l'*idea*».²² L'ideale è, allora, un *principio regolativo* che ha una capacità pratica perché è quel principio che funge da fondamento della possibile perfezione di certe azioni. Esso è qualcosa che esiste solo nel pensiero e che è pienamente adeguato all'*idea*. Se l'*idea* esprime una regola, l'ideale è quell'archetipo, o modello, che promuove nel soggetto un continuo miglioramento delle valutazioni e delle azioni che lo caratterizzano, pur non potendo mai essere uguagliato.

L'insegnamento kantiano è molto chiaro: gli ideali, sebbene non possiedano alcuna realtà oggettiva, non sono da considerarsi delle chimere, poiché servono alla ragione pratica come concetti di perfezione che consentono al soggetto di comprendere, e valutare, il grado di mancanza di perfezione di ciò che è, rispetto a ciò che la ragione considera come perfetto. L'ideale vale come esempio, e criterio, di giudizio stabilito in base a regole e a principi *a priori*, ossia come esigenza trascendentale, o bisogno ipostatizzato dalla ragione in un concetto. A dimostrazione di quanto si va dicendo, basti riflettere sulle seguenti affermazioni kantiane che chiudono la trattazione generale dell'ideale:

«La ragione [...] tende nel suo ideale alla determinazione perfetta secondo regole *a priori*; essa pensa quindi un oggetto, che dev'essere completamente determinabile secondo principi, sebbene nell'esperienza manchino le condizioni sufficienti a questo scopo, e sebbene il concetto stesso sia quindi trascendente».²³

¹⁹ Ivi, p. 604 (A, 386), il corsivo è dell'Autore.

²⁰ Ivi, p. 604 (A, 386, 10-20).

²¹ Ivi, p. 605 (A, 387).

²² Ivi, p. 600 (A, 383, 20-30), il corsivo è dell'Autore.

²³ Ivi, p. 602 (A, 385, 10), il corsivo è dell'Autore.

Tornando al *prototypon* trascendentale Kant continua la Sua riflessione, volta a giustificare l'esigenza naturale di universalità della ragione, affermando che laddove si prendano in considerazione tutti i predicati possibili di una cosa trascendentalmente, ossia rispetto al loro contenuto pensato *a priori*, alcuni di essi, quelli che esprimono un'affermazione trascendentale, consentono la rappresentazione di un essere, mentre quelli che esprimono una negazione trascendentale concernono un non essere. Poiché l'affermazione trascendentale è capace, mediante il proprio concetto, di esprimere un essere, essa prende il nome di "realtà" ed è solo mediante essa che gli oggetti divengono qualcosa, cioè "cose". Al contrario, la negazione trascendentale esprime una mancanza mediante la quale viene rappresentata l'eliminazione della cosa. Kant sottolinea che i concetti delle negazioni non hanno natura propria, ma sono, sempre, derivati da quelli delle affermazioni, i quali «contengono i *data*»²⁴ ossia la materia, o contenuto trascendentale, che permette la determinazione completa di tutte le cose.

Questo contenuto trascendentale è una sorta di "sostrato trascendentale" che Kant chiama «idea di un totale della realtà (*omnitudo realitatis*)»²⁵ che non è null'altro che un fondamento illimitato che è possibile chiamare "il tutto", cioè la totalità. Questo tutto viene rappresentato dalla ragione come il concetto di una "cosa in se stessa", cioè di un "*ens realissimum*" o ente singolo che, fra tutti i possibili e contrapposti predicati possibili, possiede quello che appartiene all'essere in modo assoluto.

«Si tratta dunque di un *idea* trascendentale, il quale sta a fondamento della determinazione completa che viene ritrovata necessariamente in tutto ciò che esiste, e costituisce la condizione materiale suprema e compiuta della possibilità di ciò che esiste, condizione cui dev'essere ricondotto ogni pensiero riguardante il contenuto degli oggetti in generale. Questo peraltro è anche l'unico vero ideale, di cui sia capace la ragione umana, poiché soltanto in questo caso un concetto, in sé universale, di una cosa viene determinato completamente da se stesso, ed è conosciuto come la rappresentazione di un individuo».²⁶

La ragione, spinta dal suo stesso desiderio di orientarsi nelle proprie prassi, è naturalmente portata a postulare un ideale trascendentale *a priori* che possiede, come suo contenuto, tutti i predicati possibili che consentono la determinazione delle cose. Questo ideale esprime il concetto di qualcosa di totale che si manifesta come concetto di un ente realissimo, cioè di una cosa in se stessa, e che funge da criterio di giudizio non solo degli oggetti di fatto esistenti, ma, anche, delle azioni del soggetto. Queste azioni hanno una sorta di esigenza interna, del tutto naturale in quanto razionale, che le orienta verso l'ideale con il desiderio di approssimarsi continuamente ad esso senza, tuttavia, poterlo mai raggiungere perché si tratta di un ideale di perfezione assoluta.

Nel proseguo del paragrafo, Kant si appresta a dimostrare che l'ideale totale trascendentale, comprendente, in sé, tutti i predicati possibili che consentono la determinazione completa delle cose in quanto limitazioni di quello stesso ideale, altro non è che l'*idea* di Dio, e giunge, con ciò, ad una teologia trascendentale. Ciò che qui interessa, non è tanto il discorso kantiano a proposito dell'*idea* di Dio, quanto il fatto che Kant dimostri come la ragione, nel porre l'ideale trascendentale quale fondamento della determinazione di tutte le cose, proceda in modo analogo a quando ragiona secondo la modalità del sillogismo disgiuntivo. Nella premessa maggiore trascendentale della determinazione completa di tutte le cose, la ragione presuppone l'*idea* di un ente conforme all'ideale, cioè l'*idea* di una totalità incondizionata, la quale rende possibile la deduzione trascendentale della totalità condizionata di ciò che è, per natura, limitato. Quindi, «l'ideale è il modello (*prototypon*) di tutte le cose, le quali tutte quante, come copie imperfette (*ectypa*), desumono da esso la materia per la loro possibilità, avvicinandosi più o meno a tale modello, ma rimanendo sempre infinitamente lontane dal raggiungerlo».²⁷ Da ciò si evince che la possibilità di qualsiasi cosa è da considerarsi come derivata, mentre la possibilità dell'ideale è originaria, il che

²⁴ Ivi, p. 606 (387, 20-30), il corsivo è dell'Autore.

²⁵ *Ibidem*, il corsivo è dell'Autore.

²⁶ Ivi, pp. 606-607 (A, 388, 10-20).

²⁷ Ivi, p. 608 (A, 389, 10-20), il corsivo è dell'Autore.

giustifica il motivo per cui questo ideale può essere chiamato ente “originario”, “supremo”, “semplice” ed ente di “tutti gli enti”, cioè Dio, lasciando, però, assolutamente al di là dei confini della conoscenza critica del soggetto la capacità di legittimarne l’esistenza come oggetto “in carne ed ossa”.

Qualora ci si concentri sulla derivazione della determinazione di ogni cosa a partire da questo ideale, è necessario pensare alla totalità come al fondamento trascendentale da cui consegue la molteplicità delle singole cose. Kant giustifica questa derivazione della possibilità delle cose dall’ideale della totalità richiamando all’attenzione del lettore il fatto che la ragione, la quale, come più volte è stato anche qui ribadito, non può operare a prescindere dall’intelletto, è in grado di trasformare l’“unità distributiva” propria di quest’ultimo in una “unità collettiva”, giungendo a pensare questa unità come una cosa singola, realizzata ed ipostatizzata come oggetto, la quale non è null’altro che l’ideale del più necessario e reale di tutti gli enti possibili in quanto originario, supremo, semplice e condizione della determinazione completa di tutte le cose, di fatto, possibili come esistenti.

L’espressione “unità collettiva” non può non rimandare al concetto di *comune*. Infatti, se l’unità distributiva, come ha insegnato Platone nel primo libro della *Repubblica*,²⁸ concerne la possibilità di dividere in parti uguali l’intero, l’unità collettiva esprime una comunanza.

Nell’analitica trascendentale, Kant ha introdotto una riflessione sul concetto di comunanza laddove era intento a spiegare la tavola delle categorie.²⁹ In particolare, la comunanza inerisce alla categoria dinamica della causalità e poiché questa tipologia di categorie possiede termini correlativi, «la comunanza è la causalità di una sostanza nella determinazione – che è reciproca – di un’altra sostanza.» L’Autore, inoltre, ha specificato che per poter comprendere la concordanza fra la comunanza e il giudizio disgiuntivo, che è quel tipo di giudizio ad essa corrispondente nella tavola dei giudizi, o funzioni logiche dell’intelletto, è necessario riflettere sui rapporti fra il tutto e le parti. Infatti, in ogni giudizio disgiuntivo, il tutto, o intero, di ciò che è contenuto nel giudizio viene pensato come diviso in parti e poiché queste ultime non possono essere contenute le une nella altre, devono venir pensate come coordinate reciprocamente fra loro, ossia come determinantesi reciprocamente in modo tale che se una parte viene posta, tutte le altre sono automaticamente escluse. Ne consegue che la connessione fra le parti che compongono il tutto è rappresentata come un insieme di cose in cui ogni parte è coordinata alle altre in quanto è causa della loro possibile determinazione. Si tratta, perciò, di una connessione del tutto diversa rispetto a quella sussistente fra una causa e il proprio effetto poiché mentre, in questo caso, l’effetto non può determinare la causa e, dunque, non costituisce con questa un tutto, nella connessione della comunanza, invece, l’intelletto si rappresenta una totalità che è divisa al suo interno in parti che, pur escludendosi tra loro rispetto alla loro propria esistenza, non possono essere disgiunte dal tutto.

Da tutto questo si evince che, qualora l’intelletto e la ragione desiderino pensare e ragionare in modo disgiuntivo, entrambi sono per natura portati a pensare ad un intero, cioè ad una comunanza o ideale, che, in quanto è l’unità assoluta di tutte le condizioni, giustifica sia l’esistenza che la rappresentazione delle parti come indissolubilmente legate ad esso, sebbene esse si escludano, di fatto, reciprocamente nel senso che qualora si affermi la presenza di una di esse non è possibile, contemporaneamente, ammettere la presenza delle altre.

Queste riflessioni possono valere a proposito del *bene comune*. Infatti, se ci si pone, come qui è stato fatto sin dall’inizio, all’interno della tradizione concettuale del razionalismo critico, il *bene comune* è un’ideale, fondato nella ragione e giustificato mediante quelle idee, o regole *a priori* (i cosiddetti imperativi categorici di kantiana memoria), che orientano naturalmente l’uomo al raggiungimento della felicità. La ragione possiede un’esigenza del tutto naturale che la “spinge” a pensare ad un’unità trascendentale, non esistente di fatto, perciò non costitutiva bensì regolativa, che garantisce la possibilità della valutazione dell’essere *bene* dei singoli beni in quanto parti comuni di quell’idea. Quest’ultima, valendo come principio di determinazione completa delle

²⁸ Si veda a questo proposito il secondo capitolo di questo studio, interamente dedicato al *bene* platonico.

²⁹ I. Kant, *Critica della ragione pura*, cit., pp. 136-139 (A, 95, 10-97,10).

molteplici specificità dei singoli beni, li fa essere ciò che sono, ossia manifestazioni diverse di un unico genere. Nel procedere, dunque, ad una valutazione e ad un confronto dei singoli beni, che è possibile chiamare relativi, la ragione li mette costantemente in relazione con un unico *bene comune*, fondamentale, radicale e assoluto, che è sempre presupposto dalla ragione stessa a partire da quelle regole che ogni esperienza presuppone, e da quell'esigenza tipicamente razionale che spinge l'uomo a introdurre nella conoscenza l'unità sistematica più "alta possibile", cioè ideale. L'unità sistematica di questo ideale è, comunque, sempre presupposta dalla ragione non solo come suo principio economico ma, anche, come legge interna alla natura. Infatti, solo presupponendo un principio trascendentale per mezzo del quale l'unità razionale delle regole è assunta come necessaria *a priori*, non solo si giustifica il ruolo e l'esistenza della ragione ma, anche, l'uso coerente dell'intelletto dando, con ciò, prova della validità oggettiva della conoscenza empirica. È, perciò, la natura stessa delle cose, l'infinita loro varietà, ad offrire il materiale alla ragione per poter riconoscere l'unità trascendentale *a priori*, o totalità, che dà ragione della determinazione completa di queste stesse cose. Tutto questo si verifica perché fra teoria e prassi esiste un legame dialettico indissolubile, dato dal fatto che il piano del pensiero, altrimenti detto della ideazione, prende forma muovendo dalle prassi per poi ricadere su di esse, al fine di poterne esprimere una valutazione avente fini, a loro volta, pratici. La scoperta dei *beni comuni* richiede, perciò, una precedente regola della ragione che impone all'intelletto di cercare le differenze specifiche che rientrano nel concetto di genere, cioè nell'ideale della totalità espresso dalla regola stessa e questo apre la spinosa questione della deduzione trascendentale delle idee della ragione.

7. Il problema della deduzione trascendentale delle idee della ragione

Il problema di una *deduzione trascendentale* delle idee della ragione si evince laddove Kant, nell'*Appendice alla Dialettica trascendentale*, scrive che l'intelletto opera mediante due principi logici, quello dei generi e quello delle specie, i quali postulano, rispettivamente, l'identità e la molteplicità delle differenti cose. Ogni specie appartiene ad un medesimo genere e si suddivide, a sua volta, in diverse sottospecie secondo una legge logica di specificazione. Quest'ultima è fondata su una legge trascendentale di specificazione che, in quanto principio della ragione, guida l'intelletto nel momento in cui, avvalendosi della materia fornita dall'esperienza sensibile, ricerca quelle differenze fra le cose appartenenti ad un medesimo genere, che sono da esso supposte ancora prima che i sensi possano coglierle.³⁰

La *deduzione trascendentale* delle idee rende, perciò, legittimo e oggettivo l'uso di ciò che è, innanzitutto, "soggettivo" in quanto originato dal bisogno della ragione di orientarsi all'interno del pensiero. L'avverbio "innanzitutto" viene qui arbitrariamente usato per sottolineare quanto Kant scrive, nella seconda parte dell'*Appendice*, relativamente al fatto che le idee della ragione pura debbano avere un certo valore oggettivo, anche solo indeterminato, altrimenti si limiterebbero a rappresentare esseri immaginari.

³⁰ «Al principio logico dei generi, il quale postula l'identità, si contrappone un altro principio, cioè quello delle specie, il quale richiede la molteplicità e le differenze delle cose, nonostante il loro accordo entro un medesimo genere, e prescrive all'intelletto di badare alle specie non meno che ai generi. [...] Ogni genere richiede perciò diverse specie, e la specie, a sua volta, esige diverse sottospecie. E poiché non vi è alcuna di queste ultime, che a sua volta non abbia sempre una sfera (estensione, in quanto *conceptus communis*), così la ragione, nella sua piena espansione, esige che nessuna specie venga considerata in se stessa come l'infima. Questa legge della specificazione potrebbe essere espressa così: *entium varietates non temere esse minuedi*. [...] anche questa legge logica risulterebbe senza significato e senza applicazione, se alla sua base non vi fosse una legge trascendentale della specificazione. [...] Questa legge della specificazione non può d'altronde essere derivata dall'esperienza: quest'ultima, infatti non può fornire prospettive così vaste. La specificazione empirica si arresta ben presto nella distinzione del molteplice, nel caso in cui non sia stata guidata da una precedente legge trascendentale di specificazione – intesa come principio della ragione – e non sia stata spinta a cercare tali differenze ed a supporle ancor sempre, quand'anche non si manifestino ai sensi. [...] La ragione prepara dunque il campo all'intelletto [...]». Ivi, pp. 667-669 (A, 433, 30-435, 30), il corsivo è dell'Autore.

La strada di una possibile soluzione del problema viene indicata dall'Autore, quando chiarisce che, a proposito delle idee della ragione, ci si riferisce non all'oggettività teoretica propria delle categorie dell'intelletto, ma all'*oggettività epistemologica* che concerne i concetti fondamentali, ma generali, indeterminati, della ragione. Solo questo significato di oggettività è in grado di assicurare il valore oggettivo delle idee della ragione. Infatti, se l'oggettività teoretica è propria dei giudizi sintetici *a priori* che riguardano i fenomeni, l'*oggettività epistemologica* appartiene ad un livello intermedio di ricerca, posto fra quello fenomenico e quello metafisico, e si occupa di oggetti che non sono certamente fenomeni, ma nemmeno, oggetti immaginari. Si tratta di "oggetti nell'idea", cioè di *schemi* o *idee* aventi unità sistematica, ai quali non è possibile attribuire alcun oggetto, ma che servono per poter rappresentare, indirettamente, altri oggetti che ad essi si riferiscono. Più semplicemente, gli *schemi* sono quegli insiemi di forme o di strutture costitutive che racchiudono in sé molteplici oggetti della conoscenza empirica, i quali si lasciano unire in virtù della capacità propria della ragione umana di operare delle sintesi nel suo uso empirico. Quello che è bene tenere presente è il fatto che questi *schemi* non hanno né una genesi innata, come vuole la tradizione dell'innatismo, né una genesi empirica. La genesi degli *schemi* è trascendentale, perciò *a priori*, poiché il trascendentale è la condizione di possibilità della cosa che la rende fenomeno. Infatti, la ragione opera secondo massime, o principi regolativi, che trovano legittimità nella ragione stessa in quanto sono bisogni o interessi suoi propri, dunque "soggettivi", regolativi e non mai costitutivi, in grado di garantire alla conoscenza della natura una unità sistematica e un'universalità che proviene dall'intervento, sull'esperienza, delle forme *a priori* costitutive la conoscenza. Questi principi regolativi sono, da Kant, individuati nell'*omogeneità* del molteplice rispetto a generi superiori, nella *specificazione* dell'omogeneo sotto specie inferiori e nella *affinità o continuità* fra le differenze specifiche delle specie fra loro.³¹

La *deduzione trascendentale* non è, allora, null'altro che la possibilità, propria della ragione, di costituire uno *schema concettuale* attraverso l'uso di quei tre principi o massime regolative. L'interesse della ragione è, perciò, rivolto sia all'estensione dell'universalità, ossia ai generi, sia al contenuto della determinatezza, cioè alla molteplicità della specie, laddove entrambi consentono all'intelletto di pensare un molteplice contenuto in quei concetti di genere. Facendo ciò, la ragione è in grado di garantire la legittimità dell'uso empirico dell'intelletto e delle sue categorie. Esistono, infatti, due tipologie di mentalità: l'una, quella speculativa, tende alla semplicità; l'altra, quella empirica, all'estensione ed è fondata su di una legge trascendentale della specificazione propria della ragione pura.

Riferendosi, ora, all'idea di *bene comune*, esso non può trovare il proprio fondamento nell'esperienza, poiché precede quest'ultima essendo legittimato dalla stessa struttura costitutiva sintetica della ragione umana, la quale pensa delle idee per potersi orientare all'interno del pensiero. Tuttavia, ogni concetto di questo tipo deve, sempre, riferirsi e confrontarsi con la realtà empirica. In palio vi è, infatti, la possibilità di evitare che questi concetti siano rappresentazioni vuote ed immaginarie, il che significherebbe rimanere all'interno di quella *impasse* propria del dibattito attuale sui *beni comuni* che non riesce a stabilire che cosa essi, di fatto, siano.

Risulta così chiara la necessità di una *deduzione trascendentale* dell'idea di *bene comune*, la quale richiede la presenza di una regola *a priori* della ragione che impone all'intelletto di cercare, nel materiale fornito dai sensi, le differenze specifiche che rientrano nel concetto di genere espresso, in qualità di *schema*, dalla regola stessa. Infatti due sono le condizioni che l'intelletto esige per poter operare: la *distinzione* degli oggetti naturali e l'*omogeneità* fra essi, ed è la ragione a fornire all'intelletto i tre principi di cui esso si deve servire. In particolare, il terzo principio regolativo, quello dell'affinità o continuità, è ricavato dall'unione dei due precedenti e consiste nel passaggio da una specie all'altra, tenendo presente il graduale aumento della differenza, cosicché le molteplicità risultino affini poiché derivate, tutte, da un unico *genere sommo* per mezzo di una determinazione sempre più estesa dei gradi.

³¹ Ivi, pp. 669-670 (A, 435, 20-30).

In base al principio di specificazione, ogni specie include delle sottospecie, o “orizzonti più piccoli”, laddove, invece, a proposito dei generi che sono determinati, ciascuno, mediante i rispettivi concetti, è possibile concepire un “orizzonte comune” in grado di abbracciarli tutti fino a giungere al *genere sommo*, ossia a quell’“orizzonte universale” vero, determinato dal punto di vista del concetto supremo, che racchiude in sé i generi, le specie e le sottospecie. Per giungere al genere sommo, continua Kant, si usa il principio di omogeneità, mentre, per trovare la varietà che gli sottostà, si usa il principio di specificazione.

Dato che, nell’interno dominio di tutti i concetti, non vi è il minimo vuoto, poiché essi sono tutti in relazione fra loro, e considerato che non vi è nulla all’infuori di questo dominio, Kant può giungere ad una proposizione fondamentale: «*non datur vacuum, formarum*»³², cioè la totalità dei generi è costituita dalle parti di un unico genere universale. Conseguenza di questa proposizione fondamentale è: «*datur continuum formarum*»³³, ogni specie è collegata alle altre costituendo dei gradi infinitesimi di differenza, il che consente di comprendere che sono, sempre, possibili specie intermedie fra le singole specie.

Alla luce di tutto questo, Kant può, allora, riflettere circa il fine ultimo della dialettica della ragione. Se, come è stato più volte sottolineato, *la deduzione trascendentale* delle idee della ragione è necessaria per garantirne la validità oggettiva, è evidente che essa possiede una natura diversa rispetto a quella delle categorie. Infatti, quando una cosa è data in qualità di oggetto, al soggetto, le categorie determinano la possibilità di giudicare l’oggetto da parte dell’intelletto; quando, invece, una cosa è data alla ragione come semplice “oggetto nell’idea”, vi è uno *schema* a cui non è possibile attribuire alcun oggetto, ma che serve per poter rappresentare altri oggetti, sempre sulla base della loro unità sistematica o di genere. Lo *schema*, quindi, serve per dare massima unità sistematica all’uso empirico dell’intelletto poiché ogni oggetto dell’esperienza è desunto, ricavato, dall’oggetto pensato da questa idea come dalla sua causa e fondamento.³⁴

L’*idea*, dunque, è un *concetto euristico*, non ostensivo, poiché indica il metodo mediante il quale si deve procedere, guidati dallo *schema* dell’idea medesima, nella ricerca della costituzione e della connessione degli oggetti dell’esperienza. Essa è un principio regolativo dell’unità sistematica della molteplicità della conoscenza empirica, la quale viene ordinata dentro i propri limiti costitutivi. Infatti, è grazie all’“oggetto nell’idea”, che esprime quell’unità sistematica che deve guidare l’uso empirico dell’intelletto, che è possibile stabilire i limiti, o condizioni, che restringono l’umana conoscenza intellettuale, dandole un’unità sistematica razionale. Solo se l’“oggetto nell’idea” è in grado di fare questo, è possibile affermare che esso è dotato di validità oggettiva poiché si rivela come assolutamente necessario per spingere l’unità empirica al suo massimo livello possibile. L’“oggetto nell’idea” sarà, allora, un oggetto in generale, fondamento dell’unità sistematica della conoscenza, al quale verranno attribuite proprietà analoghe a quelle dei concetti dell’intelletto nel loro uso empirico. Questo perché le idee della ragione vengono generate per analogia alle realtà del mondo, alle sostanze, alla causalità e alla necessità.

«Possiamo ormai presentare chiaramente il risultato di tutta quanta la dialettica trascendentale, e determinare con precisione il fine ultimo delle idee della ragione pura [...]. La ragione pura, in realtà, non si occupa d’altro che di se stessa, e non può d’altronde dedicarsi a nessun altro compito, poiché ad essa non vengono dati gli oggetti per costituire l’unità del concetto di esperienza, bensì le conoscenze intellettuali per costituire l’unità del concetto di ragione, cioè del collegamento in un principio. L’unità di ragione è l’unità del sistema, e questa unità sistematica serve alla ragione, non già oggettivamente come principio (non si tratta cioè di estendere tale unità agli oggetti), ma soggettivamente come una massima (si tratta cioè di estendere tale unità ad ogni possibile conoscenza empirica degli oggetti). [...] E il principio di tale unità sistematica è altresì oggettivo però indeterminato (*principium vagum*): non si tratta cioè di un principio costitutivo, per fornire una qualche determinazione a riguardo del suo oggetti diretto, bensì di un principio

³² Ivi, p. 671 (A, 436, 20-30), il corsivo è dell’Autore.

³³ *Ibidem* (A, 436, 30), il corsivo è dell’Autore.

³⁴ «[...] bisogna assumere un’idea soltanto come l’unico punto di vista, partendo del quale si possa diffondere quell’unità, così essenziale per la ragione e così salutare per l’intelletto. In una parola: questa cosa trascendentale è semplicemente lo schema di quel principio regolativo, mediante cui la ragione, per quanto le è possibile, estende l’unità sistematica a tutta l’esperienza». Ivi, pp. 688 (A, 449, 20-30).

semplicemente regolativo – di una massima - per promuovere e consolidare all'infinito (indeterminatamente) l'uso empirico della ragione, aprendo nuove strade, ignote all'intelletto, senza che per questo venga mai recata la minima offesa alle leggi dell'uso empirico».³⁵

È, allora, possibile affermare che la ragione è dotata di principi oggettivi, sebbene indeterminati, capaci di estendere praticamente la conoscenza oltre l'intelletto, aprendosi, in tal modo, alla dimensione dell'infinito.

Provando, ora, ad applicare l'insegnamento kantiano alla questione del *bene comune*, si può forse concludere quanto segue. Operando sia per analogia rispetto alle realtà del mondo, sia per una esigenza sua propria, dunque "soggettiva", la ragione postula l'ideale del *genere sommo*, cioè il *sommo bene*, usando il principio trascendentale dell'omogeneità fino a giungere, come si diceva poc'anzi, a quell'"orizzonte universale" capace di racchiudere in sé tutti i generi e tutte le specie ad esso affini. Procedendo, poi, mediante i tre principi trascendentali dell'omogeneità, della specificazione e dell'affinità fra le cose, la ragione pensa l'idea trascendentale di *bene comune*, la quale è uno *schema regolativo*, fondato sulla sola ragione e pensato come *ragione autosufficiente*, o concetto euristico, che guida l'agire umano volto alla ricerca, alla determinazione e alla salvaguardia di quei singoli *beni comuni* che l'intelletto giudica tali grazie all'unità sistematica dell'idea di *bene comune* stessa. Nel fare ciò, la razionalità umana è guidata dalla ricerca, per essa naturale e costitutiva (vedasi il *protoypon* trascendentale), dell'universalità e dell'armonia assolute.

L'idea di *bene comune* è, perciò, un concetto euristico, non assoluto, che garantisce unità sistematica agli oggetti empirici della natura. Mediante esso, vengono tolte di mezzo tutte le condizioni che limitano l'idea, al fine di rendere possibile l'unità sistematica non solo del molteplice dell'universo ma, anche, delle azioni dell'uomo che si realizzano nel rispetto di quella sinergia naturale che sussiste fra teoresi, prassi ed escatologia. Dato che di questa idea viene fatto un uso solo regolativo, si tratta di una *suppositio*, di un *sostrato trascendentale*, che ha valore in quanto garantisce la massima unità possibile dell'esperienza teoretica e pratica.

Il fatto che sia possibile pensare ad una "cosa", il *bene comune* per l'appunto, per mezzo dell'analogia con gli oggetti dell'esperienza possibile, non significa, però, che i predicati determinanti il *bene comune* come oggetto in sé siano conoscibili. Infatti, i concetti di cui il soggetto dispone non valgono se non per ciò che è oggetto di un'intuizione empirica. Nonostante ciò, è, però, possibile affermare che l'idea di *bene comune* è un concetto che esprime un contenuto che viene ammesso relativamente, cioè in base alla ragione sufficiente, o bisogno razionale, di una unità incondizionata che funga da guida, modello o *schema*, del metodo mediante il quale l'intelletto deve agire qualora voglia conoscere la giusta modalità di azione e la giusta valutazione delle realtà empiriche, entrambe determinate alla luce della speranza in un mondo migliore. Questa dimensione escatologica è, a sua volta, legittimata da quell'apertura naturale alla felicità che caratterizza l'umanità intera.³⁶

L'idea di *bene comune* risulta, pertanto, dotata di un'oggettività che la rende valida in quanto capace di garantire al mondo sensibile un'unità sistematica la cui finalità si esercita, e si giustifica, all'interno della pura prassi. La totalità assoluta di ciò che viene riconosciuto essere, in sé stesso, conforme alla sopravvivenza dell'uomo e del Pianeta Terra, se non addirittura di tutto l'Universo, nonché universale, cioè proprio di tutta l'umanità, costituisce l'insieme dei *beni comuni*. Essi sono, fra loro, omogenei ed affini seppur caratterizzati da differenze specifiche rispetto sia all'ideale del genere universale, o massimo, del *bene sommo*, sia al genere particolare dell'idea di *bene comune*. I *beni comuni* sono, dunque, determinati in base all'idea di *bene comune*, la quale esprime la totalità generale delle serie delle condizioni che fanno essere i *beni comuni* tali. Questa idea non si attua nell'uso empirico della ragione, ma funge da regola del nostro agire prescrivendo che, nell'azione, si proceda in base alla salvaguardia di tali beni.

³⁵ Ivi, p. 687 (, 448, 20- 449) il corsivo è dell'Autore.

³⁶ Cfr. Fabio Minazzi, *Kant e il diritto alla felicità*, «Studi kantiani», anno XVI, 2003, pp. 67-96.

La ragione, dunque, viene assunta quale causa determinante, cioè libera, di quei principi pratici che fanno sì che l'idea di *bene comune* venga posta al di fuori della serie dei fenomeni, quale criterio di analisi e scelta del comportamento da tenere qualora si agisca in nome dell'universalità. Questo dimostra che l'idea di *bene comune* è un *principio regolativo*, cioè un'idea della ragione o *regola formale*, che serve ad ampliare e a migliorare quell'uso pratico della ragione posto sotto l'egida dell'universalità e, con ciò, della libertà.

Avviandosi ad una possibile conclusione, l'idea trascendentale regolativa di *bene comune* è garante dell'unità e dell'omogeneità delle cose in conformità ai fini della sopravvivenza e della felicità. Essa è quell'unità formale che determina la valutazione pratica pura dell'agire umano in quanto rende possibile stabilire quali siano le azioni e gli strumenti che risultano essere conformi ai fini teleologici del soggetto. Alla luce di ciò, è possibile sostenere che le cose e le azioni vengono connesse in base a leggi teleologiche fondate sull'idea di causalità finale e questo garantisce, alla razionalità umana, il raggiungimento della massima unità sistematica possibile.

Poiché ogni idea e ogni cosa devono essere fondate sulle leggi della natura e sull'essenza stessa delle cose, e non arbitrariamente poste da un qualsiasi soggetto, la formulazione dell'idea di *bene comune* è un'esigenza propria della ragione che, come suggerisce Evandro Agazzi,³⁷ rende possibile la comprensione e la comunicazione fra gli esseri umani proprio perché si identifica con quel qualcosa che gli uomini hanno in comune e che, perciò, deve essere considerato il presupposto di ogni intesa e di ogni dialogo.

8. La determinazione teoretica del bene comune come idea trascendentale storico-critica

Secondo Kant, i concetti puri della ragione nascono mediante inferenza ed esprimono un'idea incondizionata che rende ragione delle sintesi conoscitive condizionate elaborate dall'intelletto.

Quale può essere l'inferenza che dà origine all'idea incondizionata di *bene comune*? La risposta a questo interrogativo è già stata accennata nell'Introduzione e nel primo capitolo di questo studio, quando si è accennato alle motivazioni del dibattito attuale sui *beni comuni* nel contesto storico, politico ed economico costituitosi, a partire dagli ultimi trent'anni del '900, nei cosiddetti "Paesi industrializzati". Riassumendone gli aspetti principali, il diffondersi della logica del profitto, unitamente al consumismo, hanno provocato la presa di coscienza del problema della scarsità delle risorse comuni, preludio di una possibile "tragedia" di ciò che è comune. A questo si devono aggiungere, quali cause di fondo determinanti tutto ciò, l'istinto di sopravvivenza e l'egoismo naturale proprio di ogni individuo, nonché quell'atavica paura del futuro che, da sempre, caratterizza l'uomo, elementi i quali, se privi di un controllo da parte della ragione, divengono motivi di comportamenti distruttivi. Muovendo dalla consapevolezza di questa situazione storica e delle tradizioni ad essa sottese, la ragione perviene ad un'idea trascendentale di *bene comune* quale incondizionato che dà ragione sia della totalità delle tragiche condizioni socio-economiche e ambientali oggi, di fatto, esistenti, nonché della possibilità di un effettivo miglioramento di esse.

È, dunque, l'analisi socio-economica della realtà attuale a determinare il "diritto del bisogno" della ragione, di kantiana memoria, di inferire un'idea trascendentale che stia all'origine di un comportamento responsabile e civile, garante della soluzione della crisi attuale. In questa prospettiva, il *bene comune* si manifesta come idea dell'assoluto, o idea incondizionata, quale principio regolativo delle azioni dell'uomo mosse dall'esigenza di risolvere, e/o prevenire, la complessa criticità del contesto attuale.

La proposta della determinazione del *bene comune* come idea trascendentale è maturata, nel pensiero di chi scrive, grazie alla lettura del testo kantiano, unitamente alla meditazione su alcune riflessioni filosofiche elaborate da alcuni degli esponenti della *Scuola di Milano* e dai loro eredi.

³⁷ E. Agazzi, *L'eredità attuale del trascendentale kantiano*, «Il Protagora. Kant e il problema del trascendentale», cit., pp. 43-48.

In occasione del Convegno Internazionale di Filosofia *Sul razionalismo critico di Antonio Banfi alla luce degli inediti del suo "archivio segreto"*, promosso ed organizzato dal Centro Internazionale Insubrico "Carlo Cattaneo" e "Giulio Preti" dell'Università degli Studi dell'Insubria nell'ottobre del 2013, Fulvio Papi ha reso noto che il suo maestro Antonio Banfi ha elaborato una teoria in grado di mostrare le condizioni e i limiti di legittimità della ragione. Banfi ha fatto questo dopo aver preso coscienza della crisi in cui versava la razionalità agli inizi del XX° secolo, a causa dei molteplici attacchi contro il suo rigore provenienti dai più disparati ambiti, culturali, filosofici, artistici e, persino, scientifici. Banfi ha, perciò, posto la ragione quale problema filosofico da cui è emersa una riflessione sulla struttura culturale e antropologica della razionalità, il cui nucleo è rintracciabile, secondo l'insegnamento del trascendentalismo kantiano, nel rapporto che si instaura fra l'idea, prodotta dalla ragione, e la realtà. Da questo rapporto, Banfi è giunto al cosiddetto "ontologismo critico" (di matrice husserliana), secondo il quale nei saperi non ci sono elementi universali dato che ogni metodo di ricerca possiede sempre un suo carattere dinamico, che lo colloca all'interno dell'espressione culturale tipica di una fase della storia dell'umanità. La posizione banfiana si schiera, dunque, in netta opposizione rispetto allo scientismo riduzionista che attribuisce solo alle scienze lo statuto epistemologico di conoscenze vere.

Banfi ha, inoltre, individuato la presenza della categoria della finalità all'interno di ogni arte e di ogni scienza, una finalità che ha un carattere morale, tenuto presente che ogni moralità è in grado di idealizzare i propri contenuti. Tutto ciò non conduce, però, alla perdita dell'idealità formale della conoscenza, la quale viene salvaguardata dalla natura trascendentale della ragione, espressione di una legalità razionale autonoma, capace di fondare e giustificare la struttura unitaria dell'esperienza.

Due sono gli insegnamenti che si possono allora trarre dalla lezione banfiana di Fulvio Papi: innanzitutto, il rapporto costitutivo, e imprescindibile, fra ragione ed esperienza, dove, con questo termine, si intende quella prassi, l'insieme della storia e delle tradizioni all'interno della quale dimora la ragione, che è occasione di un'attività razionale avente, come scopo, l'individuazione delle categorie capaci di rendere possibile la comprensione della realtà. Così facendo, la ragione dà luogo ad una riflessione filosofica trascendentale che diviene una metariflessione, o riflessione di secondo livello, non direttamente sulla vita, ma sul significato da attribuire a quest'ultima.

In secondo luogo, dalla lezione di Papi è emerso il fondamento di ogni possibile crisi: secondo Banfi, l'umanità è in crisi quando la forma ideale che interpreta la vita non è in grado di cogliere il sentimento, o senso, della vita stessa. Pertanto, ogni azione filosofica che voglia essere propriamente tale, non può esimersi dall'essere non solo un'attività teoretica ma, insieme, pratica.

Riferendosi, ora, alla situazione attuale è, finalmente, possibile dar ragione della genesi dell'idea di *bene comune*. In una situazione di crisi sociale ed economica e, conseguentemente, politica, come quella odierna, il filosofo, ossia colui che ha coscienza della natura e delle potenzialità della propria razionalità, mosso da una sorta di speranza in un futuro migliore, è in grado di elaborare un'idea pura, quella di *bene comune*, che funge da *schema*, o quadro di riferimento, capace di orientare la prassi futura e di dare un significato a quella presente e passata. Quest'idea assume una valenza universale perché è generata dalla stessa ragione umana, quindi la sua universalità non è rintracciabile nel suo contenuto specifico, bensì nella sua forma, tenuto presente che, laddove si parla di moralità, stando all'insegnamento kantiano, ci si trova nella dimensione dell'universalità noumenica che vede la libertà quale postulato della volontà buona.

L'uomo è, perciò, dotato di un sapere sempre situato storicamente e la razionalità è la sua sola funzione capace di permettergli un'efficace integrazione critica con il reale dando, così, origine non solo alla conoscenza della realtà ma, anche, alla libertà della volontà di agire in modo consapevole dopo aver pensato un paradigma di riferimento, o idea trascendentale, in grado di guidare ogni azione che intenda essere civile.³⁸ Ne consegue un'immagine della razionalità quale «strumento

³⁸ Fabio Minazzi sottolinea l'originalità, e l'efficacia, dell'orientamento filosofico neoilluminista, sviluppatosi in Italia negli anni Cinquanta del '900, che ha nel razionalismo critico kantiano la propria origine: «si avverte, sempre più, la necessità di elaborare un coerente ed articolato ripensamento critico della conoscenza umana e della stessa razionalità critica, senza mai dimenticare i molteplici nessi che legano la conoscenza all'azione, il pensiero alla vita. Questo

irrinunciabile per approfondire la nostra conoscenza del mondo e per migliorare le condizioni della nostra vita nel mondo»³⁹ che rende ragione del fatto che il processo razionale, dotato di sistematicità, è sempre infinito ed aperto.

A conclusione di questa riflessione circa la possibile determinazione teoretica del *bene comune* quale idea trascendentale, si riportano, qui di seguito, le osservazioni di Evandro Agazzi, il quale, riflettendo sulle eredità attuali del concetto di trascendentale kantiano, sottolinea che, oggi, la presenza del kantismo è ravvisabile in quelle posizioni filosofiche contemporanee interessate alla ricerca delle condizioni *a priori* delle facoltà cognitive umane che rendono possibile la conoscenza degli oggetti. Vi è, però, una differenza sostanziale fra la posizione kantiana e quella contemporanea: se, per Kant, i principi *a priori* erano ricavabili da un'analisi della ragione pura e presupponevano l'esistenza di una ragione umana universale, propria di una natura umana altrettanto universale, oggi questa presunta universalità della ragione umana non è più ritenuta né necessaria, né certa. In termini pratici, questo significa che, oggi, si ammette l'esistenza di molteplici condizioni contingenti di possibilità della conoscenza, aventi una natura diversa (linguistica, sociale, culturale, biologica, ecc.), le quali costituiscono la nostra mente sia in qualità di strutture cognitive, sia di contenuti generali di conoscenza accettati dalla comunità. Oggi ci si trova di fronte ad un insieme di elementi che possiedono una natura *a priori* non assoluta bensì relativa, determinata a partire dal contesto storico di appartenenza, i quali pre-orientano ed indirizzano ogni azione conoscitiva dell'uomo. Alla luce di ciò, «la sintesi a priori assume le caratteristiche di una “generalità contingente”»,⁴⁰ di una “topica”, schema o universo di discorso, che trova la propria giustificazione nella presa di coscienza del fatto che l'uomo vive, sempre, all'interno di una tradizione.⁴¹

9. L'oggettività dell'idea di bene comune

Nel corso di questo capitolo, si è fatto, più volte, cenno alla questione del problema dell'oggettività delle idee trascendentali della ragione. In particolare, nel settimo paragrafo è stato introdotto il concetto kantiano di *oggettività epistemologica*, la quale si distingue da quella teoretica inerente i giudizi sintetici *a priori* che hanno, per oggetto, i fenomeni. L'oggettività epistemologica, si diceva, riguarda gli schemi trascendentali, cioè l'insieme di forme o strutture costitutive che racchiudono, in sé, molteplici oggetti della conoscenza empirica. Questi schemi, sebbene non vi si possa attribuire alcun oggetto “in carne ed ossa”, consentono di poter rappresentare in modo indiretto gli oggetti che ad essi si riferiscono.

La difficoltà sottesa a questa questione richiede di accennare, anche solo brevemente, alla questione dell'oggettività della conoscenza, tenendo, sempre, presente l'insegnamento del criticismo, il cui nucleo tematico fondamentale si radica nel trascendentale.

Nell'intento di spiegare la portata rivoluzionaria del criticismo kantiano, Fabio Minazzi riflette sul valore e sul ruolo del trascendentale nel processo conoscitivo dell'uomo e rileva che il trascendentale rende possibile “un nuovo sguardo epistemologico” che non solo giustifica la necessità di ogni conoscenza possibile, ma dimostra, anche, le caratteristiche specifiche della logica

ripensamento ci consente, nuovamente, di studiare criticamente, con maggior rigore concettuale, i nessi plurali che si instaurano tra il piano delle strutture analitiche della razionalità (concepita sempre come una razionalità umana, circoscritta, storica, finita, convenzionale) e il piano fenomenologico dell'esperienza storico-sperimentale. In questa peculiare prospettiva si comprende come la conoscenza scientifica del mondo sia storicamente costruita e configurata all'interno del complesso rapporto tra le strutture teoriche convenzionali e il non meno complesso insieme dei dati empirico-sperimentali», cfr. F. Minazzi, *Teleologia della conoscenza ed escatologia della speranza. Per un nuovo illuminismo critico*, cit., p. 97.

³⁹ *Ibidem*.

⁴⁰ E. Agazzi, *L'eredità attuale del trascendentalismo kantiano*, «Il Protagora, Kant e il problema del trascendentale», cit., pp. 43-48.

⁴¹ G. Preti, *Saggi filosofici*, cit., vol. I, pp. 484-486.

trascendentale. Quest'ultima, possiede rappresentazioni *a priori* le quali sono possibili, e possono essere applicate, solo ed esclusivamente *a priori*. Ne consegue che ogni oggetto empirico assume la propria strutturazione solo all'interno della "trama ontologica" delle strutture logiche trascendentali dando, così, luogo ad una nuova "ontologia critica" fondata sul concetto di "ontologie regionali". Da ciò deriva la determinazione dell'oggettività della conoscenza scientifica come effetto della possibilità di pensare e concepire ogni oggetto a partire dal campo teorico e disciplinare entro il quale esso si struttura. L'oggetto assume, perciò, la connotazione di fenomeno: quel qualcosa che si manifesta sensibilmente e che è oggetto di un giudizio sintetico *a priori* essendo, esso, il contenuto specifico dell'attività del conoscere. Il concetto è, a sua volta, quella unità ideale, nata dall'uso sintetico di funzioni unificanti, o categorie, mediante la quale è possibile unificare, e non più rappresentare, i molteplici dati dell'intuizione sensibile.

Minazzi mette in luce come il criticismo kantiano abbia dimostrato la presenza di una stretta sinergia fra il piano dell'esperienza, spesso vincolato dai divieti posti all'uomo dalle leggi della natura, e il piano del pensiero: «la conoscenza può scaturire solo ed unicamente dall'intreccio critico tra due contrastanti ed eterogenee polarità: quella costitutiva del pensiero teorico e quella dell'empiria sperimentale, sempre in grado di reagire attivamente, in *feed-back*, con le nostre stesse costruzioni teoriche». ⁴² Se la dimensione teorica della conoscenza è in grado di cogliere le connessioni necessarie della conoscenza, essendo, essa, un pensiero costruttivo in grado di trasformare l'esperienza in percezione, è altrettanto vero che ogni giudizio conoscitivo deve, comunque, essere sempre in grado di riferirsi alla realtà empirica, per essere non solo coerente ma, anche, valido oggettivamente.

Il trascendentale è quel dispositivo della ragione mediante il quale, seguendo la lezione del criticismo kantiano e del razionalismo critico banfiano, essa è in grado di realizzare la sintesi pura *a priori* della molteplicità fenomenica, tenuto presente che «solo l'astratto può constare a più soggetti: quando l'empirismo ha voluto negare ciò, ha dovuto anche necessariamente negare l'universalità, come tutti sanno». ⁴³

Il trascendentale può, allora, essere paragonato ad una sorta di bussola che consente all'umana ragione non solo di orientarsi all'interno delle proprie esperienze teoretiche e pratiche ma, anche, di abbandonare sia il piano del relativismo scettico di origine empiristica, sia quella visione, ormai obsoleta, di verità come adeguazione dell'intelletto e della cosa, la cui precarietà si è resa manifesta dopo la metà del XIX° secolo, quando le cosiddette "nuove scienze" hanno messo in crisi il concetto di verità scientifica. Questa crisi ha determinato la necessità di trovare un metodo capace di distinguere le scienze dalle non-scienze e l'*oggettività* è divenuta il nuovo requisito metodologico, attualmente riconosciuto dagli scienziati contemporanei, i quali sono giunti alla conclusione che la scienza non sia un sapere vero ma un *sapere oggettivo*. ⁴⁴

Due sono, pertanto, i significati di oggettività: in senso forte, essa intende per oggettivo ciò che inerisce all'oggetto; in senso debole, oggettivo è ciò che vale intersoggettivamente. Questa distinzione viene sostituita, oggi, dalla presa di coscienza della totale sovrapposizione del senso forte e del senso debole di oggettività, alla luce del fatto che «*i criteri in base ai quali vengono costituiti gli oggetti di una data scienza sono gli stessi in base ai quali si stabilisce l'accordo intersoggettivo nella conoscenza di tali oggetti*». ⁴⁵ La dimensione logica, quella semantica e quella ontologica sono, dunque, coincidenti nel permettere la costituzione della validità della conoscenza scientifica.

⁴² F. Minazzi, *Sullo statuto epistemologico del trascendentale kantiano*, «Il Protagora. Kant e il problema del trascendentale», cit., pp. 87-115, il corsivo è dell'Autore.

⁴³ Evandro Agazzi, voce *Oggettività, intersoggettività, verità, realismo scientifico* in *Enciclopedia Filosofica Bompiani*, Bompiani, Milano 2006, vol. VIII, pp. 8056; cfr. Anche Evandro Agazzi, *Scientific objectivity and its contexts*, Springer, Berlino 2014.

⁴⁴ Cfr. Fabio Minazzi, *il problema epistemologico dell'oggettività* in Fabio Minazzi (a cura di), *L'oggettività della conoscenza scientifica*, Franco Angeli, Milano 1996, pp. 143-197.

⁴⁵ E. Agazzi, voce *Oggettività, intersoggettività, verità, realismo scientifico*, cit., p. 8056, il corsivo è dell'Autore.

Ci si trova lungo la via tracciata dal criticismo kantiano che distingue la cosa in sé, o noumeno, dal fenomeno, il quale, solo, è oggetto di conoscenza scientifica da parte di un soggetto che opera mediante principi *a priori*, intersoggettivi, che consentono la formulazione di giudizi sintetici *a priori*. La verità degli oggetti inerisce, pertanto, solo al loro essere fenomeni, mai cose in sé, ma ciò non significa porsi in una posizione soggettivistica e relativistica, data l'intersoggettività universale dei principi a priori. Infatti, la possibilità propria di ogni concetto trascendentale di divenire tale è data dal fatto che codesti concetti sono fondati su un *accordo circa l'uso* di una nozione. Questo accordo rende i concetti intersoggettivi, ossia appartenenti non a un singolo soggetto, bensì ad una comunità di uomini che si trova di fronte ad uno, o più, problemi aperti e deve stabilire dei criteri, o strutture di pensiero, utili a individuare le possibili modalità operative che consentano la soluzione dei problemi medesimi. Dunque, il concetto di *uso* di una nozione implica la *prassi*:

«è la *prassi*, anzi la prassi conformemente ad alcune *operazioni* preordinate, quella che istituisce il terreno dell'intersoggettività, ossia dell'*oggettività* così come l'abbiamo ora intesa, mentre questa intersoggettività non sarebbe istituibile al livello della pura intenzionalità conoscitiva, di carattere inevitabilmente soggettivo».⁴⁶

Solo sul terreno della prassi si crea l'intersoggettività, ossia la possibilità di stabilire un accordo circa il significato di quei concetti entro i quali vengono stabiliti gli oggetti specifici di una determinata scienza. Questo perché la prassi, essendo azione, è manifesta, contrariamente all'intenzionalità pura conoscitiva che è, inevitabilmente, soggettiva. Se, infatti, ci fermassimo a chiederci che cosa ciascuno di noi intende per *bene comune*, non sarebbe possibile nessuna intersoggettività: nessuno può constatare che l'intersoggettività di questo *bene comune* è basata sul fatto che io percepisco l'altrui percezione del *bene comune* e la trovo concordante con la mia. Anche qualora si volesse arrivare a ciò, l'unica cosa che si potrebbe fare sarebbe individuare una serie di usi, di impieghi, della nozione di *bene comune* e verificare se c'è *accordo sull'uso* di questa nozione, laddove questo accordo sull'uso è sufficiente per stabilire l'intersoggettività di una nozione.

Parlare di accordo sull'uso di una, o più, nozioni significa ammettere l'esistenza di criteri stabili e condivisi che consentano la distinzione dei *protocolli*, cioè le proposizioni che descrivono immediatamente dei dati e che sono, pertanto, vere, da quelle che tali non sono. I criteri di protocollarietà devono possedere due requisiti imprescindibili: avere un carattere empirico e fornire risposte immediate a domande precise. Essi, pertanto, sono l'insieme di quelle operazioni effettivamente eseguibili sulle cose, per mezzo delle quali è possibile specificare il significato dei concetti fondamentali di ogni scienza. Ne consegue che l'oggetto della scienza viene istituito mediante quelle operazioni che denotano l'insieme dei predicati che concernono gli attributi specifici delle cose, ossia dei fenomeni appartenenti a quella scienza. Queste operazioni possono essere compiute da chiunque, il che significa che, mediante esse, chiunque giunge ai medesimi risultati, che sono, pertanto intersoggettivi e, dunque, oggettivi.

«È proprio il punto di vista che costituisce l'oggetto di una scienza, nel senso che è l'assumere un certo punto di vista piuttosto che un altro sulle cose, a collocarci all'interno di questa o piuttosto che di quest'altra scienza.»⁴⁷ Muovendo da un determinato punto di vista, della cosa si prendono in considerazione solo alcune proprietà, o attributi, che hanno un proprio statuto ontologico poiché la scelta del punto di vista è determinata in modo rigoroso, ossia è giustificata in base ad una ragione manifesta, immediata o ottenuta per argomentazione, capace di legittimarne l'uso intersoggettivo.

Ora, è chiaro che qui (*pace* Agazzi) ci si sta comunque muovendo all'interno della rivoluzione copernicana kantiana, la quale concepisce l'*a priori* come ciò che appartiene al soggetto. Mediante le categorie, ogni individuo elabora dei giudizi sulla materia fornita dai sensi, ossia concettualizza quanto è stato precedentemente oggetto di una rappresentazione sensibile, per potersi servire, nel proprio fare, di questi concetti, o proposizioni, che costituiscono il sapere espresso mediante un

⁴⁶ Ivi, p. 8052, il corsivo è dell'Autore.

⁴⁷ Ivi, p. 8054.

determinato linguaggio. L'osservatore deve, pertanto, essere, allo stesso tempo, sia spettatore posto di fronte alla spettacolarità della natura esterna, sia artefice di una operatività sperimentale basata su una *normatività* epistemologica. Kant, infatti, ha elaborato un progetto, il criticismo, basato sulla sinergia fra tre domande fondamentali alle quali ogni uomo è tenuto a rispondere: *che cosa posso sapere? che cosa devo fare? che cosa posso sperare?* Queste tre questioni sono problemi aperti, emergenze, situate all'interno della prassi storica quotidiana, che manifestano la continuità fra il pensiero kantiano e quello della tradizione del realismo e del soggettivismo, ma che dimostrano, anche, la differenza fra il modo di procedere di Kant rispetto a quello dei suoi predecessori (e anche di molti suoi successori!).

Se si concepisse l'*a priori* o trascendentale come ciò che è ante-predicativo, ossia come ciò che appartiene all'oggetto, allora l'intersoggettività sarebbe stabilita grazie alla capacità di questo *a priori* materiale di farsi vedere, ossia di manifestarsi a quel soggetto che è intenzionalmente rivolto ad esso. Di fronte all'alternativa circa la struttura predicativa o ante-predicativa dell'*a priori*, si gioca la differenza fra il trascendente e il trascendentale, ossia fra la metafisica classica e la posizione critica inaugurata da Kant. Ora, dovendo operare una scelta fra queste due alternative, è evidente la necessità di stabilire dei criteri utili a rendere codesta tale scelta corretta e funzionale. La scelta, come già è stato detto nell'Introduzione del presente studio, si basa, per quanto mi concerne, sull'adozione del punto di vista kantiano quale fecondo criterio metodologico sia teoretico che pratico, poiché si ritiene che esso sia in grado di mantenere saldo il rigore del discorso concernente il *bene comune*. Se, infatti, l'essere *bene comune* di un qualsiasi oggetto fosse basato sull'essenza stessa dell'oggetto, allora non si avrebbero dubbi circa l'individuazione di ciò che è *bene comune*, nel senso che ogni oggetto, che fosse tale, sarebbe in grado di manifestarsi universalmente e necessariamente in quanto tale; questa universalità e questa necessità porrebbero del resto l'oggetto in una dimensione trascendente, assoluta. Si arriverebbe, così, alla posizione di Platone che vedeva il Bene come qualcosa di vero e reale. Ma, allora, perché il verificarsi dei paradossi platonici, di cui già si è fatta menzione, e del disorientamento attuale circa la definizione del *bene comune*?

Qualcuno potrebbe obiettare che, anche ammesso che il *bene comune* sia qualcosa di reale, spetterebbe, comunque, all'uomo accorgersi di esso, ossia verificare l'essere tale degli enti sia immateriali che materiali, il che giustificherebbe il disorientamento e la mancanza di accordi circa la questione dei *beni comuni*. Davanti ad un'obiezione del genere non si può fare altro che insistere sul ruolo che essa attribuisce al soggetto: se quest'ultimo deve accorgersi di qualcosa, è evidente che può fare questo solo se si pone dal punto di vista della tradizione del trascendentale storico-critico. Infatti, l'accorgersi implica un'azione propria del soggetto che, mediante le strutture operative *a priori* di cui dispone la sua razionalità critica, crea quelle cornici concettuali all'interno delle quali prende forma e si struttura l'oggetto.

Alla luce di quanto emerso, volendo tracciare le linee fondamentali del trascendentalismo storico-critico rispetto ai problemi dell'oggettività della conoscenza scientifica e del significato del concetto di *bene comune*, ci si può servire di un'immagine utile a rendere la presente disamina più chiara ed efficace. Si provi a prendere in considerazione la tecnica della prospettiva centrale, mediante la quale si disegna su un foglio un qualsiasi oggetto. Ci si trova di fronte ad una rappresentazione prospettica di qualcosa di reale, la quale è resa possibile dalla presenza di un *focus* che prende il nome di *punto di fuga*. Esso funge sia da punto verso il quale convergono le linee che determinano la strutturazione della figura, sia da punto dal quale partono le suddette linee. Volendo dare una lettura filosofica di questa immagine, nel primo caso, il punto di fuga svolge la funzione di *télos* o fine verso cui la realtà tende, e, allora, ci si chiede come si possa giustificare questo movimento di convergenza; nel secondo caso, esso rende possibile la strutturazione di una cornice, o *linea di confine*, che delimita e distingue due porzioni di spazio, quella interna e quella esterna alla cornice stessa. Concentrandosi, innanzitutto, su questa seconda funzione del punto di fuga, è possibile applicarla alla conoscenza seguendo le indicazioni di Evandro Agazzi il quale scrive:

«non esiste infatti una conoscenza che non sia l'inquadramento di un particolare in un universale, in senso assoluto. La conoscenza è sempre la capacità di enucleare e di individuare un dettaglio entro un quadro. Tuttavia, non è che

prima siano dati i dettagli e *poi* ricostruito il quadro. Al contrario, *prima* è dato il quadro e *poi*, dentro il quadro, sono individuati i dettagli. [...] Nel momento in cui si vanifica l'universale, si vanifica anche la conoscenza».⁴⁸

La psicologia della *Gestalt*, continua l'Autore, come, anche, Platone con la sua dottrina della reminiscenza, avevano già perfettamente capito che noi conosciamo l'universale prima del particolare. «Kant avrebbe poi detto, molto più tardi, che *conoscere è unificare*»⁴⁹ ed è proprio questa "scoperta" kantiana che segna una svolta radicale rispetto alle tradizioni di pensiero che lo hanno preceduto. Quell'universale che viene prima del particolare non è qualcosa di già dato, ossia di assoluto e, dunque trascendente, ma viene creato dall'attività sintetica della ragione umana. Affinché ci sia conoscenza è, infatti, fondamentale la presenza di un materiale fornito dall'esperienza, quella materia che Kant diceva essere oggetto di una intuizione sensibile. Il soggetto opera su questo materiale sia in termini di descrizione di esso ma anche secondo un «ordine *prescrittivo di legalità oggettiva*»⁵⁰ che qualifica l'oggetto in base a delle regole, o leggi, che ne definiscono l'essenza. Del resto, anche Galileo, padre della scienza moderna, sosteneva che la raccolta dei dati su cui vertono sia la formulazione delle ipotesi, sia la verifica di queste, non avviene a caso ma attraverso delle misurazioni che si avvalgono della matematica, la quale è, sì, la lingua con cui la natura parla all'uomo, ma lo è perché è l'uomo che si rivolge alla natura andando ad individuarne gli aspetti quantitativi, ossia misurabili, anche mediante opportuni strumenti tecnici di misurazione.⁵¹ Saranno, poi, le ipotesi, elaborate dallo scienziato, ad assumere lo statuto di leggi e questo conferma il fatto che la scienza moderna è, sin dalle sue origini galileiane, una costruzione intellettuale che si struttura come insieme dei dati e delle leggi che giustificano i fenomeni.

L'oggetto della conoscenza risulta, pertanto, essere fenomeno, poiché è dato come particolare all'interno di un quadro o cornice universale, ma esso non è solo fenomeno poiché è determinato, nella sua specificità, dalle caratteristiche generiche stabilite dal quadro medesimo. È questo il cuore normativo ed epistemologico del trascendentalismo.

Tornando all'immagine iniziale del disegno tracciato secondo la tecnica della prospettiva centrale, la figura che viene disegnata sul foglio è proprio l'universale all'interno del quale verranno a trovarsi tutti quegli oggetti che possiedono quelle caratteristiche specifiche che son state determinate dalla cornice medesima in termini di genere o generalità. Si tratta, perciò di una cornice in grado di determinare quella *regione ontologica* al cui interno vi è ciò che è particolare, determinata grazie ad un concetto normativo trascendentale a partire dal quale prendono forma gli oggetti contenuti in essa. Infatti, il concetto generale deve potersi riferire a quegli oggetti che hanno caratteristiche specifiche conformi a quelle generali, espresse dal concetto stesso, e che si costituiscono, in qualità di oggetti, all'interno del quadro di riferimento stabilito dal concetto generale medesimo. Due sono, allora, le categorie che rendono possibile tutto ciò: quelle *regionali* che devono potersi produrre *a priori* e sinteticamente per ciascun oggetto individuale della regione, il quale è il correlato di un insieme di atti sperimentali, e quelle *dinamiche* che giustificano l'esistenza degli oggetti fisici lasciandola indeterminata, nel senso che esse sono l'insieme delle condizioni per un oggetto in generale che devono essere specificate per mezzo del rapporto fra genere e specie.

Parlare di categorie dinamiche significa insistere sulla presenza di un *a priori storico e relativo*, ossia sul fatto che ogni teoria si struttura in base ad una particolare conoscenza prodotta storicamente dall'intelletto e dalla ragione che, nel caso specifico del *bene comune*, non è null'altro che l'insieme dei fattori che determinano la crisi sociale, politica, economica e culturale attuale.

A conclusione di questo breve accenno alla questione dell'oggettività della conoscenza è possibile affermare che il soggetto, grazie alle funzioni trascendentali che costituiscono la sua razionalità

⁴⁸ E. Agazzi, *Il significato dell'oggettività nel discorso scientifico* in Fabio Minazzi (a cura di), *L'oggettività della conoscenza scientifica*, cit., p. 28, il corsivo è dell'Autore.

⁴⁹ *Ibidem*, il corsivo è dell'Autore.

⁵⁰ *Ibidem*, il corsivo è dell'Autore.

⁵¹ Cfr. Fabio Minazzi, *Galileo «filosofo geometra»*, cit..

storico critica, si orienta, necessariamente, in un essere presso un mondo che gli è noto e in base ad esso, ossia a partire da quella prassi che, lasciando emergere la continuità con il passato, l'emergenza e la discontinuità che ne deriva, impone all'uomo di mettere in atto quei dispositivi mediante i quali egli è in grado di continuare a vivere, e ad operare, sotto la luce della fiaccola della ragione che illumina la felicità come fine teleologico di ogni esistere.

V.
LA DETERMINAZIONE PRATICA DEL *BENE COMUNE*
E LA SUA DIMENSIONE ESCATOLOGICA

1. *Una possibile determinazione pratica del bene comune*

Nel precedente capitolo, sono state individuate le radici teoretiche del concetto di *bene comune*. In particolare, attraverso l'insegnamento kantiano, il *bene comune* si è strutturato come idea trascendentale, originata sul fondamento del bisogno, insito nella ragione umana, di orientarsi all'interno del pensiero. Questo bisogno caratterizza la vita di ogni uomo, costantemente animata dalla speranza di poter realizzare quella "pace perpetua" che è condizione necessaria per essere degni di uno *status* di felicità.

L'orientamento nel pensiero è un'attività resa possibile dall'intelletto, o mondo della necessità che mette capo ad una conoscenza finita, ossia ai giudizi sintetici *a priori*, e dalla ragione pura. Quest'ultima aspira, naturalmente, ad un sapere incondizionato, cioè alla conoscenza della totalità delle condizioni vevoli per ogni singolo condizionato. Grazie a questa tensione, la ragione produce quelle idee trascendentali che consentono la determinazione sia dei fondamenti del molteplice fenomenico, sia di quelle pratiche ad essi legate.

Se, mediante l'analisi del *prototypon* trascendentale, è stata giustificata l'apertura all'incondizionato che caratterizza la razionalità critica, la *deduzione trascendentale* ha consentito di meditare sul riempimento intuitivo che permette all'idea di *bene comune* di fungere da schema, o sostrato trascendentale, dei singoli *beni comuni*, siano essi materiali o immateriali. Ciò è avvenuto mediante la chiarificazione dei principi trascendentali dell'omogeneità, della specificazione e dell'affinità o continuità fra le differenze specifiche, i quali hanno dimostrato la validità oggettiva del concetto di *bene comune*, cioè il fatto che esso non sia un vuoto ente immaginario.

Alla luce di questo ragionamento, sono emersi alcuni interrogativi che hanno portato alla presa di coscienza di alcuni "limiti", o "rigidità", della speculazione filosofica kantiana.

Nel tentativo di risolvere in modo esaustivo la questione della genesi teoretica del *bene comune*, ci si è imbattuti nella necessità di spiegare le ragioni dell'attuale dibattito su questo concetto, ossia il motivo per cui, oggi, se ne parla e discute animatamente. Inoltre, urgente si è rivelata la risposta alla domanda che chiede i motivi per cui Kant non abbia esplicitamente annoverato il *bene comune* nelle sue opere. È nata una riflessione di maggior ampiezza, rispetto a quella propriamente kantiana, che è stata capace di individuare non solo il contesto storico-filosofico di appartenenza del kantismo, ma, anche, quei cambiamenti storico-culturali e paradigmatici, o protocollari, che hanno reso, oggi, il problema del *bene comune* attuale. Da tutto ciò è conseguita una lettura storico-critica dell'*a priori* kantiano, per mezzo della condivisione delle cosiddette "ontologie regionali", secondo l'eredità della speculazione filosofica degli esponenti della *Scuola di Milano*.

La conclusione a cui si è giunti è stata la piena consapevolezza delle novità che la tradizione concettuale del trascendentalismo storico critico ha introdotto nella storia del pensiero occidentale, rispetto alla filosofia del realismo metafisico inaugurato da Platone e dell'empirismo relativistico. Infatti, la determinazione trascendentale delle idee, fra cui quella di *bene comune*, è fondata sia sull'oggettività della conoscenza, ossia su un nuovo modo di intendere le scienze non più come saperi veri assoluti, bensì oggettivi, sia sulla validità della prassi quale dimensione all'interno della quale viene a costituirsi ogni ideazione razionale umana che ricade, poi, sulla prassi stessa per poterne stabilire il senso e le responsabili direzioni.¹

¹ «Nelle mani di Kant i pensieri [...] si trasformano [...] in strutture della ragion pura mediante le quali, sia pur a differenti livelli critico-ontologici, il pensiero si configura come *funzione di integrazione critica del reale empirico*: come struttura *vuota e formale*, mediante la quale, ed entro la quale, costruiamo differenti *orizzonti di intelligibilità* del mondo», cfr. F. Minazzi, *Teleologia della conoscenza ed escatologia della speranza. Per un nuovo illuminismo critico*, cit., pp. 107.

Arrivati sin qui, si potrebbe, dire di aver concluso l'analisi del concetto di *bene comune*. Ciò non è, invece possibile, qualora si presti attenzione al fatto che lo stesso Kant ha lasciato un prezioso insegnamento circa la complessità della struttura umana. Infatti, Kant insegna che l'uomo non è solo cervello, ossia teoresi, ma, anche, volontà buona. Da ciò si evince che la conoscenza è sempre unita alla libertà quale volontà di auto-liberazione intellettuale dalle inclinazioni soggettive e dalla felicità immediata. Pertanto, il motto della volontà libera è quel "*Sapere aude!*" fatto proprio dal criticismo. La libertà è il postulato dell'agire pratico, posto a fondamento dell'autonomia della volontà, ossia di quell'agire responsabile in quanto razionale e, perciò stesso, universale, che consente all'uomo di giungere al mondo noumenico dell'incondizionato che fonda la felicità sia pur attraverso la mediazione fondamentale della ragione critica. Questo è il senso della seconda domanda che sta alle origini del criticismo kantiano: *che cosa devo fare?* cioè come devo agire per garantire l'autonomia della mia e dell'altrui volontà da quelle motivazioni che condizionano l'agire umano rendendolo eteronomo?

All'interno di questo contesto, la cui genesi è la sinergia fra il sapere e l'agire tipicamente umana, si costituisce quell'idea di *bene comune*, pensata dall'attività teoretica della ragione, che è sempre situata in una dimensione storico-critica aprioristica che si manifesta nella elaborazione delle cosiddette "ontologie regionali" o quadri di riferimento trascendentali che determinano la specificità dei singoli *beni comuni*.

Diviene, allora, necessario chiarire il perché di questa *origine pratica*, ossia il motivo per cui le ragioni profonde del *bene comune* si strutturano all'interno dell'universo noumenico della volontà razionale. La risposta non tarda a venire se si riflette sulla terza componente della tricotomia dei tre ambiti di legalità aprioristica all'interno dei quali si sviluppa il vivere umano, la componente escatologica, che si riassume nella domanda: *che cosa posso sperare?*

Oltre al giudizio determinante, l'uomo è in grado di formulare giudizi riflettenti che testimoniano della presenza di una dimensione riflessiva in cui la dimensione dell'infinità non è presupposta (come accade nei giudizi determinanti) ma è appunto perseguita come un *télos*.² Essa spinge ad interrogarsi circa l'autenticità del proprio e altrui vivere, nonché circa la possibilità di un'emancipazione che consenta la costruzione di una particolare visione del mondo, garante anche di quei cambiamenti sociali che permettono di approssimarsi, sempre più, alla realizzazione concreta del fine *a priori* della "pace perpetua". La domanda che l'uomo kantiano si pone è, pertanto, la seguente: *che cosa posso fare in base a quel télos, o fine aprioristico, che è la speranza in una "pace perpetua" garante di felicità?* Ogni speranza è fondata nella razionalità umana che, come "luce intelligente", svela il significato e il senso delle cose in riferimento alla felicità, ossia all'accadere "di fatto" di ciò che "dovrebbe accadere" perché ragionevolmente giustificato. Questo

² Nella *Prima introduzione alla critica della forza del giudizio*, Kant spiega che cosa sia il "principio trascendentale della forza di giudizio": questa forza non si limita a sussumere il particolare nell'universale, ma è capace di trovare l'universale valevole per il particolare, cioè di ricondurre le leggi particolari, individuate dall'intelletto come facenti parte della natura, a leggi di ordine superiore, sebbene sempre empiriche, fondate su un principio *a priori*. Quest'ultimo ha una natura trascendentale «e ciò che fonda quel principio è un semplice presupposto della forza di giudizio in vista del suo proprio uso per elevarsi ogni volta dall'elemento empirico particolare a un elemento ugualmente empirico, eppure più universale, per procedere all'unificazione delle leggi empiriche». Kant distingue, poi, la forza del giudizio considerata come «facoltà di riflettere in base a un principio certo su una rappresentazione data, allo scopo di rendere in tal modo possibile un concetto». In questo caso, la forza di giudizio è di natura riflettente, laddove riflettere vuol dire confrontare, mettere in relazione alcune rappresentazioni date con un concetto che consente una valutazione di quelle. Infatti, il giudizio riflettente si chiama anche "facoltà di valutazione" che consente di realizzare una valutazione razionale delle rappresentazioni sensibili, evitando di procedere a tentoni o in modo inconsapevole. Alla base, dunque, dell'atto della riflessione, vi è un «principio per l'uso logico della forza di giudizio», ossia un principio trascendentale che consente una mediazione concettuale grazie alla quale l'uomo è in grado di pensare al bene, cioè alla natura come avente le caratteristiche necessarie per formare un sistema logico. Cfr. Immanuel Kant, *Critica del giudizio. Con l'aggiunta della Prima introduzione alla critica del giudizio*, trad. it. di Massimo Marassi, Bompiani, Milano 2015², pp. 725-739.

rimanda ad un particolare concetto cosmico, ossia ad un determinato rapporto teoretico-teleologico che l'uomo ha con il mondo, che si manifesta in pensieri ed azioni civili, cioè razionali e, pertanto, universali, alla base dei quali vi è, sempre, la conoscenza oggettiva della natura.

Preso atto degli esiti a cui queste riflessioni hanno condotto, è necessario dedicare la pagine di questo capitolo all'analisi della *ragioni etiche* del *bene comune* mantenendo, sullo sfondo, la consapevolezza della facoltà del giudizio riflettente tipicamente umana.

2. *L'idea di bene comune quale regola o condizione dell'agire pratico*

Già nella *Critica della ragione pura* si leggono pagine in cui Kant mette il lettore in condizione di iniziare ad ampliare l'orizzonte del proprio sguardo critico sulla ragione, mediante la comprensione della sinergia che lega l'attività teoretica a quella pratica. Queste pagine sono contenute sia nella sezione *Dialettica trascendentale*, sia nella seconda sezione del secondo capitolo della *Dottrina trascendentale del metodo*, *Sull'ideale del sommo bene, come fondamento determinante del fine ultimo della ragione pura*.

Nella prima di queste sezioni,³ Kant riassume che cosa intenda per idee trascendentali. Poiché l'*idea* è un concetto che esprime l'assoluto, o totalità delle condizioni per un singolo condizionato (e quindi dell'incondizionato), essa non si riferisce mai ad un oggetto concreto. Pertanto, l'opinione comune è indotta, erroneamente, a liquidare il valore di queste idee affermando che esse non sono null'altro che idee, ossia problemi privi di soluzione circa la loro determinazione poiché, di esse, non ci si può, mai, fare un'immagine.

Qualora, invece, la riflessione circa le idee non rimanga circoscritta alla dimensione della conoscenza, ma vada ad includere anche l'uso pratico della razionalità, si evince che l'idea della ragion pratica è sempre data realmente, in concreto, come quella *regola* che costituisce la *condizione indispensabile* di ogni uso pratico della ragione. L'azione pratica è, così, la messa in atto, sebbene anche solo parziale e insufficiente, dell'idea, laddove si agisca nel rispetto del concetto di perfezione assoluta espresso dall'idea stessa. L'idea pratica, perciò, «è sempre supremamente feconda e, rispetto alle azioni reali, inevitabilmente necessaria»⁴ per ogni azione che voglia essere morale, e la ragione pura manifesta, con ciò, la propria capacità di essere causa reale di ciò che è contenuto nel concetto da essa stessa elaborato come fondamento dell'agire.

In questa prospettiva, il problema del *bene comune* non può più essere liquidato affermando, sbrigativamente, che esso non è che un'idea, poiché diviene «l'idea dell'unità necessaria di tutti gli scopi possibili»⁵ cioè la regola o condizione originaria e restrittiva che vale per tutto ciò che è pratico in quanto essa è fondata sulla natura trascendentale della ragione critica.

Alla luce di queste riflessioni, si può condividere l'ipotesi kantiana che le idee trascendentali siano ciò che rende possibile il passaggio dai concetti della natura a quelli pratici, consentendo, in tal modo, l'avverarsi di un legame intrinseco fra le idee morali e le conoscenze speculative della ragione.

Kant, come già detto, riprende il discorso testé abbozzato nella *Dottrina trascendentale del metodo*, una delle ultime sezioni dell'opera, in particolare nel paragrafo *Sull'ideale del sommo bene, come fondamento determinante del fine ultimo della ragione pura*.⁶ Qui Kant si interroga sulla possibilità di una ragione pura anche nell'uso pratico, ed è in queste pagine che il lettore viene posto di fronte alle tre domande che interessano la ragione e che costituiscono la legalità aprioristica che caratterizza la tricotomia kantiana.

La parte maggiormente degna di nota concerne la terza domanda, quella relativa alla *speranza*, poiché essa si manifesta come una questione di natura sia pratica, sia teoretica. Qualsiasi *speranza*

³ I. Kant, *Critica della ragione pura*, cit., pp. 380-389 (A, 250, 20-257,10).

⁴ Ivi, p. 386 (A, 254, 30).

⁵ *Ibidem*.

⁶ Ivi, pp. 785-797 (A, 522, 20-531,20).

concerne la felicità, l'ultimo fine possibile che è tale perché "deve accadere" in virtù di ragioni universali che ne determinano la necessità. Ora, se l'agire dell'uomo ponesse la felicità come proprio movente, si avrebbe un'azione sottoposta al controllo di una legge prammatica, perciò eteronoma. Diverso è il caso in cui l'uomo agisce secondo morale, cioè sotto il controllo di una legge etica che è tale perché ha, come solo movente, il *rendersi degni* della felicità. Questa legge prescrive come ci si deve comportare per essere degni della felicità alla luce della considerazione della libertà quale postulato della volontà razionale. Questo significa che l'uomo deve comportarsi moralmente laddove desideri essere degno della felicità. Per fare ciò, egli deve agire secondo ragione, ossia secondo quelle idee trascendentali che fungono da regole dell'azione stessa. Poiché, a fondamento di tutto ciò, è posta la sola libertà, pena la caduta nelle regole della prudenza, o regole prammatiche, questo implica un atto di responsabilità che poggia sulla ragione pura e sulle sue idee *a priori*, fra cui quella di *bene comune*.

La conseguenza di tutto questo è la presa d'atto dell'*oggettività* propria delle idee pure che si manifesta nell'uso pratico, morale, che la ragione fa di esse.⁷ Il mondo cosiddetto "morale" diviene, allora, un'idea che si attua se ciascun individuo compie ciò che deve fare secondo la propria "volontà suprema" che comprende, in sé, tutte le leggi. Questa volontà ha una natura razionale, pertanto la ragione, continua Kant, è una "ragione suprema" posta come una sorta di *lumen* intelligente che svela il significato e il senso delle cose.

L'idea di *bene comune* assume, così, il ruolo di "causa efficiente" di azioni capaci di soddisfare il fine naturale aprioristico di ogni essere razionale, la felicità.

Tuttavia, continua Kant, non basta ammettere la felicità, è necessario aggiungervi il merito di essere felici, cioè quella condotta moralmente buona che deve poter garantire, sempre, la speranza di partecipazione alla felicità stessa. Dato che la ragione esercita la propria funzione mediante le idee trascendentali, fra cui il *bene comune*, quest'ultimo diviene la regola oggettiva di ogni azione che si esprime negli imperativi categorici. Allora, l'intenzione morale è davvero la condizione che rende possibile la partecipazione alla felicità, e la morale ha una natura aprioristica in quanto è *morale dell'intenzione* la cui oggettività è fondata su una volontà che agisce in modo conforme alla ragione stessa, laddove quest'ultima si manifesta come universalità che travalica i limiti della conoscenza fenomenica.

«Così, il potenziamento trascendentale della conoscenza della nostra ragione sarà, non la causa, ma soltanto l'effetto della finalità pratica, impostaci dalla ragione pura. [...] Alla fine, dunque, è ancor sempre unicamente la ragione pura, però soltanto nel suo uso pratico, che ha il merito di connettere al nostro supremo interesse una conoscenza, che la semplice speculazione può solo congetturare, non già far valere: in tal modo, la ragione pura fa di questa conoscenza, non un dogma dimostrato, ma tuttavia un presupposto assolutamente necessario per i propri scopi essenziali».⁸

3. Volontà, libertà e bene comune

Nel descrivere l'*architettura della ragione pura*, Kant spiega il significato del termine *metafisica* come "sistema della ragione pura" che si divide in due sezioni, l'una che si occupa dell'uso speculativo della ragione pura, l'altra del suo uso pratico. Se la prima prende il nome di *metafisica speculativa*, la seconda è detta *metafisica dei costumi* come ciò che contiene le regole a priori della moralità, ossia di ciò che è lecito fare e non fare. Poiché le regole morali sono le uniche

⁷ «I principi pratici sono proposizioni che racchiudono una determinazione universale della volontà che ha sotto di sé varie regole pratiche. Essi sono soggettivi, o massime, se il soggetto considera la condizione come valida soltanto per la sua volontà; ma sono oggettivi, o leggi pratiche, se la condizione è ritenuta oggettiva, ossia valida per la volontà di ogni essere razionale». Immanuel Kant, *Critica della ragione pratica*, in Immanuel Kant, *Scritti morali*, a cura di Pietro Chiodi, Utet, Torino 1970, p. 154.

⁸ I. Kant, *Critica della ragione pura*, cit., pp. 795-796 (A, 530, 10-30).

che, in quanto legali, possono essere dedotte a priori, la *metafisica dei costumi* è una morale pura che non può mai essere fondata su basi empiriche.⁹

I motivi che stanno a fondamento dell'interesse che, qui, si va dimostrando per la *metafisica dei costumi*, nascono dall'importanza dell'argomento di cui essa si occupa. Infatti, se precedentemente, è stata proposta una concezione del *bene comune* quale idea trascendentale che si esplicita negli imperativi categorici, diviene necessario fondare il valore universale della volontà razionale quale unico movente dell'agire pratico universale.

Secondo Kant, l'obbiettivo della *metafisica dei costumi* è la fondazione di una morale universale, resa possibile grazie agli imperativi categorici, quei comandi incondizionati *a priori* che regolano l'agire morale dell'uomo perché capaci di stabilire un dovere valido per ogni essere razionale.¹⁰ La validità di ciò che viene stabilito dall'imperativo non è legittimata dalla bontà delle cose, dalla sensibilità e dalle passioni, bensì dalla forma stessa dell'imperativo. Infatti, secondo Kant, le cose non sono mai buone in se stesse ma vengono rese tali grazie alla "volontà buona", la quale «non è tale per ciò che essa fa e ottiene, e neppure per la sua capacità di raggiungere i fini che si propone, ma solo per il volere, cioè in se stessa».¹¹ Sono i propositi, le intenzioni, che rendono il volere buono e non i risultati da esso ottenuti. Queste intenzioni derivano dalla razionalità dell'uomo, la quale giustifica la capacità naturale, propria di ogni individuo, di non accontentarsi solo della soddisfazione dei suoi bisogni primari istintivi. Così, anche nell'ambito etico, come in quello teoretico, ci si trova di fronte ad una ricchezza del soggetto che dimora nella sua ragione, ovvero nella funzione in grado di allargare gli orizzonti umani andando oltre i limiti della conoscenza fenomenica.

Il primo postulato dell'uso della ragione in ambito pratico è la libertà quale capacità dell'uomo di dare, a se medesimo, una legge che regoli la sua condotta in modo universale e autonomo. Non si tratta di una libertà quale sinonimo di licenza, ma di libertà intesa come autonomia della ragione dall'istinto e dalle passioni. La volontà deve, pertanto, essere determinata da una legge razionale in quanto la ragione ha un carattere autolegislativo. Se ciò non avviene, la moralità delle azioni viene meno e si cade nel dominio dell'eteronomia, cioè in comportamenti dettati da motivi pratici, oppure da fini razionali ma particolari.

Se la felicità, di cui si è fatta menzione nel precedente paragrafo, fosse intesa alla stregua del benessere e della propria conservazione, basterebbe l'istinto, e non la ragione pura pratica, a guidare l'uomo. Invece, grazie alla razionalità, che lo differenzia da ogni altro essere vivente, l'uomo è in grado di progettare il piano della felicità per mezzo dei mezzi che possiede per natura, ossia grazie a

⁹ «La filosofia della ragione pura, orbene, o è *propedeutica* (esercitazione preliminare) – la quale indaga la facoltà della ragione rispetto ad ogni conoscenza pura *a priori*, e si chiama *critica* – oppure, in secondo luogo, è il sistema della ragione pura (scienza) – la connessione sistematica dell'intera conoscenza filosofica (tanto vera quanto apparente) derivante dalla ragione pura – e si chiama *metafisica*. Quest'ultimo nome, tuttavia può altresì essere dato all'intera filosofia pura, compresa la critica, in modo da raccogliere assieme tanto l'indagine di tutto ciò che può essere conosciuto *a priori*, quanto anche l'esposizione di ciò che costituisce un sistema delle conoscenze filosofiche pure di questa specie, distinguendosi invece da ogni uso empirico, e del pari da ogni uso matematico della ragione. La metafisica si divide in metafisica dell'uso *speculativo* e in metafisica dell'uso *pratico* della ragione pura ed è dunque, o *metafisica della natura*, o *metafisica dei costumi*. La prima contiene tutti i principi puri della ragione, derivanti da semplici concetti (con esclusione quindi della matematica) e riguardanti la conoscenza *teoretica* di tutte le cose; la seconda contiene i principi che determinano *a priori*, e rendono necessario, il *fare* e *non fare*. La moralità, orbene, è l'unica legalità delle azioni, che possa venire dedotta pienamente *a priori* da principi. La metafisica dei costumi, quindi è propriamente la morale pura, alla base della quale non si pone affatto un'antropologia (ossia non c'è alcuna condizione empirica). La metafisica della ragione speculativa, d'altronde, è ciò che si suole chiamare *in senso stretto* metafisica. Tuttavia, in quanto la morale pura appartiene al tronco separato della conoscenza umana – e precisamente, della conoscenza filosofica – derivante dalla ragione pura, noi le conserviamo allora (pur lasciandola qui da parte, poiché *ora* la sua trattazione non rientra nel nostro scopo) quel nome di metafisica». Ivi, pp. 812-813 (A, 542,20-544,20), il corsivo è dell'Autore.

¹⁰ La formula della legge fondamentale della ragion pura pratica viene così espressa da Kant: «Agisci in modo che la massima della tua volontà possa valere nello stesso tempo come principio di una legislazione universale». I. Kant, *Critica della ragione pratica*, in I. Kant, *Scritti morali*, cit., p. 167.

¹¹ Immanuel Kant, *Fondazione della metafisica dei costumi* in I. Kant, *Scritti morali*, cit., p. 50.

quei dispositivi trascendentali che vengono stabiliti dalla ragione. Allora, il compito della ragione diviene quello di produrre una volontà buona in se stessa, capace, cioè, di generare autonomamente quegli schemi o principi che essa stessa pone a fondamento del proprio agire. Questo giustifica il motivo per cui il valore di ogni azione compiuta per dovere non sta nel fine ma nell'intenzione, cioè nel principio della volontà in base al quale l'azione è compiuta.

Alla domanda se sia possibile, per l'uomo, agire a prescindere da regole o principi, Kant risponde in modo molto chiaro:

«ogni cosa della natura opera secondo leggi. Soltanto l'essere ragionevole può agire *secondo la rappresentazione* delle leggi, ossia secondo principi, cioè può avere una *volontà*. Ma poiché la determinazione delle azioni in base a leggi richiede la *ragione*, la volontà è null'altro che la ragione pratica. Ammesso che la ragione determini inflessibilmente la volontà, le azioni di questo essere, quando siano riconosciute necessarie oggettivamente, sono tali anche soggettivamente; la volontà è allora la facoltà di scegliere *solo ciò* che la ragione riconosce come praticamente necessario, quindi come buono, indipendentemente dall'inclinazione. [...] La rappresentazione di un principio oggettivo, in quanto è costrittivo per la volontà, prende il nome di comando (della ragione) e la formula del comando si chiama *imperativo*. Tutti gli imperativi sono espressione di un *dover essere* e denotano il rapporto di una legge oggettiva della ragione con una volontà che, per la sua costituzione soggettiva, è determinata da essa non in modo necessario (con una costrizione). Essi dicono che sarebbe bene fare o non fare qualcosa; ma lo dicono a una volontà che non sempre fa le cose che le sono presentate come tali da doversi dare perché buone. Praticamente *buono* è ciò che determina la volontà mediante rappresentazioni della ragione, quindi non per cause soggettive, ma oggettivamente, cioè per principi validi per ogni essere ragionevole in quanto tale. [...] Una volontà perfettamente buona starebbe dunque essa stessa sotto il dominio di leggi oggettive (del bene), ma non potrebbe perciò essere pensata *costretta* ad azioni conformi alla legge, perché di per se stessa, a causa della sua costituzione soggettiva, non potrebbe esser determinata che dalla rappresentazione del bene. Ecco perché non c'è imperativo che possa valere per la volontà *divina* e in generale per una volontà *santa*; il *dover essere*, qui è fuori posto, perché il *volere* è già per se stesso necessariamente accordato con la legge. Di conseguenza, gli imperativi sono solo formule per esprimere il rapporto fra leggi oggettive del volere in generale e l'imperfezione soggettiva della volontà di questo o quell'essere ragionevole, per esempio della volontà umana».¹²

L'essere ragionevole, a differenza della natura, è l'unico in grado di agire per mezzo di leggi che sono pensate dalla sua stessa ragione e a cui la volontà riconosce lo statuto di principi universali che esprimono ciò che è praticamente necessario, perciò oggettivo, ossia indipendente da qualsiasi motivazione soggettiva. Se, dunque, l'azione dell'uomo è regolata dalla volontà razionale, l'uomo non può sbagliare poiché vi è una trasposizione del soggettivo nell'oggettivo, nel senso che ciò che la volontà vuole, in quanto stabilito su fondamenti razionali trascendentali, è, nello stesso tempo, universale.

Da tutto questo si evincono alcune riflessioni critiche. La prima concerne il fatto che, come suggerisce Kant, ciò che è *buono* viene ad identificarsi con quel qualcosa che la volontà vuole oggettivamente, cioè in base a principi validi universalmente; in secondo luogo, solo alla ragione umana appartiene quello sforzo che prende il nome di *dover essere* che sta alla base della morale dell'intenzione. Nella volontà divina, al contrario, non c'è alcun dovere poiché essa è già, per natura, perfettamente accordata con la legge razionale in quanto trattasi di una volontà "santa", non sottoposta alla tentazione delle inclinazioni sensibili.

Traendo alcune conclusioni, si perviene ad un ulteriore chiarimento della problematica del *bene comune*. In ambito teoretico, la ragione si è rivelata come quella facoltà umana che, muovendo dai risultati conseguiti dalla conoscenza intellettuale, riesce a giustificare l'apertura costitutiva all'incondizionato che caratterizza l'umanità. La produzione di idee trascendentali, ottenute per analogia o inferenza, consente, mediante i tre principi trascendentali di cui si serve l'intelletto, di definire il quadro di riferimento generale di quegli oggetti che vengono a costituirsi, nella loro oggettività, all'interno di questo stesso quadro, in quanto essi non sono altro che le singole specificazioni di quel genere. In ambito pratico, invece, la ragione è in grado di fare qualcosa di *illimitato*. Infatti, la ragione pura pratica va a recuperare le idee trascendentali, aventi una natura regolativa, e le pone a fondamento della possibilità della volontà di soddisfare quella tensione

¹² Ivi, pp. 70-71, il corsivo è dell'Autore.

all'universalità che costitutivamente le appartiene. Queste idee divengono le regole che conducono alla rappresentazione di quei principi morali che si manifestano negli imperativi, ossia nei comandi che la volontà buona sceglie, liberamente, di seguire nel momento in cui agisce moralmente. Il dispositivo che consente alla ragione di operare in questo modo è il *trascendentale*, quella funzione che permette all'uomo di garantire a se stesso e, nello stesso, tempo all'umanità intera, di agire secondo una legalità a aprioristica universale.

In questa prospettiva si evince che: il *bene comune* è un'idea trascendentale; i singoli beni comuni ne sono le specificazione analoghe e/o affini; gli imperativi categorici sono i principi che comandano all'uomo come *deve* agire in quanto esplicitazioni, sottoforma di comando, della regola trascendentale del *bene comune* stesso.

4. *L'oggettività universale delle regole pratiche come determinazione delle prassi etiche regionali*

Nelle pagine introduttive del *Proemio delle Lezioni di etica*,¹³ Kant chiarisce la differenza fra la filosofia teoretica e la filosofia pratica: se la prima riguarda le regole del conoscere, la seconda concerne le regole della condotta umana in riferimento al libero arbitrio, cioè alla libertà della volontà; pertanto, la differenza tra le due dipende dall'oggetto di cui esse si occupano. Da questa distinzione emerge il significato del concetto di *oggettività* in relazione a ciascuna di queste filosofie. Nel caso della filosofia teoretica, l'oggettività della conoscenza è data dalla capacità propria del soggetto di formulare giudizi sintetici *a priori* mediante l'uso delle categorie. Trattasi, dunque, di un'oggettività di carattere fenomenico che rende la conoscenza umana non vera, ma valida, dato il fatto che è solo rimanendo all'interno dei limiti stabiliti dalle stesse funzioni operative dell'intelletto umano che il soggetto ha la possibilità di esprimere giudizi capaci, non di dire come sono fatte le cose in sé stesse, ma come esse sono date a noi.

Spostandosi dal lato della filosofia pratica, l'*oggettività* assume, qui, il significato di *universalità* poiché Kant afferma che questa filosofia non si riferisce mai agli scopi particolari dell'agire, ma a quelle regole oggettive che guidano la condotta di un essere libero, cioè dell'uomo o di qualsiasi essere ragionevole. Se le regole soggettive stabiliscono ciò che di fatto accade, e di esse si occupa l'antropologia, quelle oggettive stabiliscono «che cosa deve accadere, quand'anche non accadesse mai»¹⁴ dove il termine «deve» esprime la correttezza formale, la bontà di quel qualcosa che, proprio perché tale, non può non accadere dato che contiene ciò che concerne il retto uso della volontà, il suo essere volontà conforme a ragione.

La filosofia pratica, continua Kant, concerne, allora, un oggetto particolare: l'azione e poiché la morale è la scienza che si occupa delle leggi oggettive della libertà, che sono leggi necessarie perché universali in quanto libere, la filosofia pratica si occupa delle azioni libere.

Tre sono le regole pratiche: quelle dell'*abilità*, che si esprimono mediante imperativi ipotetici dunque non incondizionati; quelle della *prudenza* e quelle della *moralità*. Gli imperativi della prudenza comandano sotto una condizione soggettivamente necessaria: essi, infatti, esprimono quello che l'uomo deve fare per giungere al fine universale proprio di tutta l'umanità, la felicità. Qui il fine, pur essendo condizione necessaria e universalmente valida, risulta già stabilito, pertanto l'imperativo è da esso condizionato.

Diverso è il caso degli imperativi morali, i quali comandano oggettivamente e, perciò, necessariamente. «L'imperativo morale enuncia la bontà dell'azione in sé e per sé, perciò la necessitazione morale è categorica e non ipotetica, consistendo la necessità morale nell'assoluta bontà dell'atto libero: *bonitas moralis*».¹⁵ Gli imperativi esprimono una necessità categorica, un dovere che vale non in virtù di un fine che, peraltro, rimane indeterminato, ma in quanto è

¹³ Immanuel Kant, *Lezioni di Etica*, traduzione di Augusto Guerra, Laterza, Roma-Bari 1991, pp. 3-8.

¹⁴ Ivi, p. 4.

¹⁵ Ivi, p. 18.

espressione di un bisogno che nasce dalla stessa ragione e ha valore universale e necessario poiché è stabilito da quella necessità pratica propria della ragione umana di orientarsi all'interno delle esperienze del mondo. La ragione, spinta dal desiderio di agire, si domanda che cosa possa fare, che cosa sia lecito fare moralmente, ossia in modo razionale dato che la *razionalità* è ciò che naturalmente appartiene a tutta l'umanità. Una domanda del genere può formularla solo l'uomo, non gli esseri viventi dotati esclusivamente di istinto e, nemmeno, gli esseri viventi ragionevoli e perfetti alla stregua di un Dio. Agli animali, infatti, non è data la capacità di riflettere coscientemente sul proprio modo di agire; a Dio, in quanto perfetto, non è necessario domandarsi che cosa possa fare dato che potrebbe fare tutto. L'uomo, invece, essendo un essere naturale, è costituito da un *corpo* e da una *ratio* che agiscono in modalità differenti e solo qualora la seconda si ponga a guida del primo, possiamo parlare di *virtù razionale*, ossia di capacità di agire secondo un dovere stabilito a priori.

Traendo una prima conclusione, solo in ambito pratico è data all'uomo la possibilità di giungere all'universalità. Qui l'oggettività accede a quella dimensione di absolutezza che travalica il limite del fenomeno per essere caratteristica di leggi universali e autonome che sono vere perché razionali e capaci di rendere un comportamento valido in quanto ad esse conforme. Queste leggi esprimono un obbligo pratico morale che rende l'azione che ne scaturisce, necessaria, nel senso che non si può non compierla. Essa è un'azione necessitata. In virtù di ciò, l'oggettività ha una *natura pratica* poiché essa si identifica con quella *costrizione oggettiva* che viene espressa dalle leggi morali. Quando il volere dell'uomo è soggetto ad una necessità morale assoluta, cioè a dei fini che hanno validità universale, allora esso è un volere buono e colui che lo compie possiede una moralità buona. «La bontà morale consiste dunque nel governo del nostro arbitrio secondo regole mediante cui tutte le azioni dettate da esso si accordino in maniera universalmente valida»¹⁶ e il motivo delle nostre azioni è morale in quanto ha valore in sé e per sé, indipendentemente dalle circostanze soggettive e dai fini.

La lezione kantiana ci insegna, dunque, che l'etica è costitutivamente universale, altrimenti si cadrebbe nel relativismo. Tuttavia, sul piano storico, l'etica si attua in *modo regionale*, cioè a partire dalle prassi, dall'insieme delle tradizioni e della storia all'interno delle quali si manifesta un'emergenza da risolvere, che rompe con il passato, imponendo alla ragione di servirsi dei propri dispositivi critici per trovare nuove soluzioni che si manifestano in innovative dottrine, protocolli o topiche. Quindi, mentre i principi che regolano l'azione sono universali, la prassi è regionale, il che giustifica la possibilità di parlare di *etiche*, o meglio di *prassi etiche regionali*.

Se, per esempio, onorare la morte di un uomo è un bisogno universale, come onorarla è tuttavia una prassi regionale, il che significa che se vivere in prospettiva e nel rispetto del *bene comune* è un bisogno universale, il modo attraverso il quale ciò verrà realizzato assume una carattere regionale, ossia determinato, anche, a partire dalle singole situazioni storiche in cui ciò si verifica. Tutto questo non incorre nel pericolo di una caduta nel relativismo soggettivistico, poiché ogni prassi, pur essendo regionale, è, comunque, determinata, nella sua oggettività morale, in base a quell'idea universale di cui essa è "solo" un'estrinsicazione contestualizzata in uno spazio e in un tempo determinati.

Proprio perché il *bene è comune*, è tale da poter esprimere l'*universalità* nel senso che non dipende dai desideri soggettivi e dalle circostanze di colui che lo ricerca, ma esprime quelle caratteristiche pratiche proprie di ogni essere ragionevole che si identificano nella sua razionalità. Quando la volontà riconosce questo *bene* di natura razionale, immediatamente lo pone come quel *dover essere* che esprime, mediante un imperativo, ciò che è bene fare, ciò che è praticamente buono e necessario e che verrà fatto secondo modalità particolari specifiche.

Il *bene comune* è, allora, un dispositivo ideato dalla ragione umana per orientare le esperienze e le azioni pratiche moralmente corrette evitando, con ciò, di cadere sotto il dominio delle inclinazioni soggettive, particolari e relative. Questo principio è fondato nel soggetto in modo critico, a partire

¹⁶ Ivi, p. 20.

dal *tempo* quale principio *a priori* del senso interno che non rende, solo, possibile la strutturazione di un'ipotesi qui ed ora, poiché apre, anche, alla dimensione del futuro, al "regno dei fini". Tutto ciò avviene in una perfetta sinergia con l'azione che il tempo passato esercita sull'uomo, dato che quest'ultimo è, per natura, inserito all'interno della storia dell'umanità.

Nel saggio *Risposta alla domanda che cos'è l'illuminismo?*¹⁷ Kant ritiene necessario che ogni epoca ammetta la possibilità che l'epoca successiva, a partire dalla comprensione del livello di civiltà raggiunto dall'uomo e storicamente dato, possa ampliare le proprie conoscenze, depurandosi dagli errori, in modo tale da progredire nell'illuminismo inteso come libero e critico esercizio della ragione. Se ciò non avvenisse, «questo sarebbe un crimine contro la natura umana, la cui destinazione originaria consiste proprio in questo progredire»¹⁸ che è orientato alla costituzione di una comunità etica, fondata sullo sviluppo razionale, perciò autonomo, della moralità delle azioni.

5. La dimensione escatologica del bene comune

È finalmente possibile trarre alcune conclusioni circa la questione del *bene comune*.

La "rivoluzione copernicana" kantiana ha portato all'emersione della natura trascendentale della ragione umana. Ciò ha consentito sia la genesi di una nuova visione della conoscenza, rispetto alle precedenti tradizioni di pensiero il kantismo, sia la consapevolezza di un discorso etico capace di andare oltre i molteplici tentativi di fondare una morale universale sulla forza della sola ragione, apparsi nel corso dell'età moderna.

In particolare, in ambito morale, l'universalità del trascendentale si è rivelata nella forma di un dovere formale, puro e vuoto, *à la* Socrate, a cui nessun uomo può sottrarsi se vuole essere veramente tale, che si costituisce grazie alla complessa, e articolata, struttura umana, fondata sulla sinergia fra sapere, dovere ed escatologia.

È la speranza ad illuminare la realtà empirica, consentendo alla ragione di pensare all'idea trascendentale del *bene comune* quale guida dell'agire, affinché quest'ultimo si avvicini, sempre più, alla possibilità regolativa (ed asintotica!) di soddisfare il principio *a priori* da cui deriva la speranza stessa: l'intenzione di essere degni della felicità.

Parlare di speranza non significa attribuirle un carattere metafisico, intendendola quale speranza in un "al di là", poiché essa è semmai la *speranza della ragione* di poter soddisfare il proprio bisogno naturale di fornire risposte a quegli interrogativi che, essa stessa, si pone.¹⁹

¹⁷ I. Kant, *Risposta alla domanda che cos'è l'illuminismo?*, cit., pp. 29-31.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ Nello scambio epistolare fra Umberto Eco e Carlo Maria Martini, apparso sulla rivista *Liberal* nel 1996, la prima lettera di Eco, intitolata *Dell'ossessione laica della nuova Apocalisse*, tratta il tema etico, particolarmente sentito dall'umanità intera alla fine del secondo millennio, del timore e della Speranza. Questo tema evoca l'immagine dell'*Apocalisse* di Giovanni, dato che quest'ultima ha dominato il pensiero di venti secoli di storia. Eco sostiene che il libro dell'*Apocalisse* possa essere letto sia come una promessa, sia come l'annuncio di una fine, e così viene riscritto, nell'attesa del duemila, anche da chi non l'ha mai letto: non più le terribili immagini bibliche, bensì il moltiplicarsi dei depositi nucleari ormai incontrollati e incontrollabili, le piogge acide, l'Amazzonia che scompare, il buco dell'ozono, la migrazione e la fame d'interi continenti, la distruzione interessata del suolo, i climi che si modificano. Eco scrive di un "terrore della fine" come dimensione esistenziale dell'uomo contemporaneo e conclude con una domanda ben precisa: esiste una nozione di Speranza, e di responsabilità nei confronti del domani, che possa essere legittimata non solo dalla consapevolezza, da parte dell'uomo, dell'esistenza di un senso della storia, ma, anche, dalla capacità di essere comune al credente e al non credente? La risposta di Martini propone una lettura dell'*Apocalisse* di Giovanni inserita all'interno del Nuovo Testamento, il che fa sì che essa possa essere compresa in virtù di quella visione, largamente diffusa nel corso dei secoli, della storia come cammino verso una meta posta al di fuori di essa. In particolare, Martini ci tiene a sottolineare che le sue considerazioni e quelle di Eco sul senso della storia sono molto simili poiché lasciano, entrambe, spazio alla Speranza. Sebbene sia difficile rispondere alla domanda circa l'esistenza di una nozione di Speranza che accomuni il credente e il non credente, il fatto che ci si interroghi su di essa, manifesta l'esistenza di un *humus* comune a cui attingono credenti e non, il che implica la possibilità dell'esistenza *in pratica* della Speranza, sebbene «ci sia ancora molta strada da fare, e che questa strada si chiami esercizio di intelligenza e coraggio nello scrutare insieme le cose semplici». Questo dialogo permette di ravvisare, nel concetto di Speranza concepito come *humus* comune, la

Se i “perché” hanno un’origine storica, l’atteggiamento razionale critico, che consiste nella capacità di individuare le condizioni capaci di risolverli, è umano, cioè universale in quanto trascendentale. È un dato di fatto che qualsiasi soggetto, appartenente al genere umano, sia capace di pensare in virtù della propria ragione.

Il pensare, però, non è mai avulso da un contesto di appartenenza, dentro il quale ogni soggetto è naturalmente situato. L’uomo fa parte di una *tradizione* che gli viene tramandata per mezzo dell’educazione, delle abitudini, degli usi e costumi, ed egli stesso contribuisce a creare nuova storia mediante le proprie idee e le proprie azioni, che si strutturano all’interno di un preciso contesto spazio-temporale di vita.

Ogni uomo appartiene, perciò, ad un *mondo pubblico*, sempre diverso per ogni individuo, grazie al fatto che ciascuno può decidere come rapportarsi ad esso. Questa *decisione* comporta la rottura con la continuità di ciò che è comune, contribuendo a dare origine ad un nuovo modo di essere del mondo pubblico stesso. Pertanto, «dobbiamo dire che nel mondo pubblico c’è *continuità*, c’è *differenza*, c’è *emergenza*».²⁰

Se, con il primo termine, si intende la tradizione, cioè il tramandarsi delle pratiche e delle conoscenze, con la *differenza* si contraddistingue il fatto che l’uomo di oggi non agisce più come quello del passato, che la realtà di oggi non è più quella dei secoli addietro. L’*emergenza* è, a sua volta, l’*inizio*, cioè l’esperienza umana qui ed ora, a partire dalla quale l’uomo assume la decisione di pensare e di agire.²¹

Ci si trova, pertanto, all’interno di quella *filosofia delle pratiche* che vede la teoresi farsi prassi, tenuto conto che entrambe sono poste in una dimensione temporale *in fieri*, tipica sia della natura sia dell’uomo.

All’origine di tutto ciò, vi è quella *dynamis* che, secondo Aristotele, rende possibile il movimento della natura, cioè la capacità propria di ogni ente di divenire altro, ossia qualcosa che ancora non è. Questa possibilità, nel caso specifico dell’uomo, è data dall’insieme di quelle funzioni trascendentali che caratterizzano la sua razionalità critica.

Solo se l’uomo continua a sperare, il mondo e la vita possono progredire, il che significa che laddove l’uomo, mediante la forza della sua sola ragione, spera, è portato a pensare all’idea di *bene comune*, unica garanzia di lasciare, alle future generazioni, la possibilità di ereditare un mondo migliore.

In questa prospettiva, diviene necessario dare inizio ad un nuovo modo di educare i giovani, affinché essi possano acquisire, sin dalla giovane età, la capacità di un *uso critico* delle proprie potenzialità razionali. Tutto questo è possibile solo attraverso l’*esercizio filosofico* che trova nel *dialogo socratico* il proprio punto di riferimento, essendo, quest’ultimo, scandito da un continuo interrogare che dà, costantemente, inizio alla presa di coscienza critica del mondo delle prassi, cioè della storia e delle tradizioni e, contemporaneamente, ad un domandare che ha come obiettivo la ricerca dell’oggettività delle risposte possibili.

presenza dell’idea di *bene comune*, unitamente alla necessità di una riflessione etica su di esso che stia a fondamento delle pratiche volte al miglioramento delle condizioni tragiche in cui versano il Pianeta e l’umanità intera. Cfr. Carlo Maria Martini, Umberto Eco, *In che cosa crede chi non crede*, Bompiani, Milano 2014, pp. 9-31.

²⁰ Carlo Sini, *Spinoza o l’archivio del sapere*, Jaca Book, Milano 2012, p. 43.

²¹ «L’emergenza mi rimanda alla continuità; la continuità fa emergere la differenza e mi rimanda alla differenza, ponendomi il problema: “Che differenza è?”. E qui siamo bloccati, perché, certo, potrei rispondere: “La differenza delle mie pratiche” [...] ma la differenza delle mie pratiche la vedo nell’emergenza delle mie pratiche, le quali mi rimandano alla continuità, e il circolo continua: sono iscritto in un punto che non sta fermo e che non si lascia ravvisare. [...] Cioè dovrei ogni volta costruire questo circolo: l’emergenza gioca nel circolo, mi dà la continuità, ma la continuità è per la differenza, la differenza è l’emergenza stessa e così via. Questa è l’esperienza che *accade* nell’inizio [...] Ogni termine dunque è dentro l’altro ed è pensabile solo a partire dall’altro: la continuità è per la differenza e viceversa; esse compaiono nell’emergenza, cioè nella decisione dell’inizio; ma l’emergenza sta nella continuità, come *sua* differenza». Ivi, pp. 46-47.

APPENDICE:
LA RAZIONALITÀ FILOSOFICA QUALE *BENE COMUNE*
SECONDO IL PUNTO DI VISTA FILOSOFICO DI GIULIO PRETI

Ciò che ancora manca, al fine di poter concludere la disamina filosofica del *bene comune*, è la risposta alla domanda fondamentale che chiede *che cosa esso sia*, tenuto conto dell'ipotesi che si è andata strutturando lungo il percorso teoretico inaugurato dal presente studio, secondo la quale il *bene comune* costituisce la *razionalità trascendentale storico-critica*.

La conferma del valore di questa ipotesi la si evince soprattutto grazie alla meditazione su alcune precise pagine di Giulio Preti, contenute nei *Saggi filosofici*,¹ in cui l'Autore illustra il proprio punto di vista empiristico, come si è già accennato. Se, là, esse servirono da punto di partenza del discorso, in questa sede sono invece in grado di fornire la cosiddetta "chiusura del cerchio", poiché ci consentono di far emergere criticamente la validità di quanto si propone.

Il lettore viene affascinato dalla lettura delle prime righe del saggio, in cui Preti si scusa per il fatto di iniziare facendo riferimento ad alcune note autobiografiche, «le più sobrie che mi sarà possibile».² Questo riferirsi alla propria vita si manifesta quale desiderio di esporre il *proprio punto di vista*, cioè «qualcosa che si è scelto, naturalmente sulla base dei motivi e ragioni fondati a loro volta su determinate esperienze».³ Con ciò, Preti vuole chiarire, sin da subito, che la sua filosofia non costituisce un *sistema*, cioè un sapere chiuso, costituito da regole e parole date una volta per tutte e, dunque, staccate dalla realtà poiché anelanti ad una validità assoluta.

Nel prediligere l'esposizione del proprio *punto di vista*, parrebbe che Preti si allontani dalla posizione del suo maestro, Antonio Banfi.⁴ In realtà, la lontananza è solo apparente perché ad emergere è la condivisione, da parte di entrambi, del ruolo della *razionalità della ragione* quale strumento trascendentale che consente all'uomo non solo di comprendere il rapporto dialettico fra realtà e ragione, ma di potersi, anche, inserire criticamente al suo interno. Infatti, uno dei concetti che continuamente appare quale esigenza propria di una possibile equiparazione del lavoro del filosofo a quello dello scienziato, è proprio la necessità che la filosofia faccia un uso rigoroso dei procedimenti logici, unitamente alla «possibilità di ricorrere ai fatti, almeno come ultima, ma costante, istanza per il controllo delle teorie ed asserzioni».⁵

Preti prende le distanze da quella filosofia il cui orientamento metafisico l'ha condotta a creare una sorta di distacco dal mondo dell'esperienza, riducendola a un insieme di discorsi puramente retorici che, in alcuni casi estremi, sono addirittura giunti al vaniloquio. Il suo punto di vista empiristico si giustifica proprio alla luce della scelta di fare filosofia *sempre aderendo criticamente all'esperienza*. Trattasi di un presupposto, cioè di una ragione non definita e non dimostrata, come lo sono tutti i presupposti, che, però, è nato da motivazioni di ordine pratico, cioè fondate su una serie di esperienze che non sono solo sue personali, bensì riconosciute da tutta una determinata generazione di uomini. Il concetto di esperienza viene, dunque, ad assumere una connotazione storica in quanto essa è ciò che costituisce la cosiddetta *tradizione*.

¹ G. Preti, *Saggi filosofici*, vol. 1, cit., pp. 475-495. Per l'opera di G. Preti cfr. anche gli scritti di Fabio Minazzi alla nota 5 di p. 7 di questo studio.

² Ivi, p. 475.

³ *Ibidem*.

⁴ «Il riconoscimento della forma di tale assoluta autonomia ed universalità della ragione è infatti, l'intimo motivo che sta a fondo e che sostiene le nostre ricerche, e non come tendenza personale, ma come espressione dell'essenza stessa della filosofia, quale universale coscienza dell'umanità, che nel suo stesso seno solleva questa al di sopra della cieca accidentalità degli eventi, e le rivela, attraverso gli errori le sofferenze stesse, la sua essenza e la sua destinazione ideale. Poiché la ragione ha proprio questo significato, che la realtà sia concepita non secondo la limitata particolarità di punti di vista individualmente orientati, ma secondo l'universalità del suo senso unitario, in cui tali posizioni particolari stesse hanno il loro fondamento», cfr. A. Banfi, *Prefazione ai Principi di una teoria della ragione*, cit. pp. XXII-XXIII.

⁵ G. Preti, *Saggi filosofici*, vol. 1, cit., pp. 477.

Ogni uomo è inserito all'interno di questa tradizione in modo *attivo* poiché, come hanno insegnato il marxismo e il pragmatismo deweyano, è capace di contribuire alla costruzione della propria storia, cioè alla costruzione di se stesso e dell'epoca in cui vive, per mezzo di quel rapporto dinamico che si instaura fra l'ordine dell'azione e l'ordine del pensiero.

In questa prospettiva, Preti coglie il valore indiscusso della ragione, spogliata da tutti quei retaggi assolutistici di matrice metafisica e idealistica. La ragione di cui parla Preti è quella stessa di cui scrisse Banfi, cioè quella funzione di integrazione critica che consente all'uomo di costituire un *ordine o sistema trascendentale di idee* le quali, pur essendo prive di un contenuto materiale, consentono tuttavia la trasposizione del concetto dell'esperienza, già tematizzato per mezzo delle categorie, cioè la determinazione del suo *sensu*. Ecco, dunque, che la natura vuota delle idee permette la comprensione non del limite, bensì della ricchezza dell'attività dell'umana ragione, la quale, venuto meno il desiderio, folle, di poter volare, come la colomba kantiana, laddove non c'è aria, cioè di sconfinare nell'universo metafisico, prende allora coscienza critica che la propria operatività trascendentale si può costituire solo rimanendo legata al piano dell'esperienza, ma non restando vincolata in modo assoluto ad esso. Il legame con l'esperienza è infatti reso possibile grazie alla *libertà* della ragione di poter *ideare* quegli *schemi concettuali* che danno origine a qualcosa che, in quanto naturale, è sempre "*vita*", pur essendo, però, "*più che vita*" poiché fondato sulle capacità trascendentali dell'umana ragione.

Alla luce di questa impostazione, Preti può giustificare la propria adesione critica all'empirismo logico, maturata a partire dall'esigenza di giungere ad una ricerca caratterizzata dalla presenza di due componenti imprescindibili, già presenti nella speculazione filosofica kantiana e legate, fra loro, dialetticamente: il *piano dell'esperienza* e quello della *conoscenza intellettuale*; inoltre, l'empirismo logico gli ha anche fornito la possibilità di garantire l'*oggettività* delle proprie teorie mediante la possibilità di poterle, sempre, *verificare*.

L'esigenza di verifica delle teorie, porta Preti a riflettere su che cosa questo possa significare quando si ha a che fare con enunciati filosofici. Prendendo atto della liberalizzazione del principio di verifica, attuata dagli stessi suoi ideatori e sostenitori, gli empiristi logici eredi della tradizione di Moritz Schlick, Preti insiste sulla necessità di comprendere che non tutti gli enunciati debbano poter essere traducibili riduzionisticamente in fatti, laddove è sempre necessario che ogni enunciato, o anche solo una classe di essi, sia associabile e/o corrispondente a determinati enunciati fattuali. La classe di enunciati suddetta è quella delle conseguenze che si evincono a partire dagli enunciati di partenza, il cui senso deve, sempre, essere verificabile, il che deve manifestare una stretta *connessione tra senso e verificabilità*. Solo così, il sistema linguistico di un filosofo può essere confrontato con altri sistemi di altri filosofi, per mezzo di criteri razionali e scientifici che consentano di operare una scelta fra i due. Se ciò non avvenisse, ci si troverebbe di fronte ad un sistema filosofico che significa solo se stesso, autoreferenziale e vero per mera convenzione tautologica.

«E qui sta il punto»⁶ non solo per Preti ma, anche, per l'idea di fondo qui proposta, perché l'ipotesi che il *bene comune* sia la razionalità trascendentale storico-critica può funzionare solo se è passibile di verifica, altrimenti essa si andrebbe ad aggiungere ad altre proposte metafisiche, certamente degne di riflessione, ma incapaci di risolvere l'enigma del sintagma *bene comune*, cioè la possibilità di stabilire a che cosa si faccia riferimento quando si parla della classe dei *beni comuni*.

È Preti stesso a chiarire in che cosa consista la *verificabilità* degli enunciati filosofici e dei sistemi che essi generano, quando scrive che «di fatto, soltanto quei controlli empirici che l'umanità è venuta selezionando e collaudando nei millenni della sua storia godono di una piena oggettività, nel senso di intersoggettività. Perché è così, non lo so: è un fatto, che sta alla base della obiettività di tutti i fatti.»⁷ Muovendo dal dato di fatto, di per sé evidente, «che l'unica sfera intersoggettiva è

⁶ Ivi, p. 481.

⁷ *Ibidem*.

quella del mondo esterno, sensibile»,⁸ per poter sottoporre a verifica gli enunciati linguistici di natura filosofica ci si deve appellare a quei *controlli empirici* che godono di *oggettività* in quanto sono *intersoggettivi* perché ammessi dalla comunità di appartenenza, cioè dalla storia e dalla tradizione in cui ogni individuo è inserito. Tutto questo non rischia di portare ad una posizione relativistica perché l'intersoggettività dimora nella relazione che ogni uomo instaura con il mondo esterno, una relazione pratico-sensibile che si struttura quale «esperienza vissuta e comune»⁹ a tutti gli uomini e che viene enunciata in un «*linguaggio comune*».¹⁰

Se, per esempio, un individuo pronuncia la parola “casa”, un altro individuo, anche se di nazionalità differente, comprenderà subito, indipendentemente dal fatto che il primo pronunci “casa” e il secondo “*maison*”, il significato di quanto egli va dicendo, cioè a quale esperienza si riferisca, poiché trattasi della sua stessa esperienza, che è, dunque, un' *esperienza comune* che *li accomuna*. Allora, la verificabilità degli enunciati non fattuali si gioca all'interno del mondo della *prassi*, ossia della storia e della tradizione, la quale è fondata a partire dalla condivisione di alcune esperienze che sono, per quegli uomini che vivono in quella prassi, intersoggettive. Tornando all'esempio della casa, è evidente che un uomo primitivo non potrebbe comprendere il significato della parola “casa” perché la sua esperienza non sarebbe la stessa dell'uomo moderno, il che significa che, tra i due uomini storici, verrebbe meno quell'intersoggettività che garantisce la validità dei controlli empirici degli enunciati non fattuali.

Questa visione dell'oggettività dà ragione di quanto si andava scrivendo a proposito dell'oggettività dell'idea di *bene comune* nei capitoli precedenti del presente studio. Si insisteva sul fatto che si tratta di un'oggettività “debole”, diversa rispetto a quella “forte” degli enunciati scientifici che parlano di fatti. Si sottolineava che l'oggettività “debole” è sinonimo di intersoggettività, il che ci consentiva di comprendere i motivi per cui, solo per l'uomo di oggi, il *bene comune* è un problema mentre, per Kant, non lo era, dato che il suo problema era quello di un'altra epoca, l'epoca della rivoluzione scientifica.

Oggi, davanti ad una serie di esperienze comuni, fra le quali vi sono la presa d'atto della scarsità delle risorse e la crisi culturale in cui versano i legami sociali attuali, l'uomo contemporaneo esprime un sintagma comune, quello di *bene comune*, che apre ad una dimensione problematica che deve essere risolta proprio perché è un problema che accomuna e la soluzione si rende possibile proprio mediante l'esercizio razionale storico critico della ragione.

Preti si interroga circa il ruolo della filosofia, laddove essa non venga ridotta ad un discorso di carattere metafisico. La sua proposta è quella di attribuire alla filosofia un valore, un ruolo “ontologico”. Certamente, Preti aderisce alla posizione generale del razionalismo critico che, prendendo atto della dinamicità che caratterizza il linguaggio, nonché del carattere “normativo-creativo” dei linguaggi ideali, cioè di quei linguaggi che tendono a classificare la realtà che viene enunciata mediante i cosiddetti linguaggi-oggetto (come, per esempio, le diciture socialismo, empirismo, idealismo, etc., i cosiddetti “ismi”), nonché l'insieme degli “enunciati sistematici”, (quali, per esempio, politica, morale, scienza, etc.), attribuisce alla filosofia il compito generale e particolare di realizzare una sistemazione dei singoli campi della cultura in quadri complessivi di riferimento, che servono a ricostruire e riordinare il senso comune. Tuttavia, Preti sottolinea il limite di questi quadri, ossia il fatto che essi non possiedono una efficace “penetrazione critico-semantiche” e pertanto insiste sulla necessità di dover aggiungere qualcosa che la maggior parte degli empiristi logici non tiene presente: la *dimensione storica*.

Preti è ben consapevole che ogni uomo vive all'interno di una *tradizione*, per cui ogni parola, espressione, categoria di pensiero, problema, «hanno senso nei riguardi di un linguaggio, di categorie, di problemi che sono giunti a noi attraverso millenni di storia».¹¹ Al di fuori di un contesto storico, ogni termine diventa astratto, cioè perde il proprio carattere di oggettività. Allora,

⁸ Ivi, p.482.

⁹ Ivi, p. 483.

¹⁰ *Ibidem*, il corsivo è dell'Autore.

¹¹ Ivi, p. 484.

il compito della filosofia non può che essere quello di «esplicitamento delle forme, delle strutture linguistiche, categoriali, ecc., della tradizione»¹² che può essere non necessariamente univoco o monodirezionale, considerata la struttura articolata di ogni tradizione.

Preti chiama *topiche* i sistemi di semantica che la filosofia deve elaborare come strumenti di analisi ontologica. Ogni *topica* è un *universo di discorso* che determina sia un campo di significanza per i simboli del sistema, sia una struttura ontologica del campo stesso. Dunque, ogni universo di discorso è correlato ad una particolare regione ontologica, laddove ogni universo di discorso si struttura a partire dai problemi che la storia e la tradizione hanno fatto emergere al cospetto dell'uomo.

Pertanto, così come l'universo di discorso mediante il quale si parla della fisica è correlato all'ontologia della regione natura-fisica, l'universo di discorso mediante il quale si parla del *bene comune* sarà correlato all'ontologia della regione natura-dei-*beni-comuni*. Questo è possibile perché ogni significato, spiega Preti, è correlato della verità poiché introduce una nozione di verità che è sempre strettamente correlata al significato stesso.

Non avrebbe pertanto senso parlare di *bene comune* ad un uomo della Foresta Amazzonica, poiché il significato che egli potrebbe attribuire a questo sintagma non sarebbe quello che vi attribuisce un uomo europeo o americano, considerato il fatto che la nozione di verità, correlata a questo significato, sarebbe diversa poiché non basata su alcuna esperienza comune. Dunque, è l'insieme delle esperienze storiche e delle tradizioni, le quali, a loro volta, si strutturano a partire da una serie di esperienze comuni, compiute da un gruppo di uomini protagonisti di quella storia e di quella tradizione, che rendono possibile l'ideazione trascendentale di uno schema di riferimento. Grazie a questo schema, si possono costituire, secondo l'insegnamento di Kant relativo alla *deduzione trascendentale* delle idee della ragione, quelle singole *regioni ontologiche* all'interno delle quali si trovano quei particolari oggetti che possiedono, in modo specifico, le caratteristiche generali espresse dall'idea. E questo è, anche, il caso dell'idea di *bene comune* e dei singoli *beni comuni*.

Traendo una prima conclusione, si giunge così a poter condividere la posizione pretiana che vede, in ogni universo di discorso, quel qualcosa che costituisce un reticolato di nozioni, o categorie, in cui, e grazie a cui, si costituiscono gli oggetti fisici i quali, essendo collegati fra loro secondo le relazioni categoriali stabilite dallo specifico universo di discorso, formano la natura fisica. Allora, il *trascendentalismo* ha una *portata ontologica* perché le categorie sono, certamente, forme pure, cioè vuote e *a priori*, ma esse hanno senso solo se vengono riempite di *contenuti fattuali*, secondo le modalità da esse stesse stabilite. Ancora una volta, è il piano dell'esperienza a determinare la validità oggettiva di quanto la natura trascendentale della ragione è in grado di stabilire.

Se tutto questo è corretto, si comprende allora non solo il valore della genesi trascendentale dell'idea di *bene comune*, ma, anche, la necessità di aggiungere, alla prima parte di questo studio di natura teoretica, una seconda parte, di natura didattico-esperienziale. Questo desiderio scaturisce dall'intento di dimostrare, nella pratica, che l'idea di *bene comune* come razionalità storico-critica è in grado di stabilire una regione ontologica, che si può chiamare *filosofia*, all'interno della quale vengono a costituirsi dei contenuti fattuali, cioè delle vere, e proprie, azioni filosofiche, compiute da coloro che stanno all'interno di quella storia e di quella tradizione che è la storia del pensiero filosofico occidentale.

Se le categorie kantiane erano forme pure di una coscienza in generale, chiamata *Io penso*, per Preti esse sono invece schemi o scheletri costruiti dall'uomo in un particolare periodo della sua storia, e questo dà ragione del fatto che il *trascendentalismo* abbia una *natura storico-oggettiva* poiché suo intento è la determinazione dei modi in cui la categoria dell'essere è sempre in atto nella costruzione, mobile e convenzionale, delle regioni ontologiche da parte del sapere scientifico e della cultura. Da ciò, l'emersione di un problema di cui Preti è assolutamente consapevole: la possibilità

¹² *Ibidem*.

che la pluralità delle ontologie possa generare una pluralità di mondi reali, posizione tipica di ogni relativismo soggettivistico.

Preti risolve la questione facendo riferimento al fatto che il mondo reale è il mondo del senso comune, ossia il mondo pre-tematico, cioè non ancora messo a tema dalla razionalità trascendentale. Esso, non, è, perciò il *kosmos* o mondo ordinato mediante le categorie, ma è un mondo caotico la cui realtà ha una connotazione indefinita ed equivoca. Poiché, però, l'uomo che vive all'interno di questo mondo reale, non può viverlo passivamente, data la presenza, in lui, del dispositivo della ragione, egli non può che costantemente mettere a tema questo mondo e dare inizio a quella costruzione delle ontologie regionali di cui si è detto. Dunque, il mondo reale, per Preti, come per Kant, è un'idea della ragione intesa come compito infinito, ossia come noumeno.

Ancora due sono le problematiche che Preti affronta prima di chiudere la presentazione del proprio punto di vista empiristico: le problematiche etiche e le possibili prospettive storiografiche.

La questione etica viene affrontata muovendo dalla consapevolezza di uno iato fra le idee morali ufficiali e l'effettivo costume umano. Da un lato vi è la legge, il dogma, dall'altro lato un uomo che fatica a seguire quelle leggi e quei dogmi e che, spesso, agisce contrariamente ad essi. Da qui l'urgenza di un'indagine capace di individuare le condizioni e le strutture logiche di un discorso morale in generale.

Preti si affida nuovamente all'insegnamento del razionalismo moderno inaugurato da Kant, il quale distingue fra il *discorso metamorale*, filosofico, razionale, che preferisce analizzare la *forma*, piuttosto che i contenuti, del discorso morale nella sua variabilità storica, e il *discorso morale*. A fondamento di quest'ultimo, vi è l'insieme di quegli atteggiamenti che costituiscono l'esperienza morale e che fondano i giudizi valutativi e/o normativi morali.

Data l'aderenza all'esperienza quale presupposto di ogni empirismo critico, è evidente che il discorso morale è quanto interessa Preti, laddove scrive che i giudizi morali sono fondati, come ogni enunciato scientifico, su una speciale struttura empirica che prende il nome di *esperienza morale*. Questo sta a significare che l'uomo è, per natura, portato, in virtù della sua ragione, a porsi in una relazione morale con il mondo che si struttura a partire dall'ideazione di alcune categorie morali, quali, per esempio, la giustizia, il male, etc., che consentono la determinazione di particolari *regioni etiche*. Così come esistono le ontologie regionali, esistono, pure, le *etiche regionali*, ossia particolari universi di discorso etico e di conseguenti azioni morali.

Questa pluralità di regioni etiche conduce, però, allo stesso problema a cui hanno portato le ontologie regionali, quello dell'*universalità*, in questo caso dell'universalità dei giudizi morali, pena la caduta nel relativismo soggettivistico.

Preti scioglie il nodo della questione appellandosi, ancora una volta, all'esperienza storica, la quale, sola, dà testimonianza di costumi, norme, atteggiamenti, che esistono da millenni. Ciò presuppone che ci debba essere «qualcosa, diciamo (ma come mera *façon de parler*) nella natura umana, che permette alle norme morali una certa quale (e purtroppo assai limitata) possibilità»¹³ cioè una «certa uniformità degli atteggiamenti ed emozioni fondamentali, uniformità che permette una certa intersoggettività degli enunciati che sono verificati»¹⁴ così come avviene per le sensazioni, le quali, se uniformi, risultano intersoggettive. Dunque, Preti afferma la presenza di un comportamento morale avente, per natura, le medesime caratteristiche pratiche, nel senso che esso manifesta la propria universalità in una serie di atteggiamenti che costantemente l'uomo, di tutti i tempi, compie in modo per lo più simile se non del tutto simile.

Ma, continua Preti, il discorso morale solo raramente fa riferimento a questi atteggiamenti "universali," poiché preferisce appellarsi a categorie o significati, cioè a regole, aventi una funzione indipendente dall'esperienza e *a priori*. Inoltre, come ogni discorso, anche quello morale si struttura in una sintassi ben precisa, avente principi, deduzioni, dimostrazioni.

La soluzione di questa divergenza fra atteggiamenti morali universali da un lato, categorie e significati *a priori* dall'altro, è resa possibile dalla *ragione*, la quale, in ogni discorso etico, deve

¹³ Ivi, p. 490.

¹⁴ *Ibidem*.

assumersi il compito di verificare l'intero sistema morale, non mediante la verifica delle definizioni e degli assiomi di partenza, i quali, proprio perché tali, sono, per natura, inverificabili, bensì le loro *conseguenze*, cioè la loro capacità di *corrispondere ad enunciati verificabili per atteggiamento*.

Più semplicemente, l'utilità di un sistema morale consiste nella sua capacità di introdurre connessione e coerenza nell'insieme, sempre variabile e problematico, delle emozioni e degli atteggiamenti, dando, ad essi, dei significati che non appaiono immediatamente. Ogni sistema morale deve, infatti, conoscere le proprie conseguenze pratiche e quali siano le emozioni e gli atteggiamenti che lo sostengono e lo rendono persuasivo. Così facendo, il sistema diviene consapevole delle proprie potenzialità e dei propri limiti.

Ancora una volta, è il piano dell'esperienza a rendere oggettivo anche il discorso morale, oltre a quello scientifico, il che significa che le possibili ragioni etiche, che sono state, qui, messe a fondamento della questione del *bene comune*, possono essere ritenute oggettive solo se sono in grado di determinare un comportamento morale pratico, capace di migliorare di fatto le condizioni di vita attuali dell'uomo e del Pianeta. Altrimenti, se così non fosse, codeste ragioni darebbero luogo ad una morale formale, metafisica.

Per poter giungere ad una valutazione pratico-empirica, è, però, necessario compier un'azione lungimirante e preventiva, che abbia come scopo urgente quello di *educare* le giovani generazioni, sin da piccole, al *bene comune*, ossia all'esercizio libero e consapevole della propria razionalità storico-critica. Altrimenti, non si potrebbe pensare di poter raggiungere il fine a cui, per natura, ogni uomo anela nel suo desiderio di esserne degno: la felicità.

Una volta stabilito, su basi empirico-pratiche, il valore di un giudizio morale, solo allora esso sarà traducibile in una forma normativa che, perché tale, pretende una certa obbligatorietà pratica nel senso che esso si presenterà al cospetto della volontà umana come qualcosa che deve venire attuato perché positivo, o impedito nel caso in cui fosse riconosciuto come negativo.

Si è, così, giunti, al cuore della posizione etica di Preti, la quale manifesta la presa di coscienza della *responsabilità* propria di ogni individuo quale artefice, mediante la propria ragione storica e critica, del proprio, e altrui, destino storico.

Queste sono le ragioni sottese al fatto che Preti chiuda il proprio saggio sottolineando che il trascendentalismo storico-critico da lui prefigurato non è da considerarsi anti-istorista, ossia contrario alla storia, laddove, invece, esso è decisamente anti-storicista. L'empirismo critico pretiano, infatti, non prescinde mai dalla dimensione storica della tradizione poiché è consapevole che ogni problema emerge dalla storia, ma si pone per il presente in modo autonomo configurandosi come una «conoscenza strumentale valevole per il futuro».¹⁵ Gli enunciati con cui si esprime la soluzione del problema vengono pertanto giustificati dalla stessa esperienza storica, cioè dagli errori, tentativi, successi dell'umanità che ha costruito forme di cultura o di saperi intersoggettivi e comunicabili, a differenza di quelle forme rimaste chiuse e, con ciò, ai margini della storia e della società.

Anche quella forma di sapere e di cultura che viene chiamata *filosofia occidentale*, ha senso solo se è capace di uscire dal mondo chiuso accademico che la ritiene propria solo degli specialisti, per divenire una *pratica civile e pubblico-intersoggettiva*, fondata su quella razionalità avente una dimensione universale perché propria, comune, a tutti gli uomini, siano essi bambini o adulti, giovani o anziani, abili o diversamente abili. Ed è chiaro che ciò che andrà a variare non sarà la presenza della razionalità e il suo esercizio, bensì le modalità attraverso le quali essa potrà venire esercitata a partire dalle differenze naturali e costitutive di chi la esercita.

Preti conclude il saggio sottolineando che se il passaggio da un'epoca storica ad un'altra è individuabile nel passaggio da una forma di pensiero ad un'altra, reso possibile dalla creazione di strutture discorsivo-ontologiche diverse, dunque non paragonabili a quelle del passato, è anche vero che il convenzionalismo, che caratterizza queste forme di pensiero, non è da intendersi quale fonte di strutture linguistiche arbitrarie. A fondamento di esse vi è una ragione extra-logica, ossia

¹⁵ Ivi, 493.

l'insieme di quelle esperienze, situazioni, bisogni individuali e collettivi che generano le singole creazioni culturali fornendo all'uomo la percezione concreta del tempo.

Ancora una volta, è il *tempo*, stabilito e strutturato dalla stessa ragione quale chiave di lettura a aprioristica della realtà, a consentire la comprensione della *continuità* che lega l'uomo di oggi al passato, dell'*emergenza* presente da risolvere e della *differenza* che questa soluzione determinerà per il futuro, all'interno di quella *dimensione delle pratiche* fondata sulla volontà libera e responsabile dell'uomo di dare un senso alla propria, e altrui, esistenza, anche, e soprattutto, attraverso l'esercizio filosofico razionale e critico.

SEZIONE SECONDA
PENSARE CON SOCRATE:
UNA SPERIMENTAZIONE DIDATTICA

VI IL DIRITTO UNIVERSALE AL FILOSOFARE

1. Bene comune e centralità della razionalità costitutiva della persona: una questione di diritto

La prima parte di questo studio ha permesso l'emersione del *bene comune* quale idea trascendentale, non costitutiva ma regolativa, che la ragione pura pensa come *idea della razionalità storico critica*, ossia di quella peculiarità che caratterizza la totalità dell'umanità. Questo *bene comune* assume una connotazione specifica a partire dalle emergenze che si sviluppano all'interno dei singoli momenti della storia dell'uomo. Pertanto, esso non va pensato come una sorta di dogma che si impone in modo acritico, ma come un dispositivo che viene variamente costruito e perseguito nella molteplicità delle prassi che caratterizzano la vita.

Da tutto ciò si evince la centralità della *persona* e della sua dignità costitutiva, la quale possiede una natura teoretica e, insieme, pratica. Infatti, *ragione e libertà* sono le due componenti tipiche di quella tradizione illuministica che ha segnato la storia dell'uomo occidentale.

Parlare di Illuminismo significa non solo concentrare l'attenzione sull'Europa del XVIII secolo, bensì fare un passo indietro, precisamente all'epoca del Giusnaturalismo secentesco. Quest'ultimo ha individuato, nell'uomo, la presenza di *diritti naturali* che, proprio perché tali, sono *inalienabili* in quanto fondati sull'autonomia della ragione umana.¹

Nella *Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino* del 1789, vengono menzionati proprio quei diritti naturali di cui è necessario avere una concezione comune, in quanto li si riconosce come razionali e, con ciò, universali, ossia costitutivi della persona umana.² La stessa riflessione trova spazio anche nella *Dichiarazione universale dei diritti umani* dell'Assemblea generale delle Nazioni Unite del 1948, in cui si evince l'identificazione tra il concetto di *universale* e quello di *comune*.³

¹ Il Giusnaturalismo è un sistema concettuale affermatosi nella speculazione politica secentesca. Il concetto chiave di questo sistema è il riconoscimento di un diritto di natura, cioè l'insieme delle norme che esprimono l'essenza razionale dell'uomo e che precedono le cosiddette norme positive, ossia le leggi fatte dall'uomo e in vigore nei singoli Stati. Il diritto di natura funge da modello ideale che consente di valutare la validità dei sistemi giuridici, i quali possono rimanere in vigore se non sono in contrasto con esso. Tra i diritti naturali, quelli fondamentali sono la sicurezza, la libertà e la proprietà. In particolare, è interessante sottolineare che i Giusnaturalisti ammettono la presenza di principi di ragione, naturali e originari, dai quali è possibile dedurre le norme giuridiche utili a costituire uno Stato e una società razionali. Sebbene la fonte originaria del diritto di natura sia Dio, il fondamento del potere statale e del diritto positivo assume un carattere laico poiché è espressione della volontà dell'uomo. I Giusnaturalisti furono i primi filosofi della politica a sviluppare una riflessione sul diritto dotata dello stesso rigore delle scienze matematiche, al fine di fare della speculazione sul diritto un sapere scientifico.

² L'articolo 2 della *Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino* dichiara che «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», cfr. <http://www.dircost.unito.it/cs/docs/francia1789.htm>.

³ Dal *Preambolo* della *Dichiarazione universale dei diritti umani*: «considerato che il riconoscimento della dignità inerente a tutti i membri della famiglia umana e dei loro diritti, uguali ed inalienabili, costituisce il fondamento della libertà, della giustizia e della pace nel mondo; considerato che il disconoscimento e il disprezzo dei diritti umani hanno portato ad atti di barbarie che offendono la coscienza dell'umanità, e che l'avvento di un mondo in cui gli esseri umani godano della libertà di parola e di credo e della libertà dal timore e dal bisogno è stato proclamato come la più alta aspirazione dell'uomo; considerato che è indispensabile che i diritti umani siano protetti da norme giuridiche, se si vuole evitare che l'uomo sia costretto a ricorrere, come ultima istanza, alla ribellione contro la tirannia e l'oppressione; considerato che è indispensabile promuovere lo sviluppo di rapporti amichevoli tra le Nazioni; considerato che i popoli delle Nazioni Unite hanno riaffermato nello Statuto la loro fede nei diritti umani fondamentali, nella dignità e nel valore della persona umana, nell'uguaglianza dei diritti dell'uomo e della donna, ed hanno deciso di promuovere il progresso sociale e un miglior tenore di vita in una maggiore libertà; Considerato che gli Stati membri si sono impegnati a perseguire, in cooperazione con le Nazioni Unite, il rispetto e l'osservanza universale dei diritti umani e delle libertà fondamentali; considerato che una concezione comune di questi diritti e di questa libertà è della massima importanza per la piena realizzazione di questi impegni; l'Assemblea Generale dichiara [...]», cfr. http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/itn.pdf.

Sebbene questa identificazione sia stata posta come presupposto di ogni agire individuale e politico, essa è stata ampiamente disattesa dalla cultura contemporanea, a causa di una progressiva lacerazione fra l'idea di diritto e quella, ad essa inscindibilmente legata, di dovere. Oggi, si assiste, infatti, al trionfo di un'etica relativistica e soggettivistica, in cui prevale un umanismo a-critico e a-razionale che tende a giustificare ogni pensiero, ed ogni azione, alla luce di particolari, e molteplici, punti di vista umani, addirittura "fin troppo umani" e, perciò stesso, miopi in quanto privi del cosiddetto *buon senso*,⁴ cioè di quell'esercizio critico della razionalità che esige, in primo luogo, l'analisi dell'esperienza vissuta.

Questa tragica situazione, per poter essere risolta e superata, richiede di avviare una riflessione sul concetto di diritto in riferimento, non solo, a quello di dovere ma, anche, alla categoria trascendentale di *bene comune*, poiché solo così sarà possibile recuperare il significato autentico dei concetti di diritto e di legge, unitamente alla possibilità di scoprire quelle pratiche che, meglio di altre, consentono lo sviluppo della persona nella sua integrità autentica.

2. *Il filosofare quale uso della ragione storico critica: un diritto universale dell'umanità*

Parlare di diritti naturali significa pensare alla razionalità teoretica e pratica quale essenza costitutiva della persona. Tenuto presente che il concetto di *universale* corrisponde a quello di *comune*, ed essendo, l'uso della ragione, un diritto naturale universale dell'uomo, esso è, contemporaneamente, il *bene comune* dell'umanità intera quale criterio di azione, o regola, che funge da parametro delle idee di giustizia e di legittimità individuali e sociali.⁵

⁴ Per comprendere il significato dell'espressione *buon senso*, è utile leggere le riflessioni di Giulio Preti, contenute nel saggio *Retorica e logica. Le due culture*. Preti scrive che il *buon senso* è la *ragione* (di cartesiana memoria), cioè «la cosa meglio distribuita nel mondo» che rende possibile l'esistenza di un discorso capace di rivolgersi ad un *uditorio universale* poiché è «il più ricco di argomentazioni strettamente logiche e/o di convalide fattuali, il più povero di appelli sentimentali, di indicazioni valutative, di argomenti fondati sull'autorità o sul *consensus*». Il *buon senso* non va confuso con il *senso comune*, l'insieme delle opinioni comuni che costituiscono la *doxa* o opinione. Se, quest'ultimo, genera relativismo e soggettivismo, il *buon senso*, invece, è il fondamento dell'oggettività del discorso scientifico, laddove con questa espressione, si intende l'intersoggettività dei criteri che rendono possibile la conoscenza. Cfr. Giulio Preti, *Retorica e logica. Le due culture*, Einaudi, Torino 1968, pp. 158; 172; 195.

⁵ Nel discutere a proposito delle caratteristiche specifiche della cultura assiologica rispetto a quella teoretica, Giulio Preti riflette sul concetto di diritto di natura, «un venerando concetto di origine metafisico-religiosa che oggi molti giuristi e filosofi del diritto ritengono (e, io penso, ben a ragione) affatto mitologico, ma che alcuni giuristi (soprattutto di "destra") invece vorrebbero rivalutare, ad onta della sua assoluta improbabilità (ed anzi insignificanza) teoretica». Ammettendo che un sistema di norme di natura possa esistere, esso fungerebbe da parametro di valutazione di tutte le norme e di tutte le leggi che costituiscono il diritto storico. Da ciò, la distinzione fra tutto ciò che sarebbe lecito e "naturale", rispetto a ciò che, invece, risulterebbe essere "contro natura". Contro questa suddivisione, Preti afferma che con il termine "naturale" si deve intendere quel sistema costituito dall'insieme dei fenomeni ordinati secondo leggi scientifiche. Pertanto, il pensare che alcuni fenomeni siano "innaturali" è «il segno di una deficienza del nostro sapere». Al di fuori, però, dell'ambito scientifico e filosofico, il termine "naturale" viene indicato in riferimento a tutto ciò che è conforme alle nostre abitudini, sentimenti, piaceri. Dunque, così pensato, il concetto di "natura" non è più in grado di fondare alcuna norma o valore in modo assoluto: «serve più a *dichiarare* che non a *fondare* l'eticità o la non eticità di certe prassi e di certi istituti». Preti aggiunge una nota al testo estremamente interessante, in cui dichiara che, nonostante i limiti testé evidenziati, il "diritto naturale" possiede ancora una propria legittimità se lo si connette a quello di "contratto sociale", a patto, però, di eliminare da entrambi qualsiasi pretesa di farli valere come criteri e fondamenti assoluti. Ogni sistema *reale* di diritto si misura in base alla sua *efficacia*, la quale dipende sia dalla forza di chi governa, sia, anche, dal consenso che la popolazione soggetta alle norme esprime. Nelle società attuali, si tende ad allargare la capacità operativa del consenso, il quale «dipende dalla libera accettazione del sistema di leggi da parte dei singoli». Ogni singolo, mediante il proprio consenso, accetta liberamente il sistema derivante dalla legge ma lo fa solo, «a *certe condizioni*». Proprio queste condizioni sono quel qualcosa che, sottolinea Preti, può essere detto "diritto di natura", poiché sono ciò su cui necessariamente il contratto sociale si fonda, «cioè l'insieme delle condizioni senza cui singoli, o gruppi etnici, o classi, ecc. non sono più disposti, "non hanno più interesse", ad accettare liberamente il sistema di libertà e illibertà costituito dall'ordinamento». Preti conclude che, stando a questa, accezione, il "diritto di natura" risulta essere qualcosa di complessivamente variabile che, proprio perché tale, non può essere il fondamento e il criterio assoluto del diritto stesso. Ivi, pp. 234-236, il corsivo è dell'Autore. Sebbene, in apparenza, la riflessione pretiana

In questa prospettiva, emerge una concezione dei diritti umani come aventi sia un valore normativo, in quanto fondati sull'essenza stessa dell'essere umano, sia un valore funzionale che deriva dalla loro capacità di farsi valere in qualità di regole che orientano ogni azione, anche a livello istituzionale. Compito di ogni Stato e di ogni organismo internazionale, così come di ogni individuo e comunità sociale, diviene quello di salvaguardare, tutelare e promuovere il rispetto e l'esercizio di tali diritti, previa individuazione di quelle pratiche che, meglio di altre, possono consentire il raggiungimento di questa finalità.

Da tutto questo, emerge il valore e il ruolo civile della *filosofia* quale pratica che educa al *bene comune* dato che, per filosofia, si intende qui quel *filosofare critico*, di socratica e kantiana memoria, che si struttura in un esercizio razionale, costante, di dialogo fra l'umana ragione e il mondo naturale e sociale. Ne consegue, anche, l'impegno inderogabile di cui ogni istituzione pubblica dovrebbe farsi carico: la promozione attiva dei diritti naturali universali e, con ciò, delle pratiche capaci di garantirne la strutturazione a la tutela, fra cui la filosofia, quale atto di responsabilità comune e civile nei confronti delle generazioni future. Esiste, infatti, una profonda sinergia fra i diritti naturali universali e la responsabilità, laddove quest'ultima viene intesa come effettivo impegno a prendersi cura dell'insieme dell'umanità e non dei singoli, e molteplici, particolarismi.

Sottesa a questa proposta vi è l'intenzione di coniugare la giustizia all'etica, ossia ciò che è *giusto* a ciò che è *bene*. Quest'ultimo implica non il semplice riconoscimento di uno stato di fatto, che è già dato perché di natura metafisica o semplicemente perché appartenente ad ogni uomo quale suo diritto di natura, bensì, anche, di uno stato di diritto, su di esso fondato, che va perseguito e realizzato in una dimensione escatologica, mediante un impegno etico sostanziale, giustificato sul fondamento della libertà come postulato dell'esercizio razionale e universale della volontà.⁶

3. L'UNESCO e la dimensione internazionale del diritto di filosofare

Prima di entrare nel vivo della questione dell'UNESCO, è opportuno accennare, ancora una volta, all'età dell'Illuminismo, durante la quale è nata la figura del *citoyen* che ha, progressivamente, sostituito quella di suddito. Se quest'ultimo era sottoposto ad un diritto avente una legittimazione dall'alto, il *citoyen* è dotato di diritti naturali inalienabili, così come sostengono gli intellettuali illuministi, detti *philosophes*, capaci, per primi, di rivendicare il diritto alla cultura di tutti e di ciascuno. I *philosophes* comprendono che ogni Stato ha il dovere di educare tutti i cittadini in modo tale da garantire la conservazione e lo sviluppo dell'insieme delle conoscenze storiche e delle tradizioni che costituiscono la prassi dell'uomo occidentale, illustrata e spiegata nei volumi della monumentale opera intitolata *Encyclopédie*.

Ma l'Illuminismo possiede, anche, un'anima cosmopolita, nel senso che riconosce all'uomo il suo essere cittadino del mondo, il che consente di cogliere la presenza di una spinta internazionale del diritto alla cultura, fondata, è bene ribadirlo nuovamente, sulla natura razionale storico critica della

contrastanti con quanto sostenuto qui, è, in realtà, vero che il concetto di "condizione" consente la comprensione della profonda sinergia fra il pensiero di Preti e quanto si va qui affermando. Infatti, le cosiddette "certe condizioni" implicano, per essere stabilite e condivise dagli uomini appartenenti ad una determinata società, una riflessione di tipo razionale critica che si manifesta quale attuazione specifica del concetto generale di *bene comune*. Inoltre, poiché le suddette "condizioni" stanno alla base del "contratto sociale" ed essendo, esse, variabili e non assolute, è evidente che presuppongono sia una riflessione razionale critica di natura storica, sia una verifica sperimentale della propria validità nelle prassi che da esse derivano.

⁶ «Il bene comune, [...], non è un dato preconstituito contro cui i diritti sono destinati a infrangersi ogni volta che esso avanzi ragioni più forti; è invece un criterio normativo d'azione e uno sfondo valoriale di cui i diritti umani sono parte integrante. È inoltre, al pari dei diritti, un criterio regolativo rispetto all'uso del potere politico: lo giustifica, ne garantisce l'esercizio in forme legittime e non arbitrarie. In questo senso, diritti umani e bene comune operano in sintonia e nella stessa direzione, sono istanze distinte ma non contrapposte». Cfr. Maria Zanichelli, *Diritti umani e bene comune* in Francesco Botturi, Angelo Campodonico (a cura di), *Bene comune. Fondamenti e pratiche*, Vita e Pensiero, Milano 2014, p. 149.

persona, la quale essendo universale e comune, non può restare costretta dentro le barriere poste dai confini geo-politici dei singoli Stati.

L'importanza di questa premessa è fondamentale perché consente la comprensione non solo della portata storica ed universale della rivoluzione illuministica, ma anche di quella kantiana, tenuto presente che la speculazione filosofica kantiana costituisce la punta dell'*iceberg* dell'Illuminismo. Ecco, dunque, che il concetto di *pace perpetua*, a cui Kant dedica uno dei suoi saggi più famosi, precedentemente citati in questo studio, deve essere inserito in un contesto di ampio respiro, non solo individuale bensì internazionale, se non, addirittura, globale, e la ragione e la libertà devono essere viste come strumenti di cui l'umana natura è dotata per approssimarsi costantemente a quella condizione di pace che, sola, è garante del raggiungimento della felicità.

In questo contesto, trova spazio il bisogno di educare quale necessità pratica che deve mettere le giovani generazioni in grado di ragionare da sé e l'arte di educare diviene un compito proprio di ogni istituzione nazionale ed internazionale.

Se, in apertura di questo capitolo, si è fatto cenno alla profonda sinergia che lega la *Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino* del 1789 alla *Dichiarazione universale dei diritti umani* dell'Assemblea generale delle Nazioni Unite del 1948, è ora possibile comprendere le ragioni per cui l'ONU è stato affiancato da una serie di agenzie, fra cui l'UNESCO (Organizzazione delle Nazioni Unite per l'educazione, la scienza e la cultura), destinate, nel rispetto dei principi sanciti dalla *Dichiarazione universale*, a salvaguardare i diritti e i doveri dei singoli settori che costituiscono la società contemporanea.

Non è, questo, il luogo adatto a ripercorrere la storia e lo sviluppo dell'UNESCO, poiché ciò darebbe luogo ad una deviazione dall'intento generale di questo studio. Tuttavia, è necessario illustrare le ragioni per cui si è dato spazio ad un, seppure breve, accenno.

L'intento generale della seconda parte di questo studio è la dimostrazione, su base didattico-sperimentale, che la filosofia, quale pratica che educa al *bene comune*, possa e debba essere inserita nel percorso educativo dei giovani sin dalle scuole primarie o elementari. Per fare questo, si procederà non attraverso una ricostruzione storica del pensiero di alcuni pensatori, in particolare Socrate, Kant e Antonio Banfi, ma riprendendo alcuni concetti presenti nella loro elaborazione e dimostrando come essi stiano alla base della pratica filosofica con i bambini.

È stato proprio Antonio Banfi ad aver scritto un interessantissimo, e ancora attuale, saggio sul contributo che l'UNESCO può fornire allo sviluppo e alla diffusione delle scienze filosofiche di cui, si dà, qui di seguito, conto.

4. Antonio Banfi e il contributo dell'opera dell'UNESCO a favore delle scienze filosofiche

Nella risposta a un'inchiesta dell'UNESCO, contenuta in una lettera datata 23 ottobre 1947,⁷ Banfi esprime profonda fiducia nell'opera di questa agenzia, capace di contribuire allo sviluppo delle scienze filosofiche volte alla «formazione di una coscienza umana universale per una civiltà aperta e progressiva».⁸ All'indomani delle guerre mondiali, soprattutto dell'ultima, continua l'Autore, la collaborazione tra filosofi, nata sin dall'inizio dell'età moderna quando il sapere filosofico si rese sempre più antidogmatico, è divenuta difficile e rara. Tuttavia, proprio l'esperienza delle guerre ha reso manifesto il fatto che il concetto di verità non può più essere assimilato quale esito di un pensiero sistematico chiuso, bensì come quel qualcosa che sorge, e si costituisce, grazie all'esperienza e al contributo di tutti gli studiosi che fanno del filosofare un atto di ricerca effettivo. Ciò che, allora, manca è la presenza di un'organizzazione in grado di rendere attuale ed obbiettivo lo spirito critico, cioè quel procedere metodico nella ricerca della verità che si struttura attraverso un lavoro e un controllo comuni.

⁷ Antonio Banfi, *La collaborazione negli studi filosofici e l'opera dell'UNESCO* in Antonio Banfi, *La problematicità dell'educazione e il pensiero pedagogico*, «La Nuova Italia Editrice», Firenze 1961, pp. 353-358.

⁸ Ivi, p. 353.

Banfi riconosce nell'UNESCO l'ente in grado di supplire a questa mancanza⁹ e propone la creazione di un Direttorio che fissi le linee generali che i singoli uffici, incaricati di svolgere mansioni speciali, debbono seguire. Egli sottolinea, anche, la necessaria presenza e partecipazione attiva dei singoli o dei gruppi filosofici già esistenti, i quali verranno ad essere più facilmente coordinati tramite l'UNESCO.

Nel passare in rassegna le proposte del questionario a cui sta rispondendo, finalizzate tutte alla promozione degli studi filosofici, degne di nota sono, a Suo avviso, le seguenti: la creazione di un dizionario e/o enciclopedia di filosofia dotato di senso critico; la creazione di una bibliografia filosofica aggiornata e munita di una precisa indicazione circa la natura degli scritti; la pubblicazione di testi classici della filosofia in lingua originale, facilmente reperibili e a buon prezzo di vendita. Inoltre, Egli aggiunge altre proposte, fra cui la costituzione di una biblioteca dell'UNESCO con apparecchiature di riproduzione fotografica; la pubblicazione di opere di orientamento sistematico-bibliografico e di annuari di filosofia; la creazione di un ufficio di lettura che agevoli la pubblicazione e la traduzione di opere di particolare importanza e di difficile reperibilità. Fra i progetti, Banfi propone un'internazionalizzazione degli studi filosofici da realizzarsi sia mediante le missioni all'estero di professori e specialisti e l'incremento di congressi e di dibattiti su argomenti di carattere generale e/o particolare, sia l'istituzione di un'Università Internazionale Filosofica la cui sede e i cui docenti potrebbero ruotare.

Ciò che Banfi auspica è la possibilità, da parte della sezione filosofica dell'UNESCO, di divenire «l'organo di quella aperta sistematica del sapere che è principio ed esigenza essenziale del pensiero moderno come pensiero critico».¹⁰ Ciò implica, da un lato, una pianificazione elastica degli studi, svincolata, nei limiti del possibile, dai programmi educativi ministeriali, dall'altro lato, la formazione di una coscienza teoretica unitaria del sapere filosofico che sostenga, e guidi, il faticoso lavoro individuale della ricerca filosofica, soprattutto quando esso è rivolto ad indagini concernenti quelli che, agli occhi di Banfi, risultano essere i problemi più importanti: «la sistematica del sapere, compresi logica, metodologia, ecc. e quella relativa alla natura dell'uomo, alla vita, all'obiettività etica, al corso storico e via dicendo».¹¹

La lettera si conclude con l'analisi della particolare situazione della filosofia in Italia. Dopo avere accennato all'Associazione filosofica italiana, sostituita, durante il periodo fascista, dall'Istituto di Studi filosofici di nomina governativa, le cui pubblicazioni erano volte alla diffusione dell'ideologia del regime, Banfi si sofferma sulla nascita, nel secondo dopoguerra, della Società filosofica italiana (SFI), di nomina elettiva, il cui compito dovrebbe essere quello di favorire il rinnovamento delle facoltà universitarie di filosofia, anche per mezzo del sostegno dell'UNESCO. Quest'ultimo dovrebbe, anche, farsi carico della nascita di un editore di filosofia italiano, nonché di promuovere lo studio della filosofia italiana all'estero.

Oggi l'UNESCO continua a difendere, e a sottolineare, il bisogno che l'insegnamento della filosofia venga inserito in tutte le fasi del percorso di formazione scolastico quale pratica utile allo sviluppo del pensiero critico, unico garante dell'esercizio di una libertà indirizzata alla pace fra i popoli.¹² Questo impegno, la cui finalità viene sottolineata come bisogno urgente presso tutti i Paesi occidentali industrializzati, se, da un lato, può essere visto positivamente, dall'altro lato, però, denuncia il fatto che, ancora oggi, nella maggior parte degli Stati, la filosofia è inserita solo all'interno di percorsi di studio universitari e liceali, addirittura, a volte, come corso non obbligatorio ma facoltativo. In Italia, essa viene insegnata prevalentemente mediante un approccio storico, solo raramente tematico, che prevede l'uso di manuali, spesso obsoleti, che presentano una

⁹ «Si tratta non solo di facilitare ai singoli gli studi filosofici, ma di creare un organismo elastico per la reciproca collaborazione e un indirizzo comune per lo sviluppo progressivo delle ricerche». Ivi, p. 354.

¹⁰ Ivi, p. 356.

¹¹ *Ibidem*.

¹² Si fa, qui, particolare riferimento al rapporto mondiale «*Filosofia, una scuola di libertà*», pubblicato dall'UNESCO nel 2007 e direttamente reperibile all'indirizzo internet di UNESCO, www.unesco.it.

carrellata di autori e dei loro pensieri e, solo in ristrette sezioni antologiche, la loro voce diretta, tratta dalle loro opere.

In questo scenario drammatico, le riflessioni di Banfi sono ancora estremamente attuali, quasi una sorta di imperativo che deve valere quale movente degli intenti educativi e civili di tutti coloro che di filosofia si occupano. Questo è un motivo sufficiente per giustificare l'attenzione, qui rivolta, alle pagine della lettera banfiana. La filosofia deve essere un sapere alla portata di tutti ed esercitato da tutti, dunque internazionale, se, come è emerso nella prima parte di questo studio, essa è ritenuta quella pratica capace di educare le giovani generazioni all'idea di *bene comune*, cioè a quella razionalità storico critica che, sola, è in grado di garantire lo sviluppo della conoscenza e della libertà della persona.

5. *Il Progetto di didattica filosofica dei Giovani Pensatori dell'Università degli Studi dell'Insubria*

Ciò che maggiormente colpisce delle riflessioni banfiane circa il compito dell'UNESCO è il bisogno di internazionalizzazione del filosofare che deve essere primariamente inteso come uscita da quello "specialismo filosofico" che caratterizza, ancora oggi e non solo in Italia, il modo di fare filosofia. Sebbene, nell'epoca attuale, si assista ad un pullulare di avvenimenti filosofici, quali, per esempio, i *festival*, le rassegne, i dibattiti mediatici, i *café philò*, le pubblicazioni di collane filosofiche tematiche a prezzo conveniente da parte di testate giornalistiche, è pur vero che la filosofia resta un'attività d'*élite*, alla portata degli studiosi accademici e dei loro studenti universitari o di un pubblico appassionato perché dotato di quel nostalgico amore per quanto studiato al liceo.¹³ Tutto questo denuncia il venir meno, se non, addirittura l'assenza, del riconoscimento del diritto universale al filosofare.

¹³ Nel saggio intitolato *Il mestiere di pensare*, Diego Marconi dimostra quanto sia infondato il giudizio, pronunciato nel 2012 dal celebre fisico Freeman Dyson, secondo cui il mestiere di filosofo si è reso insignificante dal momento in cui la filosofia ha assunto la statuto di disciplina accademica, autonoma rispetto alla scienza, alla storia, alla letteratura e alla religione. Marconi sottopone il lettore ad un interessante quesito: nonostante, oggi, la filosofia accademica sia molto meno comunicativa di quanto lo sia stata in altri periodi storici, anche relativamente recenti, non solo nei confronti del grande pubblico, bensì verso il pubblico colto, il che darebbe ragione a quanto affermato da Dyson, negli ultimi anni, si registrano festival di filosofia super affollati, quotidiani e settimanali che hanno il loro filosofo opinionista, addirittura filosofi che vendono più libri dei romanzieri; quali sono le ragioni di questa contraddizione? Nel rispondere, l'Autore sottolinea che i protagonisti di questi eventi filosofici attuali, quando parlano di filosofia, praticano la "divulgazione filosofica", la quale li fa essere protagonisti di una "filosofia mediatica" che nulla dice di più rispetto al senso comune. Questo fenomeno dei cosiddetti "filosofi mediatici" non assicura però, l'accessibilità diretta, da parte del pubblico, di ciò che viene divulgato, che rimane rinchiuso all'interno di libri e articoli per lo più rivolti a filosofi di professione. Questo fa sì che la filosofia sia, attualmente, un "sapere per specialisti", cioè per professionisti accademici, e non più un qualcosa che appartiene all'orizzonte culturale delle persone colte, così come viene dimostrato anche dall'aumento a dismisura delle pubblicazioni scientifiche, registrato tra la fine del XIX secolo e i giorni nostri. Lo "specialismo" tipico delle pubblicazioni filosofiche scientifiche è, perciò, la causa principale dell'incomunicabilità della filosofia. Quando lo specialista scrive, dà per scontato il retroterra di quello che vuole dimostrare, nonostante ciò non sia per nulla ovvio, o scontato, per il lettore che rimane, pertanto, disorientato. Per uscire da questa *impasse* dovuta allo "specialismo", Marconi propone l'adesione alla filosofia analitica, soluzione non condivisa da chi scrive. È, però, ammirevole ed ampiamente condivisibile, il momento in cui l'Autore auspica una "concezione artigianale della filosofia" che la vede essere un "onesto mestiere", secondo quanto insegnato dal filosofo Giulio Preti. Oggi, laddove si voglia legittimare la filosofia, è necessario tenere ben presente che essa è, essenzialmente, una disciplina non specifica ma "generalista" poiché fornisce metodi e risultati che possono essere fatti propri dalle singole scienze quali presupposti di prassi di ricerche scientifiche concrete. Marconi propone alcune modalità utili a far fronte al fenomeno dello "specialismo", fra le quali è sicuramente degna di nota la presentazione, in forma semplificata, di teorie, esperimenti ed osservazioni capaci di confermarle, poiché questo è uno dei metodi più ampiamente utilizzati qualora si faccia filosofia con i bambini. Solo riconoscendo il grado indiscusso di legittimità del "mestiere di pensare", conclude l'Autore, sarà possibile soddisfare la "domanda sociale" nei confronti della filosofia alla quale lo specialista non sa, e non può, rispondere. Cfr. Diego Marconi, *Il mestiere di pensare*, Einaudi, Torino 20014.

Internazionalizzare la filosofia può significare far sì che essa divenga un sapere alla portata di tutti, previa un'educazione e una conseguente partecipazione diretta al filosofare che fa del filosofato non una semplice adesione ai cosiddetti "ismi", ossia a correnti di pensiero e/o posizioni accademiche quali, per esempio, lo storicismo, l'idealismo, l'empirismo, tanto per citare qualche nome, ma il risultato di una messa in atto, concreta e consapevole, di quel *bene comune* che è la razionalità storico critica. Solo così facendo, sarà possibile giungere ad un processo di globalizzazione del filosofare poiché verrà riconosciuto il valore universale di questa pratica che è strumento di piena realizzazione dell'essenza della persona umana.

Il Progetto di didattica filosofica dei *Giovani Pensatori* dell'Università degli Studi dell'Insubria,¹⁴ nato grazie alla cattedra di filosofia teoretica a nomina del prof. Fabio Minazzi, ideatore e curatore del Progetto stesso, è un esempio concreto delle riflessioni banfiane più sopra menzionate circa il corretto modo di intendere e di fare filosofia. Questo Progetto, che si realizza in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Provinciale di Varese, è finalizzato alla valorizzazione e alla realizzazione della meditazione teoretica in una dimensione dialogica, tipica della tradizione filosofica occidentale di matrice socratica. La partecipazione al Progetto è aperta a studenti di ogni ordine di scuola e di qualsiasi età, dall'infanzia fino all'università, che possono sperimentare la bellezza e l'autenticità dell'interrogazione filosofica che concerne non solo la natura ma, anche, l'uomo, ossia la vita in tutti i suoi molteplici e articolati aspetti.

L'organizzazione del Progetto prevede che, ogni anno, la comunità dei docenti aderenti individui un argomento generale di carattere teoretico, che viene approfondito dagli studenti e dai docenti nelle materie di insegnamento più idonee allo sviluppo della tematica scelta. Coloro che lavorano a questo approfondimento sono protagonisti di una dimensione laboratoriale che consente la strutturazione di un dibattito a più voci sui possibili sviluppi e interpretazioni della questione filosofica messa in atto. In questo contesto, la filosofia non solo si erge quale disciplina trasversale sottesa ad ogni singolo approfondimento, ma si esprime, anche, in qualità di metodo di indagine dell'esplorazione critica del pensare.

A sostegno di questo lavoro, che viene svolto in classe sotto la guida dei docenti incaricati e/o di esperti accolti nelle singole scuole quali realizzatori di interventi specifici, l'Università offre un ampio programma annuale di approfondimenti tematici, di seminari, di trasmissioni radiofoniche, i cui relatori sono docenti universitari, esperti del settore, scrittori, docenti di scuola superiore, testimoni di fatti o accadimenti storici. Tutto ciò consente ai giovani di poter arricchire il proprio percorso di indagine attraverso quell'approcciarsi corale alle problematiche filosofiche tipico delle scuole filosofiche di origine greca.

L'esito finale del Progetto sono le giornate del *Festival della filosofia dei Giovani Pensatori* che si svolgono nel mese di maggio presso l'Università, i cui protagonisti sono quegli stessi giovani che hanno vissuto, per un intero anno scolastico, l'esperienza dell'interrogazione filosofica che appartiene naturalmente a tutti gli uomini, anche a coloro che apparentemente risultano essere diversamente abili, poiché capaci, in modalità differenti ma non per questo prive di valore, di mettere in atto quegli strumenti razionali e critici utili a formulare possibili risposte, mai definitive ma, sempre, *in fieri*, alle problematiche dell'esistere quotidiano.

L'espressione "ogni età" ha, nell'ambito del Progetto, giunto attualmente alla settima edizione, un valore inestimabile poiché, fra i cosiddetti *Giovani Pensatori*, si trovano protagonisti di svariate generazioni che ne animano le molteplici sezioni: dai bambini della scuola dell'infanzia e della scuola primaria, i cosiddetti *Giovanissimi Pensatori*, fino agli anziani allievi della neonata sezione *Sempre Giovani Pensatori*, passando attraverso allievi e studenti di ogni ordine e grado di scuola, universitari compresi. Tutti costoro partecipano al Progetto sviluppando tematiche affini in una dimensione corale che permette di entrare in una sinergia didattico-filosofica paragonabile alla perfetta sincronia dei pianeti del sistema solare. Al centro di questo sistema vi è il Sole

¹⁴ Per maggiori informazioni circa il Progetto dei *Giovani Pensatori* si consultino i seguenti siti: <http://giovanipensatori.dicom.uninsubria.it>; <https://www.facebook.com/giovani.pensatori>

dell'interrogazione filosofica, ossia quel bisogno di dare risposte ai perché della vita che non sono patrimonio solo degli adulti ma, anche, dei più piccoli.

Compito dei docenti è riuscire a calibrare il lavoro in un movimento ritmico, ordinato e scandito dall'alternarsi delle domande e delle risposte, mediante la presa di coscienza della questione posta alla base del percorso e della strada da percorrere, sotto lo stimolo e la guida delle pagine dei classici della filosofia. Lo strumento utile alla realizzazione di tutto questo non può che essere quel *lumen* della ragione di kantiana memoria, *bene comune* che il corpo dei docenti deve saper stimolare e indirizzare nella più corretta direzione fino a generare quel variopinto prisma di dibattiti e di *performances* che animano le giornate del *festival* finale.

Il Progetto dei *Giovani Pensatori* si presenta, dunque, come soluzione concreta e viva del problema dello "specialismo" che grava, attualmente, sulla filosofia quale suo limite. Infatti, quando si afferma che a questo Progetto tutti possono partecipare, si intende, con questo termine, la totalità di coloro che pensano, indipendentemente dall'età e dalle capacità e, fra costoro, un ruolo di primaria importanza viene riconosciuto ai più piccoli, ai bimbi delle scuole dell'infanzia e primarie, poiché è attraverso la pratica del filosofare con loro che si sperimenta quella meraviglia, destata dallo stupore intelligente e consapevole, che portò i primi filosofi ad interrogarsi circa l'origine di se stessi e della natura che li circondava.

I *Giovani Pensatori*, sono, dunque, un primo esempio di internazionalizzazione del filosofare inteso come coinvolgimento delle parti non indipendenti che costituiscono quell'intero, vivo e dinamico, che è il pensare umano.

VII FILOSOFIA CON I BAMBINI: FINALITÀ E OBIETTIVI

1. La filosofia “con” i bambini e non “per” i bambini

La filosofia per i bambini è una pratica filosofica diffusasi, a partire dagli anni settanta del '900, negli Stati Uniti d'America, quando Matthew Lipman, professore di logica alla Columbia University e allievo di John Dewey, uno dei più importanti filosofi contemporanei statunitensi, nonché padre del pragmatismo, creò il curriculum *Philosophy for children*.

L'occasione che spinse Lipman a sperimentare l'insegnamento filosofico presso i bambini nacque di fronte alle difficoltà manifestate dai suoi studenti universitari nello studio e nella comprensione della logica. Lipman ritenne, allora, opportuno costruire materiali e strumenti che stimolassero la ricerca, il confronto, l'argomentazione sin dalla giovane età.

Vennero alla luce una serie di racconti in forma dialogica, capaci di indurre i piccoli lettori a porsi quelle domande che danno inizio alla ricerca filosofica quale metodo di indagine della realtà e, non solo, come strumento utile a fornire risposte definitive all'uomo.

Negli anni Settanta, Lipman fondò l'*Institute for the Advancement of Philosophy for children* e, oggi, il suo *curriculum*, formato da una serie di racconti, ciascuno dedicato ad una particolare fascia d'età, dalla scuola materna alla scuola superiore, e corredato da un manuale per l'insegnante in cui sono indicate direttive e proposte metodologiche operative, è noto in tutto il mondo occidentale.

Quella di Lipman è una filosofia *per* i bambini poiché consiste in una serie di attività già strutturate e preparate ancora prima di incontrare i giovani filosofi. Tutto ciò perché, alla base di questa attività, vi è un'esigenza di carattere logico e metodologico ben precisa: la necessità di allenare le giovani menti a quella pratica che consiste nell'arte del saper ragionare, cioè nell'acquisizione di abilità di carattere logico, fondate sulla cosiddetta *logica formale* di matrice aristotelica che si occupa delle regole che rendono un ragionamento valido e non necessariamente vero.

La filosofia *per* i bambini è un'arte del saper ben ragionare che mette, però, in secondo piano quella libertà del pensare intesa, qui, non come licenza delle metodologie di pensiero, bensì come libera attenzione per determinate problematiche verso cui si concentra la curiosità del bambino, a partire da quell'apertura costitutiva al mondo reale e all'altro che caratterizza la prassi quotidiana. Se si parte da questa naturale relazione che ogni uomo, sin dalla nascita, intraprende con la realtà circostante, la filosofia non si struttura più come qualcosa che ha valore *per* i bambini, bensì come un'attività che si costruisce *con* i bambini, tenendo, con ciò, presenti gli interessi di ciascuno, le domande e, soprattutto, quelle modalità di ragionamento che devono essere sviluppate rivolgendo l'attenzione ai tempi e ai modi di cui ciascun bambino, in quanto individuo unico e irripetibile, abbisogna. Ecco perché si ritiene necessario sostituire la preposizione *per*, che caratterizza il *curriculum* filosofico di Lipman, con la preposizione *con* i bambini, proprio per sottolineare che, nell'ambito del Progetto dei *Giovani Pensatori* e, anche, laddove si pratica la filosofia secondo le finalità di questo progetto di didattica filosofica, il filosofare viene realizzato come attività che coinvolge, in prima persona, quel protagonista assoluto che è il bambino, mentre il docente assume il ruolo di *guida* dell'attività filosofica medesima.

Alla luce di queste brevi, iniziali, riflessioni, si comprende, sin da subito, che l'Autore al quale si fa, qui, esplicito riferimento, quale modello didattico-pedagogico, nonché teoretico, è Socrate, levatore di anime, e non di corpi, mediante l'uso del *dialogo maieutico*.

Prima di entrare nel vivo delle questioni metodologiche socratiche sottese alla *filosofia con i bambini*, è necessario illustrarne le finalità e gli obiettivi, in modo tale da presentare le linee guida di questa attività, facendo sì che possano essere comprese, e condivise, da coloro che hanno interesse in questo settore e che volessero, anche, fare propria questa pratica educativa al *bene*

comune, cioè alla razionalità storico critica, la cui genesi e strutturazione teoretica è stata illustrata nella prima parte di questo studio.

2. La finalità della filosofia con i bambini

Antonio Banfi scrive che l'autonomia e la problematicità dell'educazione rispetto alla cultura si manifestano nel momento in cui, all'interno di una società, viene meno la struttura obbiettiva della sfera spirituale, cioè razionale e valoriale, della società stessa. Se, per esempio, l'antica Roma e le civiltà di carattere religioso hanno una stabilità culturale che penetra all'interno dei legami sociali e della psicologia individuale, rendendo l'educazione orientata teleologicamente, nel senso che essa diviene una sorta di iniziazione alla partecipazione a quel tipo, definito e stabile, di sistema culturale, qualora, invece, questa stabilità culturale venga meno, il problema educativo emerge in modo autonomo. A determinare questo processo, è l'emersione di forze incoerenti all'interno del sistema culturale, capaci di mettere in evidenza la complessa ed articolata varietà dei piani e dei settori culturali medesimi, in modo tale da rendere il campo educativo non più limitato ai valori culturali riconosciuti, e interiorizzati, dalla società e dagli individui che la compongono. Il campo educativo si estende, allora, alla totalità della vita nel senso che esso «esprime l'aspirazione al ristabilimento di una più profonda e ricca sintesi di quella che si è infranta»¹ e ciò determina l'apparire del problema educativo nella sua specifica autonomia. Da tutto ciò si evince che l'esigenza teoretica, sottesa alla problematicità educativa, ha una natura pratica, nel senso che è determinata da motivi pratici che vengono, da essa, trasfigurati, assumendo un nuovo significato.²

Queste riflessioni di Banfi hanno un'importanza capitale poiché consentono la comprensione delle ragioni che stanno alla base della necessità di individuare la finalità educativa sottesa alla filosofia con i bambini, alla luce di quanto è stato scritto nella prima parte di questo studio.

Nei capitoli precedentemente dedicati all'analisi delle ragioni teoretiche e pratiche dell'idea di *bene comune*, è emerso che quest'ultimo è un'idea trascendentale, pensata dalla ragione nell'esigenza di garantire unità sistematica ai giudizi sintetici a priori formulati dall'intelletto, e che consente la genesi di un quadro di riferimento generale che esplicita le caratteristiche essenziali, specifiche, dei singoli *beni comuni*. Poiché l'intelletto giudica solo a partire da un dato esperienziale, si è tentato di dimostrare, partendo dal presupposto che le categorie kantiane debbano assumere una natura storica, che l'esperienza che sta alla base dell'idea trascendentale di *bene comune* è quella legata alla presa di coscienza della scarsità delle risorse che possono garantire la sopravvivenza del Pianeta, unitamente alla consapevolezza della crisi culturale che caratterizza la società attuale. A fondamento, quindi, del *bene comune* sono state individuate delle ragioni di carattere etico nel senso che si è giunti alla conclusione che il significato del concetto di *comune* non può che essere quello di *universale*, laddove per *bene* si intende quella *razionalità storico critica* che è essenza propria di tutta l'umanità. Quest'ultima, preso atto di tutto ciò, non può che agire nel rispetto di quegli imperativi categorici di kantiana memoria che, soli, garantiscono all'operare umano di situarsi sul piano dell'incondizionatezza che si esprime nell'autonomia del volere quale esercizio di una libertà razionale. Si tratta dell'unico meccanismo di cui l'uomo è dotato per agire in modo responsabile e civile nel momento in cui va a realizzare le *etiche regionali*, cioè l'insieme delle attività pratiche specifiche che vengono a costituirsi quali modalità, situate in uno spazio e in un tempo, della prassi del *bene comune* medesimo.

In questo contesto, si inserisce la filosofia con i bambini come attività pratica che, secondo quanto già segnalato da Kant e, prima, da Platone, si manifesta come avvio all'esercizio consapevole della

¹ A. Banfi, *La problematicità dell'educazione e il pensiero pedagogico*, cit., pp. 5.

² «Così anche la riflessione teoretica nel campo dell'educazione appare dapprima come l'esigenza di risolvere a favore della pratica la problematicità che l'autonomia stessa della sfera educativa ha sviluppato. Essa sembra doversi proporre essenzialmente lo scopo di sostituire ai rapporti particolari e determinati in cui la funzione educativa si svolgeva e che hanno cessato di essere validi, rapporti universalmente concreti». Ivi, pp. 6-7.

razionalità critica, che non può rimanere escluso da ogni percorso formativo orientato dal *bene comune*, quale cammino di formazione autentica, e completa, della persona umana. Infatti, tornando alle pagine di Banfi testé analizzate, solo mediante la filosofia si può garantire il ristabilirsi di una cultura organica, dotata, cioè, di equilibrio e sincronia fra i valori ideali, i quali si esprimono nella determinazione concreta, e manifesta, sia degli elementi sociali, sia degli aspetti psicologici. Banfi scrive che solo quella cultura in cui vi è una reciproca determinazione fra la materia, cioè gli elementi psicologici e sociali, e la forma, cioè l'ordine spirituale, è una cultura organica. Per poter realizzare questo tipo di cultura, è necessaria un'attività educativa che deve avere ben chiara la problematica teoretica ad essa stessa sottesa, in modo tale da costituirsi in una prassi pedagogica ben definita.³ Quest'ultima, possiede una duplice tendenza, metodica e normativa, che è garanzia di sistematicità e che trova la propria genesi nella tricotomia dell'uomo kantiano fra sapere, volere e desiderare, più volte menzionata in questo studio. Infatti, ogni riflessione pedagogica «presuppone, sempre, [...] anche se lo ignori, un concreto organismo ideale di valori culturali e una coscienza della realtà umana su cui l'educazione deve operare»,⁴ i quali sono, fra loro, strettamente legati in un accordo che vive e si manifesta sulla base di un comune consenso. Laddove, come si è detto all'inizio di questo paragrafo, questo accordo viene meno, l'attività educativa prende coscienza della presenza, al proprio interno, di una terza componente, quella escatologica, che si rende nota in tutta la sua importanza quale tendenza a ristabilire e/o conservare, la sintesi armonica fra i valori spirituali, la società e l'individuo, che caratterizza ogni sistema culturale.

Poiché, dunque, alla base di ogni problematica educativa vi è un sistema di valori spirituali, cioè razionali che, nel caso, qui, specifico fanno riferimento al sistema fondato sull'idea di *bene comune*, è evidente che le categorie essenziali e universali di ogni azione pedagogica derivano da una determinata posizione filosofica, laddove le singole attività pedagogiche si rivelano essere gli sviluppi fenomenologici di quelle stesse categorie. Questo significa che ogni posizione filosofica determina un sistema di idee che fungono da quadri di riferimento, o categorie universali, entro le quali si strutturano, quali loro manifestazioni fenomeniche, le singole attività educative. Poiché, queste ultime, al di fuori di quei quadri generali, non possono sussistere, è possibile definirle mediante il sintagma *pedagogie regionali*, le quali hanno la funzione di rendere manifesto lo sviluppo del principio trascendentale della sfera educativa nelle forme che esso assume all'interno del mondo della cultura.

Questa lunga premessa consente a Banfi, e a chi scrive, di giungere ad una prima conclusione: ogni sistema culturale è una ricca, e complessa, articolazione dinamica di aspetti soggettivi ed oggettivi, dove, con il primo di questi due termini, si intende l'insieme delle idee razionali pensate dagli uomini appartenenti ad ogni determinato sistema culturale, mentre, con il secondo termine, si fa riferimento alla capacità di quelle idee di valere quali dispositivi che orientano l'agire teoretico e pratico degli uomini, in modo tale che sia efficace, cioè in grado di garantire il miglioramento della società nel suo complesso. Ogni sistema culturale è, pertanto, organico e, al tempo stesso, dinamico poiché è espressione dell'attività razionale degli uomini di un determinato luogo e di un determinato tempo, la quale va a costituire la prassi nel suo sviluppo storico. Il soggetto di questo movimento storico incessante è sempre, e solo, il *bene comune*, cioè la razionalità storico critica quale legge trascendentale che mette al riparo sia da qualsiasi possibile esito relativista, sia da posizioni dogmatiche e metafisiche di carattere statico.

All'interno di questo dinamismo storico, vi è l'attività educativa il cui compito specifico concerne la rivelazione e la consapevolezza, agli occhi dell'umanità, della legge trascendentale che la

³ «Il compito della riflessione pedagogica si svolge qui dunque in un duplice senso: essa tende, da una parte a fissare con determinazione concreta il piano della realtà educativa, nelle sue forme psicologiche e sociali, onde essa si presti ad un'organizzazione di mezzi concreti e positivi, sottratti ad ogni possibile incertezza; dall'altra a fissare in forma sistematica e nel medesimo tempo equilibrata e concreta la sfera dei valori della cultura, affinché il loro sistema, al di sopra delle possibili variazioni e crisi storiche, possa servire da criterio teleologico generale dell'attività educativa». Ivi, p. 9.

⁴ *Ibidem*.

governa quale sua ragione intrinseca. In tutto ciò è presente una finalità teleologica quale esigenza infinita che viene, soprattutto, alla luce in particolari momenti culturali di crisi. Questi ultimi rivelano l'urgenza di dover ristabilire un percorso pedagogico che sia manifestazione fenomenica della struttura di quell'idea trascendentale che rende possibile la vita del pensiero.⁵ Ogni attività educativa, soprattutto quella filosofica, è, perciò, finalizzata ad esprimere, oggettivamente, le varie, e molteplici, forme in cui l'attività libera, consapevole e storica della razionalità trova espressione. Questo significa che la finalità ultima di ogni azione educativa è la manifestazione o strutturazione concreta del *bene comune*.

3. *L'oggettività categoriale della filosofia con i bambini*

Nel proseguo della Sua analisi, Banfi chiarisce la differenza fra l'idea dell'educazione e l'essere dell'educazione. L'idea dell'educazione rappresenta il principio trascendentale, cioè la legge unitaria che governa e struttura il piano educativo poiché ne esprime la forma intrinseca che rende il processo educativo organico. A fondamento dell'idea di educazione vi è, sempre, una particolare posizione filosofica che, nel caso qui specifico, vede la ragione come quel «sistema formalmente autonomo in cui hanno la loro organica sintesi trascendentale gli aspetti e i rapporti costitutivi o risolutivi della realtà».⁶ La ragione possiede, infatti, un'autonomia sua propria poiché è quell'ordine che conferisce a ciò che è reale, alle molteplici esperienze di vita, un'unità sistematica trascendentale mediante una legge formale che esprime il dinamismo che caratterizza la vita stessa. Dunque, l'idea di educazione costituisce, anche, il limite del processo educativo: quest'ultimo non può separarsene poiché, solo mediante essa, può giungere alla consapevolezza della propria struttura formale.

Definire l'idea di educazione è, pertanto, il “momento eidetico” di ogni filosofia dell'educazione e, su di esso, si fonda il piano oggettivo dell'educazione, il “momento fenomenologico” inteso come il suo dispiegamento in uno spazio e in un tempo, cioè in una prassi.⁷ Ciò garantisce la possibilità di cogliere, all'interno di ogni particolare momento educativo, sia positivo che negativo, non più una problematicità, bensì un'unità sistematica poiché ciascuno di questi momenti altro non è se non l'oggettivo dispiegarsi di quell'idea unica, la quale non si attualizza mai completamente se non nella totalità dei singoli momenti educativi medesimi.

Per fare questo, continua Banfi, è necessario aver ben chiaro quali siano le categorie educative, cioè le direzioni lungo le quali è possibile lo sviluppo del principio educativo stabilito dall'idea di educazione, poiché esse sono le norme fondamentali a partire dalle quali si struttura l'attività educativa concreta, che garantiscono l'unità fra la cultura e la sua storia, da un lato, e ogni attività educativa, dall'altro lato.⁸ Da ciò si evince la finalità pratica dell'attività educativa qualora essa voglia rendere attuale e, con ciò, obbiettivo, il significato universale, ed ideale, di educazione ad

⁵ «La pedagogia appare a questo punto nella sua tipica funzione all'interno del campo educativo stesso: essa è l'immanenza dell'ideale principio teleologico, o del dover essere nell'essere dell'obbiettività educativa. [...] Così l'unità spirituale, che nella filosofia è affermata come il senso profondo delle cose, sembra sorgere nell'educazione ad attualità ed affermarsi libera contro ogni aspetto parziale e determinato della vita». Ivi, pp. 22.

⁶ Ivi, p. 25.

⁷ «L'idea di educazione esprime solo un momento del processo filosofico. Essa non è il suo oggetto, ma la forma di risoluzione dell'oggettività educativa – in quanto spirituale – secondo rapporti razionali. Essa designa la struttura universale della sfera educativa e deve appunto svilupparsi e riconoscersi nella totalità di tale sfera. È questo il momento fenomenologico della filosofia dell'educazione». Ivi, p. 28.

⁸ «Esse sono le forme per cui l'obbiettività educativa si fonda, ma per cui nel medesimo tempo essa si risolve. Sono e rappresentano le linee di ineranza della vita educativa alla cultura, le linee quindi secondo cui si sviluppa il suo processo dinamico, sia in quanto il momento educativo si sviluppa indipendentemente e tende a significare in sé la totalità culturale, sia in quanto questa nel suo movimento risolve le condizioni di attualità obbiettiva dell'educazione. Le categorie dell'educazione sono così le categorie dominanti di una storia dell'educazione e poiché indicano le direzioni secondo cui si svolge la relazione tra l'oggettività educativa e l'organismo della cultura, rappresentano le forme secondo cui la storia dell'educazione si connette alla storia generale della cultura e ha in essa la sua verità». Ivi, p. 30.

essa sotteso. Tutto questo esclude la possibilità di costruire qualsiasi sistema educativo procedendo per deduzioni fondate su principi dotati di una validità assoluta che li rende trascendenti. Ogni sapere pedagogico ha una base reale, il che significa che esso, muovendo dall'esperienza concreta, giunge a darne una sistemazione teoretica per mezzo di quelle forme a priori trascendentali che l'attività razionale dell'uomo è in grado di cogliere, e di porre, quale idea unitaria del processo educativo. Quest'ultimo, essendo un'attività di uno spirito appartenente ad una tradizione e mai avulso da essa, fa sempre parte di una cultura e contribuisce, anche, a svilupparla storicamente.

Provando, ora, ad applicare queste riflessioni banfiane al contenuto del presente studio, si può affermare quanto segue.

Il momento eidetico della filosofia dell'educazione, concernente la definizione dell'idea di educazione, è il *bene comune* quale idea di razionalità storico critica che guida e ordina il piano educativo come principio formale ad essa intrinseco.

La posizione filosofica sottesa a ciò è il criticismo kantiano, in particolare la sinergia fra intelletto e ragione che si attua nella tricotomia fra la dimensione del sapere, quella dell'agire e quella dello sperare.

Il limite del processo educativo, che ne garantisce l'oggettività, è la legge formale di *bene comune* quale quadro generale di riferimento, o principio a priori regolativo, che consente di giungere alla conclusione che tutto ciò che non rientra nella regione ontologica da esso prescritta non ha valore educativo.

Solo a quelle prassi educative che, dispiegandosi in uno spazio e in un tempo, si costituiscono come particolarizzazioni specifiche, o fenomeniche, della razionalità storico critica, può essere riconosciuto lo statuto epistemologico di categorie educative, cioè di norme fondamentali che orientano l'attività educativa concreta, strutturatasi a partire dall'a priori del *bene comune*. Questo consente alle singole esperienze didattiche di appartenere non alla retorica, bensì alla logica, tenuto presente che essa ha una natura trascendentale e non più formale,⁹ come era quella insegnata da Lipman che diede luogo alla *Philosophy for children*.

Emerge, allora, l'unità sistematica fra i momenti educativi dell'educazione, i quali si presentano come l'insieme degli oggettivi dispiegamenti di un'idea unica, la quale, proprio per la sua natura trascendentale, non può mai attualizzarsi completamente.

Avviandosi alla conclusione di questa riflessione, si può chiarire, ulteriormente, quale sia la finalità pratica dell'attività educativa, la quale consiste nella possibilità di educare all'ideazione e all'attuazione dell'idea di *bene comune*, non mediante deduzioni di schemi e/o azioni da principi assoluti, ma a partire dall'insieme delle esperienze, concretamente realizzate, per individuare la legge universale trascendentale che le governa. Così facendo, si può garantire l'autonomia dell'educazione da ogni possibile caduta nell'eteronomia che dimora in ogni posizione soggettivistica e relativistica.

Un'ultima consapevolezza degna di nota: escludere il relativismo soggettivistico non significa aderire ad una posizione dogmatica in ambito educativo, cioè alla certezza che, mediante l'educazione, si possa giungere ad una perfetta armonia fra la vita culturale di una determinata società e l'unità psico-fisica della persona. Infatti, muovendo dalla posizione banfiana circa il valore

⁹ «La logica pura è dunque l'autocoscienza stessa della ragione, cioè la ragione che apprende se stessa come deve essere per essere veramente ragione. Da ciò si può facilmente dedurre che la logica pura è la scienza della ragione in generale [...] Accanto alla logica generale pura si presenta la logica trascendentale: l'analitica trascendentale, ch'è il lato costruttivo di essa, è la scienza dei fondamenti ultimi razionali dell'esperienza, elementi ultimi della razionalità della scienza; è dunque una dottrina a priori della scienza in quanto vera, cioè in quanto conforme a regole e a principi che ne fondano la validità. [...] la logica trascendentale [...] non è solo la logica speciale della fisica pura, ma il canone per giudicare di ogni futura metafisica che voglia operare come scienza: essa è dunque la scienza della scienza, l'indagine della validità delle conoscenze pure che stanno alla base di ogni scienza [...] è conoscenza della possibile applicazione di quelle conoscenze a priori che costituiscono l'intelaiatura razionale di tutta l'esperienza. La logica trascendentale si può dunque definire un'analitica della conoscenza nel suo aspetto sintetico. La logica generale pura è la base della logica trascendentale; infatti la tavola delle categorie presuppone una teoria delle funzioni logiche del giudizio ch'è fornita dalla logica formale». Cfr. Giulio Preti, *Saggi filosofici*, vol. I, cit., pp. 12-13.

generale dell'educazione,¹⁰ se ne condivide il carattere dinamico intrinseco, dovuto al fatto che tra la cultura e l'individuo esiste un rapporto antinomico, il quale non va superato in una perfetta sintesi, che porterebbe, *ipso facto*, alla negazione della vitalità di ciascuno, ma riconosciuto come «la legge di continuità e di sviluppo della vita e quindi della problematicità educativa, attraverso gli aspetti particolari della cultura».¹¹ Infatti, la cultura non può mai, a meno che non ci si trovi in una società autoritaria, imporsi totalmente sull'individualità razionale critica della persona, la quale, poiché facente, sempre, parte di un determinato momento culturale, introduce in esso il proprio punto di vista critico ed una propria valutazione. Tra la persona e la tradizione culturale vi è, sempre, una vitalità, una tensione dinamica che invece di esserne limite, ne costituisce il senso ultimo del suo stesso movimento.

4. Gli obiettivi formativi e didattici della filosofia con i bambini

Nel paragrafo precedente, è emersa la questione dell'oggettività categoriale della filosofia con i bambini. Per comprendere appieno che cosa essa significhi, è necessario tenere presente quanto scritto nella prima parte di questo studio, in particolare nel capitolo 4, laddove si è fatto riferimento alla sovrapposizione fra il senso forte e quello debole di oggettività. Muovendo dal presupposto che non vi sia alcuna differenza fra i criteri che costituiscono gli oggetti di una scienza e quelli che permettono la genesi di un accordo intersoggettivo nella conoscenza di quegli stessi oggetti, si era giunti alla conclusione che l'intersoggettività, intesa come oggettività, trova strutturazione solo nella prassi, cioè nell'insieme della storia e delle tradizioni conformi ad alcune operazioni pratiche ordinate a partire da leggi trascendentali a priori.

Questo implica che anche l'oggettività della filosofia con i bambini assuma il significato di intersoggettività, cioè di una condivisione di una serie di operazioni, o azioni educative, che sono espressioni fenomeniche di una legge universale che le determina a priori, garantendo loro un'unità formale tale per cui, in ogni esperienza educativa particolare, è possibile riconoscere lo svolgimento di quella stessa legge, o idea di educazione, nonché delle caratteristiche che la contraddistinguono.

Tenuto presente tutto questo, è possibile compiere un passo ulteriore e giungere alla determinazione degli *obiettivi formativi* specifici di ogni possibile attività educativa reale e concreta.

Il primo obiettivo formativo è la salvaguardia dell'*autonomia* dell'educazione da ogni possibile finalità particolare o dogmatica, resa possibile dalla capacità di ogni attività educativa di far emergere l'idea di educazione ad essa sottesa, laddove, nel caso qui specifico, si tratta dell'idea di *bene comune*.

Il secondo obiettivo formativo riguarda la presa di coscienza della *problematicità* dell'educazione, dovuta all'impossibilità di garantire una perfetta sintesi armonica fra la cultura valida in un particolare momento storico, da un lato, e l'individualità della persona, dall'altro lato. Se così non fosse, verrebbe meno il riconoscimento delle capacità razionali critiche dell'individuo quali funzioni atte a garantire il movimento dinamico intrinseco alla cultura stessa.

Infine, terzo obiettivo formativo è la necessità di concepire, e di dimostrare, che ogni attività educativa è un *processo* sempre aperto, *in fieri*, la cui unità non è determinata dal raggiungimento di uno scopo prefissato, bensì dalla metodologia che in essa si attua, la quale si struttura come esercizio razionale costante, prodotto da quel naturale e costitutivo domandare che caratterizza

¹⁰ «L'educazione pone l'uomo nel mondo, in quanto pone il mondo in lui e fa che esso fuggi il mondo, in quanto si lascia a sua volta fuggire dal mondo stesso. In tale sintesi tra l'unitaria spontaneità personale e la dinamica complessità strutturale del mondo di cultura sta invero tutto il senso e s'incetra tutto il problema dell'educazione: essa rappresenta, come idea dell'educazione, il punto in cui la problematica pedagogica, [...], s'invera integrandosi nel concetto filosofico della natura trascendentale della personalità». A. Banfi, *La problematicità dell'educazione e il pensiero pedagogico*, cit., p. 37.

¹¹ Ivi, pp. 38-39.

l'intelligenza umana, e suddiviso in momenti non stabiliti a priori ma capaci di generarsi progressivamente l'uno dall'altro, in un ritmo ordinato che, da ogni traguardo raggiunto, fa nascere un nuovo inizio, cioè un nuovo domandare.

Oltre a questi obiettivi formativi, la filosofia con i bambini deve essere, anche, in grado di realizzare pienamente i propri *obiettivi didattici*. Essi sono determinati sul fondamento della sua finalità ultima: l'emersione della legge generale che la governa, dell'idea di educazione, ossia della razionalità storico critica, o *bene comune*, la cui storicità è data dal fatto che ogni argomento trattato nasce a partire da un contesto esperienziale appartenente ad una prassi, l'insieme della storia e delle tradizioni, mentre la criticità deriva dalla presenza di una consapevolezza, o coscienza razionale, che trova espressione nel domandare tipico dell'uomo.

La filosofia può, infatti, essere definita come l'invenzione del *perché* da parte dei bambini, i quali, dato che non si accontentano di sentire le cose, lasciano nascere, in sé stessi, la coscienza critica che, con l'età, diventa consapevolezza fino a poter giungere, anche, ad una vocazione professionale.

Il primo obiettivo didattico fondamentale di ogni attività filosofica è, perciò la *razionalità*, ossia la capacità di creare delle situazioni esperienziali che consentano l'emersione dell'interrogazione filosofica, la quale non può essere intesa come un semplice domandare, bensì come un'apertura a quell'indagine razionale delle strutture costitutive della realtà che è tipica di tutta la tradizione filosofica occidentale, sin dalle sue origini greche, come testimoniato, per esempio, dalla scritta che Platone volle sulla porta della sua Accademia: "Non entri chi non conosce la geometria".

Qualora questo obiettivo venga raggiunto, ed esso deve essere raggiunto pena la caduta della ricerca filosofica in un puro esercizio retorico, si potrà dire di aver iniziato i bambini all'assunzione di quell'universale e, perciò stesso, corretto, atteggiamento che ogni persona deve avere nei confronti della realtà e del proprio tempo: conoscerli attraverso il pensiero. Questo dà ragione di quella visione della filosofia di matrice kantiana che la vede come una sorta di architettura del pensiero, capace di conoscere il mondo empirico e di capirlo, ossia di rielaborarlo concettualmente.

Alla luce di questo, si giunge ad un secondo obiettivo didattico della filosofia con i bambini: consentire l'avvio e l'esercizio della *criticità* del pensare, cioè di quella capacità di andare oltre l'esperienza sensibile per individuare quei problemi in più, quelle condizioni che rispondono alle domande: "Perché avviene questo o quest'altro? Perché l'uomo si comporta in quel modo e non in un altro?", cioè alle questioni di senso.

L'aver introdotto, fra gli obiettivi specifici della didattica filosofica, la strutturazione e l'avvio dell'interrogazione razionale critica, implica la presenza di un terzo obiettivo: la *maieutica*, intesa come quell'esperienza di dialogo che consente l'emersione del concetto. Dunque, un filosofare aperto che si struttura in quel contesto di appartenenza che è la classe, la quale, come verrà spiegato più avanti, non prevede più il verificarsi della tradizionale lezione frontale, ma di una ricerca che accomuna il docente e gli allievi.

Laddove vi è dialogo è necessario il *linguaggio*, unico strumento che permette lo strutturarsi delle risposte. Perciò, un uso ben preciso del linguaggio diviene il quarto e ultimo obiettivo didattico della filosofia con i bambini.

Data l'importanza che questo obiettivo possiede, è necessario dedicargli un'analisi più approfondita.

5. Il linguaggio filosofico

Per avviare la comprensione delle caratteristiche del linguaggio filosofico ci si può rivolgere al saggio di Fulvio Papi *Capire la filosofia*¹² la cui tesi d'esordio afferma che «non è da tutti capire la

¹² Fulvio Papi, *Capire la filosofia*, Ibs, Como-Pavia 1993, pp. 11-19.

filosofia»¹³ poiché, sebbene tutti gli uomini siano dotati di ragione e sappiano, perciò, realizzare un'attività simbolica, non tutti possono considerarsi filosofi.¹⁴

La filosofia è qualcos'altro rispetto a questa attività simbolica o uso comune del linguaggio, essa è

«un uso del linguaggio che non ripete modi comuni esistenti, ma che proprio attraverso complesse combinazioni consente di “vedere” aspetti del mondo che il linguaggio comune non vede e soprattutto discute dei criteri di legittimità che consentono o meno di dare fiducia a queste aperture sul mondo che il senso comune non ha. [...] la filosofia mette in discussione la legittimità del linguaggio che usa. [...] A questo punto noi sappiamo che la filosofia non è affatto soltanto un'attività simbolica dell'uomo, ma è quell'attività che costruisce un linguaggio non comune e che sottopone l'uso di questo linguaggio a criteri di verità».¹⁵

Dunque, «quando si apprende un nuovo linguaggio e quando si è in grado, in una certa accresciuta abilità linguistica, di porre domande al nuovo linguaggio»¹⁶ si entra a far parte di un spazio o «orizzonte filosofico che come ogni abilità richiede un particolare apprendistato».¹⁷ Quest'ultimo, continua l'Autore, consiste nella possibilità e nella capacità di mettere in discussione se non tutti almeno la maggior parte dei significati fondamentali usati dal mondo comune che costituiscono l'insieme delle certezze del cosiddetto buon senso e, contemporaneamente, di apprendere ad usare un altro linguaggio. «Da questo punto di vista imparare la filosofia comporta una “scolarizzazione” (ma le scuole possono essere anche altre esperienze) né più né meno come capita con le altre discipline».¹⁸

Alcune pagine più avanti, Papi illustra al lettore quale sia lo scopo di questa scolarizzazione: avviare una forma di pensiero il cui problema fondamentale è la *verità*, le forme che essa assume e la legittimazione della sua possibilità o impossibilità. Solo l'argomentazione filosofica, scevra da qualsiasi principio di autorità¹⁹ e da ogni suggestione emotiva, è in grado di argomentare il problema della verità, il quale si struttura proprio mediante la possibilità veritativa del discorso.²⁰

¹³ Ivi, p. 11.

¹⁴ «Essere dotati di ragione significa essere capaci di un'attività simbolica, cioè molto semplicemente di sapere usare il linguaggio. L'uso del linguaggio stabilisce una differenza abissale tra l'uomo e qualsiasi essere vivente che l'evoluzione naturale abbia condotto a un grado di organizzazione molto elevato. È solo l'uso del linguaggio che consente agli esseri umani di avere un mondo costante del quale in ogni momento si possa parlare. [...] L'insieme di questi significati e l'insieme di abilità comunicative che essi consentono e quindi l'immagine del mondo che ne consegue, costituiscono ciò che si dice “attività simbolica”. Avere attività simbolica significa poter abitare con certezza lo stesso mondo di altri che condividono la medesima attività simbolica. Questo significa che tutti gli uomini sono dotati di ragione». Ivi, p. 12.

¹⁵ Ivi, pp. 12-13.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ Ivi, p. 14.

¹⁹ Per comprendere il limite gnoseologico ed epistemologico che deriva dall'adesione al principio di autorità, si può fare riferimento a Galileo Galilei quando scrive: «Parmi, oltre a ciò, di scorgere nel Sarsi ferma credenza, che nel filosofare sia necessario appoggiarsi all'opinione di qualche celebre autore, sì che la mente nostra, quando non si maritasse col discorso d'un altro, ne dovesse in tutto rimanere sterile ed infeconda», cfr. Galileo Galilei, *Il Saggiatore*, introduzione e cura di Libero Sosio, Feltrinelli, Milano 1965 (nuova ed., ivi, 1992), p. 36. Anche Giulio Preti prende le distanze da questo principio sia nel momento in cui spiega quale fosse il rapporto controverso che esso suscitava in Galileo, sia quando critica il cosiddetto *argumentum ad verecundiam*, struttura fondamentale dell'argomentazione retorica, il quale ne sancisce la dipendenza dal valore delle persone che la sostengono. Ma l'attacco decisivo a questo principio, che sta alla base di ogni civiltà umanistica, si evince laddove Preti intende misurare la portata del conflitto che si instaura fra la cultura umanistico-letteraria e quella scientifica. Dopo aver chiarito che codesto principio poggia su posizioni di autori che il senso comune, con sincerità o per *verecundia*, stima, Preti spiega che l'autorità può essere riconosciuta come propria sia di un singolo autore, sia della tradizione che sta a fondamento della cultura stessa di un popolo o di una nazione. Quest'ultima nota è degna di interesse poiché consente di comprendere come, anche riguardo alla filosofia con i bambini, sia necessario, al fine di poterne rispettare l'efficacia e la validità filosofica e civile, rompere con il riconoscimento dell'autorità di coloro che pensano che la filosofia sia un'attività da inserire solo nell'ultimo triennio degli studi liceali. Cfr. G. Preti, *Retorica e logica. Le due culture*, cit., pp. 67-70; 164-172.

²⁰ F. Papi, *Capire la filosofia*, cit., p. 18-19.

Se è vero che le riflessioni di Papi rimandano, per certi aspetti, ad alcuni principi educativi stabiliti da Kant nella sua analisi dell'arte di educare,²¹ è, però, altrettanto vero che quello che Papi afferma può essere messo pienamente a tema richiamando alla memoria la meditazione filosofica di Giulio Preti a proposito della polemica delle cosiddette "due culture", letteraria e scientifica, che caratterizza la civiltà europea, soprattutto a partire dal '600. Preti ritiene che la letteratura e la scienza siano due forme mentali opposte, fondate su diverse nozioni di verità e strutture di discorso, con cui l'uomo si relaziona con se stesso e con il mondo. In particolare, la prima usa un linguaggio poetico, la seconda fa uso di un linguaggio scientifico. Entrambe sono fondate sulla condivisione dei medesimi valori, i quali vengono, però, disposti in un ordine gerarchico diverso, il che dà origine a quella situazione conflittuale che le divide. La scienza, infatti, è libera dalle valutazioni dei valori, mentre la letteratura ne è, al contrario, intrisa. Da ciò consegue una diversa tipologia di moralità, ossia un diverso modo di rapportarsi e di agire nel mondo dell'uomo di lettere rispetto a quello di scienza, laddove questa interazione si costituisce attraverso il veicolo della comunicazione discorsiva. È, dunque, proprio il linguaggio ciò che costituisce la cultura, in quanto ogni cultura è, essenzialmente, discorso. Inoltre, è la validità pratica del discorso a fondare la validità intersoggettiva di ogni cultura, nel senso che quest'ultima vale in quanto può essere verificata nei fatti, o azioni, capaci di decretarne la legittimità.

Muovendo da questi presupposti, Preti spiega che l'essenza tipica del discorso letterario è di essere un linguaggio poetico, capace di persuadere, ossia di convincere il lettore, ricorrendo sia a stratagemmi in grado di agire sulla sfera emozionale e sentimentale, sia a discorsi che godono di assoluta credibilità perché pronunciati da personaggi o tradizioni autorevoli. Dunque, il discorso letterario ha una natura retorica e fa leva sul cosiddetto buon senso, facendosi da esso legittimare.

Ben altra cosa è la natura del discorso scientifico, il quale ha una natura probativa-dimostrativa che ha come scopo la verità, è oggettivo in quanto verte sui fatti, ed è razionale. Inoltre, mentre il discorso retorico si rivolge ad un pubblico particolare che, si sa già in anticipo, sarà capace di lasciarsi affascinare dalle suggestioni da esso indotte; il discorso scientifico è, invece, universale, cioè rivolto a tutti perché è fondato sulla ragione. Pertanto, il discorso razionale è quello la cui verità gode di un'universalità che, se non è ancora, di fatto, stata dimostrata, lo è, tuttavia, già di diritto nel senso che ha l'esigenza di essere vero. Quindi, il discorso scientifico ha una natura logica, è fondato sulla necessità, laddove con questo termine si fa riferimento a quella evidenza razionale che sta alla base della connessione necessaria fra gli enunciati, ed è intersoggettivo.

Quest'ultimo aspetto è degno di nota poiché Preti sta affermando che l'intersoggettività riguarda l'insieme di quelle prove, o esperienze significative, che possono confermare le ipotesi trasformandole in leggi. Ciò sta a significare che a costituire l'oggetto della scienza sono le stesse

²¹ Partendo dal presupposto che l'uomo sia la sola creatura che debba essere educata, per poter andare oltre l'istinto naturale ed assumere ed acquisire le proprie qualità naturali razionali, Kant sostiene che l'educazione sia un'arte razionale che prende il nome di pedagogia, il cui scopo è il *bene comune*, ossia l'apprendimento delle conoscenze fondamentali, unitamente alla formazione e al perfezionamento morale della persona. L'educazione dell'uomo si suddivide in quattro momenti: la disciplina o «freno alla selvatichezza»; la cultura, comprendente l'istruzione e l'insieme delle molteplici abilità necessarie per potersi orientare in modo autonomo nel mondo, fra le quali, per esempio, il leggere e lo scrivere; l'educazione sociale che consente di inserire l'uomo nella società attivamente e positivamente; l'educazione morale che concerne non solo il saper realizzare i propri obiettivi ma, anche e primariamente, il saper scegliere quelli giusti, cioè approvati e condivisi da tutti: i «fini di ognuno». Dunque, quello che maggiormente si deve insegnare ai giovani è la capacità di pensare, cioè di formulare in modo chiaro quei principi che, stando alla base delle azioni, fanno sempre riferimento ad un «contesto pratico operativo». Questo significa che Kant è ben consapevole che un'educazione puramente teorica non serve a nulla se non alla pura erudizione. Emerge, allora, la necessità dell'esperienza quale banco di prova della validità dell'attività educativa. Se l'allievo deve essere educato a prendere coscienza della propria libertà per farne un buon uso, non individuale ma sociale, è chiara la differenza fra l'insegnante, o maestro, che si limita a fornire le conoscenze, e il precettore che ha la funzione di guida nell'organizzazione e nella scelta dei progetti e dei sistemi educativi. Il primo fornisce una formazione scolastica, il secondo educa a vivere. In conclusione, «l'educazione fornisce il migliore concetto della vita nella formazione del futuro cittadino». Cfr. Immanuel Kant, *L'arte di educare*, trad. it. di Andrea Gentile, Armando Editore, Roma 2001, pp. 89-103.

esperienze in grado di fornire un tessuto di identificazione, cioè un insieme di categorie o elementi formali che rendono possibile la costituzione dell'oggetto medesimo. A stabilire quali categorie siano valide sono le stesse leggi scientifiche, le quali hanno, pertanto, una funzione a priori.

Alla luce di tutto ciò, è possibile affermare che l'oggettività della conoscenza scientifica, nel suo significato pregnante di intersoggettività, può essere meglio chiarita mediante l'individuazione dei criteri che la connotano: la ripetibilità dell'esperienza e la descrivibilità in comune dell'oggetto e della prova che da essa derivano.

Preti può, allora, concludere con la certezza che la verità scientifica, ben diversa da quella retorica che è storicamente determinata, «è un valore che si appella ad una *libera ideale universalità umana in generale*. “Libera” nel senso che essa non riconosce alcuna autorità come tale [...] “Ideale” perché essa è, in un certo senso, astratta, cioè (meglio) formale: i suoi criteri sono criteri formali, in un certo senso a priori, rispetto ad ogni possibile esperienza e ad ogni possibile discorso». ²² Infatti, la verità scientifica si rivolge ad un uditorio ideale, costituito dall'universalità dell'umanità, che può essere definito mediante quel continuo operare e giudicare che opera con coerenza, ossia attraverso quei medesimi criteri, o categorie formali, stabiliti dalle leggi scientifiche trascendentali. La verità scientifica si misura, pertanto, solo sul terreno della prassi.

Questa lunga digressione sulle riflessioni pretiane, consente una comprensione chiara di quello che il linguaggio filosofico deve essere se non vuole cadere nel discorso retorico di natura persuasiva. Infatti, muovendo dal concetto di *bene comune* quale idea di razionalità storico critica, avente una funzione regolativa tale da rendere possibile la specificazione dei singoli *beni comuni*, è evidente che la filosofia, in quanto è essa stessa *bene comune*, non può che strutturarsi in una serie di attività pratiche che ne sono la concretizzazione. Quest'ultima, avviene mediante la costruzione di un universo di discorso che deve possedere le medesime caratteristiche del *bene comune* stesso. Questo significa che, nella pratica, ogni attività filosofica, anche quella che viene realizzata con i bambini, emerge quale discorso razionale e critico che, come tale, assume il discorso scientifico a proprio modello di riferimento, tentando, fin dove ciò gli è possibile, di farlo proprio.

Il discorso filosofico, in particolare il linguaggio che lo costituisce, deve, perciò, essere intersoggettivo, cioè rivolto ad un uditorio universale, in quanto capace di dar luogo ad una serie di connessioni necessarie fra le affermazioni, le quali sono legate fra loro da una relazione causale coerente e condivisa, fondata sulla razionalità trascendentale dell'uomo. Il banco di prova della legittimità di un tipo di discorso filosofico così strutturato è, come vuole Preti, la sua validità pratica ossia la capacità di funzionare nella quotidianità della vita come un dispositivo che contribuisce a consolidare ed arricchire la cultura, mediante la disamina e la valutazione di quei significati e valori che sono razionalmente condivisi poiché funzionali al rispetto del *bene comune* medesimo. Detto in altri termini, la validità pratica, che conferisce legittimità al discorso filosofico, si misura positivamente nel momento in cui si verifica, di fatto, che esso è l'unico metodo in grado di permettere, ad ogni uomo, di orientarsi da sé nella propria vita, ossia di individuare e comprendere quegli aspetti della vita che il linguaggio comune, con cui si esprime il buon senso o senso comune, normalmente non vede.

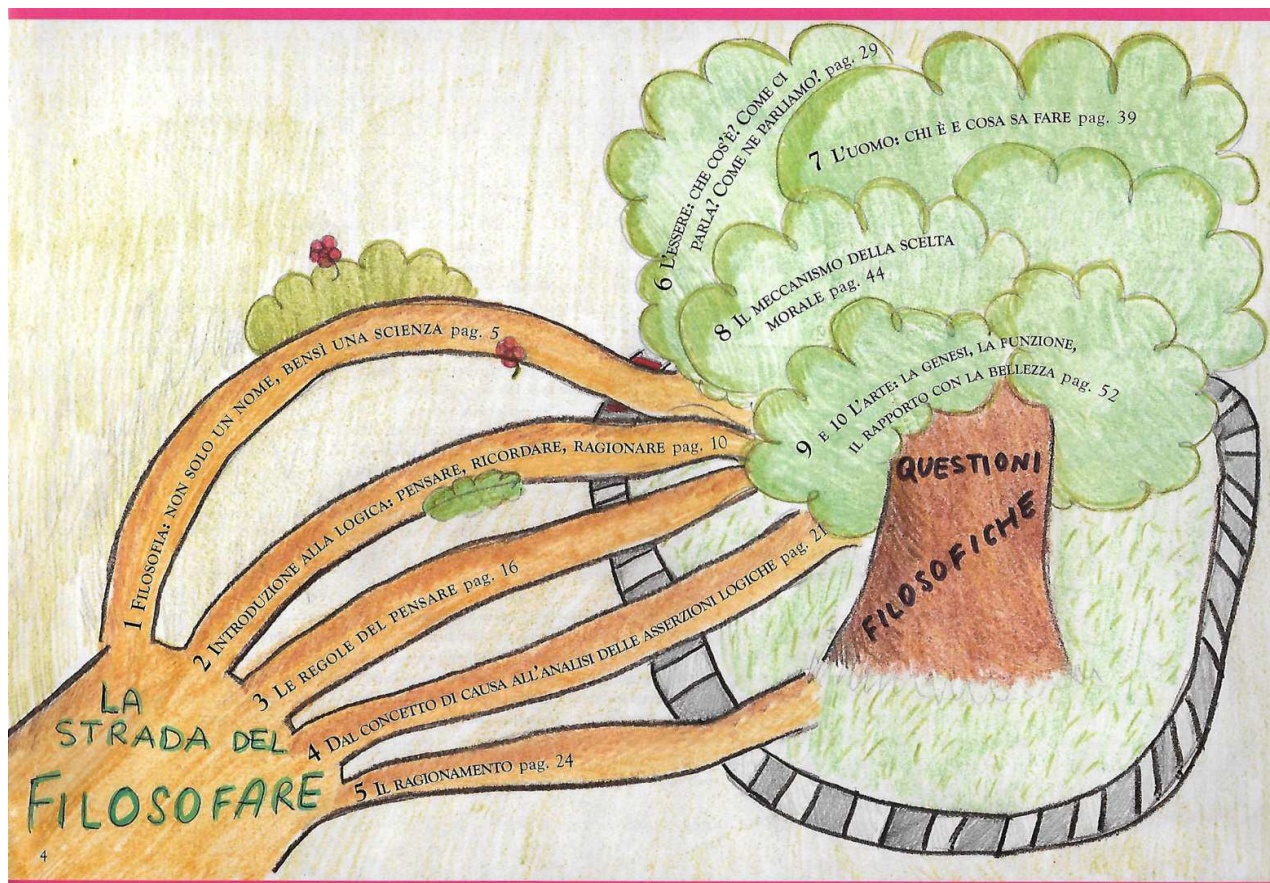
Concludendo, quello che, qui, si è cercato di chiarire è il fatto che la filosofia con i bambini non è un semplice gioco con le parole, proposto dal docente durante la lezione, per provare a cercare sinonimi, parole comuni, emozioni e stati d'animo sottesi al lessico che appartiene al cosiddetto senso comune, bensì un avvio alla conoscenza di *nuove parole* e di *nuovi significati* che possono servire alle giovani, e acerbe, menti per imparare a porsi nella dimensione della verità, ossia a orientarsi da sé. Allora la verità, come è stato più volte sottolineato in questo studio, non è più da intendersi come una semplice adeguazione del giudizio alle caratteristiche proprie della cosa giudicata, ma come la genesi di un universo di senso che abbia un valore intersoggettivo, spendibile all'interno di una prassi orientata verso il miglioramento della libertà di pensare e di agire che, sola, può essere considerata il fine ultimo di un'umanità la cui idea regolativa è il *bene comune*.

²² G. Preti, *Retorica e logica. Le due culture*, cit., p. 197, il corsivo è dell'Autore.

6. Alcuni esempi di attività di didattica filosofica sul linguaggio realizzati con i bambini

I due esempi di attività di didattica filosofica, qui di seguito riportati, sono stati svolti, da chi scrive, con gli allievi della classe 5 della Scuola primaria “Celestina Pedotti” di Luvinata dell’Istituto Comprensivo di Comerio, in provincia di Varese, nell’anno scolastico 2007/2008, in collaborazione con la docente di classe Marina di Venosa.

Il percorso, dal titolo bizzarro *Filo...sofando...Lezioni di...* si è svolto durante tutto l’anno scolastico, per un numero complessivo di venti ore il primo quadrimestre e di altrettante venti ore il secondo, con interventi in classe dell’esperta a scadenza quindicinale. Durante il periodo di assenza dell’esperta dalla classe, le docenti incaricate hanno usato quanto appreso dai bambini per svolgere delle attività di ricaduta didattica nelle loro discipline di insegnamento, in prevalenza di lingua e grammatica italiana, arte e storia. Il risultato è stato sorprendente: partendo dalla *Strada del filosofare*, le cui dieci vie hanno toccato i punti salienti dell’interrogazione filosofica (dalla filosofia come disciplina scientifica, alla logica, alle regole del pensare e del ragionare per giungere all’applicazione degli strumenti metodologici acquisiti a quattro specifiche aree dell’indagine umano, quali l’essere, l’uomo, la scelta morale e l’arte), i giovani apprendisti filosofi hanno potuto assaporare e fare proprio, naturalmente con le modalità tipiche della loro giovane età, il ragionare critico che caratterizza l’attività teoretica e pratica dell’uomo.



Ciò che si vuole sottoporre all’attenzione del lettore è la dimostrazione, da parte di ambedue gli esempi, che la filosofia con i bambini non usa né un linguaggio privato, basato su sensazioni e passioni individuali, né un linguaggio comune, bensì un insieme di parole il cui significato rimanda a quell’universo di senso categoriale che caratterizza, e dirige, il modo in cui l’uomo si orienta razionalmente nel mondo. Trattasi, perciò, di due attività che hanno permesso ai bambini di apprendere, innanzitutto, l’esistenza di parole “nuove” e di focalizzare l’attenzione su parole già “conosciute” in altri contesti, così come di iniziare a farne un uso razionale, giungendo ad una

prima consapevolezza critica. Da tutto questo è derivata una prima scoperta di nuovi sensi o significati da attribuire alle esperienze della loro, propria, vita.

Si riportano, qui di seguito i passi originali e più incisivi di alcuni dialoghi avvenuti in classe, unitamente ad alcuni esempi di lavori svolti in autonomia dai bambini.

Lezione 1

11 ottobre 2007

Filosofia: non solo un nome, bensì una scienza

Filosofa: "filosofia", sapete che cos'è?

Silenzio...

Bambini: qualcosa che ha a che fare con il pensare tanto.

F: Filosofia è un nome. Vogliamo provare a capire prima che cos'è un nome e poi che cos'è il nome filosofia?

B: Sì!

F: allora partiamo dal problema del nome. Cominciamo col dire che i nomi hanno a che fare con l'identità. Come vi chiamate?

B: Alessandro, Marco, Andrea, Eleonora, Camilla, Giorgia, Alessia, Tommaso, Daniele, Veronika, Giovanni, Nazaria, Ilaria, Carlotta, Francesca, Martina, Emanuela.

F: che bei nomi! E' importante avere un nome?

B: certo!

F: perché?

B: perché altrimenti ti possono confondere con un altro.

B: per avere un'identità.

B: perché si può sapere chi si è.

F: ma a che nomi state pensando?

B: ai nomi di persona!

F: e solo le persone hanno un nome?

B: no, tutto.

F: e allora, anche per il resto delle cose è importante avere un nome?

B: beh sì perché così puoi distinguere.

B: poi puoi chiamare qualcuno o qualcosa.

F: ma che differenza c'è tra identificare, confondere e distinguere?

Silenzio...

F: se pensate a un tavolo... identificate il tavolo, lo distinguate dalle sedie e non lo confondete con le sedie. C'è differenza tra distinguere e identificare? Vi lascio pensare fino al nostro, prossimo incontro.

La settimana successiva all'incontro, la maestra di classe svolge il lavoro di ricaduta didattica:

Maestra di classe: in occasione dei lavori di preparazione per la Marcia dei Diritti dei Bambini del 20 novembre 2007, abbiamo riflettuto su alcuni dei principi sanciti dalla Carta dei Diritti del Fanciullo. L'accento è stato posto sul concetto di avere il diritto di essere riconosciuto, oltre che amato, educato, sfamato, tenuto in buona salute... L'aver ragionato su questo argomento, comparando il nord e il sud del mondo per quanto riguarda i problemi sociali, ha consentito ai bambini di prendere coscienza dell'importanza dell'essere considerati come persone e di quanto il nome e l'appartenenza ad una famiglia siano condizioni imprescindibili per non essere in balia degli eventi che minano la crescita serena di ogni individuo che viene al mondo.

La maestra di classe, in accordo con l'esperta, ha poi assegnato ai bambini lo svolgimento di un lavoro individuale. Si riportano, qui di seguito, le riflessioni di una bambina:

Lavoro svolto in autonomia

L'importanza del nome

A cura di ALESSIA

Identità.

Riconoscimento.

Diritto e dovere di esistere, di essere ricordati.

E' questo il senso vero del nome, dell'aver un nome.

Chi nome proprio non ha, non avrà mai queste cose, e sarebbe tristissimo, perché sarebbe come non essere mai nati. Il mondo e le tante persone non saprebbero della tua esistenza.

Avere un nome è/dà piacere e sollievo, e inoltre rende felici.

Per me è bello essere riconosciuti; non mi piace sentirmi chiamare: "Ehi tu, bambina!", mi piace piuttosto sentir pronunciare il mio nome, quello che in un certo senso mi fa essere speciale, unica.

Identità. L'identità è un documento che riconosce il tuo nome e il tuo cognome, è quella cosa che ti permette di sapere chi vai a trovare al cimitero, e che permette a una mamma che ha appena avuto un bambino di riconoscerlo tra tanti altri.

Insomma l'identità è importantissima.

Nome: il diritto che tutti, e non solo qualcuno, devono avere. Anche i bambini poveri e abbandonati che non vengono mai considerati e ai quali viene anche negato questo diritto.

Nome: il dovere, perché c'è diritto e c'è anche dovere. Dovere di seguire la legge senza infrangerla, poiché essa, tramite il tuo nome, può punirti.

Se l'essere umano non avesse un suo nome, probabilmente i grandi della storia non sarebbero neppure ricordati e non ci sarebbero monumenti, statue, quadri... in loro nome!

L'incontro successivo i bambini hanno proseguito l'analisi del nome filosofia giungendo a comprendere che essa è un'attività che si svolge mediante la ragione e che vuole indagare la verità di tutte le cose.

Lezione 6

21 febbraio 2008

L'essere: che cos'è? Come ci parla? Come ne parliamo?

Filosofa: quando pensiamo alle cose, possiamo: analizzare la cosa concreta e trovare quelle caratteristiche particolari che la rendono diversa da altre cose di altro tipo o genere; oppure, fare un'analisi ancora più approfondita fino ad arrivare a riflettere sull'essenza della cosa, ossia su tutto ciò che la rende unica e diversa da tutte le altre cose ad essa simili, cioè della stessa specie.

Tommaso: è come il gioco dell'essere è, il non essere non è!

F: Aristotele diceva che ogni "essere" possiede queste dieci categorie: sostanza (cos'è), qualità (le caratteristiche che ha), quantità (il peso), forma (com'è il suo modo di essere, tonda, quadrata, ecc...), avere (cosa possiede), giacere (dove si trova, la sua collocazione), modalità (il suo modo di essere), relazione (in che rapporto è con le altre cose), tempo, luogo.

Queste categorie costituiscono la "cosalità" delle cose, cioè il loro essere una cosa.

Nei prossimi giorni porterete un oggetto qualsiasi da casa e lo analizzerete secondo queste categorie proprio come faceva Aristotele. Siete d'accordo?

B: Sì!

La cosalità delle cose

Costruisci la carta d'identità dell'oggetto che rappresenta il tuo modo di essere usando le caratteristiche pensate da Aristotele.

Disegna l'oggetto che rappresenta il tuo modo di essere



SOSTANZA = MATERIA		
Sostanza (cos'è, la sua essenza)		cotone e stoffa, lana
(MATERIA)	Qualità	è molto sorridente ed ha gli occhi aperti
	Quantità	uno
	Forma	è lunga e stretta
	Avere	folli capelli, scarpe molto larghe e guancia rossissime
	Giacere (dove è appoggiata)	sulla sedia
	Modalità (modo di essere)	simpatica e allegra
	Relazione	grande grande amica
	Tempo	me anni
	Luogo	sala

Alessia Fera

La cosalità delle cose

Costruisci la carta d'identità dell'oggetto che rappresenta il tuo modo di essere usando le caratteristiche pensate da Aristotele.

Disegna l'oggetto che rappresenta il tuo modo di essere



Sostanza (cos'è, la sua essenza)		metolo di legno
	Qualità	usato, vecchio...
	Quantità	1
	Forma	a cune gelato
	Avere	ha il legno
	Giacere (dove è appoggiata)	dentro un cantevitore
	Modalità (modo di essere)	brucchi
	Relazione	lo uso per cucinare
	Tempo	quando cucino
	Luogo	in cucina

Carlotta

Giorgia

La cosalità delle cose

Costruisci la carta d'identità dell'oggetto che rappresenta il tuo modo di essere usando le caratteristiche pensate da Aristotele

Disegna l'oggetto che rappresenta il tuo modo di essere



Sostanza (cos'è la sua essenza)	FERRO DA GOLF
Qualità	È DI FERRO, ACCIAIO
Quantità	È SOLO UNA
Forma	UNA SPECIE DI TUBICINO ^{MINUTO} CON UN OVALE ALLA FINE
Avere	HA SCRITTO LA MARCA E È VIOLA CON DEGLI SPAZI GRIGI
Giocare (dove è appoggiata)	È DENTRO LA SACCA DA GOLF
Modalità (modo di essere)	È PREZIOSA PERCHÉ QUANDO L'HO USATA MI SENTIVO LIBERA
Relazione	LA USO QUANDO VADO A GIOCARE A GOLF
Tempo	DI POMERIGGIO E DI SABATO, DOMENICA ANCHE MATTINA
Luogo	SUI VERDI E FRESCHI SANDI DA GOLF

VIII

FILOSOFIA CON I BAMBINI: INDICAZIONI METODOLOGICO-DIDATTICHE

1. *Dalla filosofia dell'educazione alla didattica filosofica*

Le riflessioni su alcuni scritti di Antonio Banfi, realizzate nei capitoli precedenti, hanno messo in evidenza la necessità di un'analisi critico-fenomenologica dell'esperienza educativa, la cui sostanza concerne la distinzione fra la *filosofia dell'educazione*, il cui compito, di natura teoretica, è l'individuazione delle linee guida che regolano lo sviluppo dell'esperienza educativa, e la *didattica*. Quest'ultima è fondata sugli obiettivi formativi e didattici e si sviluppa attraverso una metodologia che deve essere concretamente attuata sempre in riferimento alle problematiche sociali e culturali che caratterizzano un particolare momento storico.

In questo capitolo, ci si concentrerà specificatamente sulle *questioni didattico-metodologiche* della filosofia con i bambini, il cui scopo è la formazione dell'uomo come *persona*, così come si evince dagli imperativi categorici kantiani che esprimono la necessità di agire considerando l'umanità sempre come fine e mai, semplicemente, come mezzo delle proprie azioni.

Assumendo, dunque, il concetto di *persona* quale fine ultimo del processo educativo, si vedrà come esso apra sia alla dimensione puramente didattica, che pone l'allievo al suo centro, sia a quella formativa, che si struttura in una doppia valenza determinata dalla presenza di chi insegna unitamente a quella di chi apprende. Poiché, inoltre, la persona è tale perché è unica, irripetibile e, perciò, in conoscibile, se si ricorre a parametri quali, per esempio, le categorie di "io" o soggettività di cartesiana memoria, di "soggetto" nella sua opposizione all'oggetto e di "individuo" definibile per mezzo della relazione che intrattiene con la specie o con il genere a cui appartiene, si può, già, anticipare che la questione inerente la metodologia didattica della filosofia con i bambini ha una natura problematica, mai definibile una volta per tutte e *in toto*, ma sempre *in fieri*.

Questo carattere problematico del processo educativo è stato messo in evidenza nel corso del Novecento, quando l'eredità del Positivismo ha subito una crisi il cui superamento ha mantenuto saldo il concetto di scienza sperimentale, inteso, però, come un campo di ricerca sempre aperto e in movimento. Alla luce di questo, anche le riflessioni sulla didattica e sulla metodologia che ad essa pertiene, hanno portato all'emersione di un'idea e di una prassi educativa e formativa non più basata sul cosiddetto metodo di insegnamento frontale, bensì dialogico-dialettico nel senso più autentico del termine.

In un contesto di questo genere, pienamente condiviso da chi scrive, la figura filosofica a cui si deve un debito di assoluta riconoscenza è, senza dubbio, quella socratica. Socrate è, infatti, quel maestro che sa porre, al centro dell'attività educativa, l'allievo, al fine di poterlo condurre, mediante un dialogo strutturato e mosso dall'*eros*, alla conoscenza di se stesso "come uomo in mezzo agli altri uomini". La scoperta di sé, non solo come semplice individuo, bensì come cittadino, avviene, grazie a Socrate, attraverso la comunicazione, laddove gli interlocutori, siano essi "maestro" o "allievo", si pongono in una dimensione di reciprocità data dalla condivisione del medesimo obiettivo: la ricerca della verità. Coscienza critica, libertà e responsabilità sono, perciò, gli obiettivi dell'insegnamento socratico che hanno, ancora oggi, un indiscusso valore poiché costituiscono l'insieme dei principi etici di quella formazione che ha, come fine ultimo, la persona.

Quando si parla di valori, è bene sottolineare che non si sta, qui, facendo, riferimento ad una visione assiologica e assoluta di essi, bensì alla loro natura trascendentale, che li vede quali categorie dotate di un'origine razionale aprioristica, sempre collocata in un particolare contesto storico. Da ciò si evince l'importanza della formazione di una coscienza razionale e critica che deve saper individuare, e valutare, le varie posizioni filosofiche, le quali vanno costituendosi grazie al dialogo dialettico. Queste posizioni non vengono esaminate per essere tutte giustificate a partire dall'adesione al relativismo soggettivistico, ma per dare, di esse, ragione, laddove si dimostrino in

qualità di idee che la ragione dell'uomo è venuta a costituire muovendo dall'esperienza, nell'esigenza di dare, a quest'ultima, un significato oggettivo, ossia valido intersoggettivamente.

Nelle pagine che seguono, si procederà chiarendo la differenza fra lezione frontale e lezione dialogico-socratica, il che consentirà l'individuazione dei significati dei concetti di istruzione, educazione e formazione, unitamente alla messa in chiaro della metodologia di insegnamento che è bene mettere in atto quando si pratica la filosofia con i bambini. Tutto questo sarà supportato da alcuni esempi di attività didattiche realizzati, da chi scrive, presso alcune scuole primarie della provincia di Varese, anche nell'ambito del Progetto di didattica filosofica dei *Giovani Pensatori* dell'Università degli Studi dell'Insubria.

2. I presupposti teoretici della lezione dialogico-socratica

Il presupposto teoretico, a partire dal quale si procede nella scelta che privilegia la lezione dialogico-socratica rispetto alla tradizionale lezione frontale, concerne l'idea di *ragione critica* come principio generale che consente la risoluzione della problematicità dell'esperienza. Per esperienza, si intende ogni processo di oggettivazione del soggetto, mediante il quale, quest'ultimo, modifica il mondo e se stesso a causa di tutti i complessi problemi che la situazione storica, all'interno della quale ogni individuo vive, pone. Infatti, il rapporto che si instaura fra ogni individuo e il contesto al quale egli appartiene è complesso ed articolato poiché caratterizzato da una molteplicità di piani di relazione privi di organicità. Le varie tipologie di esperienza, che il soggetto realizza nell'arco della sua vita, sono prive di connessione e di certezza futura poiché ciò che le regola è, originariamente, la sola categoria della possibilità.

In un contesto così altamente problematico, la ragione, quale unica funzione individualizzante della specie umana, è tenuta a svolgere il compito di fornire una direzione razionale alla problematicità dell'esperienza, mediante l'integrazione delle singole esperienze in un processo di riordino generale che deve consentire, a ciascuna di esse, il maggiore sviluppo possibile lungo una direzione culturale che ha, come scopo, la formazione integrale della persona.

Ogni esperienza viene, pertanto, strutturata e giustificata dalla razionalità critica, secondo un grado di universalità stabilito dalla natura trascendentale della ragione stessa. Ciò significa che è la ragione, mediante la formulazione di idee trascendentali regolative, a stabilire la direzione e il senso che ogni esperienza deve assumere per poter creare quell'organicità del processo di sviluppo del soggetto, mediante il quale egli diviene una persona situata storicamente e dotata di criticità.

Nel fare questo, la razionalità procede mediante l'uso di un metodo dialettico, il cui momento determinante è la contraddizione, ossia la messa in discussione delle certezze e delle situazioni caratterizzate da immobilismo, spesso, anche, di natura trascendente, per rendere possibile quella dimensione di apertura al nuovo che, sola, rende possibile lo sviluppo oggettivo della ragione umana. Questo metodo dialettico è articolato in momenti teoretici e in momenti pratici, i quali formano una unità dinamica. Mentre il primo momento, quello teoretico, è volto allo sviluppo del sapere, il secondo, quello pratico, ha come scopo l'operatività concreta dell'individuo nel contesto a cui appartiene, cioè il suo sapersi muovere nell'azione orientata criticamente. Ambedue i momenti coinvolgono non solo la sfera intellettuale della persona, bensì anche quella più personale, ossia la vita affettiva la quale ha, come proprio motore, quella speranza nella possibilità di realizzare pienamente se stessi come persona sia individualmente sia socialmente.

Alla luce di tutto questo, è possibile affermare che il tipo di pedagogia, che si va, qui, a proporre è la *pedagogia razionale* che trova in Socrate e in Kant i propri maestri indiscussi.

3. I principi kantiani dell'arte di educare

Nell'introduzione al trattato *L'arte di educare*,¹ Kant scrive che la sola creatura a dover essere educata è l'uomo, dove per educazione si deve intendere la cura, la disciplina, l'istruzione e la formazione. Mentre l'animale, dotato di istinto, non può divenire diverso da così com'è per natura, l'uomo, invece, deve usare la ragione per individuare i limiti e le possibilità della propria condotta, in modo tale da assumere quelle "qualità razionali" che gli consentono di uscire dallo stato selvaggio in cui viene al mondo. La presenza della libertà, quale presupposto di ogni azione umana, impone una disciplina che impedisca, al soggetto, di essere incline al solo soddisfacimento dei propri istinti animali. Accanto alla disciplina, che è un tipo di formazione puramente negativa, è necessaria anche la cultura, comprendente la formazione e l'istruzione. La cultura è realizzata da uomini che, già educati da altri uomini, divengono educatori delle nuove generazioni. Pertanto, l'uomo è il risultato di un processo educativo e formativo che consente lo sviluppo autonomo della sua razionalità critica, laddove l'educazione è un'arte che prende il nome di *pedagogia*, il cui obiettivo è uno sviluppo dei giovani indirizzato alla realizzazione di un avvenire migliore di quello, di fatto, esistente. Il fine ultimo della pedagogia è, allora, l'approssimazione a quella felicità individuale e sociale, di natura razionale, che è il presupposto della possibilità di realizzazione del *bene comune*.

Ogni educazione, continua Kant, deve comprendere: la *disciplina*, ossia il controllo razionale dell'istinto e dell'irrazionalità; la *cultura* o insieme delle abilità razionali che consentono all'individuo di sapersi orientare nella vita e raggiungere i propri obiettivi che, di volta in volta, si vengono a creare; l'*educazione*, che consente l'inserimento dell'uomo nella società come cittadino attivo e positivo; la *moralità*, mediante la quale è possibile scegliere gli obiettivi moralmente giusti, fondati sull'autonomia della volontà razionale. Per fare tutto questo, data la difficoltà insita nella possibilità di raggiungere la completa autonomia razionale, è necessaria la presenza di *regole*, fra cui l'ubbidienza al maestro e agli altri educatori, quali, innanzitutto, i genitori.

Affinché, poi, il giovane possa veramente apprendere a pensare, non basta solo l'esercizio della ragione, ma è fondamentale il ricorso all'*esperienza*, cioè ad un contesto pratico-operativo, il che porta alla necessità, secondo l'Autore, di fondare delle *scuole sperimentali* prima ancora di quelle elementari.

4. L'importanza dello spazio, della disciplina e delle regole per la filosofia con i bambini

La didattica filosofica con i bambini si struttura sulla base dei suggerimenti kantiani più sopra menzionati. Essa ha come scopo l'avvio della formazione di una coscienza razionale e critica sin dalla giovane età, e si avvale dell'istruzione, della formazione, delle regole e della disciplina, operando, sempre, in un contesto sia teoretico sia pratico-esperienziale, al cui interno emerge la dimensione ludica dell'apprendere.

Dato che il contesto in cui si opera non può essere la classe tradizionalmente intesa, bensì un *laboratorio sperimentale del pensiero*, dove prendono corpo le esperienze formative, è bene, all'inizio di ogni percorso didattico, preparare uno *spazio* adeguato, cioè funzionale al dialogo, e stabilire alcune *regole* garanti dell'emersione di un'esperienza educativa ordinata, intensa, gratificante e feconda per tutti coloro che vi partecipano.

La logica secondo la quale si organizza lo spazio è il *pensare insieme*, cioè la dimensione del dialogo e del confronto diretto fra gli interlocutori.

Dopo lo svolgimento di alcuni *esercizi preliminari di concentrazione*, normalmente assegnati alla guida dell'insegnante di classe, quali, per esempio, il *gioco del silenzio* o il *telefono senza fili*, che vengono ripetuti in apertura di ogni sessione di lavoro a guisa di rituale, si concorda con i bambini

¹ I. Kant, *L'arte di educare*, cit. p. 89-103.

quale possa essere la giusta organizzazione dello spazio-classe al fine di garantire l'inclusione e la collaborazione da parte di tutti i presenti.

Il più delle volte, la prima richiesta avanzata dai bambini è l'eliminazione della classica disposizione dei banchi, predisposta in file poste di fronte alla cattedra, perché non ritenuta idonea né alla collaborazione, né all'integrazione. Infatti, la maestra è esclusa dal gruppo di lavoro, spesso anche a causa della pedana su cui poggia la cattedra che la rende più alta rispetto all'assemblea; inoltre, gli allievi non possono fare altro che guardare la cattedra perché la disposizione in file impedisce loro di vedersi negli occhi. Queste osservazioni critiche nascono spontaneamente nella mente dei piccoli allievi qualora li si inviti a riflettere sul significato del concetto di *pensare insieme*. La loro scelta ricade, perciò, sulla disposizione circolare che consente a tutti, adulti compresi, di essere seduti su sedie uguali, alla stessa altezza e in modo tale che ci si possa vedere reciprocamente in viso.

La seconda richiesta, utile alla preparazione dello spazio-classe, concerne la scelta di un nome da attribuire al laboratorio filosofico. Ciò è molto importante perché consente ai bambini di entrare, da protagonisti attivi, nel vivo della dimensione filosofica di quanto si andrà facendo durante ciascun incontro. Una volta scelto il nome, si procede con la preparazione di un doppio cartello, di grandi dimensioni, che viene appeso sia all'interno che all'esterno della porta di ingresso dell'aula, in modo tale che possa essere letto da tutti.

Conclusa l'organizzazione dello spazio-classe, si procede all'individuazione delle *regole* utili al mantenimento di un efficace e disciplinato clima di lavoro.

Normalmente, si opera in questo modo: si suggerisce ai bambini di mantenere la mente aperta alle novità, di coltivare la propria disposizione interiore all'ascolto, al confronto e alla ricerca comune. Il docente, che assume il ruolo di insegnante-guida, fornisce alcune raccomandazioni ai giovani interlocutori, le quali devono essere accettate spontaneamente e suggellate mediante una sorta di patto immaginario. Questo patto vedrà tutti coloro che partecipano alla sessione educativa essere responsabilmente impegnati a rispettarlo, così da trasformare le raccomandazioni in regole condivise.

A titolo di esempio, ecco alcune raccomandazioni regolative: alzare la mano per chiedere la parola e aspettare il proprio turno per intervenire nel dialogo; non interrompere né offendere chi parla; rispettare le proprie e altrui idee; non disturbare e non distrarre e/o distrarsi; ascoltare chi parla; non nascondersi dietro idee altrui ma cercare di lasciare emergere e motivare le proprie; non fare interventi eccessivamente lunghi che non lasciano spazio agli altri; basarsi sulla propria esperienza personale e non solo sul sentito dire; essere disponibili a rispondere ad eventuali domande di chiarimento circa la propria posizione.

Queste, e tutte le altre regole possibili, non devono mai essere imposte ai bambini. Un bravo insegnante-guida deve essere capace, mediante il proprio esercizio razionale critico, di individuare quelle che sono maggiormente urgenti, per poi proporle ai bambini coinvolgendoli in prima persona al fine di realizzare un uso autonomo e responsabile di esse. Per fare ciò, è necessario inserire un approccio ludico alla scelta e acquisizione delle regole come, per esempio, chiedere ai bambini di scrivere le tre regole più importanti su cartelli che vengono, poi, appesi in classe in modo tale che tutti possano vederli.



Le regole della classe 3, Scuola primaria “San Benedetto” di Voltorre, Istituto Comprensivo “G. Carducci” di Gavirate, Varese, anno scolastico 2015-2016, docente di classe Renata Sanvito.

Si può, anche, coinvolgere i bambini nella scelta dei provvedimenti da usare per avvisare qualcuno qualora non stia rispettando le regole condivise, sia volontariamente sia accidentalmente.

A questo proposito, si ricorda l’esperienza realizzata nella classe 5 della Scuola primaria di Bardello dell’Istituto comprensivo “Giosuè Carducci” di Gavirate, in provincia di Varese, nell’ambito della V edizione del Progetto di didattica filosofica dei *Giovani Pensatori* dell’Università degli Studi dell’Insubria per l’anno scolastico 2013-2014. Il progetto, svoltosi in collaborazione con la maestra Renata Sanvito, docente di classe, ha visto protagonisti ventisette bambini, prevalentemente maschi e visibilmente irrequieti.

Dopo aver disposto le sedie al centro dell’aula, in cerchio, e aver fatto accomodare l’esperta di filosofia non sulla sedia con i braccioli della maestra, bensì su una sedia “da bambino” uguale a tutte le altre, i giovanissimi apprendisti filosofi hanno scelto il nome da attribuire al proprio gruppo di lavoro: *Le porte degli aspiranti filosofi*. In seguito, hanno disegnato due grosse porte di cartone uguali che hanno appeso una all’esterno della porta d’ingresso della loro aula e una, all’interno. Sono, poi, passati all’individuazione delle regole: *ascolto, concentrazione, lentezza nel parlare*. Poiché il problema principale, a detta dei bambini, era quello di riuscire a rispettare queste regole, essi hanno pensato di usare alcuni strumenti musicali già presenti in classe, in particolare un triangolo, delle *marakas* e un tamburo, per fermare colui che le stesse infrangendo. Alla messa in atto di questo provvedimento, esso si è rivelato assolutamente inefficace: invece di favorire l’ambiente, provocava ulteriore rumore. I bambini hanno, allora, scelto di costruire delle palette colorate di rosso, una per ciascuno, da alzare in caso di mancato rispetto di quanto stabilito, da parte di chiunque. Dopo pochi giorni, non è stato nemmeno più necessario utilizzare le palette poiché quasi tutti i bambini hanno imparato a mantenere un certo autocontrollo.

5. *Il buon maestro di filosofia*

La strutturazione dello spazio e l’analisi delle sue caratteristiche hanno consentito una prima emersione del ruolo che deve assumere il docente esperto di filosofia, qualora sia impegnato nello

svolgimento di un percorso di didattica filosofica che si sviluppa in una dimensione laboratoriale inclusiva e collaborativa.

Se lo spazio-classe ha assunto la forma del cerchio, in cui ogni partecipante, equidistante dal centro, è in grado di vedere e farsi vedere da tutti, è evidente che la figura del docente come di colui che possiede, in modo esclusivo e prioritario, le nozioni, è già venuta meno. Infatti, l'adulto fa parte del cerchio di lavoro e questo comporta che egli abbandoni sia la classica posizione frontale, che lo vede rivolto nella direzione opposta rispetto a quella degli allievi, sia il ruolo di sapiente chiamato, dalla sua stessa erudizione, a trasmettere il proprio sapere a coloro che, ancora, non sanno.

Nel proseguo di questo paragrafo, si cercherà di mettere in luce alcuni aspetti fondamentali del ruolo esercitato dal docente esperto di filosofia con i bambini, anticipando, sin d'ora, che egli deve essere una sorta di *insegnante-guida* o *facilitatore*, che può essere detto *maestro*.

Una prima indicazione in proposito, viene fornita da Kant, in particolare in quella massima latina, da Lui fatta propria, che dice: «*festina lente* significa promuovere una costante attività educativa e formativa finalizzata a far apprendere e acquisire all'allievo le conoscenze fondamentali».²

L'attenzione va posta sul verbo "promuovere" che consente di comprendere, sin da subito, che al centro del processo formativo non vi è l'adulto, bensì l'allievo. Infatti, promuovere significa mettere il soggetto in una situazione tale da favorire lo sviluppo di un processo di apprendimento il più autonomo e spontaneo possibile, spendibile sia in ambito teoretico che pratico-operativo.

Kant distingue l'insegnante, colui che fornisce conoscenze a chi ancora non le possiede, dal *precettore* il cui compito è fungere da *guida* nell'organizzazione di progetti e sistemi educativi che garantiscono l'acquisizione di competenze spendibili nella vita. Se il primo è una figura di riferimento presente, soprattutto, nei primi periodi dell'istruzione, il secondo lo è necessariamente qualora si intraprenda quel cammino educativo e formativo di tipo morale che ha, come scopo, la formazione integrale della persona.

La distinzione kantiana del ruolo dell'insegnante da quello del precettore, stabilita in base all'età del discente non è, secondo chi scrive, del tutto corretta. Infatti, essa presuppone una differenziazione delle età della vita, in modo tale che ciascuna di esse sia caratterizzata da un saper fare sostanzialmente diverso, a causa di uno sviluppo non ancora presente e/o incompleto di alcune abilità razionali e critiche.

Se è certamente vero che ogni età della vita, pur essendo inscindibilmente legata a tutte le altre, possiede delle caratteristiche o differenziazioni specifiche,³ è altrettanto vero che ogni individuo, così come ogni elemento della realtà, è tale da essere caratterizzato da uno sviluppo organico. Quest'ultimo giustifica, nel bambino, la presenza in germe di tutte quelle caratteristiche che troveranno pieno sviluppo formale nella sua maturità.⁴

² Ivi, p. 150.

³ In una delle Sue raccolte di saggi più significative, Maria Zambrano illustra *le sette età della vita umana*: «Forse è dovuto al prolungarsi della vita umana, forse all'attenzione focalizzata sul suo scorrere, comunque sia, oggi si possono distinguere in essa, al posto delle tre o quattro tradizionali, sette età. Prima c'erano: infanzia, gioventù, maturità, che in altri momenti erano infanzia, gioventù, o piuttosto vigore, e più tardi la vecchiaia. Ma oggi nella vita umana possiamo discernere l'infanzia e dopo di essa l'adolescenza, la prima gioventù, la seconda, il periodo – in particolar modo importante – della crisi della maturità, la maturità stessa e un ultimo periodo che può essere la coronazione della maturità o semplicemente quello dell'appagamento finale. Ciascuna di queste età ha le sue caratteristiche, il suo specifico conflitto, la sua legge. Una legge un po' inafferrabile che, in verità, si scopre solo dopo esser passati attraverso di essa, sotto di essa». L'Autrice annuncia, poi, di volersi concentrare soprattutto su quella età più decisiva «per la totalità della vita, per il raggiungimento di quella figura che [...] ogni vita umana deve guadagnarsi. La prima, quella in cui c'è la presentazione dell'essere umano: l'infanzia». Maria Zambrano, *Per l'amore e per la libertà. Scritti sulla filosofia e sull'educazione*, trad. it. di Laura Mariateresa Durante, Marietti 1820, Genova-Milano 2008, pp. 164-165.

⁴ «Vivere, chiede di passare via via attraverso le tappe, esaurendo le possibilità di ciascuna, estraendo da ciascuna la sua essenza ultima, la sua quintessenza che è insieme sostanza, cioè forma. Infatti, se la vita è trasformazione, quando si tratta di una vita umana, deve lasciare una figura, una forma che porti con sé il marchio di qualcosa di imperituro». Ivi, p. 164. Al fine di poter ulteriormente comprendere quanto si va, qui, scrivendo, si può richiamare alla memoria il famoso esempio hegeliano volto ad illustrare lo sviluppo organico che caratterizza il divenire del frutto. Questi, da seme, si fa fiore e, infine, frutto, non essendo più, apparentemente, uguale a se stesso ad ogni nuovo passaggio, laddove,

È proprio questa concezione unitaria dell'uomo a generare la possibilità di iniziare a svolgere un'attività di tipo filosofico sin dall'infanzia, senza dover aspettare la cosiddetta adolescenza, tenendo ben presente che quello che si andrà facendo non è, di certo, un uso del tutto autonomo del pensiero critico, bensì un primo avvio di esso, che permette, al giovanissimo allievo, di poter iniziare a sperimentare, in prima persona, la bellezza erotica del pensare da sé, cioè del potersi orientare nel pensiero.⁵

Ciò che il maestro deve indurre nell'allievo è il pieno sviluppo del suo talento razionale critico, laddove non venga, mai, meno il rispetto della sua libertà razionale. Allora, buon maestro è solo colui che è in grado di fornire modelli di pensiero che consentono tutto ciò, così come il motto socratico "Conosci te stesso come uomo in mezzo ad altri uomini" invita a fare.

Il buon maestro è, dunque, una *guida* che, anche per sua stessa vocazione,⁶ deve essere autorevole e seduttore, nel senso che deve saper illustrare, ai propri allievi, le ragioni che stanno alla base di ogni risposta o presa di posizione, in modo tale che esse siano chiare per tutti. Egli deve, inoltre, saper attirare l'attenzione degli allievi non su di sé, bensì sulla bellezza del discorso, che è bello perché è vero, ossia oggettivo, cioè caratterizzato da quella linearità e logicità dei legami, o nessi presenti fra i giudizi che lo costituiscono, i quali hanno, come proprio banco di prova, l'esperienza condivisa.

Le considerazioni testé proposte non possono non richiamare alla memoria la figura di Socrate, primo grande maestro della storia del pensiero occidentale, il quale, in alcune pagine del dialogo platonico intitolato *Teeteto*, descrive se stesso nel ruolo di docente poiché ha ereditato dalla propria madre, Fenarete, il mestiere di levatore, non di corpi, bensì di anime. Così come le levatrici diventano tali a partire dal momento in cui non sono più in grado di generare figli, e riescono, grazie all'esperienza acquisita con l'età, ad aiutare le giovani partorienti, inducendo loro le doglie, Socrate, grazie alla sua arte di ostetrico, è capace di comprendere se la mente del giovane interlocutore è gravida di fantasmi o di sapienza e di verità.⁷ Ciò che Egli ha in comune con le levatrici è l'impossibilità, a causa della sua ignoranza, di generare alcuna sapienza, limitandosi ad aiutare coloro che ne sono gravidi, a farlo.⁸

Socrate, dunque, da buon maestro, esercita la propria arte maieutica facendo sì che coloro che lo frequentano, sebbene, all'inizio, si rivelino ignoranti, in seguito progrediscano verso la verità in

in realtà, il frutto conserva in sé, pur non avendo più quella forma, il suo essere stato sia seme che fiore, secondo la logica dialettica dell'*aufhebung*.

⁵ Nel dialogo *Fedro*, Platone illustra il concetto di *Eros* come *divina mania* che spinge l'anima dell'uomo oltre i propri limiti al fine di soddisfare quel desiderio di conoscenza della verità che nasce dalla consapevolezza di esserne ancora priva, mancante, ossia dal socratico "so di non sapere". Platone narra, anche, il *mito della biga alata* che, azzardandone una lettura non prettamente escatologica, può simboleggiare la forza della *ratio* umana di dominare quelle passioni che la renderebbero schiava, per lasciare che il cosiddetto *cavallo bianco*, che rappresenta il bisogno di giungere al vero, la trascini verso le vette della sapienza. Cfr. Platone, *Fedro*, in Platone, *Tutti gli scritti*, cit., 244a-c; 246e-247b.

⁶ Maria Zambrano scrive che quella del maestro è una vocazione e non un professione nel senso di occupazione, o lavoro, per guadagnarsi da vivere. La vocazione è una chiamata che implica un'azione trascendente l'essere, cioè una fuoriuscita dell'essere umano dai confini che gli appartengono per potersi rivelare altrove. Ogni vocazione necessita di due aspetti: l'interiorizzazione, cioè la capacità del soggetto di addentrarsi dentro se stesso per potersi esaminare criticamente, e l'esteriorizzazione o manifestazione del soggetto fuori da sé in un'opera concreta che sia piena realizzazione di ciò che egli è. Grazie alla vocazione, la ragione umana si concretizza, si sostanzializza e realizza nella vita, garantendo, così, l'unione di vita, essere e realtà. Circa la particolare vocazione del maestro, essa è mediazione tra l'individuo e la società, fondata sull'azione dell'insegnare. Quest'ultima è sempre un'attività che trasmette. Infatti, qualora non trasmetta nulla, il maestro cessa di essere tale. La vocazione del maestro possiede, dunque, come sua specificità più propria, il riferirsi all'essere del vivente nel momento in cui questi cresce, laddove crescere significa, per l'uomo, non solo aumentare, bensì sapersi integrare, mediante i saperi trasmessi dal maestro, nella società, cioè nella storia e nelle tradizioni del proprio tempo. Affinché ciò avvenga, è necessario che il maestro sappia accendere la luce della ragione nella coscienza dell'allievo per far sì che diventi una persona intelligente, che abbia, cioè, realizzato un proprio processo di conversione dall'ignoranza di partenza al sapere in atto. Cfr. Maria Zambrano, *Per l'amore e per la libertà. Scritti sulla filosofia e sull'educazione*, cit., pp. 99-119.

⁷ «È che tu hai le doglie, caro Teeteto, perché non sei vuoto, ma gravido». Cfr. Platone, *Teeteto*, in Platone, *Tutti gli scritti*, cit., 149a.

⁸ Ivi, 149a-150d.

modo straordinario e visibile a tutti. E poiché Egli non sa nulla, è evidente che «sono loro, che, da se stessi, scoprono e generano molte belle cose»,⁹ dapprima subendo le sofferenze che Egli induce in loro, per, poi, raggiungere, mediante il Suo aiuto, quello stato di benessere e di soddisfazione priva di dolori che coincide con la conoscenza della verità.

Tra Socrate e i suoi giovani interlocutori si instaura un legame profondo, di assoluta fiducia e collaborazione, laddove la forza istrionica e seducente del maestro fa leva sul desiderio di apprendere insito nell'animo del giovane. Socrate, però, non può approfittare di questa relazione così forte per trascinare il giovane dalla sua parte, fino a indottrinarlo e plagiarlo, poiché è ignorante. Egli è, allora, “solo” una guida lungo il cammino della conoscenza. Quest'ultima si struttura come un'indagine che si organizza come un lavoro di ricerca congiunta, di esplorazione della realtà e delle problematiche che sorgono dal dubbio quale condizione prima dei ricercatori.¹⁰ Pazienza, tolleranza, attenzione, meditazione e confronto sono quelle virtù che trovano sede nella prassi educativa socratica, che si sviluppa attraverso una reciprocità e una sintonia perfetta fra il maestro e gli allievi.

6. Dalla teoria degli insiemi alla teoria dei sistemi

A conclusione di quanto è stato, sin qui, proposto circa l'organizzazione dello spazio-classe e del ruolo del maestro di filosofia, ci si domanda quale sia, in definitiva, la giusta strutturazione che deve possedere il laboratorio di didattica filosofica affinché sia funzionale all'avvio del pensare razionale e critico nelle giovani menti dei bambini.

Un prima risposta a questo interrogativo potrebbe essere quella che, facendo riferimento alla teoria degli insiemi, vede il laboratorio filosofico come un insieme di persone unite dal medesimo scopo: l'apprendimento. Questa teoria si serve di due, soli, concetti, quello di elemento e quello di appartenenza dell'elemento all'insieme. Gli elementi sono, pertanto, ritenuti tutti uguali poiché godono dell'appartenenza all'insieme e il tipo di giustizia sottesa è quella distributiva che fa riferimento ad un universale distributivo: l'appartenenza è distribuita a tutti gli elementi dell'insieme.

Nonostante l'insieme appaia come qualcosa di coeso al proprio interno, esso è caratterizzato da un limite che deriva da quella presunta uguaglianza di cui godono i suoi stessi elementi. Applicando, infatti, questa teoria alla spazio-classe laboratoriale, come è quello in cui si svolge la didattica filosofica con i bambini, si giungerebbe a non tenere conto delle differenze, delle unicità caratteriali, personali, legate alle modalità e ai tempi di apprendimento di ciascun bambino, il che porterebbe, inevitabilmente, ad una ricaduta in quel modo di fare lezione, che è stato già precedentemente messo in discussione, qualora pretenda di essere esclusivo, che è la lezione frontale. Essa, poiché realizzata dall'insegnante erudito, deve, per forza, andare bene per tutti e ha lo scopo di rendere il più possibile omogeneo l'iter formativo di ogni allievo, il che comporta o un livellamento verso il basso degli obiettivi formativi e didattici, in modo tale da renderli perseguibili a tutti, anche, e soprattutto, da coloro che hanno difficoltà, penalizzando, inevitabilmente, la

⁹ Ivi, 150d.

¹⁰ Due sono gli esempi che si possono fornire per comprendere appieno il rapporto che si instaura fra Socrate e i suoi interlocutori. Il primo esempio è tratto dal *Teeteto*, laddove Socrate, rivolgendosi a questo giovane gravido di sapere, dice: «Ora, mio ottimo amico, mi sono dilungato su questo argomento per la seguente ragione: sospetto che tu, come anche tu stesso pensi, sia interiormente gravido e che abbia le doglie. Affidati, dunque a me, che sono figlio di una levatrice e ostetrico io stesso, e impegnati a rispondere a quello che io ti domando, così come sei capace di fare». Ivi, 151 B-C. Il secondo esempio concerne la suggestiva situazione, magistralmente creata da Platone nel *Fedro*, in cui il giovane che porta codesto nome si trova lungo le rive del fiume Ilisso, all'ombra di un frondoso platano. Socrate lo scorge, lo interroga circa il discorso sull'amore di Lisia, un retore esperto sulle cose d'amore, di cui Fedro porta con sé il libro. Socrate, allora, invita Fedro a leggere con lui il discorso di Lisia e poi spiega, lui stesso, in un *grande discorso*, cosa sia l'amore al fine di poter indicare, al suo giovane amico, quali siano i corretti criteri metodologici del fare discorsi e le ragioni per cui la dimensione dell'oralità è superiore alla scrittura.

spontaneità creativa e le eccellenze, o, viceversa, l'esclusione di coloro che hanno difficoltà per consentire ai più bravi di raggiungere, indisturbati, i propri scopi. Entrambe queste soluzioni manifestano una natura *élitaria* che, specie nel secondo caso, ricade nelle stesse contraddizioni presenti nella proposta educativa di Platone, così come è stata descritta nella *Repubblica*, i cui limiti sono già stati evidenziati nel secondo capitolo di questo studio.

Alla luce dei limiti insiti nella teoria degli insiemi, è possibile proporre un'altra *teoria*, sicuramente più efficace, quella *dei sistemi*. Il sistema è un'unità organizzata di parti, le cui proprietà specifiche sono connesse in modo tale da formare una relazione inclusiva. Ciascuna parte è, a sua volta, un sistema ossia un intero costituito da parti non indipendenti.¹¹ Ogni sistema è,

¹¹ Il tema dell'intero e delle parti costituisce l'argomento principe della *Terza Ricerca logica* di Husserl. Alla base di ogni indagine fenomenologica, vi è il manifestarsi di ogni essere primariamente come un intero, il quale è, a sua volta, divisibile in parti, determinate da caratteristiche specifiche in relazione sia all'intero sia a se stesse. L'intero, perciò, è sempre unito alle parti che possono essere indipendenti o non indipendenti, facendo, così, essere l'intero semplice o composto. Prendendo le mosse dall'analisi della parte, Husserl arriva a sostenere che il legame che sussiste fra l'intero e le parti, o fra le parti medesime, non è qualche cosa che deriva dalla capacità percettiva del soggetto, così come previsto dal soggettivismo coscienzialistico, bensì è un legame a priori, una necessità, che si fonda nell'essenza pura dell'essere che è. Trattasi, perciò, di un a priori ante-predicativo che Husserl vuole definire come tale, ossia come quel qualcosa che, pur appearing ad un soggetto, nel suo apparire mantiene costantemente la propria identità, il proprio modo di essere, anche laddove il contesto in cui si trova, o appare, dovesse variare illimitatamente. È questo il caso delle parti indipendenti. Circa, invece, le cosiddette parti non indipendenti, esse non possono essere svincolate da un altro contenuto a loro correlato, ed è bene tenere presente che, anche in questo caso, le caratteristiche specifiche di queste parti appartengono intrinsecamente all'essenza pura delle parti stesse. Husserl introduce, allora, il concetto di "pensare" in sostituzione a "rappresentare" e arriva a sostenere che ciò che l'uomo non può pensare, non può essere, così come ciò che non può essere, non può essere pensato dall'uomo. Questa affermazione è molto importante poiché contiene la differenza fondamentale tra il pensare autentico e il cosiddetto senso comune coscienzialistico. Infatti, il concetto "potere", come Husserl stesso spiega, non è da riferirsi alla capacità del soggetto di non poter pensare altrimenti, bensì alla necessità oggettiva dell'oggetto di non poter essere diverso da così com'è, poiché determinato da una necessità aprioristica ad esso intrinseca che lo fa essere ciò che è. Da ciò si evince che l'essere parte non indipendente deriva dall'essenza stessa della parte non indipendente, la quale, per sua stessa natura, è necessariamente correlata ad un'altra cosa e lo stesso vale per le parti indipendenti. Perciò, tra parti indipendenti e parti non indipendenti vi è una differenza ontologica: le prime sono tali perché, per loro stessa natura, sussistono in modo autonomo; le seconde, al contrario, sono ciò che sono solamente in relazione ad un sostrato a cui, necessariamente, si riferiscono. Alla luce di queste importanti riflessioni preliminari, Husserl giunge a distinguere le discipline analitiche a priori, le quali esprimono solo le caratteristiche generali dell'oggetto mediante leggi formali, da quelle sintetiche a priori. Queste ultime, si costituiscono mediante categorie materiali che consentono, a loro volta, la genesi di ontologie materiali al cui interno gli oggetti si manifestano come dotati di una legalità materiale necessaria, che li determina perché ne è l'essenza stessa. Nella seconda sezione della *Terza Ricerca*, Husserl giunge al concetto chiave di *fondazione*, spiegato in relazione a quello di non indipendenza. Per rapporto di fondazione, Husserl intende la connessione necessaria che sussiste fra le parti non indipendenti, in modo tale che l'una possa essere fondata esclusivamente dall'altra. Grazie alla definizione del concetto di fondazione, spiegata mediante sei teoremi, Egli giunge, anche, alla distinzione tra rapporti di fondazione tra le parti di un intero bilaterali o unilaterali, in base alla legge a priori che li determina. Nel primo tipo di rapporto, le parti dell'intero sono non indipendenti; nel secondo, invece, esse possono anche essere indipendenti. Analizzate tutte le tipologie di relazioni fra le parti e l'intero, Husserl passa, poi, ad occuparsi delle relazioni tra le parti e giunge a spiegare che cosa sia la connessione fra le parti, la quale può essere o concatenata ad un'altra connessione, quando entrambe hanno elementi in comune, oppure non concatenata. In questo secondo caso, privo di concatenazione, i membri della connessione sono immediatamente connessi o contigui, in modo tale da formare un intero. Chiarito tutto questo, Husserl può, finalmente, giungere ad una chiarificazione esaustiva del concetto di *intero*. Poiché ogni intero implica un sussistere insieme delle parti, esso non può prescindere da quello di fondazione. L'intero è, infatti, un sistema unitario costituito dalle relazioni fra le parti che lo costituiscono, laddove queste relazioni non sono stabilite dal soggetto ma appartengono, necessariamente e aprioristicamente, alla natura delle parti stesse, essendone la loro essenza materiale. Dunque, affinché un intero ci sia, non basta che ci siano delle parti fra loro connesse, perché ci deve essere anche una fondazione che sta alla base di questa connessione, la quale ha una natura ante-predicativa. Alla luce di tutto questo, è evidente che qualora si voglia comprendere che cosa sia l'intero, è necessario giungere alla comprensione del rapporto di fondazione che fa essere la connessione delle parti, e si tratta di una *fondazione unitaria* che fa sì che ogni parte si fonda, per sua stessa natura, con le altre. Tutto questo consente la comprensione della differenza radicale che sussiste fra l'insieme e l'intero. L'*insieme* è dato da un semplice essere insieme di contenuti qualsiasi, stabilito qualora l'intelletto raccolga, unifichi, alcuni oggetti in base ad un concetto che li accomuna. Quindi, lo stare insieme di quegli oggetti non dipende dalla loro natura materiale, bensì da un legame di tipo formale. L'*intero*, invece, è tale perché è fondato sul reciproco rapporto di fondazione fra le parti, in modo tale che ciascuna non possa esistere senza fondersi con le altre in

dunque, una unità che è sistema dei suoi sottosistemi, i quali, a loro volta, sono sistemi di altri sottosistemi, così come il sistema stesso è sottosistema di un sistema più ampio, fino ad arrivare al tutto, all'intero, cioè all'Universo.

La categoria di unità, che sottostà a questa teoria, non deriva più, come nel caso dell'insieme, dal concetto di universale distributivo, ma concepisce l'unità stessa come totalità fondata sull'*universale collettivo* che la rende una totalità strutturata. Da ciò si evince che nella prospettiva sistemica, il tutto non è la semplice somma delle sue parti, come nell'insieme, poiché alle parti si aggiungono le relazioni che si instaurano fra esse e questo rimanda, inevitabilmente, al concetto di *forma sostanziale*, di configurazione, che permane anche qualora le parti, nelle loro caratteristiche specifiche, possano variare.

Tutto questo si comprende pienamente solo se si tiene presente che la teoria dei sistemi è fondata sulla categoria di *finalità*: ogni parte costitutiva del sistema ha una sua funzione propria, per cui, nel sistema, vi è un combinarsi, una sinergia di fini che va a determinare il buon funzionamento del sistema stesso. Quando ciò avviene, il sistema gode di uno stato positivo complessivo, ossia funziona, e questo *status* di salute c'è quando i sottosistemi che lo costituiscono godono, anch'essi, di un buon funzionamento che non è, però, lo stesso del sistema complessivo a cui appartengono.

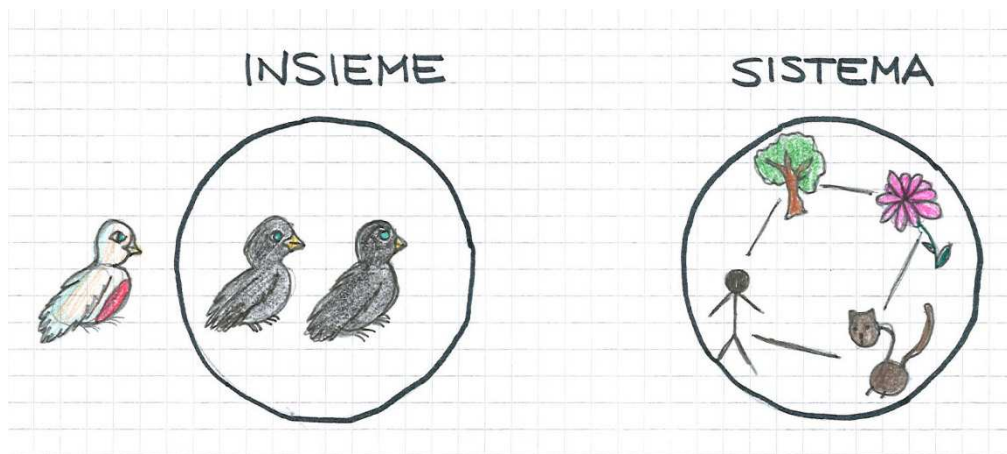
Specificità e particolarità, in funzione della globalità e dell'unità sono quelle categorie che hanno a che fare con la complessità delle reti di relazioni presenti nel sistema.

Applicando, dunque, la teoria dei sistemi allo spazio-classe della filosofia con i bambini, è possibile affermare che solo qualora esso sia strutturato come un vero e proprio sistema, questo laboratorio diviene una *comunità* nel senso autentico del termine, al cui interno ogni individuo, dotato di una unicità imprescindibile, si pone in una dimensione relazionale con gli altri membri che, ad essa, appartengono. Trattasi, dunque, di una struttura che può essere paragonata alle scatole cinesi, poste l'una dentro l'altra. Ciascuna scatola ha le proprie regole e norme che la caratterizzano facendola essere buona nel senso formale e dinamico del termine; ma, per stare bene, ciascuna scatola interagisce, contemporaneamente, con le altre, più ampie o più piccole che siano.

Per poter realizzare un "sistema di scatole" di questo genere, il maestro deve essere in grado di individuare quei valori, o fini, che rendono possibile il buon funzionamento della comunità sistemica, ossia l'emersione della legge generale che la regola, la quale, nel caso specifico della filosofia, si identifica con la razionalità storico-critica. "Storica" perché ogni argomento viene proposto a partire da un contesto esperienziale dato in una prassi per poter, poi, ricadere sulle prassi future; "critica" perché fondata sulla consapevolezza, o coscienza critica, quale caratteristica specifica della *ratio* umana.

In questo modo, è evidente che l'idea di filosofia, sottesa alla prassi pedagogico-didattica del filosofare, non è qualcosa di astratto, ma è la linea guida, ossia la ragione stessa delle relazioni sistemiche che si strutturano fra gli elementi che compongono il sistema-classe quale intero.

base ad una legalità ante predicativa di tipo materiale. Nell'ultimo paragrafo della *Ricerca*, Husserl inserisce l'intero all'interno della Natura giungendo ad affermare che tutte le cose, o oggetti che la costituiscono, sono tali perché fondate su una legge a priori che appartiene e fa essere la natura in generale, cioè la natura come intero. Questa legge, conclude Husserl, è la legalità causale che lega fra loro, necessariamente, oggetti che sono spazialmente e temporalmente separati. Cfr. Edmund Husserl, *Terza Ricerca*, in Edmund Husserl, *Ricerche logiche*, a cura di Giovanni Piana, Il Saggiatore, Mondadori, Milano 1988, 2 voll., pp. 15-84, vol. 2.



Disegno realizzato da un allievo della classe 1 sezione B della Scuola secondaria di primo grado dell'Istituto Salesiano "A.T. Maroni" di Varese, nell'ambito di un progetto di didattica lacustre per la valorizzazione dell'Archivio storico del territorio dei laghi varesini. VII Progetto dei Giovani Pensatori dell'Università degli Studi dell'Insubria, Filosofia, critica e conoscenza, anno scolastico 2015-2016, in collaborazione con la docente di classe prof.ssa Marta Pedotti.

7. I limiti del metodo di insegnamento meccanico-catechetico

È giunto il momento di entrare nel vivo dell'analisi del metodo di insegnamento della filosofia con i bambini, dato che, oramai, lo spazio-classe è stato organizzato e il ruolo del maestro definito.

Il presupposto dal quale partire è la *cultura dell'animo* quale intento primario del metodo di insegnamento filosofico, laddove si fa riferimento alla necessità di educare lo spirito razionale che caratterizza la persona.

Per comprendere appieno quanto si va scrivendo, è opportuno fare, ancora una volta, riferimento alle riflessioni pedagogiche di Kant, laddove Egli scrive che, oltre ad una cultura fisica del corpo, ne esiste, anche, una dello spirito, che si distingue dalla cultura pratica di natura pragmatica o morale. Infatti, la prima ha per scopo la cultura, la seconda la morale.

Quando la cultura fisica è libera, essa è simile a un gioco; qualora, invece, diventi scolastica, essa assume la connotazione di un lavoro che sottomette l'individuo ad una prescrizione esterna, stabilita da chi insegna. L'Autore non esita a sottolineare l'importanza del lavoro per la formazione del giovane, nonostante le occupazioni, di cui esso consta, non siano piacevoli per se stesse, come, invece, accade nelle attività ludiche. Solo il lavoro consente, infatti, all'uomo di essere distolto dall'ozio per divenire utile agli altri. Pertanto, ogni giovane deve imparare, il più presto possibile, a lavorare a scuola dato che la cultura scolastica è una cultura libera e, al tempo stesso, autoritaria.¹²

Ad attirare l'attenzione sono i due aggettivi che Kant ha attribuito alla cultura scolastica: libera e, al tempo stesso, autoritaria. In che senso? La risposta non tarda a venire. Infatti, alcune pagine dopo, Egli distingue due tipi di cultura: la prima è la cultura generale delle attività psichiche, finalizzata al rafforzamento delle facoltà spirituali, che comprende sia la cultura fisica, in cui lo scolaro è passivo, sia quella morale in cui, quest'ultimo, diviene attivo in quanto chiamato a porre, a fondamento delle proprie azioni, l'idea del dovere fondata sul bene universale. La seconda cultura è, invece, quella particolare delle attività psichiche che concerne lo sviluppo delle facoltà conoscitive minori o inferiori della mente.¹³ Se la memoria e la spiritosità sono due esempi di facoltà inferiori, l'intelletto, il giudizio e la ragione sono, invece, le facoltà superiori per eccellenza, le quali coinvolgono anche quelle inferiori in un processo sempre continuo e mai definitivo. In particolare, l'intelletto può essere coltivato fin dall'infanzia, o mediante esempi capaci di illustrare le regole del buon ragionamento o deducendo le regole da casi particolari; il giudizio applica il

¹² I. Kant, *L'arte di educare*, cit., pp. 123-125.

¹³ Ivi, pp. 129-130.

generale al particolare indicando, così, l'uso che è bene fare dell'intelletto; la ragione consente la conoscenza del generale. A proposito di quest'ultima, Kant scrive:

«Attraverso la ragione si scoprono i principi, ma bisogna tenere presente che la ragione va guidata ed educata. Il ragazzo non deve quindi sempre ragionare e l'insegnante deve evitare di ragionare troppo davanti a lui su principi che non possono essere facilmente capiti. Non si tratta qui di una ragione speculativa, ma di una *riflessione (reflexio)* intorno a quanto accade, stabilendo le relazioni di causa e di effetto. È una ragione pratica per la sua disposizione naturale e per la sua costituzione. Le attività psichiche sono coltivate meglio quando si tende a fare tutto da sé (in modo autonomo), per esempio mettendo subito in pratica le massime che abbiamo imparato. [...] Il miglior metodo per comprendere è il fare. S'impara più compiutamente e durevolmente ciò che in certo modo si apprende da sé».¹⁴

Solo questo metodo di apprendimento funge da «stimolo per una rielaborazione personale e critica»¹⁵ laddove, esercitando sia la ragione che il giudizio, si ottiene il «buon gusto che deve essere prima un gusto proprio dei sensi e della recettività, per poi diventare progressivamente un gusto intellettuale».¹⁶ Quest'ultimo, per essere acquisito, non può mai prescindere da regole metodologiche ben definite che eludono il rischio di un apprendimento meccanico e mnemonico fine a se stesso.

Da queste riflessioni, si evince che Kant vuole sottolineare la presenza, nel processo educativo-formativo, di due componenti fondamentali, legate da una reciproca sinergia. Da un lato, vi è la necessità, per il giovane, di essere educato da colui che sa, ossia che possiede la cultura, in modo autoritario, cioè rigoroso, in base allo scopo che si intende perseguire: lo sviluppo delle cosiddette facoltà superiori (intelletto, giudizio e ragione). Dall'altro lato, e qui l'accento va posto soprattutto sulla ragione, è necessario che il processo di sviluppo di codeste facoltà giunga alla conoscenza di quei principi trascendentali che consentono la realizzazione di un fare autonomo quale banco di prova dell'efficacia del sapere che ne sta alla base.

Questa lunga premessa, facente esplicito riferimento ai consigli kantiani circa l'arte di educare, non è casuale poiché è lo stesso Kant ad averla posta a fondamento della scelta di aderire al metodo di insegnamento socratico, riducendo, con ciò, la validità e l'efficacia di quello meccanico-catechetico solo ad alcune materie, quali, per esempio, la religione positiva o dogmatica.¹⁷

Il metodo socratico è, per Kant, l'unico di cui l'uomo debba servirsi qualora proceda nella ricerca della verità servendosi dell'uso della ragione.

«Socrate, infatti, che chiamava se stesso l'ostetrico delle idee dei suoi ascoltatori, nei suoi dialoghi tramandati grazie a Platone, ci offre dei validi esempi su *come* ci si può *orientare* nella conoscenza, scoprendo la verità dentro di noi, all'interno della nostra ragione. [...] In particolare, l'insegnante non deve cercare di trasmettere agli allievi delle nozioni, ma deve cercare di tirarle fuori dalla loro stessa mente. Il metodo socratico dovrebbe sempre prevalere su quello catechetico».¹⁸

¹⁴ Ivi, p. 131, il corsivo è dell'Autore.

¹⁵ Ivi, p. 126.

¹⁶ Ivi, p. 128.

¹⁷ Nel penultimo paragrafo della *Logica*, Kant illustra le differenze fra il metodo acroamatico e quello erotematico, dove il primo si limita a insegnare, mentre il secondo aggiunge anche l'interrogare. Il metodo erotematico si distingue, a sua volta, in metodo dialogico o socratico e metodo catechetico e la differenza fra i due deriva dal porre le domande all'intelletto o solamente alla memoria. L'Autore osserva che solo il dialogo socratico consente di insegnare in modo erotematico poiché i due interlocutori si interrogano e si rispondono a vicenda, senza poterne fare a meno. Kant usa, infatti, il verbo "dovere" per illustrare la caratteristica di questo tipo di dialogo che fa sì che anche l'allievo sia maestro. La caratteristica principale del dialogo socratico è insegnare facendo uso di domande e consentendo, all'interlocutore, di prendere coscienza dei propri principi razionali, attraverso lo sviluppo dell'attenzione che il maestro ha nei suoi confronti. Facendo, invece, uso del metodo catechetico, ci si limita a far ripetere all'allievo quanto è stato insegnato, senza interrogare. Dunque, conclude l'Autore, il metodo catechetico serve solo per le conoscenze di tipo empirico o storico, laddove quello dialogico socratico sviluppa conoscenze razionali. Cfr. Immanuel Kant, *Logica*, a cura di Leonardo Amoroso, Editori Laterza, Roma-Bari 2010, p. 144.

¹⁸ I. Kant, *L'arte di educare*, cit., pp. 131, il corsivo è dell'Autore.

Di fronte al rimando kantiano ai dialoghi platonici, luogo di elezione dell'insegnamento socratico, non si può fare a meno di rivolgersi ad essi, con l'intento di individuare quei passi che, meglio di altri, possono essere utili per la disamina del metodo di insegnamento maieutico socratico.

8. *Socrate, il primo grande maestro*

I dialoghi di Platone offrono al lettore un'immagine di Socrate quale maestro che, insieme ai suoi interlocutori, sviluppa la sapienza con assoluta umiltà, sapendo di non sapere e desiderando comprendere, al meglio, la verità.

Se nell'*Apologia* si legge che una vita senza ricercare la verità non è degna di essere vissuta e, nel *Fedone*, si può sperimentare, in prima persona, la ricerca della definizione del concetto di uguale partendo dall'analisi di più cose uguali, è forse nel *Fedro* che si può giungere alla piena consapevolezza del valore insito nel metodo di insegnamento maieutico. Le ragioni di questa proposta sono da individuarsi, innanzitutto, in un passo fondamentale, dove Socrate rivela qualcosa di se stesso: «Io sono uno che ama imparare».¹⁹ Quest'affermazione consente di porsi, sin da subito, in quella giusta dimensione che, sola, è capace di favorire la ricerca della verità, perché basata sulla sinergia dialettica fra il sapere e il non sapere, che si sviluppa all'insegna della criticità razionale. Questa criticità fa sì che la presa di coscienza di quanto l'uomo sa, possa avvenire solo nella dimensione del non sapere e viceversa, nel senso che l'ignoranza, quando non è fine a se stessa, è l'unico motore della presa di coscienza della sapienza che già si possiede, unitamente a quella della parte di essa che, ancora, è da acquisire.

Socrate vuole imparare a ragionare con metodo dialettico, attraverso un'analisi dialettica e un'unificazione sinottica dei concetti,²⁰ ossia mediante un ragionamento che è in grado di unificare le esperienze giungendo ad un'idea e, contemporaneamente, di definire l'idea stessa mediante la scomposizione e la scelta dei concetti che, più correttamente, sono in grado di darne definizione.

Questa originale impronta socratica dell'apprendimento sta alla base della pratica filosofica con i bambini. Infatti, gli elementi fondamentali dell'arte di fare discorsi, spiegati da Socrate nel *Fedro*, costituiscono il nucleo della prassi educativa del curriculum filosofico che, qui, si va proponendo.

Per poter comprendere appieno in che cosa consista il metodo di insegnamento socratico, nel proseguo di questo paragrafo verranno illustrati i principi del ragionamento maieutico, così come si evincono nel dialogo platonico *Teeteto*, per poi verificarne la messa in opera, da parte dello stesso Socrate, nell'esperimento, contenuto nel *Menone*, che vede protagonista il famoso schiavo, totalmente ignaro di conoscenze matematiche, intento a fornire, con successo, una dimostrazione di tipo matematico-geometrico.

Il fascino del *Teeteto* risiede, secondo chi scrive, nella sua natura aporetica, che rispetta perfettamente quella dimensione di criticità data dal fatto che più cose l'uomo sa, più sa di non sapere. Infatti, la ricerca della verità è un cammino costante, mai definito e definitivo, che impegna

¹⁹ Platone, *Fedro*, cit., 230d.

²⁰ «Socrate – [...] fra alcune di queste cose che sono state dette a caso ci sono due forme di procedimento, di cui non sarebbe spiacevole se qualcuno fosse in grado di cogliere con arte la loro potenza. [...] La prima forma consiste nel ricondurre a un'unica Idea, cogliendo con uno sguardo d'insieme le cose disperse in molteplici modi, allo scopo di chiarire, definendo ciascuna cosa intorno alla quale di volta in volta si voglia insegnare. Come ad esempio nel discorso di poco fa su *Eros*, dopo aver definito ciò che è, sia che si sia detto bene sia che si sia detto male, è proprio da questa definizione medesima che il discorso ha tratto chiarezza e coerenza con se medesimo. Fedro – E dell'altra forma di procedimento che cosa dici, Socrate? Socrate - Consiste, in senso opposto, nel saper dividere secondo le Idee, in base alle articolazioni che hanno per natura, e cercare di non spezzare nessuna parte, come invece suole fare un cattivo scalco. [...] E di queste forme di procedimento, proprio io sono un amante, o Fedro, ossia delle divisioni e delle unificazioni, al fine di essere capace di parlare e di pensare. [...] E se ritengo che qualcun altro sia capace di guardare verso l'Uno e anche sui molti, io gli vado dietro seguendo le sue orme, come quelle di un dio. E quelli che sono in grado di fare questo – se dico giusto o no lo sa il dio – io finora li chiamo “dialettici”». Ivi, 265c-265d.

l'uomo durante tutto l'arco della sua vita, a patto che nella sua anima arda, forte, il fuoco dell'*eros*, cioè l'amore per la sapienza.

L'argomento del dialogo è la necessità di scoprire che cosa sia la conoscenza, in particolare se essa coincida, o meno, con la sapienza. Nel rispondere a questo difficile, ma fondamentale, interrogativo, Socrate e il giovane Teeteto si costringono a sviluppare un ragionamento all'insegna del rigore, fino a giungere ad elaborare una risposta facente capo ad un'unica definizione che, loro stessi, riterranno, alla fine del dialogo, non definitiva, bensì punto di partenza di una nuova indagine critica.

Tre sono le definizioni di conoscenza che si susseguono nel dialogo. La prima, che identifica la conoscenza nella sensazione, porta tosto alla disamina della dottrina del relativismo di Protagora, che sembra essere confermata dal fatto che, in natura, tutto diviene e niente è immobile. Stando a questo costante e perenne divenire, ogni sensazione è vera solo per colui che, in quel particolare momento, percepisce, di fatto, un oggetto.

Sapendo già che la definizione di conoscenza facente capo al relativismo non è quella né di Socrate né di Platone, è, comunque, necessario concentrare l'attenzione su un passo, posto nel mezzo di questa prima soluzione al quesito che dà origine a tutto il dialogo. Ci si riferisce al momento in cui Socrate, rivolgendosi al giovane Teeteto, ammette che la coincidenza fra conoscenza e sensazione è stata generata da Teeteto in prima persona, pertanto essa, come tutti i "figlioletti neonati", partoriti a fatica con l'aiuto di chi è esperto, in questo caso di Socrate, deve essere degnamente festeggiata. La particolare cerimonia, chiamata "amfidromia", prevede che, portando in giro il neonato, di corsa, intorno al focolare, si possa non solo legarlo al culto domestico, così come era usanza presso gli Ateniesi, ma, anche, prendere coscienza del fatto che questo "neonato" non merita di essere ulteriormente coltivato poiché è un pensiero privo di verità e, perciò, falso.²¹ Socrate dichiara, allora, esplicitamente, che è necessario portare in giro, di corsa, questa risposta, mediante il ragionamento, unico strumento critico che consente di svelarne la falsità attraverso la confutazione della sua, presunta, verità. Tutto ciò, è proprio quello che farà Socrate nel proseguo del dialogo: ragionare intorno alla definizione di conoscenza come sinonimo di sensazione fino ad arrivare a dimostrare l'esito scettico, insito in ogni posizione relativista, che fa sì che tutti coloro che la sostengono non possano non essere in dubbio. Pertanto, anche la verità, così come viene proposta dallo stesso Protagora, non è altro che fonte di dubbio e, perciò, non è vera per tutti o, il che è lo stesso, è vera per nessuno.²²

Da qui in poi, pagina dopo pagina, ciò che Socrate porta all'attenzione del suo giovane interlocutore è il valore e il ruolo dell'anima²³ quale "organo speciale" che è in grado di cogliere ciò

²¹ «Socrate – Orbene, questo, come sembra, l'abbiamo finalmente generato, sia pure a fatica, quale che possa mai essere. E dopo il parto dobbiamo fargli vere e proprie "anfidiromie" portandolo in giro di corsa con il ragionamento, perché non sfugga al nostro esame che il neonato non merita di essere allevato, ma è vuoto e falso». Platone, *Teeteto*, cit., 160e.

²² Ivi, 172b.

²³ Nel saggio dedicato a Socrate, Antonio Banfi scrive che uno dei presupposti della filosofia socratica è la concezione unitaria ed organica della persona, giustificata dalla presenza di un principio ragionevole e morale: l'anima. Essa garantisce l'armonia fra l'essere e la vita della persona, poiché il suo senso è dato dall'uso che, di essa, viene fatto. L'anima è, perciò, come dirà più tardi Kant, un postulato della volontà pratica, quel principio che garantisce l'armonia della persona in relazione al mondo. Pertanto, l'anima «è esigenza d'ordine o del Bene; del Bene che, come suo bene, è perfezione non particolare ma assoluta», dove il concetto di Bene, per Socrate, è «sanità dell'anima che è accordo con sé e col mondo, forza anzi continuamente produttiva di tale accordo: esso è Bene immanente e perciò identico con la felicità». Cfr. Antonio Banfi, *Socrate*, Mondadori, Milano 1963, pp. 81-82. Questa nota banfiana consente di comprendere appieno il motivo per cui Socrate è, in un certo senso, ossessionato dal bisogno di sapere, e di far sapere ai suoi giovani allievi, che cosa sia il Bene, ossia la verità. Infatti, la conoscenza è per Lui il presupposto imprescindibile di ogni azione che sia moralmente buona e, perciò, giusta. Dunque, vi è un'unità profonda, una sinergia armoniosa fra l'attività teoretica della persona e quella pratica, entrambe spinte dalla speranza di poter giungere alla felicità. Questa tricotomia è la stessa che si verificherà, molti secoli dopo, nella speculazione filosofica kantiana, come è già stato messo in luce nella prima parte di questo studio, il che giustifica l'aver scelto Socrate e Kant quali Autori di riferimento nello sviluppo complessivo della presente ricerca, sia teoretica che pratica.

che è comune a tutte le cose: l'essere.²⁴ Per arrivare a tanto, l'anima ha bisogno di tempo, di esperienza e di istruzione.²⁵ Perciò, solo chi coglie l'essere, coglie la verità e, dunque, possiede conoscenza perché è capace di ragionare intorno alle esperienze sensibili per individuare ciò che le accomuna. Tutto ciò comporta, immediatamente, l'abbandono della sensazione come unico veicolo che conduce l'uomo alla dimensione del vero. Ecco, allora, che si verifica l'emersione di una seconda risposta alla domanda che vuole sapere che cosa sia la conoscenza: essa è l'opinione vera. Ben presto, i due si accorgono che anche questa risposta necessita, prima di essere approvata, di un lungo ragionamento finalizzato a valutarne la validità e la correttezza.

Dal punto di vista metodologico, quello che va, sin qui, sottolineato, è il fatto che Socrate utilizza il ragionamento come unico strumento, o dispositivo, capace di distinguere ciò che è verità da ciò che non lo è. Il fatto, poi, che anche questa seconda risposta non sia, sin da subito, convincente, ma necessiti di un esame critico, non viene visto, da Socrate, come un limite intrinseco alle capacità razionali dell'uomo. Infatti, Egli afferma che anche qualora si dovesse giungere, procedendo sotto il lume della ragione, in un vicolo cieco, ciò sarebbe da apprezzare poiché «è meglio ottenere un risultato piccolo ma buono, piuttosto che uno grande ma non adeguato».²⁶ La ragione funge, perciò, da unico mezzo, naturalmente a disposizione dell'uomo, per illuminare il cammino della verità, laddove, contemporaneamente, essa oscura parte dell'essere, creando quelle zone d'ombra di cui assume coscienza mano a mano che progredisce nell'approssimarsi al vero.

Nell'esaminare le proprie opinioni, l'anima, spiega Socrate, ragiona in silenzio con se stessa, rivolge lo sguardo al proprio interno, al fine di poter distinguere un'opinione da tutte le altre. Infatti, come in un blocco di cera liscio e morbido si possono imprimere delle forme in modo netto e ben definito, tali che l'una non si confonda con le altre, allo stesso modo, «quando la cera nell'anima di qualcuno è profonda, abbondante, liscia, impastata nella giusta misura, ciò che vi entra per mezzo dei sensi, restando impresso in questa parte»,²⁷ consente che le impronte siano pure, sufficientemente profonde, e durature. Perciò, coloro che possiedono un'anima di questa natura, possono dirsi "sapienti", a differenza degli "ignoranti" nella cui anima le opinioni si confondono reciprocamente.

Questa similitudine fra l'anima e il blocco di cera, conduce i due interlocutori ad una prima, importante, conclusione circa la conoscenza, che viene definita come "avere" o "possedere" la conoscenza medesima, laddove i due termini, "avere" e "possedere", non sono sinonimi, poiché può essere che chi possiede conoscenza, non l'abbia.

Al fine di chiarire il significato pregnante del concetto di "avere", Socrate propone, questa volta, un altro esempio: si pensi all'anima non più come a un blocco di cera, bensì come a ciò che possiede una gabbia piena di uccelli di ogni tipo. L'anima che possiede molti uccelli, o conoscenze, ancora non le "ha" fintantoché non è in grado di prendere ciascuna e averla in mano, ossia di distinguerla da tutte le altre, diverse o, ad essa, simili. Ciò avviene solo se l'anima conosce ciò che ciascuna conoscenza realmente è, poiché essa sa, finalmente, riconoscere l'essenza della cosa che conosce.

Per far sì che questo avvenga, è necessario, da un lato, che la cosa si mostri per ciò che essa è, e, dall'altro lato, che chi opina lo faccia mediante la ragione, poiché avere opinioni senza la guida della ragione significa essere al di fuori della conoscenza.²⁸

È proprio questa la terza e ultima definizione di conoscenza, intesa come opinione vera accompagnata da ragione, che si struttura qualora si sia in grado di dare e ricevere ragione di qualcosa.

²⁴ Platone, *Teeteto*, cit., 185e.

²⁵ Ivi, 186c.

²⁶ Ivi, 187e.

²⁷ Ivi, 194c-d.

²⁸ «Teeteto – Quello che io, Socrate, mi ero dimenticato di aver sentito dire da qualcuno, ora, invece, ce l'ho in mente. Diceva che l'opinione vera accompagnata da spiegazione è scienza, mentre quella priva di spiegazione resta al di fuori della scienza; e che le cose di cui non c'è spiegazione non sono oggetto di scienza – questo è il termine che usava -, mentre quelle che l'hanno sono oggetto di scienza». Ivi, 201d.

Ma cosa significa “dar ragione” di qualcosa? Socrate non esita a soddisfare la richiesta di chiarimento, inoltrata da Teeteto, identificando i tre possibili significati che il concetto di ragione, o *logos*, possiede: *logos* come discorso;²⁹ *logos* come conoscenza analitica che conduce all’essenza di ciò che si vuole conoscere;³⁰ *logos* come capacità di distinguere, mediante un segno distintivo, la cosa da tutte le altre, in modo tale da poterla veramente conoscere, tenendo ben presente che conoscere qualcosa significa saperne discernere la differenza specifica rispetto a tutte le altre cose ad essa simili.³¹

Nonostante i due protagonisti del dialogo siano, finalmente, giunti, dopo lunga fatica vissuta insieme con costanza ed umiltà, ad una degna conclusione, Socrate rivolge, ancora una volta, la parola a Teeteto per rivelare che, entrambi, sono ancora gravidi di sapere, il che comporta che essi, circa la conoscenza, non abbiano esaurito tutto quello che si può dire in proposito. Pertanto,

«Socrate – Ebbene, se cercherai di diventare gravido di altre cose, dopo di queste, Teeteto, e se lo diventerai, sarai pieno, per l’attuale ricerca, di cose migliori; se resterai vuoto, sarai meno pesante con quelli con cui converserai, e più mite, perché, saggiamente, non crederai di sapere ciò che non sai. Infatti, solo tanto può la mia arte, e nulla più; né io so alcuna delle cose che fanno gli altri quanti sono e sono stati uomini grandi ed ammirevoli. Ma quest’arte maieutica, io e mia madre, l’abbiamo ricevuta in dono da un dio: lei per le donne, io per i giovani nobili, e per quanti sono virtuosi».³²

Traendo le dovute conclusioni, generate dalle riflessioni testé proposte, è indubbio che il metodo socratico è fondato sull’uso della ragione, la quale, procedendo con fare diairetico e sinottico, giunge a dare definizione di un concetto inizialmente problematico. Il cammino della ragione si rivela ordinato, rigoroso e preciso perché è scandito da un ritmo che alterna la fase del domandare a quella del rispondere, laddove quest’ultima diviene, tosto, preludio di un nuovo domandare. Ed è proprio questa ritmicità a garantire, insieme al ricorso, dove il ragionamento si fa più difficile, all’esperienza, l’efficacia di questo metodo di insegnamento e apprendimento.

Questa efficacia assume il significato di valenza oggettiva solo se, e quando, la risposta elaborata dagli interlocutori è, da entrambi, condivisa intersoggettivamente perché capace di orientare la prassi, le azioni future, come una sorta di bussola, o quadro di riferimento teoretico e pratico.³³

Tenendo, allora, presenti queste conclusioni, è possibile immaginare, quale epilogo di questo dialogo *Teeteto*, ma anche quale epilogo di ogni sessione di didattica filosofica socratica, un Socrate che se ne va alla ricerca di un altro giovane, gravido di sapere, a cui rivolgerà la domanda circa la possibilità di definire la conoscenza come capacità di distinguere una cosa mediante un segno specifico. E si dovrà immaginare, anche, un Teeteto che proverà, da bravo allievo, a mettere in pratica ciò che ha imparato dialogando con Socrate, cioè a definire ogni cosa individuandone il segno distintivo, cioè l’essenza, lasciando che essa venga alla luce.

Entrambi gli atteggiamenti, sia di Socrate che di Teeteto, non saranno altro che un fare divenuto consapevole del senso e delle ragioni del perché e del come lo si fa, e questo è l’obbiettivo primo della formazione del pensiero critico.

²⁹ Ivi, 206d-e.

³⁰ Ivi, 207b-c.

³¹ Ivi, 208c-210a.

³² Ivi, 210c-d.

³³ Antonio Banfi scrive che Socrate fornisce, per la prima volta e spontaneamente, un metodo di ricerca euristico, cioè aperto e progressivo. Questo fa sì che Egli possa essere riconosciuto come colui che ha dato origine a quel razionalismo critico che nel pensiero moderno giungerà al suo pieno sviluppo. Infatti, nel metodo socratico coesistono sia la validità concreta dell’esperienza e dell’opinione, sia l’unità del concetto quale fondamento della molteplicità dell’esperienza medesima. Questo non deve indurre a credere che lo scopo ultimo di Socrate abbia una natura teoretica, il che comporterebbe, una volta raggiunta la conoscenza del concetto, il venire meno del proseguo della ricerca. L’interesse della dialettica socratica ha una natura pratica e protreptica, cioè finalizzata alla formazione della coscienza e della personalità individuale di colui che ricerca. Questo giustifica il motivo per cui il concetto, una volta acquisito e definito, divenga spunto per una nuova, ulteriore ricerca, sempre aperta e priva di soluzioni definitive. Cfr. A. Banfi, *Socrate*, cit., p. 102.

Si venga, ora, al dialogo di Platone intitolato *Menone* al cui interno si trova un vero e proprio esperimento filosofico, ossia una lezione diairetica e sinottica, volta alla distinzione e all'unificazione della molteplicità delle esperienze e delle opinioni in un'unica idea.

Prima di addentrarsi nella pagine del dialogo, è bene sottolineare che l'aspetto diairetico e quello sinottico del metodo socratico non possono essere scissi: la sinossi è, sempre, sottesa alla necessità di definire un qualsiasi concetto mediante la sua divisione in due idee, di cui una coerente e l'altra no. Questa sinergia è presente, anche, in quelle pagine del *Menone*, di cui, qui di seguito, si dà analisi.

L'argomento del *Menone* concerne la conoscenza della virtù, che può essere soddisfatta solo qualora si giunga all'individuazione della sua essenza, la quale fa essere le singole, specifiche virtù, tali. Dunque, la virtù deve essere considerata come una unità, definita facendo uso della dottrina dell'anamnesi, o reminiscenza, che è, a sua volta, basata sulla metempsicosi. Infatti, «il ricercare e l'apprendere sono in generale un ricordare».³⁴

La tesi dell'identità fra conoscenza e ricordo deve essere dimostrata valida, pertanto Socrate decide di ricorrere ad un vero e proprio esperimento maieutico consistente nell'interrogare uno schiavo, del tutto ignorante di matematica, circa il rapporto fra l'area di un quadrato e le due diagonali. L'esperimento è strutturato in tre momenti che conducono ad alcune riflessioni conclusive di carattere teoretico.

Nel primo momento, Socrate interroga lo schiavo partendo dall'analisi della figura di un quadrato per sapere cosa accadrebbe ai lati di esso nel caso in cui la superficie del quadrato aumentasse del doppio. L'originalità del procedere socratico consiste, qui, nel fatto che Egli non fornisce alcuna nozione allo schiavo, bensì si limita a porgli domande e ad attendere le sue risposte.³⁵

Il secondo momento dell'esperimento si apre quando Socrate suggerisce a Menone di osservare come lo schiavo dimostrerà, poco per volta, di ricordarsi quello su cui verrà interrogato. Continuando a raddoppiare, e/o aumentare, la misura dei quattro lati del quadrato, Socrate costringe lo schiavo a rispondere circa la misura dei lati e delle diagonali, facendo leva sulla forza del solo ragionamento poiché, costui, è del tutto privo di conoscenze matematiche. L'esito di questo continuo domandare è la presa di coscienza, da parte dello schiavo, della propria ignoranza, cioè del fatto che la certezza nel rispondere, che emergeva all'origine del dialogare, ha, ora, lasciato posto al dubbio.

Socrate fa, allora, notare a Menone che il dubbio non è qualcosa di negativo, bensì è fonte di giovamento perché non solo consente di purificare l'anima dalle opinioni fallaci, ma, anche, di far nascere, in essa, il desiderio irrefrenabile di conoscere ciò che è vero. Forte di questa valenza euristica del dubbio, Socrate può, allora, pronunciare le seguenti parole, che danno inizio alla terza e ultima fase dell'esperimento maieutico: «osserva, ora, da questo dubbio come scoprirà la verità, mentre io non farò altro che interrogarlo, senza insegnargli».³⁶ Chiaramente, qui, Socrate sta mettendo in atto il cuore del suo metodo di insegnamento maieutico, fondato più sul domandare che sull'insegnare, al fine di mettere l'allievo al centro del processo educativo che vede, nel maestro, il ruolo di guida del ragionamento e non di protagonista perché già sapiente.

Dopo aver portato il giovane schiavo alla dimostrazione del rapporto matematico fra i lati, le diagonali e la superficie del quadrato, Socrate riflette, con Menone, circa quanto è accaduto. Innanzitutto, è emerso che, anche nell'anima di colui che non sa, vi siano opinioni vere circa ciò che costui non sa, il che è prova della genesi autonoma della conoscenza, a prescindere dalla presenza di qualcuno che insegna. Pertanto, lasciare emergere la conoscenza dall'interno di sé stessi significa ricordare ciò che è stato appreso in un altro tempo, cioè in un'altra vita.

³⁴ Platone, *Menone*, in Platone, *Tutti gli scritti*, cit., 81d.

³⁵ «Socrate – Vedi, o Menone, che io non gli insegno, ma che lo interrogo su ogni cosa? Ed ora, costui ritiene di sapere quale sia il lato dal quale deriverà l'area di otto piedi; o non ti sembra? Menone – A me sì. Socrate – E lo sa, dunque? Menone – Per nulla. Socrate – Però ritiene che derivi dal lato doppio. Menone – Sì». Ivi, 82d.

³⁶ Ivi, 83c.

L'interesse, suscitato da questo dialogo platonico in chi scrive, non è originato dal desiderio di dare conferma della verità della metempsicosi, ma dall'originalità del modo con cui Socrate induce il giovane schiavo a ragionare. Infatti, Socrate risveglia, nell'animo dell'interlocutore, le opinioni vere mediante quell'interrogare che porta ad un'autentica trasvalutazione delle opinioni in conoscenze vere. Ed è Socrate stesso che sottolinea come la conoscenza debba, sempre, muovere da ipotesi per verificare quali, di esse, siano da ritenersi valide. Allora, mediante un lungo e difficoltoso cammino, è possibile assaporare come la ricerca delle cose che ancora non si sanno consenta di divenire migliori, cioè uomini più forti e meno inetti, a patto che, a guidare questo cammino, vi sia il "senno", cioè l'intelligenza umana che risiede nella ragione.

Una volta acquisita la conoscenza vera, se ne misurerà la validità oggettiva, ossia l'oggettività, in base alla sua stessa efficacia quale guida di un retto operare, poiché «ci sono queste due sole cose che rettamente guidano: l'opinione vera e la scienza, e l'uomo che le possiede, guida rettamente [...] Dunque, ciò mediante cui l'uomo guida a retto fine, si riduce a queste due cose: la retta opinione e la scienza».³⁷

9. *La scelta dei contenuti, dei materiali e dei tempi di lavoro della filosofia con i bambini. Il "diario di bordo"*

Scegliere i contenuti da proporre ai bambini durante una sessione di didattica filosofica non è facile poiché, se è vero che la filosofia si occupa di tutto ciò che concerne l'uomo e della realtà che lo circonda, è altrettanto vero che non si può utilizzare qualsiasi cosa, o problema, per filosofare. Ciò è particolarmente evidente qualora si abbia a che fare con bambini di età compresa fra i sei e gli undici anni, i quali non sono, ancora, in grado di affrontare, in modo criticamente autonomo, problematiche particolarmente generali, o astratte, che li farebbero cadere in quell'errore che la didattica filosofica con l'infanzia non deve, mai, commettere: ridursi ad un mero, semplicistico gioco di parole e/o di esternazioni di sentimenti.

La filosofia, si torna a ripeterlo, ha certamente a che fare con il linguaggio, ma essa implica l'uso di un metodo logico e critico, capace di trasfigurare il senso comune che viene attribuito alle parole, in modo tale che esse siano espressione di un ragionamento, i cui nessi sono legati fra loro logicamente e dotati di oggettività. In questo modo, il piano del pensiero filosofico, sviluppatosi a partire dal mondo dell'esperienza comune che costituisce la storia e l'insieme delle tradizioni, si presenta come idea nuova, frutto della libertà di pensare dell'uomo che si struttura grazie alle funzioni trascendentali della ragione, e che è capace di produrre delle conseguenze deduttive che, mediante il supporto della tecnologia, ricadono sul mondo della vita e dell'esperienza, stabilendovi un ordine oggettivo non convenzionale.

Alla luce di queste premesse, si può comprendere che la scelta dei contenuti e dei materiali da proporre ai bambini, nonché dei tempi di lavoro, è un compito molto importante che spetta non solo all'esperto di filosofia, ma, anche, ai docenti di classe i quali, se desiderano mettere a frutto l'inserimento della didattica filosofica nelle ore curricolari previste dai programmi scolastici ministeriali, devono prevedere, e favorire, una ricaduta didattica, nelle proprie materie di insegnamento, delle competenze e delle capacità specifiche che i bambini acquisiscono. Se questo non avviene, il valore formativo, trasversale e universale della filosofia viene meno e la didattica filosofica non risulta essere nulla di diverso rispetto ai tanti, a volte troppi, interventi di esperti che, una volta esaurito il monte ore previsto per la realizzazione del proprio progetto, escono dalla classe senza aver lasciato nulla che possa essere utilizzato nelle ore di didattica curricolare. Pertanto, prerequisiti fondamentali per la buona riuscita della filosofia con i bambini sono la collaborazione e la condivisione delle finalità e degli obiettivi da parte dell'esperto di filosofia, o buon maestro, e dei docenti che insegnano nella classe. Ciò vale a prescindere dalle singole materie di insegnamento dei

³⁷ Ivi, 99a.

docenti, siano esse umanistiche o scientifiche, poiché una suddivisione di questo tipo non può essere condivisa dal filosofo e dalla filosofia, laddove si tenga presente che il filosofato, quale *bene comune*, è parte integrante del modo autentico, e consapevole, di essere persona.

Tutto questo giustifica il motivo per cui, nel famoso quadro delle scienze di aristotelica memoria, erano presenti tutte le discipline di cui l'intelligenza critica umana può occuparsi.

È proprio Aristotele a suggerire un buon paradigma, funzionale alla scelta dei contenuti e dei materiali da proporre ai bambini, quando scrive:

«Infatti gli uomini hanno cominciato a filosofare, ora come in origine, a causa della meraviglia: mentre da principio restavano meravigliati di fronte alle difficoltà più semplici, in seguito, progredendo a poco a poco, giunsero a porsi problemi sempre maggiori: per esempio i problemi riguardanti i fenomeni della luna e quelli del sole e degli astri, o i problemi riguardanti la generazione dell'intero universo. Ora, chi prova un senso di dubbio e di meraviglia riconosce di non sapere; ed è per questo che anche colui che ama il mito è, in certo qual modo, filosofo: il mito, infatti è costituito da un insieme di cose che destano meraviglia. Cosicché, se gli uomini hanno filosofato per liberarsi dall'ignoranza, è evidente che ricercarono il conoscere solo al fine di sapere e non per conseguire qualche utilità pratica».³⁸

La meraviglia, suscitata dalla curiosità, diventa il punto di partenza del filosofare nel momento in cui essa è accompagnata da un domandare intelligente, che ha il desiderio di individuare il "perché" delle cose in modo tale da sedare quella sete di conoscenza che è insita nell'animo di colui che sa di non sapere, ossia che è consapevole del proprio dubitare. Codesta capacità di meravigliarsi, o meglio di lasciarsi meravigliare, appartiene naturalmente a tutti gli uomini, anche a coloro che, per primi, usarono i miti per trovare risposte al proprio domandare, il che conferma che la natura filosofica è parte integrante dell'uomo, tenendo presente che l'essere, di fatto, colui che filosofa implica uno sforzo in più: il ragionare in modo critico.

Prendendo spunto da questo prezioso insegnamento aristotelico, si può dare avvio ad una sessione di didattica filosofica con i bambini facendo leva proprio sulla curiosità che è in loro e sulla spontaneità che essi manifestano quando si meravigliano di ciò che, ancora, non sanno spiegare.

Il buon maestro di filosofia, d'accordo con i docenti di classe, presenta, allora, ai bambini il materiale a partire dal quale verrà sviluppata l'indagine filosofica che si avvale del metodo dialogico-socratico. Non esiste un'unica tipologia di materiali e di contenuti; si possono usare immagini, testi, fotografie, filmati, discorsi e altro. Importante è suscitare l'interesse del gruppo in modo tale da far scattare il lume della ragione che si sviluppa mediante un'attenta osservazione di quanto è stato proposto, fondata sulla messa in atto dello sviluppo graduale del ragionamento critico che dal semplice guardare, passa attraverso il vedere, o notare un particolare, fino a giungere all'osservare che è sostenuto dalla ricerca delle ragioni, ossia dei motivi, che stanno alla base del problema. A condurre tutto ciò, vi è, ovviamente il *bene comune*, ossia la razionalità trascendentale.

Questa, prima, fase di lavoro è supportata da una riflessione e da una discussione comuni che permettono l'emersione delle questioni filosofiche sulle quali, poco per volta, ci si concentra. Queste questioni vengono, via via, "catturate" dal buon maestro e registrate dai docenti di classe, impegnati a redigere un accurato verbale che conserva tutti gli interventi dei bambini, fino a creare un "diario di bordo" di tutto quanto viene detto e fatto.

La compilazione del "diario di bordo" è di fondamentale importanza perché consente sia di conservare gli interventi dei bambini anche a distanza di tempo, il che giustifica la presenza, nelle pagine seguenti di questo studio, di estratti di conversazioni realizzatesi durante sessioni di lavoro avvenute anche molti anni addietro, sia la possibilità di monitorare l'andamento generale del ragionamento filosofico.

Il compito del buon maestro è quello di porre domande stimolando la capacità di analisi critica del materiale proposto da parte dei bambini. I membri della comunità di ricerca, opportunamente stimolati, potranno, a loro volta, delle questioni giungendo, gradatamente, a formulare alcuni quesiti di natura prettamente filosofica.

³⁸ Aristotele, *La metafisica*, introduzione, traduzione e parafrasi di Giovanni Reale, Rusconi, Milano² 1984, I,2, 982b 6.

Tutto ciò deve essere opportunamente trascritto nel “diario di bordo”, il quale ha una struttura ben precisa, funzionale al raggiungimento degli obiettivi. In particolare, nel “diario di bordo” vengono scritte le singole domande, o problematiche, riportando il nome di colui che le ha sollevate; si evidenziano le parole chiave che emergono all’interno di ciascun intervento; si individua chi ha fatto un maggior numero di interventi in modo tale che costui possa prendere coscienza della coerenza critica di essi; si registrano i nomi di coloro che non intervengono o intervengono solo di rado; si trascrivono i singoli argomenti proposti durante ogni lezione.

A proposito dei bambini che hanno difficoltà a partecipare attivamente e spontaneamente alla discussione, al fine di poterne favorire un maggior coinvolgimento, è bene assegnare loro dei compiti precisi, di una certa importanza e serietà, come, per esempio: riassumere, osservando il “diario di bordo”, i punti nodali della discussione, oppure riprodurre quanto emerso dalla discussione mediante un disegno, o un’attività a loro maggiormente congeniale, da illustrare al gruppo motivandone i criteri di realizzazione. In questo modo, ciascun bambino si sente valorizzato fino a divenire protagonista attivo del sistema di lavoro.

Una volta individuati i nodi concettuali emersi durante la discussione di gruppo, si passa all’analisi stilistica ed euristica delle domande. Il buon maestro chiede, allora, ai bambini di riflettere sulla tipologia di domande che sono state poste precedentemente e sul registro linguistico utilizzato durante la discussione.

Questa seconda fase del lavoro è di estrema importanza perché permette ai bambini di avviare una metariflessione sul fare filosofia e sul filosofato che ne deriva. Tutto ciò è utile per consentire la ricaduta didattica, in tutte le discipline previste dai programmi scolastici ministeriali, di quanto emerso, non solo rispetto ai contenuti ma, anche e soprattutto, rispetto al metodo di ragionamento usato e alle competenze linguistico-lessicali acquisite.

Un’ultima precisazione a proposito dei tempi di lavoro.

Un buon percorso di filosofia con i bambini deve prevedere almeno una decina di incontri, di due ore massimo l’uno, a scadenza quindicinale. Questo per permettere lo svolgimento degli argomenti scelti senza forzare i tempi di apprendimento e rielaborazione da parte di ogni membro del gruppo di lavoro. Laddove, poi, si evidenzia particolare difficoltà o lentezza, da parte dei bambini, circa la comprensione e rielaborazione di quanto loro proposto, diviene necessario che il buon maestro di filosofia sappia ricalibrare i tempi e i contenuti precedentemente programmati, in modo tale da consentire lo svilupparsi di un percorso razionale, filosofico che sappia rispettare le esigenze critiche di coloro che ne sono protagonisti. Tutto ciò è lecito sia perché rispecchia appieno la metodologia socratica di insegnamento e apprendimento, sia perché la didattica filosofica con i bambini non è sottomessa ad alcun controllo ministeriale che, qualora ci fosse, imporrebbe, in modo dogmatico, spazi, tempi, metodi, materiali e contenuti, trasformando quella che è una libera, responsabile, e pertanto efficace, attività razionale e critica nello svolgimento, spesso nevrotico, di quanto stabilito burocraticamente dall’alto. Con ciò non si vuole affermare che la filosofia con i bambini debba rimanere estranea al curriculum delle materie di insegnamento della scuola primaria, ma che, anche qualora essa dovesse, finalmente, venire riconosciuta e ufficializzata, non venga vincolata dalla burocrazia scolastica che la trasformerebbe in una filosofia *per* bambini, già messa in discussione, all’inizio della seconda parte di questo studio, da chi scrive.

10. Esempi di dialoghi socratici con i bambini

In questo paragrafo, si riportano, a titolo esemplificativo di quanto concerne il metodo socratico di insegnamento, alcuni dialoghi che hanno visto protagonisti i bambini impegnati nella didattica filosofica. L’intento è quello di sottoporre, all’attenzione del lettore, la presenza sia dell’aspetto diairetico che di quello sinottico quali caratteristiche essenziali del ragionare critico di matrice socratica, tenuto presente che la funzione euristica di questo metodo fa sì che il filosofato, che da

esso deriva, sia, sempre, *in fieri*. Questo comporta che le conclusioni alle quali si giunge durante il dialogo non siano mai definitive ma, sempre, aperte ad un nuovo interrogare.

I primi due esempi sono estratti di conversazioni filosofiche realizzate nell'ambito del percorso *Filo...sofando...Lezioni di...*, già citato nel paragrafo 6 dell'ottavo capitolo di questo studio.

Ecco il primo esempio:

Lezione VI
21 febbraio 2008

L'essere: che cos'è? come ci parla? Come ne parliamo?

Premessa:

ogni bambino ha portato da casa un oggetto che lo rappresenta, che rappresenta il suo modo particolare di essere.

Filosofa: secondo voi, qual è il significato della parola "essere", di "essere" come "modo di essere"?

Eleonora: è una caratteristica, un comportamento, un'azione che ti fa essere ciò che sei.

Francesca: io ho pensato al verbo essere, ma poi ho pensato anche ad assomigliare.

Alessia: per me essere vuol dire che tutte le cose sono diverse.

F: secondo voi, che differenza c'è tra un ricordo e un gessetto?

Emanuela: uno è astratto e l'altro è concreto.

F: e i ricordi sono esseri?

Tommaso: per me sì perché quando ricordi qualcosa la vedi proprio.

F: i ricordi, infatti, sono immateriali, non hanno peso e grandezza, non occupano uno spazio, ma esistono.

F: gli oggetti possono essere classificati?

Giovanni: sì, ci sono le cose da calcio, le cose da mangiare...

Eleonora: le piante e gli animali.

F: secondo voi, il verbo essere è astratto o concreto?

Emanuela: ma è un verbo!

F: non hai risposto, è astratto o concreto?

Emanuela: lo dico e lo scrivo, quindi forse è concreto.

F: provate, ora, a trovare una definizione di "essere", talmente grande da racchiudere tutto quello che abbiamo pensato finora. L'essere è...

Alessia: è vita.

Daniele: sono tutte le cose materiali che esistono.

Martina: è Dio.

F: Possiamo dire, semplicemente, l'essere è?

Bambini: sì!

Eleonora: in questo modo l'essere è tutto ciò che è.

F: siete tutti d'accordo con Eleonora?

B: sì!

F: l'essere può non essere?

Ilaria: no, o è o non è.

F: il non essere può essere?

Ilaria: come prima.

F: possiamo parlare del non essere?

Marco: no.

F: perché?

Camilla: puoi parlare solo delle cose che sono, se non sono non puoi parlarne.

F: il non essere equivale a... a che cosa, secondo voi?

Silenzio...

F: ascoltate bene: l'essere è e non può non essere; il non essere non è e non può essere. Di cosa possiamo, allora, parlare?

Carlotta: dell'essere.

F: cosa possiamo toccare?

Carlotta: l'essere.

F: il non essere lo possiamo toccare?

Martina: no.

F: allora il non essere è qualcosa?

Ilaria: è niente.

F: ma che cos'è il niente?

B: il niente è niente.

Carlotta: il niente è il nulla.

F: possiamo concludere che il non essere è il nulla? Che il non essere non è?

B: sì!

F: posso dire che Alessandro non è Tommaso?

Alessandro: certo.

F: che significato diamo a quel "non è"?

Tommaso: che siamo diversi, io sono io, lui è lui.

F: allora, quel non essere che prima dicevamo fosse il nulla adesso, invece, è?

Tommaso: sì, perché adesso il non essere vuol dire diverso.

F: traiamo qualche conclusione sul non essere: il non essere è il nulla, quindi non ne possiamo parlare, né lo possiamo toccare; il non essere è il "diverso da" perciò, in questo caso, ne possiamo parlare e lo possiamo toccare.

Tommaso: sì, perché io posso toccare il mio amico e anche me stesso.

F: occupiamoci, ora, del concetto di essere come "cosa". Secondo voi, l'affermazione: "Il nostro pensiero sulle cose", ha lo stesso significato di quest'altra: "Il pensiero delle cose"?

Giorgia: la prima proposizione dice che noi abbiamo un pensiero su qualcosa.

F: e la seconda?

Giorgia: dice che le cose pensano (ride).

F: nella prima proposizione il soggetto è "noi"; nella seconda sono le "cose": le "cose" pensano, quindi parlano? Le cose ci parlano?

Sbigottimento generale!

F: vi è mai capitato di passare davanti ad una gelateria e di avere così tanta acquolina in bocca da non poter fare a meno di comprarvi il gelato?

Marco: sempre.

Carlotta: a mia sorella invece viene con lo shopping!

F: e questo, perché succede?

Andrea: perché il gelato è buono, ma tanto buono che non ne possiamo fare a meno.

F: sembra quasi che vi dica qualcosa, che cosa?

Alessia: comprami, comprami!

Bambini: è vero, ci attira!

F: qual è, secondo voi, il "luogo" in cui le cose ci parlano?

Alessandro: nei testi.

F: sì, ma che tipo di testi?

Martina: le descrizioni.

F: anche in altri tipi di testi?

Daniele: le poesie.

F: bravo! la poesia è un atto mentale che non solo descrive le cose ma le trasfigura, ne cambia, cioè, l'aspetto, il senso.

Camilla: infatti, la maestra ci ha fatto fare le similitudini e le metafore.

Marco: con quelle tu poi vedere come vuoi le cose.

Dopo aver letto insieme, in classe, alcune filastrocche:

F: attraverso queste filastrocche abbiamo dimostrato che veramente le cose ci possono parlare, addirittura chiamare, richiamare la nostra attenzione. Quando, a casa, avete scelto l'oggetto che, secondo voi, meglio vi rappresenta, avete scelto solo voi o sono stati anche gli oggetti a scegliere voi, in un certo senso a "chiamarvi" per dirvi qualcosa?

Giorgia: ma io avevo portato la foto!

F: poi cos'hai fatto?

Giorgia: quando sono arrivata qui ho cambiato idea.

F: l'idea, l'hai cambiata tu o l'oggetto di cui ci hai parlato ha fatto in modo che tu lo sceglieassi?

Giorgia: mi sa che è stata la mazza a scegliere me.

Alessia: io avevo più bambole, ma quella sembrava guardarmi.

Daniele: io ero indeciso tra il gioco del computer o il pallone. Con il gioco è come se avessi preso anche il pallone.

F: vi lascio una consegna: con la maestra, scriverete un testo in cui farete parlare l'oggetto che avete portato a scuola. Ma fate attenzione: non dovete essere solo voi a parlare; deve essere, soprattutto, l'oggetto a dirvi tutto quello che

vuole dirvi. Non dovrete raccontare perché lo avete scelto, ma ascoltare quello che, secondo voi, il vostro oggetto può avervi detto. Sarà l'oggetto a parlare!

Lavori svolti in autonomia

“I portafortuna”

A cura di Giovanni

Io sono Elefante, lui è Tartaruga. Siamo i portafortuna di Giovanni.

Siamo fatti di legno, dipinti di rosso. Siamo piccolini ed è per questo che lui riesce a portarci sempre con sé, nello zaino, ovunque.

Siamo affezionati a Giovanni, è da quando è nato che siamo con lui.

La nostra madrepatria è l’Africa. Veniamo dal Congo e ci ha fabbricati uno scultore africano. Siamo arrivati in Italia con Fabrizio, un ragazzo che stava scappando dalla guerra per cercare fortuna in Europa.

Siamo arrivati a Giovanni grazie a Fabrizio che ci ha venduti a suo padre, il quale poi ci ha regalato a lui. Da allora siamo inseparabili.

“L’oro fatto di musicalità”

A cura di Martina

La mia mente era assorta da tutti gli oggetti che potevo portare a scuola. Ad un tratto li guardai. Diversamente.

C’erano tante voci che mi dicevano: “Scegli me!” e senza lasciarle parlare oltre, scelsi un vecchio libro di musica che aprii subito. Sfogliandolo mi sentivo serena. Proprio come quando suono il mio strumento. Mi sentivo leggera, come stessi volando. Vidi che mi voleva dire qualcosa, allora lo lasciai parlare e mi concentrarai per sentirlo bene.

“Io non sono solo un oggetto. Ti faccio pensare a ricordi felici ed emozionanti, perché dentro di te c’è musicalità e anch’io sono fatto proprio di questo.”

Capii, allora, che quello era il mio “vero” oggetto.

“Il mio cuscino”

A cura di Ilaria

Son bello e paffutello,

son rosa e son cuscino.

Faccio ridere la gente e col mio cuore ricamato risveglio l’innamorato.

Ho attirato l’attenzione della mia padrona che è una simpaticona.

Quando il suo sguardo ho attirato, lei subito mi ha guardato.

La rappresento perché son simpatico e carino come un bel cagnolino.

Faccio emergere il suo lato dormiglione e le faccio ricordar quant’è bello andare a giocare.

Quando è giù di morale, la faccio rialzare.

Ho una bocca che dà consigli, due occhi blu che sembrano il mare, un naso che sembra una patata e due orecchie che sanno ascoltare.

Cantiamo, giochiamo e balliamo.

Io le piaccio perché son bello e paffutello e mi sembra di essere suo fratello.

Ci raccontiamo, ci guardiamo e ci rilassiamo.

Quando lei studia, io apprendo e divento sapiente.

Oltre ad essere la mia migliore amica è anche mia “sorella”.

“Un oggetto come me”

A cura di Marco

La mia maglietta preferita è come me: amante del calcio, divertente e a volte giocherellona. Siamo molto simili, non per la forma esterna, ma per quella interna. Mi rappresenta perché tutti e due amiamo il calcio e lo consideriamo un divertimento assoluto.

E' cominciato tutto in camera mia, quando stavo pensando a quale oggetto scegliere da portare a scuola per la lezione di filosofia. All'improvviso, mi è venuto un dubbio: perché stare a "pensare" poltredo sul letto? meglio cominciare a trovare una serie di oggetti che mi possano rappresentare e solo poi decidere quale portare.

Ho costituito subito un gruppetto di tre: l'album di calcio, il Nintendo DS e la maglietta a strisce blu e nere.

Mi sono messo a riflettere a lungo su quale mi rappresentasse al meglio. Ho pensato e ripensato. Poi, ad un tratto, si è stretto un contatto tra me e il Nintendo DS, che sembrava dirmi: "Scegli me, sono l'oggetto che ti rappresenta meglio!". Allora l'ho scelto senza alcun dubbio.

La mattina seguente, però, svegliandomi, ho visto la maglietta muoversi come un leone balzante. Mi è saltata addosso e ha detto: "Sicuro che sia quel giochetto a rappresentarti? Sono io che lo faccio, pensaci bene. Noi due ci divertiamo a giocare a calcio, e ridiamo anche, siamo una cosa sola."

Così l'ho portata a scuola e l'ho presentata a tutti.

Adesso, se fosse qui con me, mi direbbe e racconterebbe molte cose, per esempio come ci siamo incontrati e come l'ho scelta.

Mi sento felice pensando a lei e fiero di averla scelta perché sono riuscito ad ascoltarla. Ora le direi proprio: "Grazie!"

Il secondo esempio:

Lezione VII

4 marzo 2008

Il meccanismo della scelta morale

Filosofa: oggi rifletteremo sulle parole "bene" e "male" per comprendere quale significato abbiano.

F: Che cos'è il bene, secondo voi?

Giorgia: quando una cosa ti fa star bene.

F: attenta, hai ripetuto la parola bene ma non l'hai spiegata!

Martina: per me una cosa è bene quando è positiva.

Tommaso: anche quando è giusta.

Andrea: quando non fa male agli altri.

Marco: quando non offende.

Sarah: quando non è sbagliata.

Ilaria: quando ti fa essere felice.

Alessandro: quando va bene a tutti.

Emanuela: ma non tutte le cose che sono "bene" vanno bene a tutti!

Francesca: è che dipende dai punti di vista!

F: il bene è uguale per tutti o dipende dai punti di vista?

Andrea: è uguale per tutti.

Alessia: se è uguale per tutti allora a tutti deve andare bene.

Andrea: infatti.

Alessia: anche quando facciamo le votazioni non va bene a tutti.

Emanuela: mi sa che qui non ne usciamo.

Andrea: allora ci sono delle cose che vanno bene a tutti e altre no.

Marco: ma allora cos'è il bene?

Andrea: andiamo a metà!

F: in base a che cosa stabiliamo questo "andare a metà" o, per meglio dire, "giusto mezzo"?

Andrea: a quello che dice la maggioranza.

Camilla: ma la maggioranza può non dire una cosa che è bene per tutti.

Andrea: ma quelli che formano la maggioranza sono d'accordo.

Camilla: ma non hanno fatto una cosa che è bene per tutti.

Andrea: e allora com'è?

Emanuela: ma anche il Sindaco ha detto che quando si fanno le cose per il bene di tutti qualcuno non è contento.

Eleonora: ma dobbiamo dire cosa è bene e non chi è contento.

Francesca: è la situazione che ti fa dire cosa è bene o cosa è male.

Alessia: per me è la situazione che ti fa scegliere cosa è bene o no.

F: con quale strumento scegliete che cosa è bene?

Marco: con la ragione, perché devo pensare a quello che è meglio.

F: quello che è meglio è ciò che è utile?

Andrea: sì!

F: l'utile è uguale per tutti?

Eleonora: ma per me possono essere utili cose diverse da quelle che vuoi tu.
 F: allora, vediamo di capire su che cosa siamo tutti d'accordo. Il bene lo applico alla situazione in cui mi trovo?
 B: sì!
 F: il bene è...?
 Tommaso: giusto.
 Martina: corretto.
 Eleonora: esatto.
 Camilla: bello.
 Alessia: ordinato.
 Carlotta: buono.
 Emanuela: armonioso.
 Andrea: fa andare d'accordo.
 F: molto bene, non dimentichiamoci di tutto quello che abbiamo appena detto! Passiamo adesso al male: che cos'è il male?
 Tommaso: il contrario del bene.
 F: ed è per tutti uguale?
 Silenzio...
 Francesca: ora ricominciamo!
 Risata!
 F: credo sia necessario farci aiutare. Vediamo un po', proviamo a pensare ad una storia: conoscete tutti la storia di Cappuccetto Rosso?
 Veronika: l'abbiamo ripassata prima con la maestra perché Sarah non la sapeva.
 F: ora la sai anche tu, Sarah?
 Sarah: sì.
 F: qual è la morale di Cappuccetto Rosso?
 Emanuela: che non si devono ascoltare gli sconosciuti.
 Carlotta: che non devi fare quello che ti dicono gli altri solo perché te lo hanno detto. Devi fare solo quello che pensi sia più giusto per te e per gli altri.
 Veronika: ma la morale è anche che è pericoloso ascoltare gli sconosciuti.
 Daniele: e che non si deve disubbidire ai genitori.
 F: tutti sapete cos'è la morale?
 Ilaria: sì, quello che insegna la storia di Cappuccetto Rosso.
 F: possiamo iniziare dicendo che la morale è lo studio dei comportamenti dell'uomo e dei principi su cui si fondano. Proviamo ad analizzare la morale della storia che abbiamo scelto: secondo voi, cosa insegna la Nonna?
 Ilaria: che bisogna aiutare chi è ammalato e vecchio.
 F: cosa insegna, invece, il Cacciatore?
 Eleonora: che bisogna essere buoni.
 F: quali sono i comportamenti morali descritti nella storia?
 Martina: che bisogna aiutare.
 Alessia: che bisogna ascoltare.
 F: ma anche che bisogna dare fiducia, non credete?
 Andrea: cioè?
 F: chi è colui che dà fiducia a qualcuno in questa storia?
 Eleonora: la Mamma, perché manda Cappuccetto da sola nel bosco.
 F: secondo voi, questa storia parla di libertà?
 Camilla: sì, perché la mamma dà fiducia alla figlia e lei può fare quello che le ha detto la Mamma o distrarsi e raccogliere liberamente le fragole nel bosco, come ha fatto.
 F: secondo voi, se si può scegliere, si è liberi?
 Alessia: secondo me, si è liberi solo se si può scegliere.
 F: ma è facile scegliere?
 Martina: dipende.
 Veronika: a volte non sai cosa è meglio.
 Tommaso: a volte vuoi far tutto e ti dispiace scegliere.
 Andrea: a volte però fai quello che ti dicono gli altri.
 Marco: però puoi pensare diverso.
 F: in base a che cosa, ha fatto le proprie scelte, il Lupo?
 Andrea: aveva fame.
 F: allora, ha scelto in base all'istinto?
 B: sì!
 F: in base a che cosa, ha scelto la Mamma?
 Eleonora: primo: sua madre, cioè la Nonna, stava male; secondo: Cappuccetto era abbastanza grande per andare da sola.

F: in base a che cosa, ha scelto il Cacciatore?

Daniele: voleva fare del bene.

F: proviamo a riflettere su quanto abbiamo detto sin qui. L'uomo, oltre ad agire istintivamente, fa anche ciò che la ragione gli dice di fare. L'uomo compie azioni volontarie ed è la ragione che, spesso, lo guida nelle sue azioni.

Per il filosofo Aristotele, ogni azione morale funziona grazie ad un meccanismo ben preciso. Le scelte che facciamo seguono, infatti, tre fasi. Vediamole insieme!

Deliberazione: individuo quando posso fare qualcosa e ciò che posso fare, individuo il mezzo che mi consente di realizzare ciò che desidero;

Proponimento: faccio una riflessione premeditata, ossia calcolo come usare bene il mio mezzo. Questa è una riflessione volontaria, è un impegno;

Azione: metto in pratica ciò che ho deliberato e quanto mi sono proposto.

Vi invito, adesso, a scegliere un personaggio del racconto di Cappuccetto Rosso e a ricostruire il suo meccanismo della scelta morale secondo le indicazioni di Aristotele. Provate a riflettere, anche sul risultato ottenuto dal personaggio e, infine, a capire se ha sbagliato o se ha fatto giusto. Dovete, quindi, esprimere un giudizio personale motivato.

Il lavoro di produzione non è semplice poiché i bambini cadono nell'errore di sintetizzare la storia raccontandola dal punto di vista del personaggio scelto, tralasciando la ricostruzione del meccanismo della scelta morale. Dopo diversi tentativi, e per condurli verso ciò su cui si desidera rivolgano la loro attenzione, viene fornita loro una grande tabella da compilare insieme. Ecco quanto è emerso:

CAPPUCETTO ROSSO

PERSONAGGI	CAUSA	SCelta FATTA	CONSEGUENZA	GIUDIZIO	SCelta DIVERSA
MAMMA	Aiutare Cappuccetto Rosso a diventare grande Pensa che non le disubbidirà	Dare fiducia	Cappuccetto Rosso viene mangiata	Ha fatto bene perché Cappuccetto Rosso ha imparato a non fidarsi degli sconosciuti	Accompagnare Cappuccetto Rosso
CAPPUCETTO ROSSO	È attirata da altro	Disobbedisce alla mamma	Si caccia in un bel guaio	Ha fatto male perché senza aiuto non sarebbe più uscita	Non cedere alle tentazioni
LUPO	La fame	Ingannare Cappuccetto Rosso Mangiare Cappuccetto e la nonna	Morte	Ha fatto bene perché aveva fame	Poteva mangiare un animale
NONNA	Suppone sia la nipote	Aprire la porta	Essere mangiata	Ha fatto bene perché non poteva lasciar fuori la nipote	La nonna non aprire e chiedere a chi ha bussato di dimostrare di essere Cappuccetto
CACCIATORE	Aiutare qualcuno	Soccorre la Nonna Uccide il Lupo	La gloria di aver salvato qualcuno	Ha fatto bene perché ha salvato delle vite	Non salva le due donne

Dopo aver compilato la tabella, viene ripreso il dialogo:

Filosofo: cosa significa deliberare?

Eleonora: stabilire i mezzi che servono per prendere una decisione senza farsi guidare dall'istinto.

F: possiamo affermare che deliberare significa fare un proponimento, prendere, cioè, un impegno con se stessi?

Marco: sì perché non puoi fare le cose a caso, devi sapere quello che fai.

Alessia: però è un impegno anche verso gli altri perché se devi prendere una decisione che riguarda gli altri lo devi fare pensandoci bene.

F: ritorniamo al nostro Cappuccetto Rosso. Proviamo ad individuare quali sono stati i mezzi necessari al meccanismo della scelta morale per ogni personaggio. Per la Mamma, qual è stato il mezzo?

Eleonora: la fiducia.

F: per Cappuccetto Rosso?

Emanuela: la tentazione delle fragole.

F: per il Lupo?

Andrea: l'istinto della fame.

F: per la Nonna?

Alessia: la convinzione che fosse la nipote a bussare.

F: per il Cacciatore?

Daniele: il coraggio

F: il coraggio è positivo o negativo, secondo voi?

Giovanni: positivo.

Alessia: no aspetta, non sempre! a volte fai delle cose pericolose!

Emanuela: magari dipende dalle situazioni, non è detto che la stessa cosa che fai vada bene per tutte le situazioni.

Eleonora: forse è positivo quando ha buoni scopi, quando serve per aiutare qualcuno o comunque non danneggia nessuno.

Carlotta: secondo me, il coraggio è positivo quando ha un senso, quando quello che fai, anche se è un po' pericoloso, significa qualcosa, serve a qualcosa, altrimenti sei solo matto.

F: interessante... Secondo voi, il fine di un'azione giustifica i mezzi o sono i mezzi che giustificano il fine?

Marco: non ho capito.

F: è un po' difficile ma voi ce la potete fare! Proviamo: Cappuccetto Rosso deve andare dalla Nonna. Quale strada sarà, per lei, migliore? quella che, da casa sua, va direttamente dalla Nonna, o quella che passa per il bosco, così da offrirle la possibilità di prendere i fiori e le fragole da portare alla nonna?

Francesca: ma il Lupo? Lo escludiamo?

F: come preferisci tu.

Francesca: per me è meglio la strada più dritta perché fai prima, eviti i pericoli insomma, non perdi tempo.

Alessia: però se non ci fosse stato il lupo poteva andare bene anche la strada più lunga perché non è detto che per Cappuccetto Rosso i fiori e le fragole fossero una perdita di tempo.

Tommaso: ma non puoi decidere ora qual è meglio, dipende dalle situazioni.

F: allora quando si delibera?

Tommaso: prima di fare, dopo già sai come finisce e uno non sa sempre come finiscono le cose.

F: voi potete scegliere?

Andrea: non sempre.

F: se volete un gelato, potete fare a meno di mangiarlo?

Andrea: no.

Eleonora: magari possiamo spiegare alla mamma il perché lo vogliamo, le diciamo che abbiamo fame.

F: ma la mamma, sentendo che hai fame, non ti dà il gelato ma delle michette di pane e prosciutto che nutrono meglio.

Martina: la fame è fame. Se hai veramente fame mangi le michette.

Eleonora: sì, ma se io ho voglia di mangiarmi il gelato, perché devo accontentarmi delle michette?

Martina: perché non hai fame, vuoi solo il gelato.

Eleonora: allora lo chiedo a papà.

Andrea: che ti dice: "cos'ha detto mamma?"

Eleonora: allora aspetto un po' e poi riprovo a chiederlo alla mamma.

F: possiamo evitare di raggiungere un fine?

Marco: dipende, se è una cosa che vogliamo proprio oppure no.

Francesca: però il Lupo non poteva evitare di mangiare Cappuccetto e la Nonna, perché aveva fame.

Camilla: ma il Lupo agisce solo con l'istinto, noi possiamo pensare e tu ti mangi la michetta!

Risata!

F: bravi, siete stati attenti e molto seri. Avete analizzato con molta cura tutti i personaggi della storia e avete capito che tutti, per ragioni diverse, hanno agito per essere felici, perseguendo quello che, per loro, in quel momento, era il bene.

Lavoro eseguito in autonomia
"Il bivio"

A cura di Carlotta

Tutti i giorni sentiamo parlare del bene e del male. Fin da quando veniamo al mondo ci mettono di fronte a delle scelte, e davanti al bivio le frecce son sempre le solite: bene / male.

Ma chi decide cosa è "bene" e cosa "male"? Chi è in grado di stabilire se le esigenze sono uguali per tutti?

La guerra un Irak è stata decisa dal Presidente americano per il "bene" della sua Nazione; ma per tanti Americani è stata una scelta sbagliata e quindi essa è un "male".

Le posizioni prese dal Governo italiano dividono in due la nostra popolazione. Le leggi stesse faticano ad essere approvate proprio perché è difficile trovare l'accordo. Trovare il bene che va bene a tutti! E quando poi lo si trova? Prendiamo, per esempio, l'indulto che ci ha spiegato la maestra. E' stato un bene o un male?

L'uomo si differenzia dagli animali perché è un essere pensante e quindi dovrebbe essere in grado di stabilire cosa è giusto e cosa è sbagliato. Ma è molto difficile quando si è grandi cercare di essere sempre corretti, onesti e rispettosi delle leggi quando non si è d'accordo con il pensiero degli altri. Perfino tra noi bambini, non sempre le idee vanno nella stessa direzione, a partire dalla fiaba di Cappuccetto Rosso. Cappuccetto avrebbe potuto scegliere di ubbidire alla sua mamma, ma poi si è trovata nella pancia del Lupo per aver fatto la scelta sbagliata. A volte l'istinto vince sulla ragione e così ci si trova in situazioni difficili da affrontare.

Oggi sono ancora piccola per fare delle scelte importanti, ma, nel mio piccolo, penso di sapere che differenza c'è tra bene e male. L'importante è continuare a capirlo quando sarò grande.

Il terzo esempio di dialogo è stato svolto con gli allievi della classe 2 della Scuola primaria "San Benedetto" di Voltorre dell'Istituto Comprensivo di Gavirate, in provincia di Varese, nell'ambito della VI edizione del Progetto di didattica filosofica dei *Giovani Pensatori* dell'Università degli Studi dell'Insubria, nell'anno scolastico 2014-2015, in collaborazione con la docente di classe Renata Sanvito.

Il tema generale del Progetto, *Filosofia, scienza e beni comuni*, ha consentito la realizzazione di un percorso didattico, il cui titolo, *La matematica quale bene comune*, è esplicativo dell'intenzione di far riflettere i bambini sui principi fondamentali della matematica, attraverso la voce autorevole dei Pitagorici.

Si riportano, qui di seguito, le riflessioni dei bambini sul numero "zero":

F: secondo voi, lo zero esiste o non esiste?

Federico: lo zero non vale niente.

Ivan: lo zero non esiste.

Lorenzo: lo zero non si conta.

Gabriele: lo zero non esiste perché non è fatto di materia.

Giulia: lo zero non serve a niente.

Caterina: se metti lo zero vicino ad un altro numero, fa diventare più grande l'altro numero.

Carlotta: sono d'accordo con Caterina.

Serena: senza lo zero i numeri si sarebbero fermati a nove.

F: proviamo a guardare l'immagine appesa qui in classe: Vedete che l'immagine che raffigura il numero zero è senza fragole? Perché? E perché, invece, vicino al numero dieci ci sono ben dieci fragole?

Virginia: lo zero da solo non vale niente ma se lo metto vicino ad un altro numero, questo aumenta.

Carlotta: dieci è più di zero perché lo zero non vale. Se metto lo zero a destra di un numero, ne aumenta la quantità.

Ludovica: se lo zero è davanti ad un'altra cifra, vale solo la cifra. Tipo: 01. Se lo zero lo mettiamo dietro la cifra, come 10, devo contare dieci caramelle.

Ivan: lo zero non può essere davanti ad un altro numero perché vale solo l'altra cifra.

Queste riflessioni sono servite, ai bambini, per comporre, tutti insieme, una canzone sul numero zero, rivisitando il testo della canzone per l'infanzia intitolata *La canzone del bruco verdolino*.³⁹

Ecco il testo scritto dai bambini:

³⁹ Silvia Rinaldi, *Colori di pace*, Mela Music, Verona 2005, p. 36.

La canzone dello zero birichino

*Solo, no, non voglio stare,
io con te voglio giocare!
Sono lo zero birichino
Vieni qui, stammi vicino!
Solo diventando amici
Si può essere felici!
Solo diventando amici
Si può essere felici!*

*Là nel prato i numeretti
mi facevano dispetti.
Non giocavano con me,
mi chiedevo io: "Perché?".
"No, con noi non ci puoi stare,
perché tu non sai contare".
Io lo so, non so contare
mi potete aiutare?*

*Solo, no, non voglio stare,
io con te voglio giocare!
Sono lo zero birichino
Vieni qui, stammi vicino!
Solo diventando amici
Si può essere felici!
Solo diventando amici
Si può essere felici!*

*Io mi so moltiplicare
mentre tu non lo puoi fare.
Questa è la verità:
tutti abbiam capacità!
Se tu vuoi un carezzina
te ne do una decina.
Non sentirti mai migliore,
guarda gli altri con amore!
E se vuoi quattro bacetti,
te ne do quaranta etti!*

*Solo, no, non voglio stare,
io con te voglio giocare!
Sono lo zero birichino
Vieni qui, stammi vicino!
Solo diventando amici
Si può essere felici!
Solo diventando amici
Si può essere felici!*

Il quarto, e ultimo, esempio è tratto da un progetto realizzato, da chi scrive, nell'ambito della IV edizione del progetto di didattica filosofica dei *Giovani Pensatori* dell'Università degli Studi dell'Insubria per l'anno scolastico 2012-2013, il cui titolo generale era: *Narrazione come conoscenza?*

Gli allievi della classe 3 sezione D del Liceo Scientifico dell'Istituto Superiore "Edith Stein" di Gavirate in provincia di Varese, e gli allievi della classe 5 sezione B della Scuola primaria "A. Manzoni" di Rescalda in provincia di Milano, rispettivamente guidati da chi scrive e da Francesca Sgambelluri, hanno potuto sperimentare, attraverso un dialogo filosofico a distanza, la meraviglia filosofica sottesa alla capacità di scambiare delle idee mediante un epistolario. Alla fine del

percorso, entrambe la classi, sebbene a differenti livelli, hanno sviluppato delle riflessioni critiche sulla narrazione epistolare e sui contenuti in essa presenti.

Si riportano, qui di seguito, i contenuti di una sessione di lavoro.

Gli allievi della classe liceale inviano una prima epistola agli allievi della scuola elementare

Premessa: la parola ai bambini della Scuola primaria, durante una riflessione in classe.

Elena: c'è differenza tra ciò che scriviamo e pensiamo, perché nella nostra mente abbiamo tutto chiaro... c'è il rischio di non farsi capire dalle altre persone, magari noi, a voce, riusciamo a spiegare ai lettori...

Francesca: ma se non sei presente?

Elena: non si capisce.

Lucrezia: devi "immaginare" di spedire una lettera ad una persona che non conosci, ad un indirizzo a caso, magari lontano così non vi potete incontrare per chiarirvi.

Elena: è difficile esprimersi nello scritto, tu sai cosa vuoi scrivere ma...non riesci a scriverlo!

Epistola I, scritta dagli allievi della classe 3^a D del Liceo Scientifico ai bambini:

Atene, 21 dicembre anno 354 a.C

Cari bambini, vengo da un luogo lontano ma non così remoto da non sapere che cosa voi pensiate su alcune questioni filosofiche.

So che avete già sentito parlare di me poiché conoscete il mio maestro Socrate, il quale mi ha molto ben parlato di voi a proposito della vostra curiosità e del desiderio di sapere che vi caratterizza.

Di recente, mi sono giunte alcune delle vostre riflessioni che trattano della difficoltà circa la capacità di rendere, nello scritto, la chiarezza e l'efficacia del discorso orale.

Poiché mi sono occupato per molto tempo di questa problematica, vorrei suggerirvi alcune riflessioni in proposito che, magari, potrebbero esservi d'aiuto per sciogliere il nodo del problema.

Cominciamo col dire che solo attraverso la scrittura possiamo intraprendere questo scambio di lettere, poiché la comunicazione per iscritto è una necessità umana che nasce dall'impossibilità di comunicare direttamente con chi è lontano, soprattutto se uno dei due interlocutori non dispone, come me, dei moderni mezzi di comunicazione (telefonini, computer, telefoni fissi...).

E' bene che voi sappiate che quando si scrive, se lo si vuole fare bene, bisogna seguire tre regole ben precise le quali assicurano la chiarezza e la comprensione di quanto viene comunicato. Lasciate che ve le illustri:

- 1. Conoscere l'argomento di cui si tratta*
- 2. Conoscere l'animo di colui al quale è destinato lo scritto*
- 3. Spiegare in modo chiaro e logico quello che viene scritto.*

Voi usate queste regole quando scrivete i vostri compiti a casa per la scuola? Mi piacerebbe saperlo.

Io le ho apprese molto tempo addietro quando il mio maestro Socrate mi raccontò di un dialogo che ebbe con il giovane Fedro all'ombra di un platano che sveltava alto nel cielo, lungo le rive di un fiume nei pressi di Atene.

Ma parliamo di voi!

Mi rivolgo, in particolare a te, o giovane Elena, che affermasti, in classe, ai tuoi compagni, che scrivendo si rischia di non essere chiari. Prova ad usare queste tre regole e poi fammi sapere com'è andata.

E tu, Lucrezia, come vedi, puoi servirti di me per sperimentare la tua idea di spedire una lettera ad una persona che non conosci e con la quale non puoi parlare dal vivo.

E allora, cara Francesca, se riusciremo a comprenderci tramite le nostre lettere, dovrai arrenderti all'idea che la scrittura è un mezzo efficace quanto l'oralità e anche capace di sostituirla quando questa è impossibile da praticare.

Aspetto la vostra risposta sperando non tardi a venire. Vi auguro un buon Natale, e un meritato riposo.

*Un filosofico saluto
Aristocle detto P...*

I bambini rispondono agli allievi del Liceo

Premessa: in classe, i bambini riflettono circa il fatto che Aristocle abbia scritto loro dal passato e danno inizio ad una discussione che ha, per oggetto, il problema dello scritto e dello stile usato, nello scrivere, dai filosofi dell'Antichità.

Federico: i pensatori antichi filosofavano parlando, raccontavano.

Elena: noi abbiamo recitato le vicende di Talete, Anassimandro e Anassimene...sembra che recitavano.

Valeria: si usava il discorso diretto.

Federico: i dialoghi.

Geovanny: perché doveva sembrare tutto così vero come in un film.

I bambini danno lettura della lettera inviata loro da Aristocle, dalla quale si evince la presenza di tre importanti consigli:

Geovanny: il primo consiglio dice che dobbiamo conoscere l'argomento di cui si tratta. Quindi, bisogna seguire un ordine, per scrivere: noi creiamo teorie giuste e sull'argomento e, in base a quell'argomento, dobbiamo elaborare altri ragionamenti.

Francesco: il secondo consiglio dice che si deve conoscere la persona a cui scriviamo. Secondo me è importante conoscere una persona, perché devi sapere se lui può capire.

Geovanny: conoscere l'animo perché chi legge deve capire.

Federico: il terzo consiglio ci dice che c'è un problema: cosa succede se questa persona non è in grado di capire?

Valeria: se noi conosciamo a chi è destinato lo scritto, scegliamo termini più complessi se è più grande, e più semplici se si tratta di un bimbo piccolo. L'animo è inteso sotto forma di metafora.

Francesco: noi dobbiamo immaginare che sia Platone a scriverci. L'animo è capire cosa prova lui quando gli dai la lettera, perché lui deve capire, altrimenti non può andare avanti con il suo ragionamento.

Federico: logico. Vuol dire difficile, che abbia un senso, che si possa ragionare.

Riccardo: bisogna scrivere cose concrete, che si riescono a capire. In matematica, per esempio, bisogna inventare un problema che sia risolvibile, senza errori d'ortografia.

Lucrezia: "difficile", come dice Federico, non significa "chiaro" e "logico"; "complicato" non è per forza "logico".

Valeria: anche se dici una frase semplice: "nel mare c'è acqua", ci puoi ragionare comunque...

Geovanny: la parola "logica" mi fa venir in mente qualcosa di sensato che si esegue con un ragionamento preciso.

Francesco: per me un concetto si può semplificare e può racchiudere lo stesso messaggio. Se ci arriva una lettera ci dobbiamo mettere nei panni di chi l'ha scritta: costruisco la mia idea, passo da un ragionamento semplice a quello più complesso.

Mattia: se uno si sente triste e devo scrivere un messaggio per rallegrarlo devo scegliere le parole giuste.

Geovanny: Platone ci chiede se noi usiamo queste tre regole quando scriviamo. Qualche volta non abbiamo voglia di seguire questi passaggi!

Elena: è impossibile creare un problema senza conoscere l'argomento e lo stesso vale per il terzo punto perché i compagni non capirebbero.

Lucrezia: ma non sono regole così scontate!

I bambini, guidati dalla maestra di classe, scoprono la Lettera VII di Platone. Dall'analisi di alcuni passi, prende avvio il seguente dialogo:

Geovanny: la filosofia non è una scienza come le altre perché è un insieme di principi primi che sarebbero le cose principali.

Federico: fuoco, aria, terra e acqua: gli elementi naturali che ci aiutano a capire come viviamo.

Geovanny: in questa lettera è come se Platone stesse discutendo con noi. Lui ha studiato Talete che usava la vista, il tatto, il metodo empirico. Platone vuole sapere il principio di tutto.

Federico: Platone cerca la perfezione!

Elena: ma con il metodo empirico non la troverai mai!

Federico: con l'immaginazione puoi creare.

Francesco: con il logos crei qualcosa di perfetto.

Geovanny: oggi questo angolo dell'agorà è iperattivo!

Francesco: Platone cercava la "cagione", come ci scriveva Cartesio l'anno scorso...

Riccardo: Platone voleva tenere per sé le idee sui principi primi, per questo non voleva scriverli.

Valeria: per me non ne ha scritto perché c'erano questi politici che si fingevano filosofi e potevano rubarglielo.

Francesco: se ne sarebbero presi il merito.

Valeria: avrebbero utilizzato queste informazioni per imbrogliare la gente.

Elena: magari, per paura di essere giustiziato come il suo maestro, Socrate, che per le sue idee non era stato accettato dal popolo... Però sono d'accordo anche con Valeria.

Francesco: lui, per non morire, ha mantenuto le idee in testa, perché così se lo avessero rapito per conoscere le sue scoperte, non avrebbero potuto ucciderlo, altrimenti anche le sue scoperte sarebbero morte.

Valeria: ma no! lui aveva preso spunto dal suo maestro ed era stato onesto, coraggioso.

Francesco: le cose serie sono i principi primi. Non si può buttare lì un'idea in modo azzardato, bisogna ragionare.

Lucrezia: il pensiero è diviso in tante parti; l'immaginazione può portare alla perfezione.

Risposta I dei bambini:

26 gennaio 2013, Rescalda

Caro Platone, ci sono servite le tre regole!

Abbiamo letto anche dei frammenti della tua Lettera VII e del dialogo tra Fedro e Socrate.

Abbiamo scoperto che Dionigi copiava da te e che ha scritto sui "principi primi". Secondo noi i "principi primi" possono essere gli elementi base, le cagioni per spiegare la Vita; noi crediamo che tu non volessi lasciare degli scritti perché ci sarebbe stato il rischio che finissero in mani sbagliate: lo scritto non può protestare. I "principi primi" si imprimono nell'"animo", nel "pensiero" e non è fondamentale scriverli.

Noi siamo assetati di curiosità sui tuoi "principi primi" e anche se tu non ne vuoi scrivere, ci puoi spiegare che cosa sono?

Grazie al pensiero controfattuale stiamo ragionando con te. Forse anche tu vuoi sapere se esistono cerchi perfetti, quadrati perfetti, triangoli perfetti, perché, secondo noi, nella realtà non esistono, ma nel pensiero sì...

Se dovesse esistere la perfezione nel nostro pensiero, non la potremmo dimostrare, perché nessuno può entrare nella nostra testa. Secondo te, Platone, come facciamo, noi che siamo imperfetti, ad avere idee di cose perfette? A pensare alla "perfezione"?

Secondo noi, esistono come due parti in noi: l'astratto e il concreto, come se ci fossero due persone. Il concreto reagisce con il fisico, con il metodo empirico. L'astratto agisce dentro di noi con il Logos. Forse, per questo si dice che è superiore la "bellezza interiore"

Speriamo che tu riesca a capire tutti i nostri dubbi.

Un illuminante e logosissimo saluto.

I ragazzi della VB, Pensiero in azione

Gli esempi forniti hanno dato testimonianza del valore pedagogico del sistema quale luogo che consente, ad ogni bambino, di sviluppare l'avvio al pensare critico.

Il sistema deve essere tale da consentire, ad ogni membro, di mantenere la propria autonomia e libertà di pensiero. Quest'ultima non si riduce ad un semplice pensare e dire ciò che si vuole, poiché la dinamica interna al sistema, se ben organizzata, è capace di indurre ogni soggetto a cambiare il proprio comportamento e la propria posizione, affinché possa comprendere, e farsi comprendere, dagli altri membri. Solo così il sistema diviene luogo di un'autentica esperienza di sé stessi in relazione all'altro, tale da generare la costituzione di un'esperienza razionale e critica comune. Infatti, il sistema mette ogni membro di fronte alle proprie capacità, possibilità e limiti consentendogli, contemporaneamente, di allargare i propri orizzonti esperienziali e dialogici in una dimensione collaborativa e comune che richiede un impegno responsabile da parte di tutti coloro che vi partecipano.

11. L'aspetto ludico del filosofare

Una delle caratteristiche peculiari della filosofia con i bambini è l'uso del gioco quale strumento utile a rendere piacevole ma, non per questo, meno scientifico, il filosofare. Questo perché il gioco è, forse, l'unico processo educativo che appartiene, originariamente, al bambino in quanto è finalizzato allo sviluppo e alla messa in atto di quella creatività che è caratteristica peculiare delle giovani menti, naturalmente aperte al cambiamento e alla ricerca del possibile.

Il gioco consente, al bambino, di sviluppare le capacità critiche fondamentali, quali, per esempio, l'analisi, il confrontare, il decidere e l'immaginare. Inoltre, giocando il bambino entra in contatto diretto con l'oggetto con cui gioca, sperimentando, con ciò, sia la possibilità di rapportarsi

direttamente, e in prima persona, con la realtà circostante, sia la sfera emozionale che accompagna il rapporto io-mondo.

Parlare di gioco, non significa, per chi scrive, fare riferimento ai cosiddetti giochi e giocattoli strutturati e meccanizzati, i quali implicano la realizzazione di un'attività ludica già predeterminata, quindi "dogmatica", ma il gioco libero, realizzato anche con materiale di recupero e/o occasionale, atto a sviluppare la libera creatività di ognuno. Un gioco di questo tipo consente al bambino di verificare la propria capacità di fare e di inventare qualcosa per un fine, e questo comporta l'esercizio di una responsabilità critica.

Alla luce di queste riflessioni preliminari sul valore educativo del gioco, si rende necessario chiarire che il gioco filosofico, o il giocare filosoficamente, si realizza, soprattutto, attraverso l'uso di quel particolare "giocattolo" che è il linguaggio e, perciò, all'interno di un spazio dialogico di gruppo. Ciò consente, a chi gioca, di sviluppare, oltre alla razionalità, anche la socialità e l'affettività, ossia la vita in tutti i suoi aspetti fondamentali, teoretici, pratici ed etico-morali.

Gli esempi che seguono, sono due giochi filosofici, realizzati in due contesti educativi diversi, che hanno riscosso successo tra i partecipanti. I bambini si sono lasciati coinvolgere con molto entusiasmo nell'attività loro proposta, fino ad arrivare ad uno sviluppo completo della creatività e della criticità sottese a quanto loro richiesto.

Il primo gioco filosofico ha visto protagonisti i bambini della classe 5 della Scuola primaria "Celestina Pedotti" di Luvinate, impegnati nel progetto *Filo...sofando...Lezioni di*, più volte citato in questo studio.

Dopo aver discusso sulla genesi e sulla funzione di un'opera d'arte in riferimento al concetto di bellezza, i bambini sono stati divisi in coppie. Ogni bambino è stato prima committente e poi artista di un'opera d'arte. Ecco il resoconto di quanto accaduto:

Filosofo: bambini, vi chiedo di formare delle coppie. Ciascuno di voi sarà prima committente e poi artista, ma sappiate che i ruoli si scambieranno, quindi tutti farete tutto. Quando sarete committenti, dovrete chiedere un'opera d'arte al vostro artista. Gli dovrete dire che soggetto volete che vi realizzi, la grandezza, cosa volete che significhi/esprima/susciti, dove lo dovrete mettere, con che cosa lo pagherete, ma non si dovranno portare soldi! Per pagare l'artista, potrete usare delle caramelle, o delle figurine o quelle che preferirete. Su un foglio, scriverete le caratteristiche che desiderate vengano messe in risalto all'interno dell'opera e gli elementi che non vi faranno comprare l'opera. Non dovrete mostrare, al vostro artista, questo secondo foglio perché dovrete lasciargli la facoltà di decidere con che tecnica e con quali strumenti vi potrà realizzare l'opera. Quando le opere saranno state tutte realizzate, inizieremo la compravendita di opere d'arte!

Compravendita di opere d'arte

Committente: Camilla

Artista: Eleonora

Opera commissionata: il disegno di una rosa

Luogo in cui l'opera dovrà esposta: sul diario

Uso per cui è destinata: decorazione e ricordo della mia amica

Criteri: deve essere di colore rosa

Lo pagherò con: un cioccolatino

Risultato: comprato perché i colori hanno tutte le sfumature, mi comunica delicatezza e raffinatezza.



Committente: Eleonora

Artista: Camilla

Opera commissionata: il disegno di una farfalla

Luogo in cui l'opera dovrà esser esposta: sull'armadio della mia camera

Uso per cui è destinata: rallegrarmi e simboleggiare la libertà

Criteri: se non ci sono le ali colorate, non la compro

Lo pagherò con: un elastico per capelli

Risultato: comprato perché è vivace e simpatico; esprime il concetto che avevo richiesto, la libertà, perché ha usato i colori dell'arcobaleno e le ali sono aperte.



Committente: Daniele

Artista: Alessandro

Opera commissionata: il disegno di un cane in un prato

Luogo in cui l'opera dovrà esser esposta: salotto

Uso per cui è destinata: simboleggiare libertà

Criteri: deve essere colorato, avere un prato con un po' di fiori

Lo pagherò con: una figurina di un calciatore

Risultato: non comprato perché non mi convince troppo; il tipo di cane non è troppo originale



Committente: Alessandro

Artista: Daniele

Opera commissionata: il disegno di un pirata

Luogo in cui l'opera dovrà esser esposta: sul diario

Uso per cui è destinata: simboleggiare cattiveria

Criteri: in bianco e nero con ombreggiature

Lo pagherò con: un evidenziatore verde e un cioccolatino

Risultato: non comprato perché volevo solo il soggetto. Mi è piaciuto il bianco/nero ma non le sfumature.

F: ma questo disegno ha le scritte come elemento originale che nessun'altra opera ha!

Alessandro: ma le scritte non le avevo chieste, quindi, non mi piace.



Filosofa: arrivati alla fine di questo gioco, siete capaci di dare definizione della bellezza? La bellezza è...

Tommaso: è stupore e arte.

Alessia: è personalità.

Eleonora: è originalità, armonia e amore.

Ilaria: è creatività

Andrea: è stile

Tommaso: è piacere

Sarah: è qualcosa di fatto bene

Marco: è fantasia

Camilla: è immaginazione

Carlotta: è ciò che ti fa sentire orgoglioso perché è bello, ed è buono

Daniele: è gioia e importanza

Martina: è amicizia, perché ti fa condividere quello che fai o quello che vedi

Veronika: è unione tra le persone perché tutti capiscono

Emanuela: è per tutti una cosa diversa!

Il secondo gioco filosofico è stato realizzato, da chi scrive, in un percorso sviluppato con la classe 5 della Scuola primaria di Bardello dell'Istituto Comprensivo di Gavirate, provincia di Varese, nell'anno scolastico 2013-2014. Il percorso si inseriva nella V edizione del Progetto di didattica filosofica dei *Giovani Pensatori* dell'Università degli Studi dell'Insubria, il cui titolo era *Di terra, acqua, aria e fuoco. Mondo e filosofia*.

In collaborazione con la docente di classe, Renata Sanvito, è stata scelta la metafora *La soglia come terra di confine* per favorire l'analisi di concetti quali il tempo, lo spazio, la vita, la morte, la coscienza e il vissuto.

Al fine di riflettere sulla porta quale confine dell'abitare, i bambini hanno concentrato la propria attenzione sul concetto di casa in quanto dimora. Dopo averne costruito il paradigma concettuale, essi hanno scelto un locale, la cucina, perché divertente e curioso. È seguita un'analisi che ha consentito l'individuazione dell'essenza della cucina: un locale dove si prepara del cibo e dove si condivide il pasto.

A questo punto, è stato inserito il gioco *Cuciniamo con le parole*, atto a comprendere la possibile affinità che sussiste fra l'elaborazione di una ricetta e l'elaborazione del pensiero.

I bambini hanno ricevuto una lista di ingredienti (bellezza, bontà, intelligenza, verità, amore, invidia, cattiveria, pettegolezzo, curiosità, noia) e una di azioni (soffriggere, tagliare, mescolare, bollire, cuocere, impiattare, decorare, servire).

A coppie, essi hanno preparato un piatto usando gli ingredienti e le azioni proposte. Hanno scritto tutti i passaggi utili alla realizzazione del loro lavoro e, allo scadere del tempo previsto (circa mezz'ora), hanno presentato il proprio piatto alla classe, arricchito da un titolo significativo.

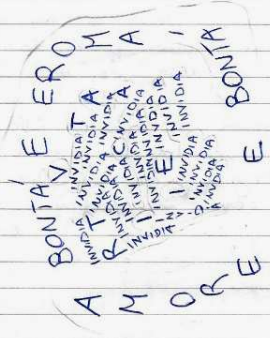
La classe ha analizzato la modalità e i criteri con cui sono stati mescolati gli ingredienti e svolte le azioni, verificando che essi fossero sensati e non contraddittori, come, per esempio, nel caso in cui l'invidia fosse stata mescolata con la bontà per creare la bellezza.

Ecco alcune ricette:

INGREDIENTI :
 BELLEZZA
 BONTÀ
 INTELLENZA
 VERITÀ
 AMORE
 INVIDIA
 CATTIVERIA
 PETTEGOLEZZO
 CURIOSITÀ
 NOIA

AZIONI:
 SOFFRIGGERE
 TAGLIARE
 MESCOLARE
 BOLLIRE
 CUCCERE
 IMPIATTARE
 DECORARE
 SERVIRE

Spagetti all'amore e invidia



- Ingredienti:
- amare
 - invidia
 - cattiveria
 - leontis
- Decorazioni:
- mandorle amare e noia
 - cuccere e soffriggere invidia
 - tagliare cattiveria
 - impastare al centro invidia e sopra invidia e corre
 - condire (soffriggere di noia) amare e noia



CARNE MISTA CON INVIDIA E CONTORNO DI INSALATA CON PETTEGOLEZZO

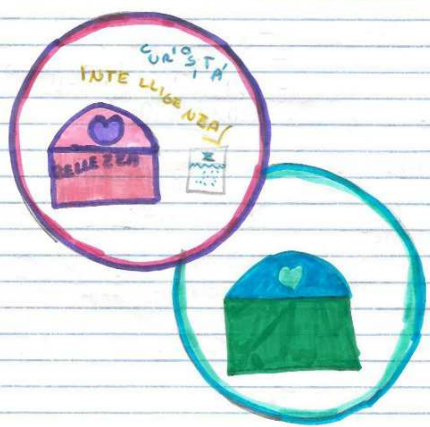
Ingredienti cattiveria, invidia, pettegolezzo, noia
 Bollire cattiveria con invidia
 Mescolare l'insalata con pettegolezzo
 Soffriggere la carne con cattiveria e invidia
 E servire con noia.



PASTICCINO ALL'AMORE

Ingredienti: bellezza, intelligenza, gioia curiosità, leontis

Mescolare la farina con bellezza e lo zucchero con l'intelligenza unire con gioia cuocere con curiosità decorare con bellezza.



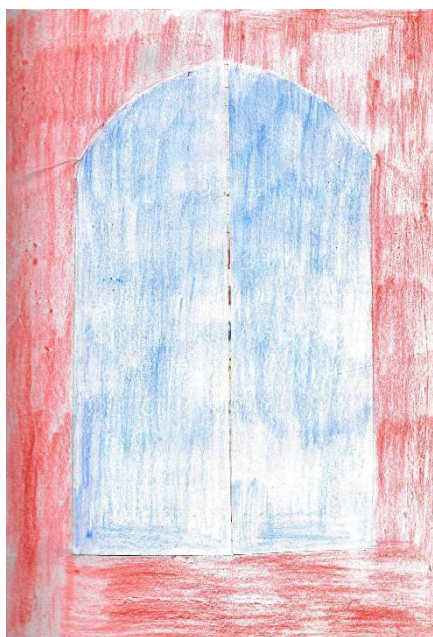
12. Il quaderno del Giovanissimo Pensatore

La realizzazione dei percorsi di filosofia con i bambini, situati all'interno delle varie, e molteplici, edizioni del progetto di didattica filosofica dei *Giovani Pensatori* dell'Università degli Studi dell'Insubria, prevede che ciascun bambino abbia un proprio *quaderno di filosofia*.

Questi quaderni, di grande formato, diventano libri filosofici personalizzati, di proprietà di ciascun bambino. Al loro interno, dopo la prima pagina con il titolo del percorso, sempre arricchito da un disegno, si trovano gli argomenti e gli appunti dei singoli incontri, i materiali cartacei forniti dai docenti, i lavori svolti in gruppo o in autonomia durante le sessioni di lavoro e/o la ricaduta didattica.

Ciò che colpisce, sfogliando questi quaderni, è la cura con la quale i bambini li realizzano: colori, disegni, aforismi, composizioni scritte, fotografie, immagini si alternano al resoconto dei ragionamenti realizzati con la guida del maestro di filosofia.

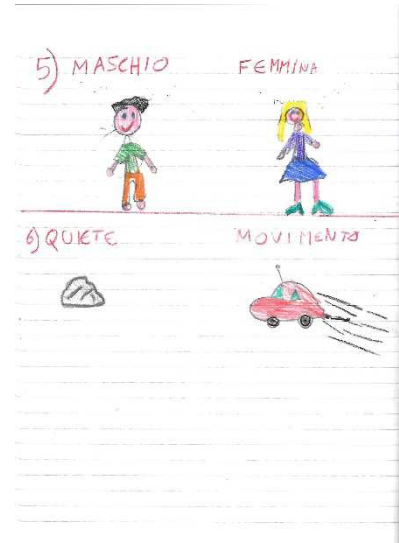
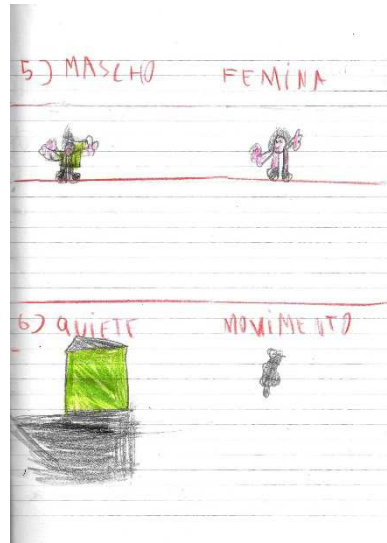
Ogni quaderno diviene strumento utile, ai docenti, per verificare il grado di raggiungimento degli obiettivi formativi e didattici da parte di ciascun bambino presente in classe. In particolare, da essi emerge la personalità di ogni bambino unitamente alla sua maturità scolastica, le quali si manifestano specialmente qualora si proceda ad un confronto fra due, o più, quaderni di bambini diversi.



Quaderno di un allieva della classe 5, anno scolastico 2013-2014, Scuola primaria di Bardello dell'Istituto Comprensivo "G. Carducci" di Gavirate (Varese), in occasione del V progetto di didattica filosofica dei Giovani Pensatori dell'Università degli Studi dell'Insubria, Di terra, acqua, aria e fuoco. Mondo e filosofia.

Anche coloro che hanno maggiormente difficoltà, sia di carattere emotivo che psichico, possono trovare, nel proprio quaderno, il "luogo" ideale per la realizzazione libera, e non sottoposta allo stress della valutazione e del confronto, di quanto appreso.

A titolo di esempio, qui di seguito i disegni di tre allievi della classe 2 della Scuola primaria S. Benedetto di Voltorre, dell'Istituto Comprensivo di Gavirate (Varese), realizzati nell'ambito del VI Progetto di didattica filosofica dei *Giovani Pensatori* dell'Università degli Studi dell'Insubria, *Filosofia, scienza e beni comuni*, anno scolastico 2014-2015. I bambini, impegnati in un approfondimento intitolato: *La matematica quale bene comune*, hanno illustrato nei quaderni, secondo le proprie capacità manuali e grafiche, alcune coppie di contrari secondo la filosofia dei Pitagorici.



Il quaderno di filosofia è, dunque, parte integrante del percorso di filosofia con i bambini e della storia scolastica di ciascun giovanissimo pensatore.

VERIFICHE, VALUTAZIONE E AUTOVALUTAZIONE

1. *Come e quando verificare e valutare le attività di didattica filosofica con i bambini*

L'attività filosofica con i bambini si presta ad essere verificata secondo le modalità tradizionali previste dalla scuola, quali, per esempio, interrogazioni orali, prove scritte strutturate o non strutturate, compiti in classe, a cui viene attribuita una valutazione in decimi. Questo non solo perché essa non fa parte delle materie di insegnamento riconosciute dai programmi ministeriali della scuola primaria, bensì perché qualsiasi verifica e valutazione "tradizionali" metterebbero in discussione il primo postulato sul quale essa si fonda: l'esercizio libero e consapevole, perciò critico, di quella razionalità trascendentale che è *bene comune* dell'umanità intera.

Attribuire un voto agli interventi dei bambini durante le discussioni filosofiche, o agli elaborati da essi realizzati, significherebbe ridurre le loro capacità critiche ad espressioni numeriche incapaci di dare ragione della ricchezza dell'esercizio razionale che, in ciascuna sessione di lavoro, viene messo in atto. Inoltre, non essendovi alcuna pagella che riporti, tra le materie, la voce "filosofia", perché ridurre così tanta ricchezza ad un ulteriore voto che andrebbe ad aggiungersi a quelli delle materie curricolari?

Nonostante queste premesse possano risultare convincenti, apprezzate e condivise dall'esperto di filosofia, è, però, certo che qualora venga proposto, ai docenti di classe, di dedicare parte del monte ore previsto dai programmi ministeriali per lo svolgimento delle loro materie, ad un'attività di tipo filosofico, essi, immediatamente, chiederebbero quali benefici, un'attività del genere, potrebbe offrire e garantire all'apprendimento dei bambini.

Questa richiesta, peraltro del tutto legittima, esige che venga predisposto uno spazio funzionale alla verifica delle competenze e delle capacità acquisite, unitamente ad una loro valutazione, anche se queste non saranno realizzate secondo le modalità cosiddette tradizionali.

2. *L'ultima fase di ogni sessione didattica: valutazione e autovalutazione del lavoro svolto*

Alla luce delle considerazioni espresse nel paragrafo precedente, il buon maestro di filosofia è tenuto a riservare gli ultimi quindici, venti minuti di ogni sessione di lavoro alla valutazione, da parte del gruppo, di quanto è stato svolto, unitamente all'autovalutazione individuale.

Viene, perciò, chiesto ad ogni bambino di esprimere un giudizio motivato su quanto è stato realizzato. Questo giudizio deve riguardare sia l'aspetto propriamente filosofico-didattico, sia quello emozionale-affettivo.

Le tipiche domande che il buon maestro di filosofia può porre all'assemblea per favorire tutto ciò possono essere, per esempio, le seguenti: che cosa è emerso, secondo voi, dal lavoro di oggi? Quali temi, quali problemi? Come siete stati, oggi, durante il lavoro che abbiamo svolto? Vi siete divertiti, avete imparato qualcosa di nuovo o è stato noioso, difficile...?

Nel desiderio di non trascurare mai l'aspetto ludico della ricerca filosofica, è possibile suggerire ai bambini, soprattutto ai più piccoli, di creare dei simboli per esprimere la propria valutazione della sessione di lavoro, quali, per esempio: un sole splendente, un sole con le nuvole, un fulmine. Importante è che il significato espresso da questi simboli sia, da tutti, compreso e condiviso prima di passare ad un loro utilizzo pratico.

Un altro strumento efficace per la valutazione del lavoro svolto può essere la composizione scritta di pensieri in libertà in cui i bambini vengono lasciati liberi di esprimere i propri giudizi personali su una sessione di lavoro o, anche, alla fine, su tutto il percorso svolto.

Pensieri in libertà ...

- A noi la Filosofia è piaciuta molto, è stata interessante. La lezione sull'argomento "CASA" non è stata emozionante come le altre, perché la casa è una realtà comune di ogni giorno. Secondo noi, la Filosofia ci fa capire che anche gli oggetti più piccoli ed apparentemente inutili valgono, hanno un'essenza.
- Quest'anno noi bambini di Oltrona e Bardello abbiamo affrontato un progetto di Filosofia, con un'esperta: la professoressa Veronica P. Insieme a lei abbiamo affrontato vari argomenti che ci hanno molto colpito ed interessato:
- Il progetto Filosofia ci ha soddisfatto, forse poteva essere meglio nella scelta dell'argomento iniziale, cioè strade e case. Potevamo soffermarci meno su quello e di più sull'essenza delle cose. Ci siamo divertiti molto nel gioco "Master Chef" con gli ingredienti-parole! Ci ha colpito molto l'esperienza a Villa Toeplitz, anche se non tutti hanno trovato l'essenza delle cose!...Interessante poi è stato incontrare e discutere con la filosofa Marina Lazzari. Veronica è davvero bravissima nello spiegare, utilizza parole semplici per concetti difficili. Abbiamo solo una critica: "IL PROGETTO E' STATO TROPPO CORTO. PER CAPIRE E PER APRIRCI LA MENTE, VERONICA VIENI CON NOI ALLE MEDIE!"
- Tutto sommato il progetto Filosofia è stata un'esperienza interessante. A volte un poco noioso, quando la professoressa Veronica spiegava per molto tempo. Ci è piaciuta particolarmente la visita a Villa Toeplitz; molto interessante e curioso l'incontro con la filosofa Marina Lazzari: sembrava di partecipare a un dibattito politico. Ora aspettiamo la conclusione del progetto, il Festival della Filosofia.

- A Villa Toeplitz abbiamo incontrato un'altra filosofa con cui abbiamo discusso sulla posizione dell'Uomo nel Mondo;
- Al cimitero abbiamo visitato le varie tombe e parlato del loro significato come case di chi non è più;
- Una favolosa lezione sull'"ESSENZA" degli oggetti; abbiamo imparato a cogliere ogni parte di un oggetto e quindi apprezzarlo;
- Un'interessantissima lezione sul TEMPO e su come sia difficile spiegare cosa sia; abbiamo potuto esprimere le nostre opinioni sul tempo e le sue particolarità.



"Pensieri in libertà" degli allievi della classe 5, anno scolastico 2013-2014, Scuola primaria di Bardello dell'Istituto Comprensivo di Gavirate (Varese), in occasione del V progetto di didattica filosofica dei Giovani Pensatori dell'Università degli Studi dell'Insubria, Di terra, acqua, aria e fuoco. Mondo e filosofia.

Infine, anche un buon questionario strutturato può essere un valido strumento di valutazione e autovalutazione di quanto è stato fatto. In questo caso, è bene che le singole voci del questionario siano elaborate dal buon maestro di filosofia insieme a tutti i membri del sistema operativo, affinché esse siano condivise ed entrino, con ciò, a fare parte attiva di quel lavoro comune, sistematico, che è il filosofare.

8-1 Aprile 2016

QUESTIONARIO DI METÀ PERCORSO

DOMANDA	SÌ	ABBASTANZA	NO
• Mi sorgono dei dubbi del perché e di cercare di rispondere	4	9	1
• Il progetto "Giovani Pensatori" lo consiglio anche ad altre classi	8	6	0
• Questa forma domande mi mette in difficoltà	4	8	2

"Questionario di metà percorso" degli allievi della classe 5, anno scolastico 2015-2016, Scuola primaria "S. Benedetto" di Voltorre dell'Istituto Comprensivo "G. Carducci" di Gavirate (Varese), in occasione del VII progetto di didattica filosofica dei Giovani Pensatori dell'Università degli Studi dell'Insubria, Filosofia, critica e conoscenza.

Il questionario può essere anche arricchito dalla composizione di un testo argomentativo in cui ogni bambino è lasciato libero di esprimere le proprie osservazioni critiche sul percorso filosofico intrapreso. A titolo di esempio, si riportano, di seguito, due testi composti da due allievi della stessa classe che ha realizzato il questionario sopra illustrato.

È meglio farla quando sei più grande, alle medie, dove, essendo più attento, è più facile capire gli argomenti proposti e capire meglio il significato.

La filosofia, a volte, la dovrebbero fare i più grandi!

Concluderei con un detto: "Nulla è semplice, ma niente è impossibile!"

Per me la filosofia è un sì. Troppo bella e molto utile.

All'inizio non si sa se è di grande aiuto.

Questa nuova materia è interessante, ma come tutte le altre ha dei pregi e dei difetti.

Le prime volte di pratica è un po' misteriosa, ma poi se si va avanti lo si scopre.

Dopo qualche settimana ci si accorge che si sta cambiando, si ragiona di più sulle azioni e i comportamenti, ci facciamo delle domande e troviamo le successive risposte.

Alcuni comunicano in modo diversi quanto sia inutile la filosofia.

Ma bisogna saper esprimere le proprie opinioni e non lasciarsi contagiare da altri che la pensano in modo contrario.

La filosofia ci insegna che: tutti non hanno una visione sbagliata perché è giusto così.

Questa è la filosofia.

Per ciò che concerne, in particolare, la sfera emozionale, è possibile chiedere ai bambini di ascoltare i propri stati d'animo e quelli degli altri, dando un nome alle proprie emozioni, in modo tale da favorire il miglioramento dell'autostima anche, e soprattutto, attraverso il confronto fra il proprio, e altrui, vissuto attuale e il cosiddetto io ideale.

Anche in questo caso, l'aspetto ludico ha un'importanza fondamentale e, allora, si può costruire un cartellone in cui vengono registrati le emozioni e gli stati d'animo di ogni bambino, durante ogni singolo incontro, in modo tale da ottenere, alla fine del progetto, un vero e proprio metro delle emozioni e degli stati d'animo della classe. Oppure, si può suggerire ai bambini di scrivere, sul proprio quaderno di filosofia, alla fine di ogni incontro, un breve resoconto del proprio comportamento così da creare un registro personale emozionale.

Terminato il momento di valutazione ed autovalutazione di quanto è stato realizzato, la sessione di lavoro può dirsi conclusa, con la consapevolezza, da parte di tutti i presenti, che i concetti elaborati e le problematiche evidenziate non hanno un valore esaustivo ma euristico poiché devono fungere da punto di partenza per un'ulteriore scoperta di nuovi temi e problemi che verranno discussi nell'incontro successivo.

Questa caratteristica "apertura al nuovo" quale condizione finale del filosofato non viene mai meno, pertanto essa si manifesta quale aspetto costitutivo di quella dimensione escatologica che, come disse Kant, è tipica della natura razionale dell'umanità.

3. *Verificare anche in itinere*

La verifica delle capacità e delle competenze acquisite, così come la valutazione e l'autovalutazione, può essere prevista all'interno dello svolgimento dell'attività di didattica filosofica. Se alle seconde, come è stato specificato più sopra, è destinata l'ultima parte di ogni sessione di lavoro, capacità e competenze trovano, già, la propria modalità di verifica tutte le volte che i bambini intervengono nella discussione filosofica in atto. Ogni intervento è, infatti, teso all'analisi del problema, all'uso del metodo dialettico-socratico diairetico e sinottico, e si avvale di un uso specifico e consapevole del linguaggio. Pertanto, è evidente che laddove il bambino riesce a far progredire il ragionamento già *in fieri*, egli ha la possibilità di prendere coscienza, e di far

prendere coscienza a tutti i presenti, di essere in grado di spendere le competenze acquisite in modo efficace.

Tuttavia, è anche vero che, durante ogni incontro, vengono assegnate delle attività da svolgere in autonomia, quali, per esempio, la composizione di piccoli pensieri scritti su quello che viene discusso, o di disegni che rappresentino quanto si va dicendo. Anche in questo caso, laddove i bambini sono in grado di svolgere quanto loro richiesto, risulta evidente che il raggiungimento degli obiettivi didattici è avvenuto brillantemente.

Resta, però, il problema, tutt'altro che secondario, della verifica dei cosiddetti obiettivi formativi sottesi alla didattica filosofica con i bambini, nonché della finalità a cui essa mira: quell'idea di filosofia come razionalità storico critica di natura trascendentale che è *bene comune* di ogni persona.

Per poter verificare anche questi aspetti è necessario operare quella ricaduta didattica a cui si è già accennato ma che, ora, necessita di un particolare approfondimento critico.

4. La ricaduta didattica nella altre discipline curricolari

Durante la settimana di assenza dell'esperto di filosofia, che, come è già stato precisato, è bene che entri in classe per un totale di circa dieci incontri da due ore l'uno, a scadenza quindicinale, i docenti di classe, oltre a continuare i lavori secondo le indicazioni ricevute, i cosiddetti "compiti filosofici", devono invitare i bambini a spendere le competenze e le capacità, acquisite durante la sessione di filosofia, in altri ambiti disciplinari.

Entrano, perciò, in gioco gli insegnanti di classe i quali, avendo presenziato alle varie sessioni di lavoro, nonché registrato quanto accaduto nel "diario di bordo", hanno, già, potuto individuare le competenze metodologiche e linguistico-lessicali messe in atto dall'esperto di filosofia e fatte proprie dai bambini. Loro compito diviene, pertanto, quello di trovare le giuste strategie che consentano di utilizzare, quanto è stato appreso, anche all'interno dello svolgimento dei programmi curricolari delle proprie materie di insegnamento.

Per fare qualche esempio, le nozioni di base della logica classica aristotelica possono divenire il presupposto di un qualsiasi ragionamento di natura tecnico-scientifica e/o letteraria; oppure, i numeri dei Pitagorici possono servire per avviare il programma di matematica nelle prime classi della scuola primaria, laddove una riflessione sulla natura del bene, che sappia fare riferimento alle tradizioni concettuali del pensiero filosofico occidentale, è, certamente, un fondamentale presupposto di qualsiasi discussione di carattere etico e civile.

Al fine di rendere esaustiva questa riflessione sulla ricaduta didattica quale momento fondamentale della verifica e della valutazione della filosofia con i bambini, è opportuno richiamare alla memoria, ancora una volta, Aristotele, il quale attribuisce alla filosofia il ruolo di "scienza prima" rispetto a tutte le altre, dato che essa è la più necessaria poiché si occupa di ciò che permane nel tempo, ossia della verità.¹ Allora, è evidente che, assumendo la medesima posizione di Aristotele, non si può fare a meno di riconoscere alla filosofia il ruolo di attività razionale critica trasversale, che deve, perciò, essere sottesa a tutte le altre attività di ricerca che vedono impegnato l'uomo.

Procedendo oltre Aristotele, lungo la storia della tradizione del pensiero occidentale, si rimane affascinati da quanto scrive Kant quando sottolinea che la scoperta dei principi, resa possibile a una ragione ben educata, non può essere limitata ad un'attività di tipo teoretico, ma coltivata in modo tale che possa, e debba, avere una ricaduta pratica. Ciò che viene autonomamente appreso, deve divenire il *lumen* razionale di ogni attività pratica conseguente, poiché la miglior verifica di quanto appreso è il fare.²

¹ Aristotele, *Metafisica*, cit., VI, 1,1026a 13-32.

² Si veda il paragrafo 7, capitolo 9 di questo studio.

Per Kant, infatti, pensiero ed esperienza sono costantemente intrecciate fra loro e, delle due, è l'esperienza ad avere un peso maggiore poiché è su di essa che si gioca la possibilità della verifica della validità oggettiva delle idee elaborate dal pensiero, laddove alla ragione spetta il compito di illuminare il senso e il valore della vita.

Assumendo, dunque, il termine esperienza secondo il significato concettuale che più gli spetta, esperienza come il "fare esperienza", e servendosi, anche, del supporto della tecnica quale strumento che consente una maggiore efficacia dello sperimentare, è evidente che ogni ipotesi o idea filosofica, frutto del pensiero critico, deve avere una ricaduta sul mondo della *praxis* perché, se così non fosse, diverrebbe una chimera di natura puramente metafisica. Tutto questo deve essere reso possibile anche per le capacità e le competenze che vengono acquisite dai bambini impegnati nella didattica filosofica sin dalla scuola primaria: il pensare che si oggettiva nel fare.³

La ricaduta didattica è, perciò, la condizione necessaria mediante la quale è possibile verificare e valutare l'efficacia della rielaborazione filosofica della realtà, la quale avviene sempre all'interno di una situazione storica problematica ed, è, pertanto, costantemente aperta a cambiamenti e sviluppi successivi, indirizzati al raggiungimento di uno scopo universale: la tutela e la salvaguardia del *bene comune*.

In questa prospettiva, la sperimentazione, nelle varie attività previste dalle materie di insegnamento curricolari, delle capacità e delle competenze filosofiche acquisite assume una natura filosofica. Essa diviene una *prassi* interdisciplinare che consente di provare dal vivo interventi educativi e didattici innovativi, che vanno a sostituirsi, o ad affiancarsi, a quelli ritenuti, ormai, obsoleti o inefficaci, in modo tale da dimostrare che l'idea filosofica generale, sottesa peraltro a tutto questo studio, che individua nella razionalità storico critica il *bene comune* dell'umanità, è, di fatto, il vero movente di ogni progresso eticamente responsabile verso la concretizzazione della speranza di realizzazione di una società civile.

5. *Il Festival della filosofia del Progetto di didattica filosofica dei Giovani Pensatori dell'Università degli Studi dell'Insubria*

Il Progetto di didattica filosofica dei *Giovani Pensatori* prevede, a conclusione di ogni edizione di durata annuale, la messa in scena di un *Festival* di due giornate, i cui protagonisti sono gli stessi giovani delle classi che hanno approfondito, durante l'anno scolastico, il tema proposto.

La prima giornata è dedicata alle scuole superiori di ogni ordine e grado e agli studenti universitari, mentre, la seconda, alle scuole primarie, secondarie di primo grado e, anche, alle scuole materne. È proprio in questa seconda giornata che i cosiddetti *Giovanissimi Pensatori* danno sfoggio di quanto hanno appreso e realizzato durante gli approfondimenti di didattica filosofica svolti in classe.

Le *performances* messe in scena dai più piccoli possono essere le più svariate: dalle recite, alle canzoni, alle mostre di materiali realizzati a scuola, a *lectio brevis* di natura filosofica che si susseguono sotto la direzione dei docenti di classe che hanno "solo" il ruolo di registi.

Lo spettatore viene colpito dalla creatività dei bambini i quali, dopo aver acquisito una serie di competenze di natura filosofica e aver sperimentato l'avvio del pensiero razionale e critico, riescono a trasporre tutto ciò liberamente, ossia nella modalità creativa che è loro maggiormente congeniale, senza perdere lo spessore filosofico di quanto vanno facendo.

³ Piero Bertolini individua a, questo proposito, tre caratteristiche fondamentali della pedagogia come scienza: l'essere scienza empirica, eidetica e pratica. Il che significa che la scienza pedagogica deve basarsi su un rapporto dialettico fra teoria e pratica, senza, però, misconoscere il valore teoretico delle scienze, ma in modo tale da non rendere la pedagogia solo una scienza oggettivistica, poiché ciò la priverebbe del suo costitutivo legame alla caratteristica originaria e, perciò, universale dell'uomo: l'intenzionalità come apertura alla possibilità. Cfr. Piero Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze 1998, pp. 255-260.

Chiaramente, ogni *performances* viene preparata a scuola, sotto le direttive dei docenti incaricati, i quali, finalmente, tornano a prendere possesso della propria classe poiché l'esperto di filosofia esce, in un certo senso, di scena. Infatti, costui, dopo aver esaurito il monte ore previsto per lo svolgimento dell'approfondimento filosofico, si limita ad esprimere un parere circa le idee che i bambini e i docenti di classe propongono per il *Festival*.

Questa uscita di scena da parte del buon maestro di filosofia è molto importante poiché testimonia, ancora una volta, la messa in opera del metodo di insegnamento euristico socratico, che prevede che l'allievo, dopo aver concluso il proprio dialogo con Socrate, sia in grado di mettere in atto, quanto appreso, in altre situazioni e avendo a che fare con nuovi argomenti di discussione filosofica. Solo qualora si chieda, a colui che apprende, di far ricadere le proprie ipotesi e idee sulla realtà empirica, ossia di agire nel mondo della vita, si può veramente verificare se costui abbia, o meno, compreso quanto gli è stato insegnato fino ad essere in grado di applicare, tutto ciò, nel proprio *modus vivendi*.

Nel caso, qui, specifico, ciò che si comunica agli allievi di ogni età, è la capacità di avviare e/o consolidare il pensiero razionale storico critico in qualità di *bene comune* che appartiene universalmente, e naturalmente, ad ogni uomo. Le ragioni di tutto questo, come si evince dalla prima parte di questo studio, sono di natura etica, nel senso che il *bene comune* è quell'idea trascendentale regolativa, sentita quale esigenza di salvaguardare l'umanità intera, in modo tale che, quest'ultima, sappia approssimarsi sempre più, ad una condizione di pace perpetua, capace di garantire, alle future generazioni, un mondo migliore. Alla luce, quindi, di queste ragioni pratiche, oltretutto teoretiche, sottese ad ogni riflessione sul *bene comune*, è evidente che queste possono avere un senso e, quindi, venire legittimate dalla comunità, solo se non si limitano ad essere un mero parlare, ma si strutturano, anche, come un *fare*. Quest'ultimo, se, in un primo momento, è necessario che si realizzi mediante l'intervento di un buon maestro di filosofia, in seguito deve giungere, anche, ad un grado di autonomia da parte dei giovani i quali, mediante una giusta dose di creatività e spensieratezza, unita al rigore teoretico, devono tradurre quanto hanno appreso in una serie di *performances* filosofiche di cui sono protagonisti assoluti.

X CONCLUSIONI

È giunto il momento di avviarsi alla conclusione di questo studio, la cui prima parte, di natura teoretica, ha cercato di dare ragione del concetto di *bene comune*, mentre la seconda, di carattere pratico, ha inteso dimostrarne la valenza operativa ed educativa.

Un valido aiuto in proposito è offerto da Fulvio Papi, quando scrive:

«l'utilitarismo filosofico assume il criterio della utilità come criterio generale per considerare il valore delle azioni sempre in relazione a un bene pubblico. Utile, in questo caso, non significa un immediato tornaconto, ma vuol dire promozioni di azioni e di interventi che essendo generalmente utili per una collettività, traducono, in ultima analisi, in un criterio visibile e misurabile quello che è la filosofica e molto problematica idea di bene. In questa prospettiva decidere se un'azione è utile o meno significa dare luogo a un'analisi molto ampia che, nei limiti del possibile, cerca di individuare l'insieme degli effetti di una certa decisione, e solo se gli effetti provocano un aumento del benessere collettivo, l'azione viene decisa. L'utilitarismo filosofico quindi è un complesso calcolo razionale intorno alle azioni da compiere».¹

Leggendo questa riflessione, non ci si deve far suggestionare dal termine "utilitarismo" quale sinonimo di relativismo. Infatti, nelle pagine di questo studio, la tradizione concettuale dell'empirismo relativistico non è stata fatta propria da chi scrive, sebbene non ne sia stata messa in discussione la valenza filosofica quale momento importante dello sviluppo del pensiero filosofico occidentale.

"Utilitarismo filosofico", così come lo presenta Papi, significa, semmai, riconoscere all'utilità il ruolo di paradigma capace di valutare l'efficacia di ogni azione rispetto non al bene individuale, ma pubblico. In gioco, vi è, quindi, il bene della collettività tutta, nessuno escluso, e questo significa che il punto di riferimento, a cui ogni valutazione rimanda, è la totalità di coloro che costituiscono la collettività stessa, intesa, come si è accennato nelle pagine precedenti, come *sistema* e non quale mero insieme di persone accomunate da un qualcosa che può, anche, essere il bene.

La logica del sistema è l'unica a consentire che quel *bene comune* a cui le azioni tendono e che funge da criterio per la valutazione di ciò che è utile, sia davvero "*comune*" ossia parte integrante del sistema e dei suoi membri, nel rispetto di quella dinamicità che ne costituisce la vita.

Dunque, il *bene comune* quale idea trascendentale regolativa avente una natura razionale storica e critica: "razionale" perché essa è l'insieme delle leggi che regolano quanto accade nel sistema; "storica" perché ogni sistema è sempre collocato all'interno di uno spazio e di un tempo storici, cioè dentro le tradizioni; "critica" poiché questa razionalità si sviluppa quale capacità di ideazione di ipotesi che nascono dall'esperienza e che ricadono, poi, su di essa, per stabilirne il senso.

È proprio la natura regolativa del *bene comune* a consentire che, grazie ad esso, prendano forma i singoli *beni comuni* o determinazioni specifiche, di natura materiale e/o immateriale di quella stessa idea.

Tra questi *beni comuni*, un posto di grande rilevanza lo ha assunto la filosofia intesa come azione o prassi, dunque non più solamente come speculazione filosofica di natura teoretica, ma come attività di carattere operativo che si traduce in un discorre e in un fare filosofici avente un innegabile valore didattico-educativo.

Papi suggerisce di decidere, a proposito dell'utilità di un'azione, attraverso la valutazione degli effetti che quest'ultima produce per l'umanità. In particolare, se questi effetti sono in grado di favorire l'aumento del benessere di tutti, quindi del sistema e dei membri che lo costituiscono, allora l'azione va "decisa", cioè *scelta* poiché trattasi di una *buona azione*.

Ora, quello che si è cercato di dimostrare nella seconda parte di questo studio, anche e soprattutto attraverso le testimonianze dirette dei lavori realizzati dai bambini, è l'elevato grado di utilità della

¹ Fulvio Papi, *Capire la filosofia*, cit., p. 45.

filosofia quale pratica capace, sin dall'infanzia, di educare al *bene comune*, ossia all'esercizio della razionalità storico-critica. Infatti, grazie alla presenza dei bambini, quali protagonisti del filosofare, è emersa la vera e originaria natura della filosofia come condivisione di un fare comune che dà origine ad un prodotto originale, tipico del pensare umano: il cosiddetto *filosofato*.

Il *filosofato*, lo si ripete ancora una volta, è il risultato obiettivato della prassi del pensare che si manifesta mediante le strutture ideali-obiettive di un discorso e che trova la propria origine a partire dall'analisi di fatti i quali, suscitando meraviglia e curiosità, inducono tutti, fin da bambini, a pensare.

Ecco, allora, che le idee filosofiche diventano un *patrimonio comune* poiché *comune* è la loro genesi quando essa avviene all'interno di un gruppo sistemico di lavoro attivo com'è il laboratorio filosofico dei bambini.

Questo laboratorio consente, a colui che vi partecipa, di riassaporare il clima costruttivo e vivace delle antiche *scholæ*, al cui interno si verificava non solo il sapere ma, anche, il *poter sapere*, ossia la dimensione dello sviluppo dei saperi e delle competenze, che vedevano impegnati il buon maestro e gli allievi in una relazione di dialogo costante.

Ci si trova, pertanto, nella dimensione del *pensiero delle pratiche*, al cui interno «[...] compaiono i soggetti, gli oggetti, le presunte cose stesse o in sé e le "ragioni", che sono appunto i risultati e non premesse già date o "esistenze" che vivono in un limbo immacolato, in attesa di venire "scoperte".»² Pratiche filosofiche che sono in grado di far uscire la filosofia da quello specialismo di settore che la rende patrimonio solo di alcuni, gli specialisti appunto, quasi che per tutti gli altri uomini essa sia non solo incomprensibile ma, a volte, anche del tutto inutile.

In questa dimensione, la verità non si trasmette più in qualità di sapere già dato e definito da altri una volta per tutte, ma diviene la verità di coloro che sono attivamente impegnati, qui e ora, nel pensare. Verità come figura che si struttura e si manifesta in un fare sperimentale che può essere il gioco, la scrittura, il disegno o qualunque altra attività conforme alla fase di sviluppo pratico-cognitivo di chi la pratica, anche dei piccoli filosofi.

Giunti a questo punto, ci si può avviare ad una definitiva conclusione, consapevoli della possibilità che vengano mosse obiezioni forti a quanto è stato qui proposto.

Se si rimane ancorati al mondo dei concetti, i quali, come ci ha insegnato Hegel, sono statici e fissi nel loro essere frutto del rispetto del principio di non contraddizione e, perciò, astratti, ossia fuori dal dinamismo del reale in quanto patrimonio di uno schema già dato, allora è chiaro che non si può fare altro che dissentire circa la possibilità dell'inserimento della didattica filosofica a partire dalla scuola primaria. Se, invece, si vuole riflettere sulle caratteristiche strutturali dell'*idea*, che si rivela come dispositivo trascendentale volto a chiarire un possibile senso della realtà e dell'operare umano, è evidente che essa diviene qualcosa di intrinsecamente dinamico, privo di contorni definiti in modo dogmatico, capace di dilatare costantemente sia i propri confini sia quelli dello schema concettuale che essa stessa produce. Allora, l'*idea* diviene patrimonio di un pensiero *in fieri*, di un lavoro che vede impegnato il "filosofo" di qualsiasi età.

Le idee si configurano, allora, come un prisma capace di illuminare la realtà, laddove la razionalità storico critica è l'unico *lumen*, di kantiana memoria, capace di consentire all'uomo di orientare la propria e altrui esistenza secondo e verso il *bene comune*.

² Carlo Sini, *Enzo Paci*, Feltrinelli, Milano 2015, p. 133.

APPENDICE:

PERCORSI DI FILOSOFIA CON I BAMBINI REALIZZATI ALL'INTERNO DEL PROGETTO DEI GIOVANI PENSATORI DELL'UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DELL'INSUBRIA (2012-2016)

Nelle pagine che seguono vengono illustrati alcuni percorsi di filosofia con i bambini, curati e realizzati da scrive nell'ambito del progetto di didattica filosofica dei *Giovani Pensatori* dell'Università degli Studi dell'Insubria, a partire dalla quarta edizione.

1. *Narrazione come conoscenza? Il quarto progetto e il quarto Festival della Filosofia dei Giovani Pensatori, anno scolastico 2012-2013*

La particolarità di questo percorso di didattica filosofica, intitolato *La narrazione epistolare: gli epistolari dei filosofi nell'antichità*, concerne la sua dimensione sperimentale e il fatto che i protagonisti sono stati gli allievi di due classi appartenenti a ordini di scuole diversi, precisamente i giovani della classe 3 sezione D, Liceo Scientifico dell'Istituto Superiore "Edith Stein" di Gavirate (Varese), e i giovanissimi della classe 5 sezione B, Scuola primaria dell'Istituto Comprensivo "Alessandro Manzoni" di Rescalda (Milano), rispettivamente guidati da chi scrive, in qualità di docente di filosofia e storia, e da Francesca Sgambelluri, maestra prevalente della classe elementare.

Il percorso ha preso avvio nella classe liceale, secondo il seguente indice degli argomenti:

Contenuti:

1. *Perché amiamo scrivere: riflessione filosofica sul bisogno e sul significato della scrittura*
2. *Origini storiche della scrittura epistolare: la civiltà greco-romana.*
3. *L'etica della scrittura: quali valori nella scrittura di sé e nella scrittura dell'altro.*
4. *Analisi di alcune epistole filosofiche del mondo greco e latino:*
Platone, Lettera VII
Epicuro, Lettera a Meneceo
Seneca, Lettere a Lucilio
Abelardo, Lettere ad Astrolabio e a Eloisa.
5. *Lettere dell'antichità classica e lettere contemporanee, un confronto:*
Il carteggio tra Martin Heidegger e Hanna Arendt
André Gorz, Lettera a D.
6. *Laboratorio pratico di scrittura epistolare:*
Scambio epistolare fra gli allievi della classe 3 sezione D, Liceo Scientifico dell'Istituto Superiore "E. Stein" di Gavirate e gli allievi della classe 5 sezione B, Scuola Primaria dell'Istituto comprensivo "A. Manzoni" di Rescalda guidati dalla docente Francesca Sgambelluri
7. *Partecipazione alla quarta edizione del Festival della filosofia dei Giovani Pensatori, sabato 11 maggio 2013 ore 8-13, Aula Magna dell'Università degli Studi dell'Insubria, via Ravasi 2, Varese.*

Al fine di poter illustrare quanto è stato concretamente realizzato, si riporta la lettera di presentazione del percorso, scritta dagli allievi liceali in occasione della giornata del *Festival* della filosofia del progetto dei *Giovani Pensatori*:

Varese, 11 maggio 2013

L'intervento di oggi è il risultato di un percorso didattico sperimentale che ha coinvolto noi, allievi della classe 3 sezione D Liceo Scientifico dell'Istituto superiore "Edith Stein" di Gavirate, e i bambini della classe 5 sezione B, Scuola Primaria di Rescalda, guidati rispettivamente dalla prof.ssa Veronica Ponzellini, docente di filosofia e storia, e dalla maestra Francesca Sgambelluri, curatrice e realizzatrice del progetto di filosofia Agorà.

Facendo riferimento al tema scelto quest'anno per il progetto dei Giovani Pensatori, Narrazione come conoscenza? noi, allievi liceali, abbiamo approfondito la questione della narrazione epistolare all'interno della filosofia greca, attraverso letture di approfondimento tratte dalle pagine di alcuni classici del pensiero filosofico.

Al fine di rendere il lavoro non solo teorico ma, anche, pratico, sperimentale e, laddove possibile, innovativo, la nostra professoressa, Veronica Ponzellini, ha proposto alla maestra Francesca Sgambelluri di intraprendere uno scambio epistolare di natura filosofica fra la nostra classe e i suoi allievi di quinta elementare, i quali, da più di un anno, praticano la filosofia come supporto al loro percorso didattico curricolare.

Tutto ciò ha generato un vero e proprio epistolario, uno scambio di lettere realizzato durante l'intero anno scolastico, le cui tematiche hanno preso spunto dalle lezioni di filosofia, svolte in ciascuna delle due classi, sotto la guida autorevole dei classici del pensiero.

Di queste lettere, custodite dalle nostre docenti, vedrete le immagini nel documento che accompagnerà il nostro intervento, qui, al Festival di filosofia.

I dialoghi e la rappresentazione teatrale che, tra breve, andranno in scena, sono stati anch'essi preparati attraverso uno scambio epistolare: la lontananza fra il nostro liceo e la scuola primaria dei bambini ci ha impedito di incontrarci prima!

Si tratta del risultato di un grande lavoro, faticoso ma appassionante, che ha permesso a noi, studenti liceali, di non limitarci a filosofare solamente attraverso la classica lezione frontale tenuta dall'insegnante, bensì anche mediante la lettura diretta della voce dei classici. Lo sforzo più grande è stato quello di imparare a tradurre, quanto appreso, in metafore, immagini, ragionamenti, narrazioni che fossero comprensibili anche ai bambini più giovani di noi.

I ragazzi della 3 D.

La parte più innovativa di questo percorso è stata, indubbiamente, quella concernente l'epistolario filosofico scritto da entrambe le classi coinvolte, nonché il dialogo messo in scena durante il *Festival* della filosofia del progetto dei *Giovani Pensatori*. Nelle pagine che seguono, si riportano, pertanto, sia i testi integrali delle lettere filosofiche, a partire dal secondo scambio epistolare, dato che il primo è già stato inserito nel capitolo ottavo di questo studio, sia il copione della messa in scena finale.

Epistola numero 2, scritta dagli allievi liceali e indirizzata ai bambini alla luce dei ragionamenti da essi elaborati in classe:

Gavirate, 9 febbraio 2013

Cari bambini,

mi congratulo, innanzitutto, con voi per i ragionamenti che avete elaborato a proposito della lettera che vi ho inviato.

Mi avete chiesto di spiegarvi cosa sono i "principi primi": purtroppo, come voi stessi avete capito leggendo la mia Lettera VII e alcuni passi tratti dal dialogo, da me composto, intitolato Fedro, non posso scrivervi di essi poiché tutti noi, ormai, conosciamo i limiti della scrittura. Tuttavia, posso indirizzare la vostra ricerca su quello che ritengo sia il giusto sentiero della conoscenza.

Vi consiglio di sforzarvi di guardare il mondo in modo diverso rispetto a come avete fatto finora, liberandovi dai vincoli dovuti alle abitudini che ci tengono legati, come catene, al mondo concreto. Lasciate che vi racconti una storia recente.

C'era una volta, un gruppo di bambini che vivevano incatenati sulle poltrone di una sala cinematografica sin dalla nascita, legati in modo tale da non poter guardare altro che il grande schermo sul quale venivano proiettati dei documentari sul Pianeta Terra.

Non avendo mai visto il mondo fuori dal cinema, i bambini credevano che la realtà fosse quella rappresentata sullo schermo.

Un giorno, un bambino venne liberato e, preso per le orecchie, costretto a uscire dalla sala. Immaginate quale spavento dovette provare costui e quale sorpresa nel notare il fascio di luce proveniente dal proiettore: i grandi personaggi che aveva visto non erano altro che strisce di cellulosa!

Uscito dal cinema, il bambino provò un gran dolore agli occhi a causa della luce alla quale non era abituato e rimase a bocca aperta nel vedere uomini e donne in carne ed ossa!

Il bambino fu, allora, tentato di fare ritorno nel cinema ma tutto ciò che ora vedeva, lo teneva legato a sé a causa di un invincibile desiderio di sapere che noi chiamiamo curiosità...

Questo racconto vi dimostra che il rimanere legati alle abitudini non permette, o limita, di giungere alla conoscenza della verità.

Voi siete disposti a fare questo sforzo? È uno sforzo che deve partire dall'anima di ciascuno di voi, spinto dalla curiosità e dalla voglia di conoscere.

Solo facendo tutto ciò potrete iniziare a comprendere cosa possono essere i “principi primi”. Se, invece, volete che sia io a spiegarveli, dovrete intraprendere un lungo percorso di formazione insieme a me, che vi porterebbe certamente alla loro acquisizione. Purtroppo, però, in questo momento non possiamo incontrarci, ma mi auguro che, prima o poi, ci si possa conoscere.

La vicenda narrata vi può aiutare, anche, a capire che fino a quando si rimane vincolati alle abitudini e all’oscurità, non si può essere certi della verità delle nostre conoscenze. Infatti, l’unico metodo utile per rendere le nostre conoscenze chiare ed evidenti consiste nell’usare la ragione, o anima, per andare oltre la conoscenza sensibile che opera solo nel buio del dubbio e della soggettività, giungendo ai concetti.

Ma torniamo al nostro racconto...

Come può il bambino, una volta uscito dal cinematografo, essere certo che ciò che lui stesso vede, illuminato dalla luce del Sole, corrisponde alla realtà? E come può essere certo del fatto che non esista un altro mondo che possa, un giorno, dimostrargli la falsità di quello in cui, ora, lui si trova? Vi do, subito, io stesso la risposta!

Ogni uomo è formato da due parti distinte: il corpo, imperfetto, mortale e materiale; l’anima, perfetta, immortale e immateriale. Se conosciamo il mondo usando il corpo, quindi con i cinque sensi, avremo solo immagini della realtà, imperfette e soggettive, come quando uno di noi dice, per esempio: “Il gelato al pistacchio è buono” e l’altro ribatte “Il gelato al pistacchio è orrendo”. Se, al contrario, usiamo l’anima, siamo in grado di formulare concetti perfetti come quelli di quadrato, cerchio, bene, bello. Questo dipende dal fatto che l’anima di ogni individuo “ha le ali” ed è, perciò, in grado di volare in alto, fino ad uscire dallo spazio e dal tempo e giungere in un “mondo non-mondo” dove si trovano tutti i concetti, o idee perfette, che ciascuno di noi riesce a pensare e che sono l’essenza di ciò che è, ossia di ogni cosa materiale.

La povera anima vagabonda, al momento della nascita di un bambino, scende nel corpo di costui e, durante la discesa, dimentica un po’ delle sue visioni di lassù. Immaginate che volo essa debba compiere per tornare nel nostro mondo da quell’altro “mondo non-mondo” così in alto e lontano! Nonostante tutto, l’anima non dimentica completamente ciò che ha appreso prima della caduta, quindi, quei concetti perfetti che avete in mente sono proprio quello che la vostra anima ha visto nel “mondo non-mondo”.

Penso di aver soddisfatto la vostra curiosità rispondendo alle vostre richieste. Se, invece, tutto questo non è abbastanza per voi, potete rivolgervi, con un po’ di pazienza, ad Aristotele, che, quando sarà pronto, sicuramente vi risponderà.

Un saluto “non-saluto” dal “mondo non-mondo”

Il vostro amico

Platone

Risposta numero 2, composta dai bimbi della Scuola primaria:

Rescalda, 8 marzo 2013

Caro Platone, abbiamo, ormai, compreso che non vuoi trasmetterci subito la Verità. Probabilmente, tu vuoi che noi troviamo da soli il tuo scritto “originale”. Ci riferiamo al racconto dei ragazzi nel cinema...

Così, Riccardo ha avuto un’illuminazione... e sua nonna ci ha dato una mano. Ma per arrivare a questo punto abbiamo faticato!

Così, abbiamo letto un capitolo di un libro della nonna di Riccardo che racconta della filosofia. Filosofia significa amore per il sapere.

Forse tu hai voluto adattare un tuo vecchio mito ai nostri tempi, perché, oggi, non capita spesso di finire di nuovo in una caverna...

In questo modo, cioè con il tuo racconto del bambino incatenato nel cinema, riusciamo a ragionare con la nostra testa e possiamo immaginare meglio di essere quel bambino. Ti facciamo i complimenti per la tua filosofica idea!

Discutendo sulla tua lettera, il tuo messaggio ci è entrato in testa come una macchia indelebile e non se ne va più.

Secondo noi, l’uomo che si libera dalle catene per esplorare il mondo e che poi ritorna nel luogo buio, è un mathematikos, un uomo curioso, assetato di conoscenza. Per noi, è di sicuro un filosofo.

E’ come se noi andassimo, per molto tempo, nello spazio ad indagare su verità quasi impossibili. Poi, una volta tornati sulla Terra, gli altri potrebbero crederci pazzi. Faremmo fatica a dimostrare, per esempio, che siamo stati in un buco nero. La maggior parte delle persone si affida solo a ciò che vive e vede quotidianamente. Contrariamente, Socrate è stato come quell’uomo che esce dalla caverna. Lui si è opposto alle idee comuni, ma purtroppo è stato ucciso.

Ci ricordiamo anche Galileo, che ha rischiato la vita per le sue idee.

Bisogna, sempre, avere il coraggio di andare oltre. Esiste un lato oscuro della vita, come la caverna, e bisogna avere una bella forza di volontà per liberarsi dai vincoli delle nostre abitudini. Insomma, dobbiamo, sempre, sforzarci di considerare i diversi punti di vista da cui conoscere il mondo.

In geometria, abbiamo lavorato con il quadrato, il triangolo, il rettangolo, il rombo, il parallelogramma: sono nel mondo delle idee?

A presto!

Uno star-super-filosoficissimo saluto! Un googol di baci!!!

Pensiero in azione

Classe 5 B

Epistola numero 3, scritta dagli allievi liceali e indirizzata ai bambini. Il lavoro viene assegnato a tre allievi, i quali sono invitati, dalla loro docente, a riflettere su alcune conversazioni a proposito della filosofia epicurea che hanno visti protagonisti i bambini.

Gavirate, 15 marzo 2013

Cari bambini,

sono rimasto veramente colpito, un'altra volta, dallo splendido modo in cui siete riusciti a capire quale sia la giusta via per la conoscenza.

Avete citato il mio maestro, Socrate, nella vostra ultima missiva e vedo che avete perfettamente compreso che lui era un vero filosofo.

Infatti, Egli era solito ripetere, sempre, che una vita senza ricerca della verità non è degna di essere vissuta.

Se riflettete su questa frase, breve ma intensa, vedrete come essa rappresenti la perfetta sintesi dell'argomento su cui, ahimè non oralmente, ma per iscritto, stiamo discutendo.

Avete, anche, menzionato Galileo che, tramite una rapida ricerca, ho scoperto essere un importante scienziato più o meno della vostra epoca. La sua storia vi dimostra chiaramente che, molto spesso, staccarsi dalle abitudini, considerando nuovi modi di vedere le cose, può essere difficile, ma porta, sempre, al raggiungimento della verità.

Trovo che voi siete, veramente, le persone adatte a percorrere questa via e, adesso, vi rivelerò il perché.

Durante la mia permanenza in Accademia, ho conosciuto molti giovani e ho capito che alcuni di loro hanno qualcosa in più, qualcosa che avete anche voi. Sto parlando della "divina mania": sembra uno strano superpotere e lo è! Infatti, essa è quella voglia di scoprire, di andare oltre ai risultati già ottenuti per giungere, sempre, a nuove e migliori conclusioni. Essa è la forza necessaria a percorrere nuove strade, che vi guiderà verso la verità permettendo, alle vostre anime, di volare nel misterioso "mondo non-mondo".

La vostra domanda riguarda, proprio, quest'ultimo, ovvero il "mondo delle idee." Per rispondere ai vostri dubbi, vorrei indurvi a una riflessione.

Uno di voi si alzi, e provi a disegnare diversi triangoli alla lavagna.

Come vedete, esistono molti tipi di triangolo, ci sono quelli retti, quelli equilateri, quelli isosceli... Tuttavia, appena ne vedete uno, siete capaci di dire, subito, che esso è un triangolo, riuscite, cioè, a riconoscerlo immediatamente. Sapreste dirmi il perché di tutto ciò?

Come ben sapete, la vostra anima ricorda di avere conosciuto quel concetto perfetto di triangolo, chiamato "idea di triangolo", prima di scendere nei vostri corpi; quindi, i triangoli che voi disegnatte, o che vedete rappresentati, non sono nel mondo delle idee, ma appartengono al mondo chiamato immanente, ovvero quello formato da tutto ciò che ci circonda. Ognuno di essi, però, ha delle caratteristiche tipiche dell'idea di triangolo, perciò si dice che esso imita e partecipa all'idea di triangolo. Grazie a questo strano meccanismo, voi potete capire che le figure che avete disegnato alla lavagna sono triangoli.

Qualche giorno fa, pensando e ripensando a questa mia teoria, mi è sorto un dubbio: ma se l'idea di triangolo si trova nel "mondo-non mondo" e i triangoli disegnati stanno nel mondo immanente, com'è possibile che questi imitino e partecipino di ciò che non possono incontrare?

Non riesco a trovare una soluzione al problema. Forse, potrei chiedere aiuto al più brillante dei miei allievi in Accademia: il giovane Aristotele. Lo conoscete anche voi?

Sono sicuro che riuscirete, come sempre, a sviluppare una riflessione magnifica su ciò che vi ho detto, e aspetto, con ansia, la vostra risposta!

Un saluto ideale dal vostro

Platone

Risposta numero 3, composta dai bimbi della Scuola primaria:

Rescalda, 27 marzo 2013

*Caro Platone,
abbiamo apprezzato le tue sagge parole ed abbiamo scoperto la tua metafora sulla “seconda navigazione”. Pensiamo di essere riusciti ad interpretarla.*

Stiamo decriptando il tuo Logos!

Secondo noi, il mondo immanente e quello soprasensibile si interfacciano, si collegano, grazie a noi uomini! Noi siamo la chiave!

Senza di noi, i due mondi non potrebbero comprendersi reciprocamente, non potrebbero capirsi e comunicare.

Sai che abbiamo concepito una nostra metafora?

Grazie al pensiero controfattuale, ci siamo teletrasportati nell’antica Grecia ed abbiamo pensato che, per far capire la fatica che hai compiuto quando hai cambiato strategia di indagine, avremmo potuto vederti impegnato in una scalata su un monte, magari il monte Olimpo!

Infatti, quando si giunge in cima alla montagna, si può vedere il paesaggio da nuovi punti di vista e scoprire nuove realtà.

Non avremmo mai immaginato che tu usassi una metafora così complessa per noi, che viviamo in altri tempi, in cui non si viaggia più con le navi a remi, ma con le auto!

Un penseroso saluto dal nostro mondo non-mondo!

Pensiero in azione

Classe 5 B

Epistola numero 4, scritta dagli allievi liceali e indirizzata ai bambini:

Gavirate, 9 aprile 2013

Cari bambini,

Platone ha deciso di affidarmi una delle ultime lettere che andranno a concludere la vostra lunga, e affascinante, corrispondenza.

Come avrete capito, sono il suo allievo, tanto amato, Aristotele.

Innanzitutto, vorrei presentarmi: ho trascorso ben vent’anni della mia vita ad Atene, frequentando l’Accademia. Questa esperienza mi ha formato nel mio essere uomo, e aiutato nell’apprendere cosa significhi fare filosofia.

Successivamente, sono stato costretto ad allontanarmi da questa città per questioni politiche. Tuttavia, ho continuato i miei studi filosofici, di indirizzo naturalistico soprattutto, grazie ai quali sono riuscito a risolvere gran parte degli ostacoli che Platone aveva incontrato lungo il suo percorso di pensatore.

Come il mio Maestro vi aveva annunciato nella sua ultima lettera, sono qui a scrivervi per aiutarvi a capire meglio il possibile collegamento fra il mondo in cui noi viviamo e quello che voi conoscete come “mondo-non mondo”.

Dovete sapere che durante le mie indagini sull’essere, ho scoperto l’esistenza di dieci categorie grazie alle quali è possibile dire di conoscere, cioè giudicare, tutto ciò che ci circonda. Esse sono le seguenti: sostanza, qualità, quantità, relazione, agire, patire, luogo, tempo, avere, giacere. Se avete tempo a disposizione, e voglia, provate a scegliere l’oggetto al quale siete maggiormente affezionati e a definirlo servendovi delle categorie. Vedrete come sarà divertente, e anche facile, arrivare alla conoscenza di quell’oggetto!

Dicevo, la sostanza è la prima e la più importante delle dieci categorie, quella senza la quale nessuna delle altre nove potrebbe esistere. Essa è unione inseparabile di due parti: la materia e la forma.

In seguito a lunghi ragionamenti, sempre accompagnati dall’osservazione empirica della natura, ho capito che la forma costituisce l’essenza delle cose, ossia ciò che voi, abitualmente, chiamate: logos o verità! Quindi, l’essenza, o logos, dell’essere si trova nel mondo immanente, cioè nel nostro mondo, ed è unita alla materia; più precisamente, essa è all’interno delle cose stesse. Allora, non è più necessario andare alla ricerca, come giustamente state facendo anche voi, del collegamento tra il nostro mondo e quello detto “mondo-non mondo”.

Insomma, per farla breve, ho rimosso dal mondo trascendente tutte le idee che vi aveva messo Platone e le ho inserite nelle cose come loro sostanza o essenza!

Perché l’ho fatto? Ma perché già il mio Maestro, ormai anziano, ha avuto delle difficoltà a collegare i due mondi, quando si è ritrovato di fronte al bisogno di pensare ad un “terzo uomo” che unisse l’idea di uomo all’uomo in carne ed ossa. Questo terzo uomo lo portò ad un quarto, poi ad un quinto e poi all’infinito, fino a cercare un punto di incontro effettivo fra tutti quegli infiniti uomini... e non la finiva più di cercare!

Alcuni giorni fa, Platone mi ha fatto leggere la vostra ultima lettera: sono entusiasta della metafora della montagna, che fantasia che avete!

Eh sì, raggiungere la vetta significa giungere ad una nuova visione della realtà, che ti permette di capire ciò che è vero. Quando sei in grado di arrivare a comprendere la verità, diventi sapiente.

Secondo me, però, essere sapienti non significa essere anche saggi: ci sono persone che, pur conoscendo il bene, non lo mettono affatto in pratica. Allora, per essere saggi, bisogna agire bene, ossia agire secondo virtù. Solo quando una persona è virtuosa, è felice e di questo ne sono certo.

Ora, purtroppo, vi devo lasciare.

Sono tornato, di recente, ad Atene e sto pensando di aprire, anch'io, una mia scuola. Ho trovato un bel posto, vicino ad un tempio dedicato ad Apollo Licio, che potrebbe essere il luogo ideale. Devo andare, perciò, a visitarlo per iniziare la trattativa utile all'acquisto.

Ho, però, una bellissima notizia da darvi, prima dei saluti: il giorno sabato 11 maggio sono stato invitato a partecipare ad un Festival della filosofia nella città di Varese. Io non sono mai stato ad un Festival filosofico: è come i nostri simposi, per caso? Voi ne sapete qualcosa?

Partirò dalla Grecia non da solo ma con qualche altra buon'anima, cioè buona sostanza, per avere compagnia durante il viaggio e poi, appena a casa, vi scriverò per raccontarvi come sarà andata.

Allora, a presto miei giovani nuovi amici!

Il vostro

Aristotele

P.S.: so che, dopo di me, ci fu un tale, di nome Epicuro, che aprì una scuola se non sbaglio in un orto e lì scrisse una lettera ad un giovane, di nome Meneceo (che nome buffo!), in cui gli suggerì una medicina, (forse erano quattro?!), chiamata "quadrifarmaco", utile per essere felici.

Chissà che, un giorno, non possiate incontrarlo anche voi, questo Epicuro e magari vi darà la medicina. Quanto a me, io, alla magia, non credo proprio.

Risposta numero 4, composta dai bimbi della Scuola primaria:

Rescalda, 15 aprile 2013

Carissimo e logosissimo Aristotele,

Abbiamo analizzato con molta logica la tua epistola e ci domandiamo se sapremo, mai, qualcosa di più su di te e sulla felicità!

Secondo noi, tu sei molto concreto e preciso, anche se un po' complicato.

Però, senti un po' che immagine efficace abbiamo ideato per dare uno spazio a te, e a noi, in questa ricerca logosa...

Tutto è un ciclo; così come esiste la catena alimentare, esiste anche un ciclo del logos e noi siamo parte di una catena filosofica. In questa catena, ci siamo noi, il "mondo non-mondo", il mondo immanente, tutte le conoscenze che sono dentro di noi e tutte le conoscenze che ci circondano. Anche tu appartieni a questo ciclo, perché tu sei stato allievo di Platone. Le conoscenze, infatti, si tramandano, così Platone ha trasmesso le sue conoscenze a te. Tutti, perciò, siamo importanti in questa ricerca della conoscenza.

Speriamo tu possa essere sempre felice, anche senza avere conosciuto la medicina del quadrifarmaco di un certo Epicuro.

*Chissà se ci incontreremo l'11 maggio, ormai siamo pronti a tutte le più strabilianti sorprese logose!
Per te, e solo per te, in arrivo un abbraccio logoso!!!*



Pensiero in azione

Classe 5 B

Quarto *Festival* di Filosofia dei *Giovani Pensatori*, sabato 11 maggio 2013:
Gli allievi delle due classi intervengono con una *performance* intitolata: *Epistolario filosofico. Letteralmente sono idee... di generazioni differenti.*

Il dialogo messo in scena viene organizzato nella seguente modalità:
la maestra guida i bambini nella stesura della prima parte del dialogo di cui saranno gli unici protagonisti; la maestra e i bambini creano le battute della seconda parte del dialogo e la inviano alla professoressa del liceo; la professoressa e i suoi allievi rivedono la seconda parte del dialogo inserendo le battute di Platone, Aristotele, Epicuro, Socrate ed Ermes, i quali sono rappresentati da alcuni alunni della classe; la professoressa guida i propri allievi nella stesura di un'introduzione alla messa in scena, che viene letta da un allievo all'inizio della stessa; tre allievi della classe liceale preparano un documento in *power point* che fa da supporto alla parte recitata; quattro allievi della classe liceale accompagnano la messa in scena con musiche suonate dal vivo.

Ecco il testo integrale del dialogo:

Prima parte, protagonisti i bambini:

Bambino: il potere del logos è illimitato, può molto...E sottoforma di pensiero controfattuale è stato energia propulsiva per la nostra ricerca filosofica.

Bambino: vi offriamo un assaggio dello scambio epistolare tra noi e il formidabile, strabiliante...Platone! Benvenuti nella nostra agorà, dove il Pensiero è Azione.

Bambino: il mistero dei principi primi...di cui non si può scrivere...Lettera VII.

Bambino: in tutti questi mesi è come se Platone fosse stato qui, con noi, a discutere...lui ha studiato Talete che usava la vista, il tatto...il metodo empirico...ma non bastava, perché lui cercava il principio di tutto.

Bambino: insieme a noi ha cercato la perfezione!

Bambina: ma con il metodo empirico non la troverai mai.

Bambino: con il logos crei qualcosa di perfetto. Platone cercava la "cagione", come ci scriveva Cartesio l'anno scorso.

Bambino: i principi primi...Secondo me i principi primi sono le cose fondamentali della vita.

Bambino: vi rileggo questo passo della lettera numero 2: "Se, invece, volete che sia io a spiegarvi, dovrete intraprendere un lungo percorso di formazione insieme a me che vi porterebbe alla loro acquisizione".

Qui, Platone intende dire che noi, solo studiando, considerando i consigli che ci dà e in base a ciò che conosciamo già, perché noi effettuiamo sempre un confronto con le conoscenze che abbiamo già, possiamo comprendere l'enigma dei principi primi.

Bambino: ci ha sempre voluto mettere alla prova.

Bambina: e vi ricordate il mito dei bambini incatenati nel cinema?

Bambino: ah certo, io avevo già sentito una storia simile. Me l'ha letta mia nonna... ma lì si narrava di una caverna! Ha voluto adattare il suo vecchio mito ai nostri tempi, perché non capita certo, spesso, di finire in una caverna... In questo modo riusciamo a ragionare con la nostra testa, possiamo immaginare meglio di essere quei bambini del cinema. Che insight!

Bambino: Platone usa delle metafore perché forse è più chiaro. Lui è uno stra-mito!!! Che dico un super mito!

Bambino: noi dobbiamo, non solo, guardare l'aspetto esteriore del mondo; dobbiamo, anche, volare in altri mondi.

Bambino: noi dobbiamo cambiare abitudini. Se abbiamo la stessa abitudine, pensiamo sempre la stessa cosa. Ci dobbiamo confrontare con altro: si può cambiare!

Bambino: ci dobbiamo confrontare.

Bambino: quindi, ormai, abbiamo capito, dalle epistole, che per Platone esiste il mondo delle idee e il mondo della percezione visiva, dei sensi, cioè il mondo immanente.

Bambino: il mondo empirico.

Bambino: il mondo non-mondo è il mondo del pensiero: tutto ciò che pensiamo appartiene al mondo non-mondo. Per svincolarsi dal mondo immanente e mettere le ali all'anima ci vuole forza di volontà.

Bambino: certo, i bambini del mito del cinema erano bloccati. Si limitavano a vedere solo quella realtà. Platone usa una metafora anche per spiegare come l'anima possa giungere al mondo-non mondo parlando delle ali, come me quando nella poesia ho scritto che per arrivare nel mondo-non mondo dovremmo "spiccare il volo".

Bambino: secondo me, l'uomo che si libera dalle catene per esplorare il mondo fuori dal cinema e che poi vi ritorna dentro, è un mathematikos, un uomo curioso, assetato di conoscenza. Per me è di sicuro un filosofo.

Bambino: l'anima, prima di calarsi nel corpo di un bambino neonato, conosceva la "perfezione"; poi, scesa nel nostro corpo, sapeva che non avremmo mai trovato la perfezione in questo mondo.

Bambina: il pensiero è parte del mondo immateriale. Platone ha scoperto che esistono concetti perfetti solo nel pensiero. Ha capito che esistono due mondi: il mondo e il mondo non-mondo.

Bambino: è come se noi fossimo un tubo che collega due mondi!

Bambino: è importante continuare a cercare, non ci dobbiamo arrendere! Come diceva Socrate quando ci incitava alla ricerca della verità!

Bambino: noi, ogni giorno, ricerchiamo perché cercare è qualcosa di naturale, che ti viene; altrimenti, non potremmo coltivare la vita, azionare il pensiero.

Bambino: è come se, senza ricerca, non si possa viver. Faccio un esempio; all'inizio l'uomo cercava cibo, poi, con l'evoluzione, come dire, la ricerca si è alzata.

Bambino: la nostra "divina mania"! Questo desiderio che abbiamo di andare oltre il dovuto! Se noi ci fermassimo, non avremmo scoperte. Per esempio, quando c'è il temporale è vietato far volare l'aquilone, ma se qualcuno non avesse rischiato, non avremmo scoperto l'elettricità...

Bambino: era Benjamin Franklin.

Bambino: da un aquilone sono partite le lampadine!

Bambino: anche senza il consenso degli altri, Franklin l'ho ha fatto lo stesso!

Bambino: "divina mania" noi abbiamo la "mania" di far filosofia!

Bambina: che faticaccia! Se dovessi utilizzare una metafora direi: scalare una montagna.

Bambino: una volta salito sulla cima, ci guadagno un pensiero nuovo!

Bambino: cambio prospettiva e ci guadagno in autostima.

Bambina: l'uso del logos ci porta ad un altro punto di vista, ci dà una marcia in più, una nuova forza per l'anima che, così, può salire al mondo delle idee! L'uso del logos dà energia alla nostra anima per volare nel "mondo non-mondo"!

Bambino: beh, Platone aveva sfruttato la metafora della "seconda navigazione" per spiegare, con efficacia, la fatica della sua incredibile avventura!

Bambino: il mezzo di trasporto principale, per i Greci, erano le navi. Poiché il territorio era montuoso, risultava difficile spostarsi via terra. Le navi erano ottimi mezzi di trasporto. Ecco perché Platone le ha utilizzate come metafora.

Bambino: eccezionale! Ma, alla fine, questi "principi primi" resteranno un'aporia per noi, oppure, un giorno, scopriremo davvero cosa sono? E sapremo mai qualcosa di più su Aristotele e sulla felicità?

Bambino: se io sono felice, contagio le altre persone e la felicità diventa più grande. La felicità la trovi nelle cose più piccole, quotidiane...

Bambino: ragazzi andiamo a dormire, sono esausto a furia di pensare!

Intermezzo musicale che accompagna il cambio di scena

Seconda parte, protagonisti gli allievi del liceo nelle vesti dei filosofi e i bambini:

Arriva Platone con tutta la sua Accademia:

Bambina: Santa polpetta chi sei?!

Platone: sono Platone! E loro sono gli allievi della mia Accademia che mi hanno accompagnato in questo viaggio per giungere fino a voi. Mi devo sgranchire un po'...è da secoli che non cammino in mezzo a dei giovani come voi!

Bambina: ragazzi svegliatevi!

Tutti i bambini: ma questo chi è?

Platone: dovete sapere che sono giunto sino a qui per potermi direttamente confrontare con voi, dopo che ci siamo scambiati, per tutto l'inverno, delle "lettere filosofiche".

Bambina: oh per tutti i poteri del pensiero creativo! Sei proprio tu, Platone! Allora potrai, finalmente, spiegarci cosa sono i "principi primi"!

Platone: direi che, per questa volta, posso fare un'eccezione e accennare ai "principi primi" anche se non abbiamo mai vissuto una lunga vita insieme. Dovete sapere che essi sono la parte più difficile e complicata di tutto il mio pensiero. Quindi, non so se riuscirete a comprenderli pienamente, anche perché, essendo io ormai anziano, forse farò fatica ad esprimerli. Cominciamo dal mito della seconda navigazione

Platone, al centro della scena, prende le braccia di due bambini come remi e, remando, inizia a raccontare:

Platone: immaginate che io sia il capitano di una nave. Come vedete, attraverso lo sforzo delle mie braccia e la forza dei remi, posso inoltrarmi nel mare della conoscenza fino a giungere in un luogo mai conosciuto prima, dal quale posso ammirare la vastità delle acque. Un po' come quando voi, in una lettera, avete parlato della vista di cui si può godere quando si è giunti in cima ad una montagna. Dall'alto, si contempla il paesaggio grazie alla luce del Sole che è il principio primo! Infatti, il Sole è Uno e perfetto e rende, ogni cosa che esiste, unica e perfetta.

Con l'Uno c'è la Diade di grande e piccolo, ossia il principio della molteplicità delle cose...

Vedete, ognuno di voi è unico nel suo genere, ma voi siete un gruppo formato da molti individui. Altro non aggiungo!

Bambino: hai avuto coraggio! Proprio come il tuo maestro!

Platone: certo, perché un bravo maestro è quello che forma un ottimo allievo!

Bambino: quindi, Aristotele, tuo allievo, ti ha superato? Abbiamo ricevuto una sua epistola molto logica.

Platone: Aristotele è stato un buon allievo perché, come voi, aveva molta curiosità, ma la sua logica era troppo diversa dalla mia: in lui mai nessuna poesia!

Arriva Aristotele

Aristotele: ho sentito il mio nome ed essendo, io, in perfetta forma, induco di dover intervenire.

Platone: è giusto che i vecchi lascino spazio ai giovani...

Bambino: supergalattico!!! Fortemente interessato alla logica, al valore dell'esperienza! Un po' difficile: ti capiremo da grandi?

Bambino: come si può essere uomini saggi?

Aristotele: vedo che il vostro desiderio è rivolto all'essenza del problema. Bravi! Bisogna sempre andare alla sostanza delle cose, in ogni circostanza! La saggezza è roba da vecchi o, comunque, è qualcosa che si acquista con l'esperienza e consiste nel non esagerare mai fra due estremi, l'uno per eccesso, l'altro per difetto. Se volete un gelato, e ai miei tempi non esisteva, perciò l'ho mangiato, per la prima volta, durante il viaggio che mi ha portato sin qui, voi non potete non mangiarlo, perché lo volete! Tuttavia, non dovete esagerare da ingordi, spinti dalla golosità.

Bambino: chi è saggio è anche felice?

Aristotele: assolutamente sì! senza bisogno che l'anima di costui voli in chissà quale mondo...vero Platone?

Arriva Epicuro

Epicuro: chi ha parlato di felicità? Sono io, l'esperto! Ho dedicato tutta la mia vita a questa questione. Ho prodotto un "quadrifarmaco": quattro ricette per essere felici

Epicuro srotola la pergamena che ha in mano e legge il quadri farmaco

Epicuro: do lettura del mio quadri farmaco:

Il "quadrifarmaco": un rimedio quadruplici per giungere alla saggezza e alla felicità.

Primo: sono vani, cioè inutili, i timori degli dei e dell'aldilà, perché, noi, siamo di qua!

Secondo: è assurda la paura della morte perché se c'è lei non ci siamo noi e se ci siamo noi non c'è lei.

Terzo: il piacere, quando lo si intende correttamente, è a disposizione di tutti, basta aver voglia di cercarlo correttamente

Quarto: il male, o è di breve durata, e allora passa in fretta, oppure è facilmente sopportabile e, perciò, non ti lamentare!

Assaggiate queste caramelle, bambini: ognuna di esse è stata preparata secondo la ricetta del "quadri farmaco".

Epicuro lancia le caramelle di cartapesta al pubblico in platea.

Bambino: siamo tutti qui, che bello se ci fosse Socrate, che tanto ci ha insegnato con il suo coraggio!

Arriva Ermes, di corsa

Ermes: per Zeus, ci penso io! Sono il messaggero degli dei quindi, per me, è uno scherzo essere anche il vostro messaggero.

Bambino: grande! poi mi fai fare un giro con le tue scarpe alate?

Ermes: scordatelo, bambino!

Bambino: è per una buona causa: devo far colpo su una splendida fanciulla.

Ermes: solo se ha una sorella bella come una dea, degna di me, posso fare uno strappo. Ma ora sono di corsa, devo andare! se le vuoi subito, le scarpe le trovi alla Deocatlon, in offerta!

Ermes corre in fondo all'aula e recapita un messaggio a Socrate

Socrate: ciao, Ermes. Sei arrivato a interrompere il mio maieutico silenzio. Come mai?

Ermes: sono venuto da te per invitarti ad un simposio che si tiene lassù, sul palco, non ancora a casa di Agatone

Socrate guarda verso il palco

Socrate: non immaginavo che, a distanza di oltre due millenni, ci fossero ancora giovani così avidi di curioso sapere!

Bambino: il tuo coraggio, Socrate, ha reso immortale il tuo insegnamento!

Socrate: non a me, dovete tessere l'elogio, bensì alla sapienza e alla verità! Oggi brinderò, non a suon di cicuta, ma di buon vino, per Bacco!

Bambini: perché, come dici tu, senza ricerca non v'è vita!

Socrate brinda

Socrate: salute alla verità, quella vera che rende l'uomo virtuoso e felice! E alla nostra anima, che la contiene. Salute alla ricerca!

Brindano tutti.

2. *Di terra, acqua, aria e fuoco. Mondo e filosofia. Il quinto progetto e il quinto Festival della Filosofia dei Giovani Pensatori, anno scolastico 2013-2014*

Il tema generale della quinta edizione del progetto dei *Giovani Pensatori* è stato dedicato all'approfondimento della conoscenza del mondo, in riferimento, anche, alle indagini cosmologiche dei primi filosofi impegnati nella ricerca dell'*arché*.

Da ciò è nata l'intenzione, da parte di chi scrive, di creare un progetto di didattica filosofica da realizzarsi con gli allievi della classe quinta della Scuola primaria "Molinari" di Bardello e della classe quinta della Scuola primaria "Papa Giovanni XXIII" di Oltrona al lago, entrambe facenti parte dell'Istituto Comprensivo "G. Carducci" di Gavirate (Varese), in collaborazione con le maestre Renata Sanvito e Patrizia Muzio.

Un lavoro di lunga durata, che ha accompagnato e supportato lo svolgimento delle lezioni della maggior parte delle materie curricolari per tutto l'arco del secondo quadrimestre, per un totale di dieci incontri da due ore ciascuno per ogni classe, dal titolo: *La soglia, terra di confine*.

L'analisi di uno dei quattro elementi, la terra, ha dato avvio ad una riflessione sui concetti di limite e di confine, grazie, anche, alla lezione filosofica di Immanuel Kant.

Laddove il limite rimanda alla presenza di uno spazio situato oltre una superficie, il confine implica che una determinata grandezza non sia una totalità né assoluta, né perfetta. Da ciò si evince che oltre il limite non è mai lecito andare, laddove all'interno del confine si giocano, invece, le possibilità di poter pensare e agire appartenenti a qualsivoglia soggetto.

Kant si servì proprio di questa distinzione per mettere in luce come la ragione umana non possa giungere alla conoscenza del noumeno, il quale è, per sua stessa natura, sempre al di là dei limiti del conoscere umano. Nel caso, invece, del confine della conoscenza, esso è delineato dalle funzioni a priori trascendentali, le quali consentono all'uomo sia di conoscere il fenomeno, sia di estendere le proprie conoscenze mediante un progressivo e infinito aumento delle scoperte scientifiche, in virtù di quel motore escatologico che prende il nome di speranza.

La lezione kantiana ha consentito di pensare alla metafora della "soglia" quale confine spaziale, temporale, relazionale e percettivo.

Il percorso didattico è stato suddiviso in fasi o tappe che sono state magistralmente presentate da una delle due maestre che hanno collaborato, Renata Sanvito, in occasione del seminario di studi sulla filosofia con i bambini del 12 novembre 2014 che si è svolto a Varese, presso l'Università degli Studi dell'Insubria, all'interno del VI Progetto dei *Giovani Pensatori*.

La maestra, all'inizio del suo intervento, non esitò a rivelare le perplessità, che sorsero in Lei durante il primo incontro di filosofia, quando ai bambini venne presentato il filosofo Parmenide per avviare una riflessione sul significato della porta presso la quale l'Eleate fu trascinato dalle cavalle che trainavano il carro sul quale stava viaggiando. Trattandosi di una classe "normalissima", al cui interno vi erano bambini più o meno capaci, spontaneamente, nell'animo della docente, si crearono alcune perplessità circa la buona riuscita del lavoro filosofico.

Questi dubbi, più che leciti, lasciarono presto il posto ad un clima di entusiasmo e di collaborazione che vide tutti i presenti esserne protagonisti.

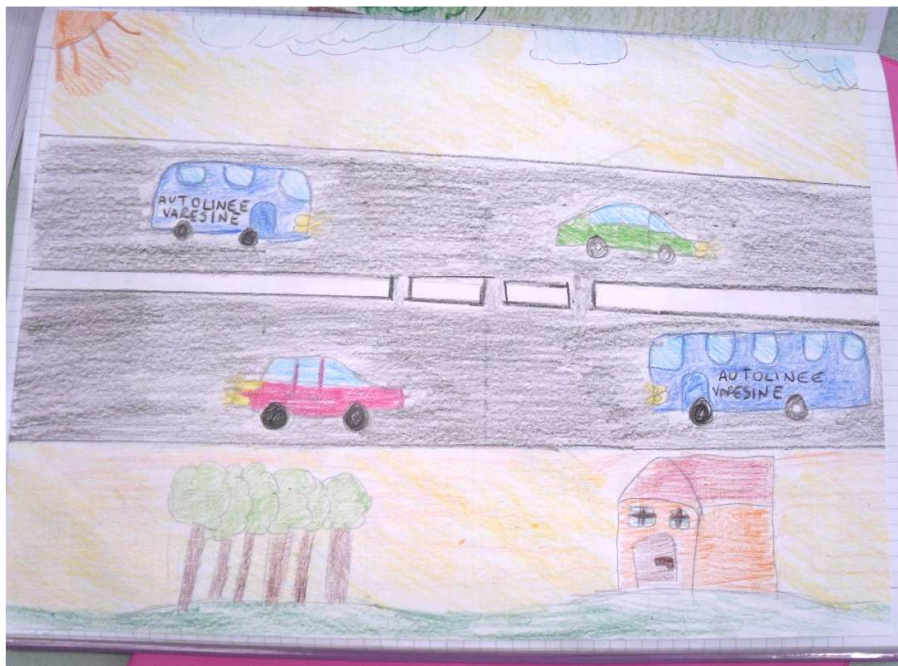
Alla fine del percorso, un notevole "salto di qualità", determinato da una manifesta "apertura mentale", è stato registrato all'unanimità dall'intero consiglio di classe, tenuto presente che ogni bambino aveva raggiunto gli obiettivi didattici e formativi stabiliti in partenza in modalità e tempi differenti.

Ecco, in sintesi, gli argomenti trattati nei vari incontri.

Il primo argomento ha visto l'analisi della porta come soglia che delimita un confine. Sono state illustrate quattro porte famose: la porta/armadio del paese leggendario chiamato *Narnia*, la porta dell'inferno dantesco, la porta del proemio del poema filosofico di Parmenide e le Colonne d'Ercole.

Gli allievi hanno restituito quanto appreso in un piccolo testo argomentativo il cui incipit diceva: iniziamo il nostro viaggio che ci porterà ad attraversare...

Il secondo incontro si è concentrato sulla porta come confine spaziale: l'Impero Romano, la leggenda di Romolo e Remo, un disegno sulle strade di ieri e sulle strade di oggi,



fino ad arrivare al mondo attuale, in cui tutte le strade collegano tutti i popoli grazie alla globalizzazione.



Ecco come i bambini di Oltrona al Lago hanno reso in versi il mondo globalizzato:

GLOBALIZZAZIONE

*Tenendoci tutti per mano
noi in coro ci chiediamo...*

Che cos'è la GLOBALIZZAZIONE?

Di certo una strana invenzione!

Comunicare, scrivere, essere informati...

Non è certo un'abitudine dei nostri antenati!

GLOBALIZZAZIONE ...

che gran parolone!

Davvero è migliorata la nostra vita

e dovunque la povertà è finita?

Può darsi, chi lo sa,

forse il mondo cambierà!

Noi usiamo computer Ipad telefonini ...

ma è proprio così per tutti i bambini?

Mi sa che molti sono fatti di fango

mentre noi abbiamo suonerie che suonano il tango!

GLOBALIZZAZIONE ...

che gran confusione!

In un secondo un luogo lontano possiamo chiamare

...e in alcuni Paesi non hanno neanche da mangiare!

Acqua: in Africa è difficile da trovare

noi addirittura la possiamo sprecare!

A scuola, ecco la cartella nuova, pronti per andare ...

ahimè molti bambini la possono solo sognare ...

GLOBALIZZAZIONE ...

*ma nel mondo c'è divisione!
Tutto si muove a gran velocità
troppi sono in gran difficoltà!
Usiamo, consumiamo, gettiamo ...
a chi ha bisogno dobbiamo dare una mano!
Il WTO è un'organizzazione
che si occupa della GLOBALIZZAZIONE.
Deve impegnarsi molto e a fondo
per l'interesse di tutti i Paesi del mondo!
Il mondo è un'altalena sbilanciata
sembra ci sia una parte "giusta" e una "sbagliata".
Noi bambini vogliamo che la GLOBALIZZAZIONE
non sia solo un gran parolone
ma renda migliore per tutti il mondo
affinché i popoli siano uniti in un bel girotondo!*

In seguito, è stata la volta della porta come soglia del tempo.

Richiamando alla memoria il quesito che Sant'Agostino pose a se stesso circa la natura problematica del tempo, si è passati all'analisi di una serie di immagini che ritraevano varie tipologie di orologi e di strumenti utili alla misurazione del tempo: dalle meridiane egizie alla clessidra, dalle vecchie pendole alle campane e agli orologi da polso.

I bambini, accompagnati dal sottofondo musicale di una canzone dedicata al tempo del cantante pop Lorenzo Jovanotti, hanno scritto le proprie riflessioni sul quaderno. Ecco quello che ha pensato un bambino della scuola di Bardello:

*Il tempo vola quando...
gioco a basket, si fa l'intervallo a scuola, gioco con il mio gatto,
sto con gli amici,
sono in vacanza, gioco con l'xbox.*

*Il tempo non passa mai quando...
C'è l'ora di lettura, faccio i compiti,
le bambine della nostra classe cantano le canzoni di Violetta,
sono a scuola, vado in piscina, devo pulite il mio gatto, sono in aereo.*

A conclusione di questa ricca ed articolata analisi critica del tempo, gli allievi hanno costruito un dialogo immaginario fra un uomo che vive nel presente e un uomo che vive nel passato.

A titolo di esempio, il testo di una bimba:

*Caro diario, ti racconto cosa mi è capitato oggi mentre studiavo storia...una cosa da non credere.
Ero talmente concentrata sulle pagine del libro che descrivevano la vita dell'antica Roma che mi sono addormentata.
Non ci crederai ma mi sono risvegliata che camminavo su una strada dell'antica Roma che mi portava verso il foro
insieme a un bambino vestito in modo molto strano.
Adesso ti racconto la mia avventura.
Questo bambino era vestito con una tunica arancione con dei sandali.
Il bambino mi condusse per una lunga strada in sassi che conduceva al foro.
Il bambino mi parlava in latino, una lingua di cui capivo poche parole così mi limitavo ad annuire e sorridere.
Poi finalmente arrivammo al foro che era bellissimo pieno di persone e di monumenti storici.
Ad un tratto mi accorsi che il bambino-guida era sparito.
Lo cercai con lo sguardo cercandolo dappertutto ma era impossibile trovarlo.
Mi ritrovai da sola in quel mondo che non conoscevo, ero stanco e volevo tornare a casa...
Poi come d'improvviso non vidi più niente.
Mi ritrovai a dormire sul libro di storia.
Ero tornata a casa!!!*

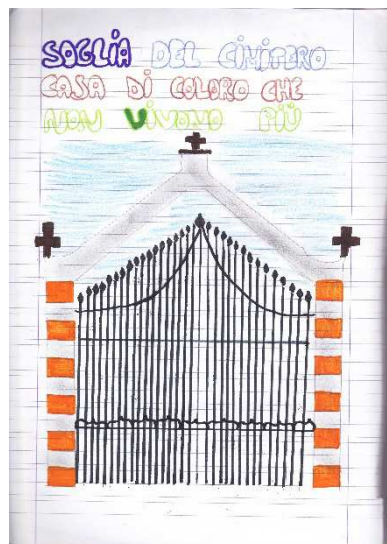
L'incontro successivo, dedicato alla porta come confine dell'abitare, ha consentito lo sviluppo di un'indagine sulla casa in quanto dimora.

Partendo dall'analisi del testo di una famosissima canzone di Sergio Endrigo, che racconta di una casa molto carina, priva del tetto, della cucina, del pavimento, ossia di tutto quanto necessita per garantire l'esistenza di una casa in carne ed ossa, i giovanissimi pensatori hanno riflettuto sul paradigma "casa" e, in seguito, hanno disegnato e costruito case tridimensionali con le tecniche di pittura più diverse. È nato un piccolo villaggio artistico.



Dopo il giorno in cui le aule delle due scuole si sono, improvvisamente, trasformate in una vera e propria cucina, colma di grandi *chef* impegnati a cucinare con le parole, così come è già stato scritto nel capitolo ottavo di questo studio, un nuovo argomento di riflessione è stato proposto ai bambini: la "mia" casa interiore, cioè l'analisi dei "miei" affetti e dei "miei" cari, vivi e non più.

I bambini hanno fatto un viaggio interiore, scavando nella loro memoria e nel profondo della loro coscienza, con l'aiuto di fotografie di famiglia, della ricerca di documenti storici dei nonni e anche dei bisnonni, fino al giorno in cui, accompagnati dalla lettura di alcuni versi composti da Ugo Foscolo sui sepolcri, sono andati in visita al cimiero del loro paese per capire se, davvero, le tombe servono più ai vivi per ricordare che ai morti per riposare.



Una bimba ha scritto quanto segue:

*Secondo me le tombe ai vivi servono per ricordare e per avere un "appiglio" con i morti.
Entrati nel cimitero c'era come una sensazione di pace come se il tempo lì dentro si fermasse.
Abbiamo fatto un giro per vedere le tombe.
Ho capito quanto siano importanti i morti per i vivi, perché anche se non sono lì fisicamente, continui a pensare a loro.
Abbiamo incontrato una signora che stava pulendo una tomba. Questa è la dimostrazione di ciò che ho detto: continui a pensare a loro.
Per rispondere alla domanda di Foscolo la mia amica Emma ha detto che secondo lei le tombe servono sia ai morti che ai vivi: perché ai vivi servono per ricordare e ai morti per riposare.
Io concordo con lei.*

L'ultimo incontro si è svolto nei giardini del parco di Villa Toeplitz nel quartiere di Sant'Ambrogio a Varese.

Dopo aver varcato lo splendido cancello in ferro battuto, porta del vedere e dell'osservare, muniti di lenti di ingrandimento, guanti, matite e quaderni, i bambini sono andati alla ricerca di particolari di cui fosse possibile cogliere l'essenza, per poi catalogare, quanto visto ed osservato, sul proprio quaderno di filosofia.

Prima di andare a casa, i bambini hanno fatto una riflessione filosofica immaginando un dialogo con il mondo:

*...dopo abbiamo fatto merenda e ci siamo recati nell'edificio di Villa Toeplitz che era molto bello.
Abbiamo parlato del mondo, ci siamo chiesti che cosa era e poi ci siamo collegati alle piante, a noi esseri umani e agli animali.
Ecco la nostra avventura.*

Nelle ultime pagine dei quaderni di filosofia sono stati scritti i *pensieri in libertà*, le osservazioni critiche dei piccoli filosofi sul percorso svolto.

Al *Festival della Filosofia dei Giovani Pensatori*, i bambini hanno messo in scena uno spettacolo in cui hanno raccontato il proprio approccio al pensiero razionale critico.

Al centro del palcoscenico c'era una porta e i bambini hanno, finalmente, potuto attraversarne la soglia come terra di confine fra l'assenza della consapevolezza critica e l'avvio del pensiero filosofico.

Un ultimo saluto, in chiusura della *performance*, scritto da chi scrive in qualità di curatrice e realizzatrice dell'intero progetto:

Eccovi qui, miei cari apprendisti filosofi, siete finalmente arrivati al di là di quella porta che abbiamo aperto insieme all'inizio del nostro percorso.

Quando ci siamo conosciuti, siamo stati travolti da una grande curiosità verso questi battenti, un po' come quando ci si trova di fronte a qualche cosa che non si conosce e che ci attira verso di sé. Qualcuno di voi ha subito preso il coraggio e ha varcato per primo il confine; altri, invece, sono rimasti per un po' sulla soglia, quasi dondolando avanti e indietro, fino a sentire dentro di sé la forza per fare un primo grande passo; gli ultimi si sono incamminati gustando il percorso, un po' come quando si mangia una buona fetta di torta lentamente, sperando non finisca mai...

E così, un po' per mano, un po' a fatica, ci siamo incamminati lungo il sentiero della conoscenza, a volte ridendo, altre sbadigliando, ma sempre con tantissimo entusiasmo!

Mi avete fatto tantissime domande alle quali non sempre, ho saputo rispondere velocemente, come quella volta in cui qualcuno mi chiese:

"Veronica, ma come fa una rosa a essere una rosa e anche un fiore?"

Vuol dire che una rosa non è una sola cosa ma due cose insieme?"

Oppure quella mattina di grande freddo, durante la quale abbiamo ragionato sull'immaginazione e sulla percezione... quanti problemi, quante soluzioni che, a volte, ci convincevano, altre no.

E poi gli esercizi di ginnastica sul tempo per sentire la differenza fra lento e veloce, e i disegni, e i laboratori filosofici che sono diventati gli argomenti dei vostri bellissimi "quaderni dell'apprendista filosofo" che abbiamo esposto, qui, oggi. E come non ricordare il gioco "cuciniamo con le parole" che vi ha visti cuochi del sapere e, allora, ecco in tavola i biscotti dell'amicizia, gli spiedini di pettegolezza e tantissime altre leccornie gustose.

Insomma, arrivati sin qui cosa posso dirvi nel salutarvi se non che il desiderio di conoscere, di esplorare il perché e il per come delle cose e di voi stessi, di capire il senso delle parole e della vita è proprio ciò che rende l'uomo filosofo e

se voi, come tutti, qui, oggi, possono confermare, avete fatto questo, potete, finalmente, essere nominati “Filosofi” a tutti gli effetti e non più solo “apprendisti”!

Un'ultima raccomandazione: siate responsabili del titolo che oggi vi siete meritati, coltivate quindi, la vostra curiosità quasi fosse la giusta dose di energia per continuare a camminare lungo la strada, lasciandovi alle spalle questa soglia, terra di confine fra opinione e verità.

3. *Filosofia, scienza e beni comuni. Il sesto progetto e il sesto Festival della Filosofia dei Giovani Pensatori, anno scolastico 2014-2015*

Il tema dei *beni comuni* è stato scelto quale argomento di approfondimento della sesta edizione del progetto dei *Giovani Pensatori*, essendo, esso, di grande attualità.

Il desiderio di accostare i bambini ad una tematica così complessa ha condotto, chi scrive, ad una ricerca di carattere filosofico-concettuale che consentisse l'individuazione di una particolare tipologia di *bene comune* che potesse divenire oggetto di una riflessione critica sin dall'infanzia.

Dopo una serie di meditazioni, l'attenzione si è concentrata sul concetto di *archivio* quale *bene comune* passibile di una riflessione di carattere filosofico.

L'archivio è luogo della memoria del pensiero logico e, anche, affettivo. Il parlato e il sentito, che si sono resi testo scritto, nell'archivio si situano e si conservano.

In ogni archivio dimorano il produttore e il conservatore, grazie all'intenzionalità dell'atto di colui che vuole conservare. Da ciò il manifestarsi di un'azione di custodia e di cura di quanto viene raccolto.

L'archivio è, anche, il darsi di un atto creativo che trova la propria origine nella scelta dei criteri volti alla conservazione, nella pulizia e nella manutenzione dei materiali conservati.

In ogni archivio, dimorano oggetti prodotti e oggetti raccolti dall'archivista, i quali possono essere ordinati secondo un ordine cronologico oppure in base ad altri criteri, fra cui, per esempio, l'importanza culturale che ogni oggetto possiede.

La catalogazione del materiale, se vuole essere il più possibile corretta e fedele all'intenzione del produttore, deve rispettare l'ordine in cui l'archivio è stato lasciato.

L'archivio, quindi, come luogo di cultura che unisce la teoresi alla prassi, ossia il pensiero all'azione.

L'archivio come luogo aperto a tutti coloro che sono desiderosi di porre domande agli oggetti che in esso si trovano al fine di elaborare risposte utili non solo alla costruzione e alla conservazione della memoria storica, ma, anche, allo sviluppo di quel pensiero critico che sta a fondamento di ogni atto di civiltà.

A partire da questa, breve, riflessione sul significato del concetto di archivio, strutturatasi, anche, in riferimento agli archivi conservati presso il *Centro Internazionale Insubrico “Carlo Cattaneo” e “Giulio Preti”* dell'Università degli Studi dell'Insubria di Varese, è stata avviata, con i giovanissimi allievi di due Scuole primarie e di una Scuola dell'infanzia, una riflessione critica sui concetti di memoria, luogo, conservazione, giungendo alla costruzione di un piccolo archivio personale contenente *emozioni* o *oggetti emozionanti* raccolti dai bambini durante l'anno scolastico in corso.

Il progetto, dal titolo generale *L'archivio delle emozioni*, è stato realizzato presso la Scuola paritaria dell'Infanzia “Sant'Anna” di Bodio-Lomnago (Varese), le classi 3e della Scuola primaria “Enrico Fermi” Istituto Comprensivo “D. Alighieri” di Varese, la classe 5 della Scuola primaria “Giovanni Bosco” Istituto Comprensivo “S. Pellico” Varese, nell'arco del secondo quadrimestre.

La difficoltà maggiore, incontrata da chi scrive in qualità di curatrice e realizzatrice del progetto, ha riguardato non tanto la questione inerente il che cosa archiviare, bensì il come archiviare e catalogare il materiale raccolto. Ciò ha portato alla scelta di differenti criteri di conservazione e catalogazione a seconda delle fasce d'età degli allievi coinvolti. Se i piccolini di quattro e cinque anni hanno usato la tecnica del disegno per archiviare le proprie emozioni suscitate dal racconto, da parte delle maestre, della favola di *Biancaneve e i sette nani*, i grandi, hanno, invece, avviato delle

riflessioni anche avvalendosi del supporto sia di testi di narrativa e della narrazione storica, sia di interventi di esperti fino a giungere alla costruzione di un vero e proprio archivio creativo delle emozioni, a volte personale, a volte comune a tutta la classe.

Di seguito, vengono indicati gli argomenti dei singoli incontri realizzati in ogni scuola coinvolta.

C'erano, una volta le...emozioni, Scuola paritaria dell'Infanzia "Sant'Anna" di Bodio-Lomnago (Varese), classi 1, 2 e 3, con la collaborazione della maestra Chiara Gervasini.

Partendo dalla narrazione della favola di *Biancaneve e i sette nani*, i bambini si sono concentrati su due emozioni in particolare: la felicità e la paura. In seguito, sono state proposte ad ognuno quattro immagini, raffiguranti i personaggi principali della favola, di cui due terribilmente "paurosi" e due felici.

Ascoltando due brevissime musiche, differenti l'una dall'altra per intensità e melodia, i più piccoli hanno scelto un colore che rappresentasse la felicità e un altro la paura e hanno, poi, lasciato le impronte delle loro manine su un lenzuolo bianco: era nato l'*archivio delle manine emozionate!*

Questo semplice percorso ha consentito, ai piccoli protagonisti, di rielaborare manualmente, sulla base di una scelta personale dei colori, la percezione della felicità e della paura.



Ai cosiddetti "mezzani", cioè i bimbi di quattro anni, partendo, sempre, dalla stessa favola, è stato chiesto quale fosse il personaggio che maggiormente aveva suscitato ne loro animo felicità o paura.

Dopo una breve discussione, ogni bambino si è concentrato sulla propria risposta ed è stato, poi, invitato ad assumere, con il proprio corpo e con l'espressione del viso, una posizione che manifestasse ciascuna delle due opposte emozioni.

Un *archivio fotografico delle emozioni* è stato il risultato tangibile di quanto realizzato.

Infine, i bambini dell'ultimo ciclo, i "grandi" di cinque anni, hanno avviato una prima riflessione critica sui concetti scelti poiché è stato chiesto loro di spiegare i motivi per cui un personaggio avesse suscitato ne loro animo felicità e, un altro, invece, paura. Ottenute le risposte da parte di ciascuno, l'ultima fase ha visto i bambini provare a riflettere sui concetti di paura e di felicità attraverso lo stimolo di due domande apparentemente molto semplici, ma, in realtà, complesse:

Che cos'è, per te, la paura?

Che cos'è, per te, la felicità?

Le risposte dei bambini sono state, poi, scritte su un cartellone diviso in due parti, una per le risposte relative alla felicità, l'altra per quelle relative alla paura in modo tale da creare un vero *archivio dei concetti di felicità e di paura*.

Un gioco di movimento ha concluso il percorso: in giardino, in fila uno dietro l'altro e...di corsa verso una scatola segreta contenente oggetti di vario genere (un pettine, un martello, un sasso, una mela, un disegno, un portachiavi). Velocemente, aprire la scatola, scegliere un oggetto e dire a tutti quale emozione ha indotto la scelta!

Al *Festival della filosofia* dei *Giovani Pensatori* di sabato 16 maggio 2016, è andato in onda un breve filmato-documentario su tutta l'attività svolta, intitolato: *Un filmato di emozioni*.

Il vestito delle emozioni, classi 3A e 3B della Scuola primaria "Enrico Fermi" Istituto Comprensivo "D. Alighieri" di Varese, con la collaborazione delle maestre Anna Macrì e Donatella Bersani.

Dopo aver introdotto il misterioso significato della parola *filosofia*, aver creato il giusto spazio di lavoro e scelto le regole del buon filosofare, è stato chiesto ai bambini di riflettere sui seguenti concetti: sapere, conoscere imparare per poi metterli nel giusto ordine logico-sequenziale: impariamo per conoscere, conosciamo quando sappiamo.

Questa premessa ha consentito l'avvio della ricerca dedicato al legame fra conoscenza e temporalità. Infatti, è stato chiesto ai presenti se all'uomo è dato sapere, conoscere, imparare solo il presente o, anche, il passato e il futuro. Di fronte alle difficoltà manifestate da parte dei più deboli, è stato ritenuto opportuno disegnare, alla lavagna, una linea del tempo lungo la quale sono state collocate le tre dimensioni temporali nell'ordine corretto.

Chiarita l'analisi del tempo, si è passati alla lettura, tutti insieme e ad alta voce, di una filastrocca composta dal celebre scrittore Gianni Rodari, intitolata *Il vestito dell'avvenire*:³

Il vestito dell'avvenire

*Modello di vestito
che si allunga e si allarga
all'infinito.
Non perde bottoni,
non ragna sui calzoni,
esente da macchie e da strappi,
s'indossa all'asilo
e cresce un po' per anno
senza perdere un filo.
I sarti si prevede
che lo sconsigliarono.
Chiederanno al governo
qualche decreto drastico
contro il vestito elastico
che dura in eterno.
Con o senza permesso,
io lo invento lo stesso.*

Il vestito della filastrocca ha la particolarità di allungarsi e allargarsi all'infinito. Esso dura in eterno e non perde nulla, quindi attraversa tutto il tempo: il passato, il presente e il futuro e conserva tutto. Il vestito è, dunque, come un archivio ben curato!

Il compito da svolgere a casa è stato il disegno del proprio, personale, vestito dell'avvenire, al quale è stato attaccato un oggetto che fosse del passato, uno del presente e uno dell'avvenire in modo tale da renderlo un piccolo, personale archivio di materiali e di emozioni.

³ Gianni Rodari, *Il vestito dell'avvenire* in Gianni Rodari, *Filastrocche in cielo e in terra*, Einaudi Ragazzi, Trieste 1996, p. 57.



Il secondo incontro è iniziato con la presentazione, da parte di ogni bambino, del proprio disegno del vestito unitamente alla giustificazione della scelta degli oggetti ad esso attaccati e delle emozioni da ciò nate. Un bambino spiega le sue scelte:

Una figurina mi ricorda il calcio e rappresenta il presente; il futuro è una foto di un giornale perché da grande vorrei fare il giornalista sportivo; per il passato una foto di quando andavo all'asilo.

Alla domanda che voleva sapere quali emozioni ciascuno avesse provato nel scegliere i propri oggetti, le risposte sono state le più varie: dalle vampate di calore nel pensare ad una cosa bella, ad una sensazione di freddo nel ripercorrere un momento di paura, alla felicità con un grosso sorriso nel pensare alla mamma e al suo amore.

A fine giornata, tutti i vestiti sono stati appesi nell'atrio della scuola. Eccone alcuni:



L'ultimo dei tre incontri è stato il più emozionante. Le classi hanno lavorato insieme nel grande atrio della scuola. Il tema affrontato era *la costruzione del nostro archivio delle emozioni*.

Dopo aver analizzato l'etimologia latina della parola *emozione* (*e-movere*, *e-motus*, ossia trasportare fuori, smuovere, scuotere), è stato chiesto ai bambini di elaborare una definizione dei concetti emozione, emozionarsi, emozionare mediante l'ausilio di esempi concreti: dall'emozione della vincita della partita provata da quei bambini che avevano disegnato un vestito da calciatore, all'emozione suscitata da un primo incontro di qualcosa o qualcuno da loro stessi vissuto.

In seguito, è stata la volta della parola *archivio* (dal latino *archivium*): mettere via, tenere da parte, conservare, sottolineando anche la necessità di stabilire dei criteri o regole utili alla messa in ordine dei materiali archiviati per consentire anche a coloro che vorranno visitare l'archivio di poterlo consultare.

La seconda fase del lavoro è stata dedicata ad un gioco: è stato chiesto ai bambini di ciascuna delle due classi di osservare i disegni dei vestiti realizzati dai bimbi dell'altra classe, concentrandosi sulle emozioni che avessero provato e sentito. Una sorta di visita in una galleria d'arte contemporanea.

Finita l'osservazione, ogni bambino ha scritto, sul proprio quaderno, l'emozione che ha sentito, per esempio: paura, gioia, felicità, indifferenza, ecc., poi ha disegnato un grosso cerchio e lo ha colorato con il colore che, secondo lui, meglio rappresentava la propria emozione.

Si è passati all'archiviazione delle emozioni. Ecco il manuale di archiviazione pensato dai bambini:

Archiviamo le emozioni:

- stabiliamo i criteri di archiviazione: le emozioni rappresentate sul quaderno saranno raggruppate secondo il nome dell'emozione (felicità, paura, ecc.);
- creiamo la scala delle emozioni, dalla più negativa alla più positiva;
- posiamo i quaderni per terra, in fila, in modo tale da far emergere i tipi di emozione in base ai colori con cui le abbiamo colorate, così avremo una scala delle emozioni, dal negativo al positivo.

Alla fine, guardando i quaderni si è potuto evincere la tipologia di colori scelti dai bambini per rappresentare le proprie emozioni suscitate dall'analisi dei vestiti disegnati dai compagni.

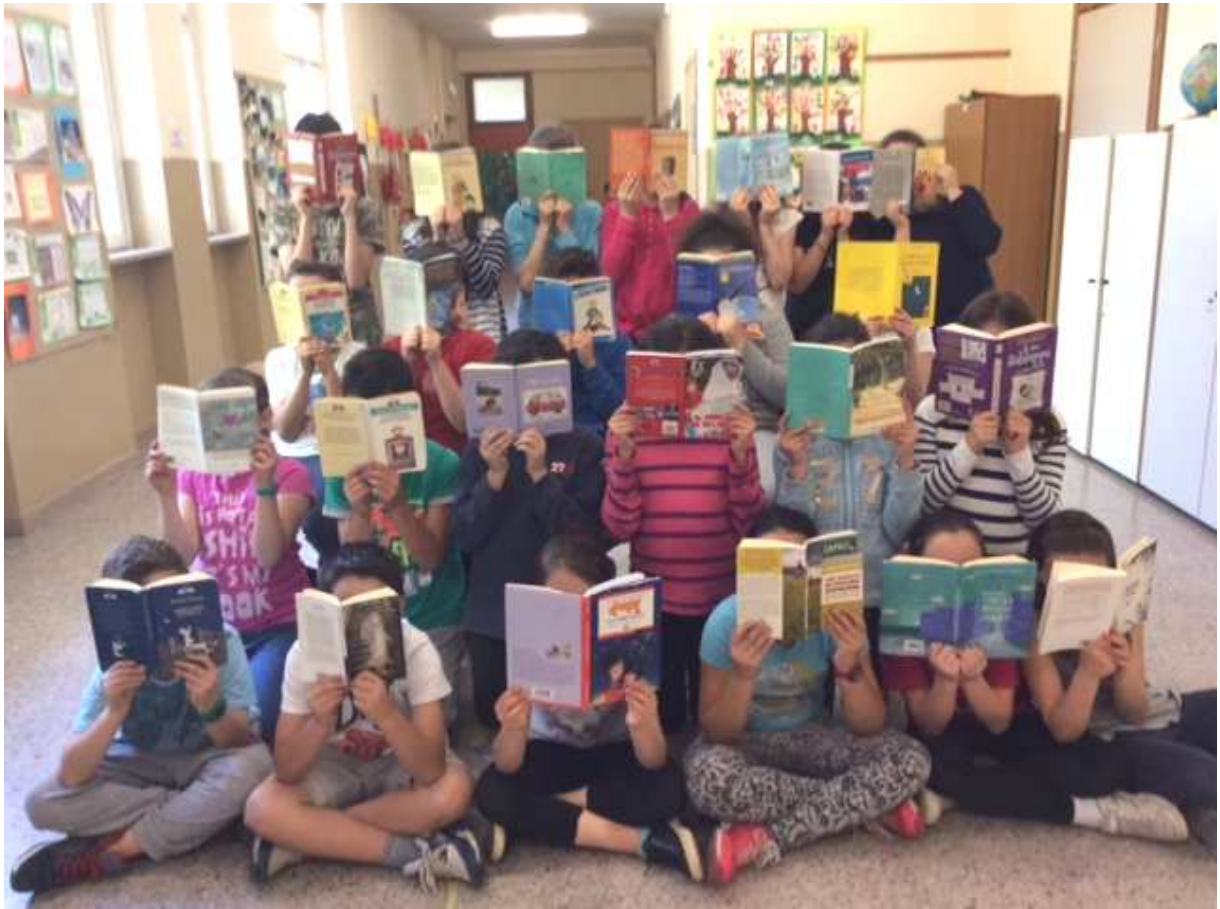
La felicità è stata "colorata" con il giallo, l'arancione, il rosso, il fucsia, il viola. L'allegria con il giallo, il fucsia, il viola, l'azzurro e il verde. La bellezza ancora con il giallo, il rosa, il verde acqua e l'azzurro. La gioia prevalentemente con l'arancione e le tonalità del verde. L'amore sempre e solo in rosso. La pace, gialla. Lo stupore in turchese, mentre la tristezza in grigio o in blu. L'imbarazzo, provato da un solo bambino che ha scelto il giallo. Il dolore in marrone.

Alcuni bimbi non hanno provato alcuna emozione e hanno colorato questo "niente" uno con il blu notte e l'altro con il nero.

Completato questo lungo lavoro di archiviazione, ogni bambino ha meditato su quanto ne è risultato e ha scritto un testo argomentativo che ha poi letto in occasione del *Festival della filosofia dei Giovani Pensatori*, inaugurato con una vera e propria sfilata dei vestiti disegnati dai bimbi.

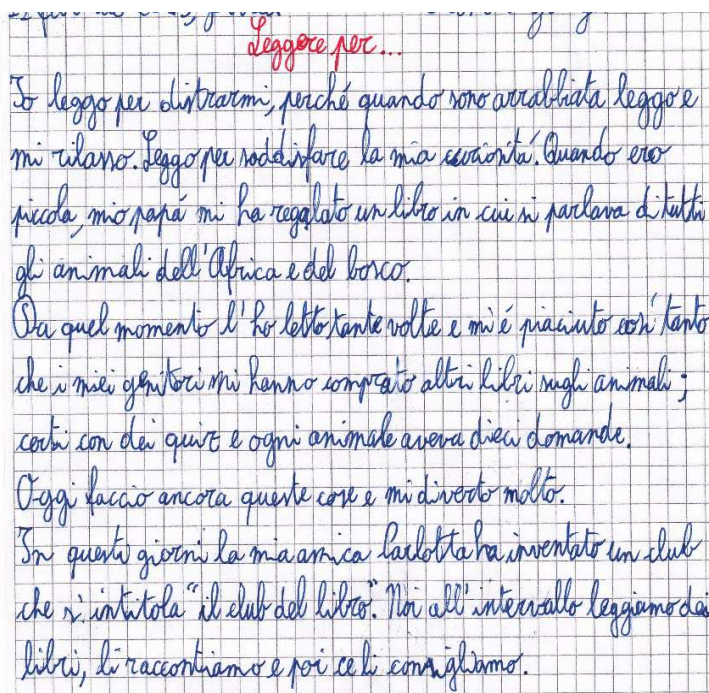
Alla scoperta dell'archivio: dal libro alla scatola delle emozioni, classe 5 della Scuola primaria "Giovanni Bosco" Istituto Comprensivo "S. Pellico" Varese in collaborazione con la maestra Maria Cristina Ceresa.

Il percorso è stato pensato al fine di suscitare, negli allievi, una riflessione critica sulle emozioni legate al cosiddetto piacere di leggere e ai diritti di chi, di mestiere, scrive romanzi oppure articoli di giornali e/o riviste.



L'opera che ne ha ispirato la creazione è stata *Come un romanzo* di Daniel Pennac⁴, in particolare le pagine sui diritti e doveri del lettore, le quali hanno consentito l'avvio di una riflessione critica sul valore della lettura e, quindi, sul tempo che è bene dedicarle.

Il compito assegnato ai bambini è stato un testo argomentativo intitolato *Leggere per...*



Leggere per...
Io leggo per distrarmi, perché quando sono arrabbiata leggo e mi rilasso. Leggo per soddisfare la mia curiosità. Quando ero piccola, mio papà mi ha regalato un libro in cui si parlava di tutti gli animali dell'Africa e del bosco.
Da quel momento l'ho letto tante volte e mi è piaciuto così tanto che i miei genitori mi hanno comprato altri libri sugli animali; così con dei quiz e ogni animale aveva dieci domande.
Oggi faccio ancora queste cose e mi diverto molto.
In questi giorni la mia amica Lailotta ha inventato un club che si intitola "il club del libro". Noi all'intervallo leggiamo dei libri, li raccontiamo e poi ce li consigliamo.

Dopo il primo incontro di filosofia, la maestra ha avviato un percorso di ricaduta didattica che ha accompagnato i bambini fino al termine dell'anno scolastico.

In particolare, i bambini hanno riletto in classe le pagine di Pennac, unitamente ad esempi di testi argomentativi che hanno consentito loro di acquisire le competenze utili per svolgere il tema assegnato. L'attenzione è stata rivolta a quelle affermazioni che, sebbene, con parole diverse, esprimevano lo stesso concetto circa il valore positivo della lettura.

Ogni bambino ha scelto la frase che più gli piaceva e ne ha fatto il testo di un segnalibro di cartoncino costruito in classe.

A tutto ciò si è aggiunta la lettura periodica di libri della biblioteca scolastica, opportunamente selezionati, ai quali è stata applicata la seguente scheda di analisi critica:

Ora che hai letto il libro della biblioteca di classe:

Cerca una frase significativa contenuta nel racconto e trascrivila. Se riesci... imparala a memoria!

Cerca un episodio triste, raccontalo, oppure copia la parte del testo in cui è raccontato.

Fai lo stesso con un episodio che ti ha fatto sorridere.

Il personaggio più simpatico è... perché...

Il personaggio più antipatico è... perché...

Se tu potessi essere un personaggio della storia vorresti essere... perché...

Indica almeno due parole di cui hai cercato il significato sul dizionario e che potresti usare nei tuoi discorsi.

Questo libro ti ha insegnato che...

Ciascuna scheda è stata, poi, raccolta in una busta trasparente, distinta dalle altre grazie al disegno, realizzato da ciascun bambino, della copertina del libro letto. Appese in classe grazie a grucce porta abiti rivestite di carta crespata colorata, le schede hanno consentito la realizzazione di un primo archivio dei libri letti e analizzati durante l'intero anno scolastico.

Durante le vacanze natalizie, ai bambini è stata assegnato un lavoro dal titolo curioso:

⁴ Daniel Pennac, *Come un romanzo*, Universale Economica Feltrinelli, Milano 2000.

Fa' tesoro delle vacanze di Natale:

Tieni un quaderno piccolo per tutti gli esercizi che seguono. Racconta qui le tue esperienze natalizie (viaggio, escursione, visite a mostre o musei...) e prova a scrivere alcune riflessioni.

Leggi il libro della biblioteca di classe e raccogli le tue osservazioni seguendo lo schema.

Leggi il libro che hai sicuramente trovato sotto l'albero o, se proprio qualcuno si fosse dimenticato di metterlo, entra in una libreria e cercane uno, lasciandoti guidare da ciò che ti attrae. Dopo la scelta, prima di cominciare la lettura, scrivi su un quadernetto le tue aspettative riguardo al libro (cosa ti suggerisce il titolo, la copertina...). Dopo averlo letto, scrivi come e se l'opera si è discostata dall'idea che te ne eri fatto.

Guarda almeno un film (al cinema o a casa), scrivi il titolo e... racconta!

Ascolta un po' di musica (genere a tua scelta), anche per pochi minuti, ma senza fare altro mentre ascolti. Un consiglio: chiudi gli occhi! E poi annota...

Cerca e guarda le foto di almeno due quadri: L'urlo di Munch e La gioia di vivere di Picasso. Incollale, se puoi, sul tuo quaderno e scrivi i tuoi commenti.

Studia l'alfabeto braille e prova a riprodurre su un cartoncino il tuo nome. Sappi che deve essere in rilievo perché i tuoi compagni dovranno poi leggerlo passandovi sopra il polpastrello!

Raccogli sempre tutto sul tuo quaderno e fa' in modo che, alla fine, sia anche bello da vedere. Curalo. È tuo!

Questo lavoro ha consentito loro di assaporare la bellezza insita nell'emozione del curiosare qua e là tra romanzi, film, dipinti ed emozioni.

Ogni bambino, al rientro delle vacanze, ha presentato il proprio quadernetto alla classe raccontando cosa aveva provato nel realizzarlo e nel "curarlo" fino a renderlo bello perché unico.

Dal testo argomentativo si è passati all'analisi delle storie illustrate. È stato chiesto, alla classe, di produrre una storia illustrata ispirata, anche, dalle famose vignette che hanno accompagnato i drammatici fatti degli attentati parigini al giornale *Charlie Hebdo*.

Una riflessione critica sui diritti di chi scrive, e sull'emozione della paura, ha visto tutti i bambini impegnati a trovare le ragioni che potessero aiutarli a comprendere la tragicità dell'accaduto.

Le cosiddette emozioni negative sono stata l'argomento di indagine di una serie di incontri sul tema della Shoah, in occasione della celebrazione della *Giornata della memoria*.

In primavera, è stata ripresa la lettura di *Come un romanzo*, in particolare delle pagine in cui l'Autore illustra i diritti dei lettori.

Ai bambini è sta, poi, chiesta una restituzione critica di quanto discusso in classe:

Il diritto di non leggere:

Io ho il diritto di non leggere dei libri da bambini piccoli o libri troppo brutti.

Bene o male si legge sempre qualcosa!

Mia mamma mi dice sempre: "Leggi questo libro, cosa ti costa!" e io non leggo perché sotto obbligo niente più è divertente.

Se a una persona non piace leggere, non mi sembra il caso di obbligarla perché non lo capirà e non si interesserà mai alla lettura.

Il diritto di saltare le pagine:

Io ho saltato le pagine perché non avevo più voglia di finire il libro. Allora aprivo pagine poco scritte e le leggevo.

Io salto le pagine qualche volta perché voglio arrivare in fondo al libro e scoprire tutta la storia dei personaggi.

Il diritto di non finire un libro:

Ho il diritto di non finire un libro quando non ho voglia ed è noioso!

Il diritto di rileggere:

Io non riesco a rileggere un libro perché, quando lo rileggo, mi ricordo la storia e non mi emoziono più come prima.

Il diritto di leggere qualsiasi cosa:

Secondo me è giusto perché tu devi decidere quello che vuoi leggere e non è che se hai letto un romanzo ti piacciono per forza tutti i romanzi.

Il diritto di ognuno a provare le proprie emozioni:

Secondo me tutti dovrebbero sentire le proprie emozioni. A me è successo con i libri di avventura. Ad un certo punto, il protagonista sta aiutando qualcuno a difendersi da un drago! Io mi sono emozionato in quel momento e anche commosso perché pensavo che il protagonista potesse morire e io volevo che vincesses.

A me capita spesso di provare qualche sensazione per il libro che sto leggendo. Allora mi chiudo in un posto perché così nessuno mi vede e siamo solo io e il mio libro.

Il diritto di leggere ovunque:

Beh a me non piace leggere ovunque perché non riesco a concentrarmi. Riesco a concentrarmi di più quando sono seduta o sul divano o sul letto. Così riesco anche ad evadere.

Non c'è un solo posto dove devi per forza leggere, tutti vanno bene!

Il diritto di spazzicare:

Questo diritto lo uso solo quando non so cosa leggere. Allora sfoglio qualche pagina qua e là e leggo solo due o tre paginette sparse.

Il diritto di spazzicare è il diritto di chi vuole capire se la storia del libro incuriosisce.

Il diritto di leggere a voce alta:

Secondo me questo diritto non è né giusto né sbagliato: dipende da dove sei.

Il diritto di tacere:

Io racconto sempre qualche episodio, ma solo dei libri che mi piacciono. Il diritto di tacere non lo uso spesso perché i libri che leggo mi piacciono quasi tutti.

Una persona che ti chiede di non rovinarle il finale ha il diritto di scoprirlo da sola.

Finalmente, si è giunti alla costruzione dell'archivio delle emozioni, quale atto creativo!

Quattro scatole ciascuna dedicata ad un'emozione: la gioia, la tristezza, la rabbia, la paura perché l'archivio è un luogo ordinato secondo precisi criteri qualitativi di catalogazione.

L'archivio è memoria del passato: in ogni scatola vengono inseriti gli oggetti raccolti durante le esperienze vissute nell'arco dell'anno scolastico.

Scatola della gioia:

*Nella scatola della gioia abbiamo inserito, tra le altre cose, una tesi di laurea. È la tesi di laurea di una musicista che ha realizzato un progetto intitolato *La musica nei generi lavorando nella nostra classe lo scorso anno*.*

La musicista si è laureata il 19 marzo e ci ha donato il suo elaborato.

Scatola della tristezza:

*Nella scatola della tristezza abbiamo inserito il brano *Così nacque la favola di Natale di Giovannino Guareschi*, letto in occasione della festa natalizia. Questo brano anticipava un'altra favola, altrettanto particolare, vissuta il 27 gennaio, in occasione della giornata della memoria: *La vita è bella* di Roberto Benigni.*

Scatola della rabbia:

Nella scatola della rabbia abbiamo inserito una poesia di Primo Levi che abbiamo imparato in ricordo della Shoah.

Scatola della paura:

Nella scatola della paura sono finite le notizie che abbiamo ritagliato dai quotidiani di cronaca nera.



In occasione del *Festival della filosofia* dei *Giovani Pensatori*, i bambini hanno tenuto una *lectio magistralis* sul percorso svolto in classe.

Tutto è numero, il numero è tutto. Alla Scuola di Pitagora! Scuola primaria Statale “San Benedetto” di Voltorre dell’Istituto Comprensivo Statale “G. Carducci” di Gavirate (Varese), classe 2, in collaborazione con la maestra Renata Sanvito.

Anche la matematica può essere considerata un *bene comune* se si pensa all’idea di *mathesis universalis* di cartesiana e galileiana memoria. In fondo, ogni scienza è costruita su base matematica e il rigore logico, insito nel ragionamento matematico, è la base di ogni analisi razionale e critica che voglia essere efficace.

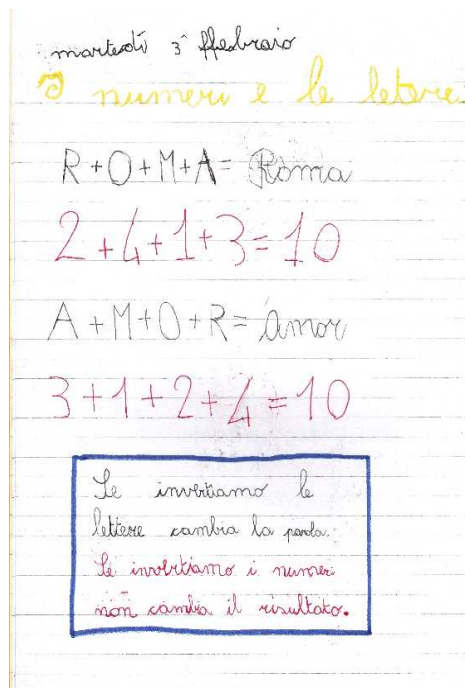
Questi sono stati i presupposti che hanno convinto, chi scrive, ad accettare la richiesta della maestra Renata Sanvito, docente di matematica, scienze e religione, di realizzare un percorso filosofico che potesse aiutare i suoi piccoli allievi a comprendere, sin da subito, il valore teoretico e pratico della matematica, così da evitare che potessero anche loro cadere in quei pregiudizi, oggi tanto comuni, che fanno sì che la matematica sia considerata la materia più difficile di ogni ordinamento scolastico.

Dopo aver scelto il nome da attribuire al laboratorio di filosofia, *I filosofi del Chiostro*, in omaggio al Chiostro benedettino di Voltorre adiacente alla scuola:



I bambini hanno fatto la conoscenza di Pitagora e della sua Scuola, composta da acusmatici e da matematici, facendo particolare attenzione al termine *filosofo*, usato, per la prima volta, dal grande Matematico di Samo.

Immediatamente dopo, un gioco con i numeri e le lettere:



I bambini hanno, poi, approfondito la loro conoscenza di Pitagora, il quale studiava il cielo, cioè astronomia, la musica, perciò era un musicista, e l'*aritmogeometria* ossia la matematica.

Sin da subito, è stato introdotto uno dei caposaldi della dottrina pitagorica, il concetto di *contrario*, nel momento in cui, riflettendo sulla musica, i bambini hanno distinto fra: rumore che è disordine e melodia che è ordine.

Con la maestra, i bambini hanno poi colorato in classe una cartina dei luoghi pitagorici e fatto esercizi sulla palindroma.

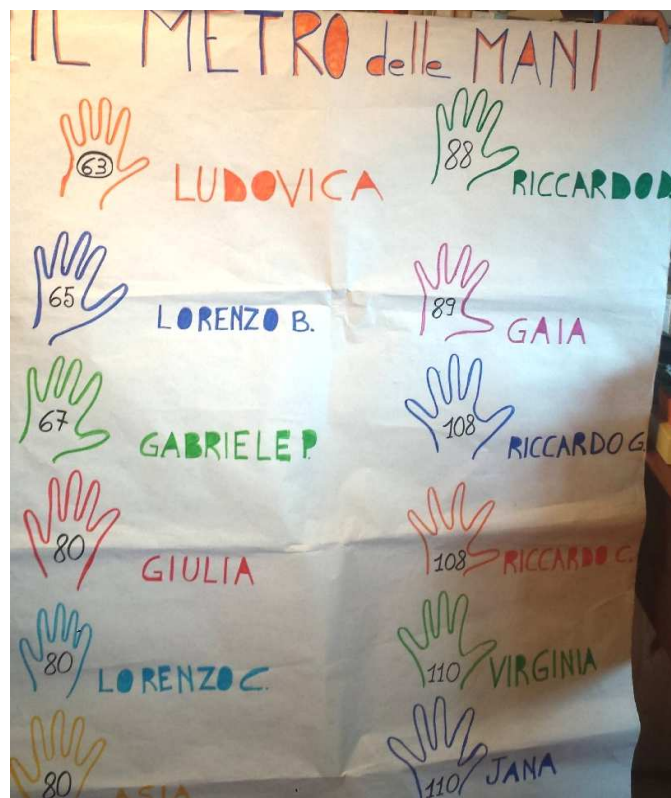
Il secondo incontro è stato dedicato al concetto di numero quale principio di tutte le cose. I bambini, sorpresi, hanno chiesto come fosse possibile pensare che ogni cosa esistente sia fatta di numeri. Dopo aver capito che, per i Pitagorici, i numeri erano fatti di materia, è stato avviato un lavoro vario ed articolato che consentisse loro di provare a contare e misurare.

Il lavoro, intitolato *Le mani*, è stato così strutturato:

- i bambini hanno contato fino a dieci con l'aiuto delle dita delle loro piccole mani;
- dopo aver disegnato la sagoma della loro mano destra su un foglio, con l'aiuto della colla e di una scatola di pasta, i bambini hanno incollato i "ditaloni" sulla sagoma fino a coprirla tutta e hanno, poi, contato quanta pasta avevano usato;



- un grande cartellone, il disegno delle sagome delle mani in ordine di grandezza: ecco il *metro delle mani*!



Dato che i bambini pensavano davvero che chi scrive fosse un'allieva di Pitagora, proveniente da Crotona, sede della sua Scuola, nelle settimane di assenza dalla classe della, a detta loro, Filosofa, i bambini hanno ricevuto alcune lettere. Ecco il testo della prima epistola:

Crotona, 9 febbraio 2015

Carissimi bambini di classe secondo di quel lontano paese che si chiama Voltorre.

Come state? Vi ricordate di me?

Io sono Veronica, l'allieva di Pitagora.

Io sono ritornata a Crotona dal mio maestro Pitagora dopo cinque giorni e cinque notti di cammino.

Come vi dicevo settimana scorsa il mio maestro dice che tutto è misurabile: la Terra, il cielo, gli oggetti, i fenomeni fisici, persino la musica (vi ricordate il carillon e la tromba???)

Ho inviato alla maestra Renata un disegno di Crotona così potete vedere dove Pitagora ha aperto la sua scuola.

Mi raccomando CONTATE bene quanta pastina serve per misurare la vostra mano, al mio ritorno voglio trovarvi ancora più preparati.

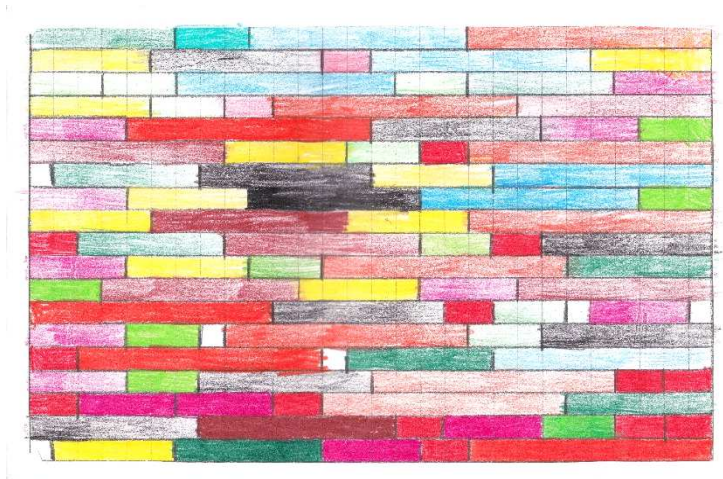
Un forte abbraccio a tutti.

Veronica.

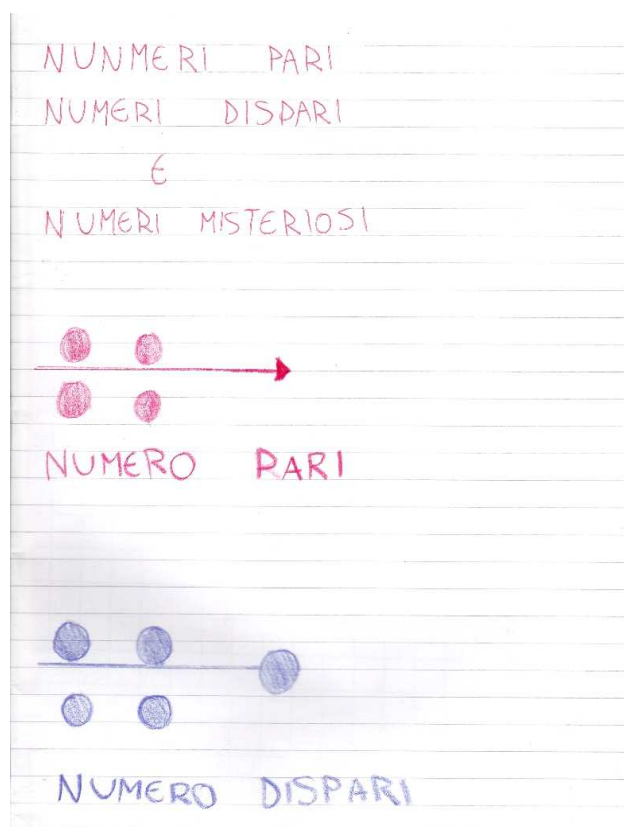
P.S. Nella mia prossima lettera vi racconto come vive un Pitagorico.

Infatti, i bambini hanno ascoltato il racconto della vita austera ed essenziale di ogni buon pitagorico.

La seconda misurazione ha avuto come oggetto una pagina del quaderno di filosofia e come strumento di misura la scatola dei regoli. Sono nati alcuni quadri pieni di colore. Ecco quello di una bimba:



Gli incontri successivi sono stati dedicati all'analisi dei concetti salienti della dottrina pitagorica. Innanzitutto, è stata spiegata la differenza fra numeri pari, illimitati ed imperfetti, e numeri dispari, limitati e perfetti.



Subito dopo, una seconda lettera da Crotona, utile per porre nuovi quesiti filosofici ai giovanissimi pensatori. Eccola:

Crotona, 10 marzo 2015

Cari Giovanissimi Filosofi Acusmatici di Voltorre,

come state?

Qui a Crotona, inizia a fare un po' più caldo e questo ci permette di fare lezione all'aria aperta, sulle rive del mare nostrum.

Dopo una lunghissima discussione con i miei compagni filosofi, abbiamo deciso di tentare, per voi, una promozione importante:

il passaggio dallo stato di acusmatici a quello di MATEMATICI!!!

Tuttavia, per poter essere promossi e ricevere il titolo di GIOVANISSIMI MATEMATICI PITAGORICI, è necessario che risolviatelo qualche problemino... tipo questi, qui di seguito:

1. *se, per noi Pitagorici, i numeri sono fatti di materia (come i sassolini o la pastina che abbiamo usato per contare le mani) il numero zero esiste?*
2. *nella vostra classe, lungo la parete della porta, sono appese delle schede che rappresentano i numeri con le fragole. Provate a guardare bene il numero zero e poi il numero 10, che è fatto di un 1 e uno zero vicini. Quante fragole ci sono nella scheda del numero zero? Quante fragole ci sono nella scheda del numero 10? Perché?*
3. *numeri pari e numeri dispari: per noi Pitagorici, come sapete, i numeri pari sono illimitati e perciò imperfetti; i numeri dispari sono limitati e perfetti. Questa opposizione si riflette in tutte le cose, poiché tutto è fatto di numeri, quindi anche il mondo è diviso in due parti: una parte è dispari e una parte è pari. Noi Pitagorici abbiamo stabilito dieci opposizioni fondamentali, eccole qui:*
 1. *limite, illimitato*
 2. *dispari, pari*
 3. *unità, molteplicità*
 4. *destra, sinistra*
 5. *maschio, femmina*
 6. *quiete, movimento*
 7. *retta, curva*
 8. *luce, tenebra*
 9. *bene, male*
 10. *quadrato, rettangolo*

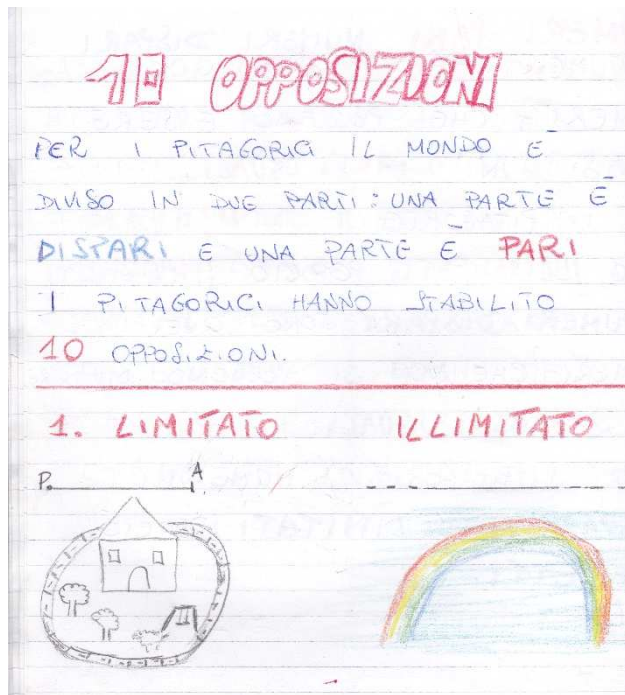
Avete voglia di dividervi in gruppi e di disegnare, ciascun gruppo, una di queste opposizioni? Per aiutarvi un po', direi di non disegnare l'opposizione più difficile: unità e molteplicità perché vorrei tanto spiegarvela io, quando tornerò a trovarvi!

Ora vi devo salutare perché iniziano le lezioni e devo correre a fare un po' di domande e qualche conticino... .difficilino...

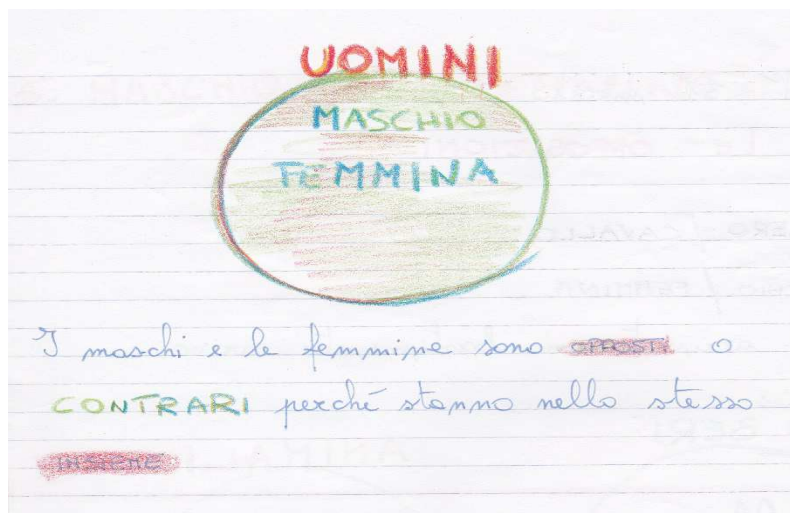
Vi abbraccio numerosamente!!!

Veronica

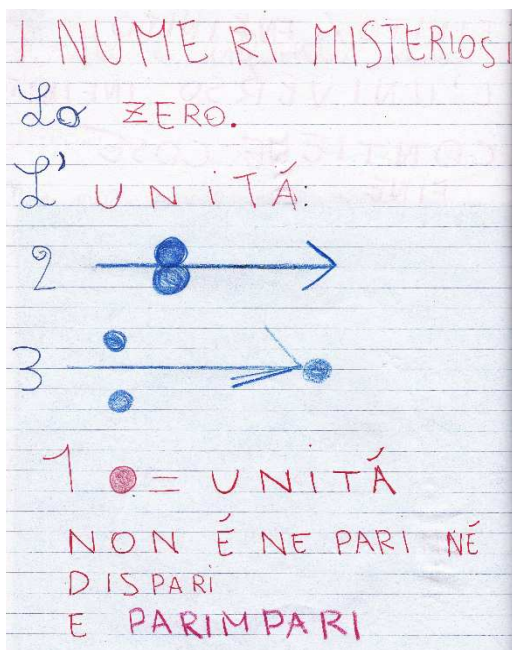
Questa lettera ha consentito l'avvio di un lungo e complesso ragionamento sulle dieci coppie di contrari



quindi, sul concetto di opposizione e infine sul numero zero



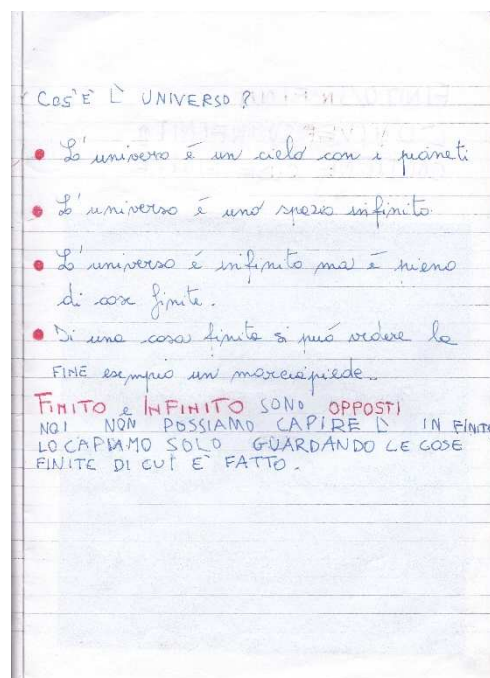
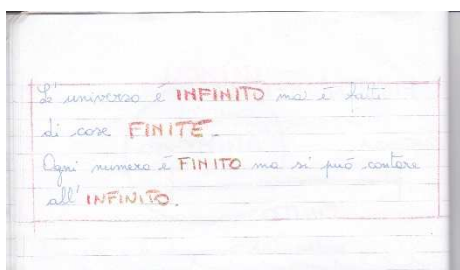
Quest'ultimo è stato analizzato insieme al concetto di unità. I bambini hanno coniato l'espressione *numeri misteriosi* per definire sia lo zero che l'unità. Se al primo è stata dedicata la canzone *Zero birichino*, già citata nel capitolo ottavo di questo studio, il secondo è stato oggetto di un'analisi critica che ha condotto i piccoli allievi a comprendere il concetto filosofico di *parimpari*



L'ultimo incontro ha visto i giovanissimi pensatori impegnarsi a proposito di un difficilissimo problema matematico e astronomico circa la natura dell'universo:

L'universo è finito o infinito?

La profondità teoretica dei ragionamenti elaborati dai bambini, durante la discussione in classe, è stata documentata sui quaderni di filosofia. Pertanto, si ritiene opportuno lasciare che i quaderni parlino da soli, attraverso le bellissime pagine compilate dai bimbi:



L'analisi si è conclusa con un disegno a tecnica collage raffigurante l'universo con i pianeti, il sole, la luna e le stelle.



Al *Festival della filosofia dei Giovani Pensatori*, i bambini hanno messo in scena uno spettacolo teatrale che ha ripercorso le principali tappe di tutto il progetto realizzato in classe.

4. *Filosofia, critica e conoscenza. Il settimo progetto e il settimo Festival della Filosofia dei Giovani Pensatori, anno scolastico 2015-2016*

Il progetto ha visto la partecipazione di più classi, appartenenti a ordini di scuole diverse. Di seguito, vengono illustrati i singoli percorsi realizzati in ciascuna di esse.

Frutta, verdura e ragione: la bancarella dei gusti e dei colori, Scuola paritaria dell'Infanzia "Sant'Anna" di Bodio-Lomnago (Varese), classi 2 e 3.

Hanno partecipato al progetto i bambini di quattro e cinque anni, per una durata complessiva di due incontri per ogni gruppo, composto da massimo sette bambini.

Il progetto ha voluto introdurre una prima riflessione critica sui concetti di "verità" e di "apparenza" mediante il gioco e l'attività grafico-pittorica. Sono stati utilizzati frutti e verdure, sia di plastica sia veri, fogli di carta formato A3 e tempere "a dita".

Durante il primo incontro, i bimbi "mezzani" hanno lavorato con due ceste di vimini all'interno delle quali vi erano frutti e verdure sia di plastica che veri. In un primo tempo, i bimbi hanno toccato con le mani gli oggetti veri, distinguendoli da quelli finti. In seguito, con una benda sugli occhi che impediva loro di vedere, hanno, nuovamente, scelto frutti e verdure dalle ceste, utilizzando il tatto e l'olfatto, al fine di poter giudicare se quanto stavano toccando fosse stato vero o finto.

Una volta tolte le bende dagli occhi, i bambini hanno osservato gli oggetti che avevano scelto e hanno cercato di dare ragione del motivo per cui i frutti e le verdure, da loro selezionati, fossero veri e/o finti.

Il secondo incontro ha visto i bambini disegnare, su un foglio diviso a metà, da una parte un frutto o una verdura vero e, dall'altra parte, lo stesso frutto o la stessa verdura ma finti. Dopo aver colorato con le tempere "a dita" entrambi i disegni, essi hanno detto quale fosse quello vero e quale quello finto e per quali ragioni.

Compito di chi li ha guidati nella realizzazione del percorso è stato scrivere, accanto ad ogni disegno, quello che ciascun bambino ha detto. Ecco alcuni lavori:



I due gruppi di bimbi “grandi” hanno fatto un passaggio in più rispetto ai più piccolini. Dopo aver lavorato, nel primo incontro, come i propri compagni, hanno, in seguito, avviato una riflessione sull’amicizia. È stata loro rivolta la seguente domanda: anche l’amicizia si può conoscere usando le mani, gli occhi e il naso come avete fatto a proposito della frutta e della verdura vera?

I bambini, non tutti ma la maggior parte, hanno risposto che l’amicizia si conosce con il cuore.

Dopo aver disegnato, ciascuno, il proprio ritratto su un foglio, aiutati dalle maestre hanno ritagliato le sagome del proprio corpo e le hanno legate l’una all’altra con lo spago fino a formare la “catena degli amici”. Ecco alcuni disegni:



Al Festival della filosofia dei Giovani Pensatori di venerdì 13 maggio 2016, un filmato, realizzato da uno studente del laboratorio multimediale *Multi Lab* dell'Università degli Studi dell'Insubria, documenta il lavoro svolto con questi piccolissimi pensatori in erba.

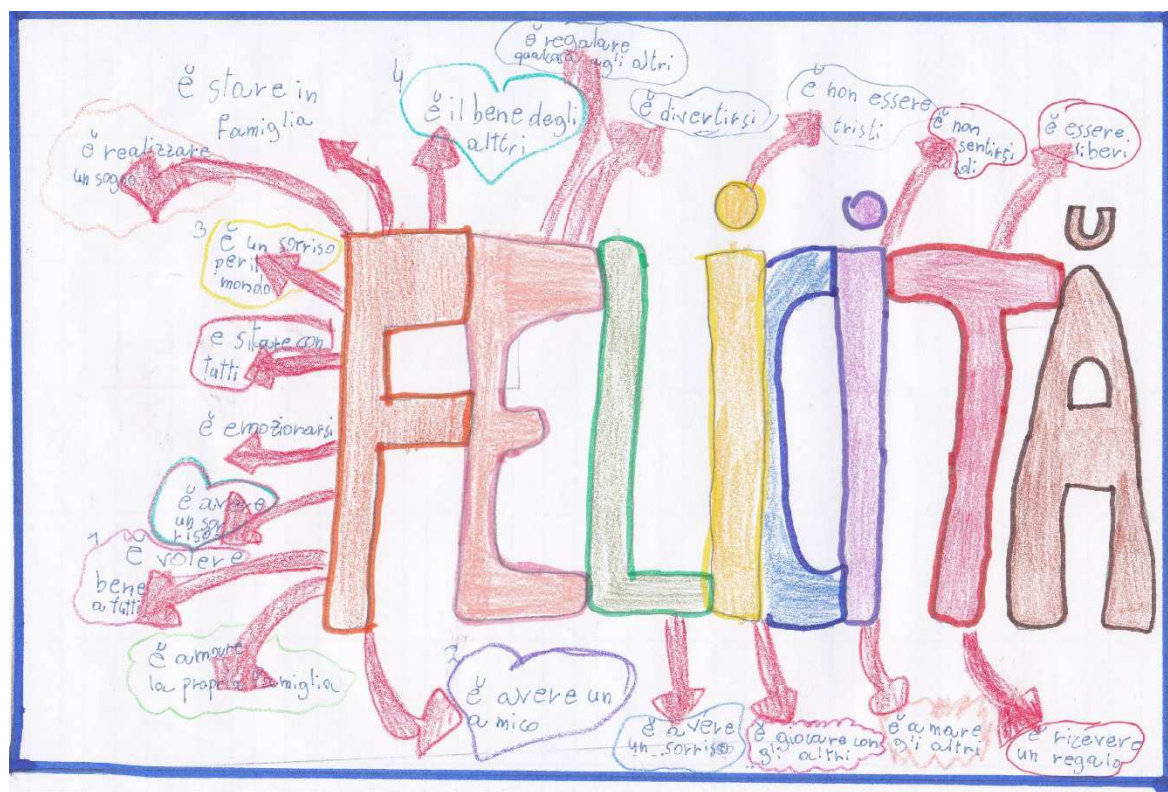
Credo nel buio ma mi illumino con la ragione: dentro la caverna del sapere, Scuola primaria Statale "San Benedetto" di Voltorre dell'Istituto Comprensivo Statale "G. Carducci" di Gavirate (Varese), classe 3, in collaborazione con la maestra Renata Sanvito.

Il percorso è stato realizzato nell'arco del secondo quadrimestre, da febbraio a maggio per un totale complessivo di sette incontri da due ore ciascuno.

Obiettivo del lavoro è stata la volontà di aiutare i bambini a riflettere sui concetti di conoscenza critica, credenza e fede, attraverso le voci autorevoli di alcuni classici del pensiero filosofico occidentale. La ricaduta didattica delle competenze acquisite è stata effettuata nelle materie curriculari di lingua e grammatica italiana e di religione.

Durante il primo incontro, i bambini hanno fatto la conoscenza di Epicuro, il filosofo del giardino. Dopo alcune brevi ed essenziali notizie biografiche, sono stati letti e commentati alcuni passi tratti dalla *Lettera a Meneceo* o *Lettera sulla felicità*.

Il compito assegnato, da svolgere nelle ore curricolari di religione, è stato la realizzazione di una mappa concettuale contenente tutto ciò che rende un uomo felice:



Il secondo incontro è stato dedicato alla classificazione dei desideri secondo quanto raccomandato da Epicuro: i desideri si dividono in naturali e inutili; quelli naturali sono o proprio necessari o naturali soltanto.

Fra i desideri proprio necessari se ne annoverano, a detta dei bambini, tre: quelli fondamentali per la felicità, per il benessere fisico, per la stessa vita. I bambini hanno scritto, ciascuno sul proprio quaderno, che:

se uno conoscesse i desideri potrebbe ottenere sia il benessere del corpo, sia una perfetta serenità dell'anima.

Evidente è stato l'avvio di un'analisi critica del concetto di desiderio in relazione al benessere dell'uomo. Infatti, l'ultimo momento di questo incontro ha visto ogni piccolo allievo impegnato a rispondere al seguente interrogativo: per avere una vita saggia e felice, cosa devo fare?

Una bambina, di nome Roberta, ha risposto così:

per essere felici bisogna tenersi cura della stessa vita!

Terzo incontro: costruiamo le scatole del "quadrifarmaco". Dopo aver capito che cos'è un "quadrifarmaco" (un insieme di desideri che portano l'uomo alla felicità), il gruppo classe ha individuato quattro "farmaci" indispensabili per essere felici:

realizzare i miei personali desideri; realizzare il bene degli altri; realizzare il bene degli animali e della natura; realizzare i progetti futuri del mondo.

Con quattro scatoloni riciclati, una bella carta da pacco colorata, forbici, colla e pennarelli, sono state costruite quattro scatole, all'interno delle quali sono state inserite delle caramelle giganti di carta velina che, al posto del dolciume, contenevano un dischetto di cartone con un pensiero, scritto dai bambini, inerente al tema della scatola. Ecco le scatole collocate sugli scaffali della libreria di classe:



Martedì 1 marzo 2016, un po' di pausa: invece di continuare a riflettere sui desideri che rendono felici, il buon maestro di filosofia ha raccontato alla classe la storia di Talete, il quale, per primo, si domandò da dove l'universo avesse avuto origine.

Talete cadde in un pozzo, così si racconta, quindi è stato chiesto ai bambini di provare a immaginare una storia ambientata non in un pozzo, bensì in un luogo buio, freddo e oscuro come una caverna. Il compito assegnato, eseguito nelle ore di lingua e grammatica italiana, è stata la composizione di un testo argomentativo intitolato: c'era una volta in una caverna...

L'analisi della caverna e l'uso dell'immaginazione hanno consentito l'avvio della seconda parte del percorso, interamente dedicata a Platone e al mito della caverna.

I bambini hanno lavorato sul testo originale per tutti gli incontri successivi, fino al termine del percorso.

Ecco, in sintesi, quanto realizzato in ogni singolo appuntamento di filosofia.

Dopo aver riflettuto sul significato del concetto di mito, ogni allievo, ha disegnato, sul proprio quaderno di filosofia, la caverna così come è stata descritta da Platone.

Una riflessione critica sui concetti di abitudine e di credenza ha permesso ai bambini di comprendere, secondo quanto suggerito da David Hume, che le abitudini sono il fondamento di quelle credenze che servono per poter vivere tranquillamente.

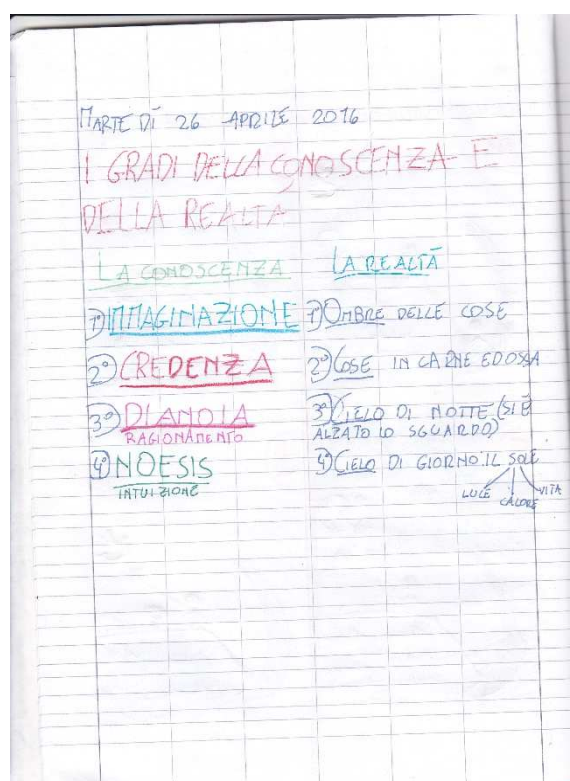
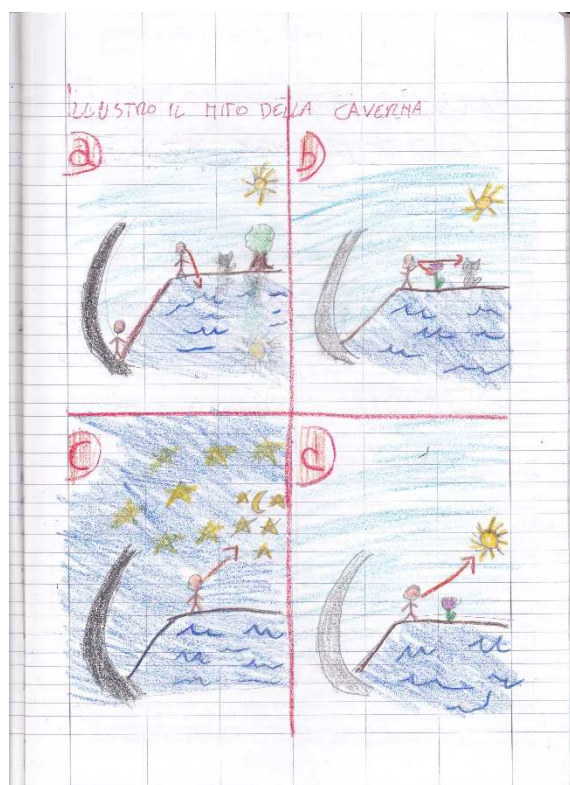
Il compito da svolgere in autonomia è stata la stesura di una scheda personale, intitolata: le mie abitudini del lunedì. Ne è emerso un esame critico, dettagliato, di quanto le abitudini siano presenti nel nostro vivere quotidiano.

Attraverso la lettura in classe, guidata dal buon maestro di filosofia, del mito della caverna di Platone, i bambini hanno capito, poco per volta, che la positività o negatività delle abitudini dipende anche dalle situazioni in cui ci si trova. Infatti,

in mensa è buona abitudine chiacchierare e raccontare barzellette; in classe, invece, non è buona abitudine chiacchierare e raccontare barzellette.

Da tutto ciò, si è giunti alle domande cruciali: ma, le abitudini degli schivi incatenati nella caverna, erano buone abitudini? Gli schiavi avrebbero potuto avere abitudini diverse?

L'elaborazione delle risposte ha consentito, ai bambini, sia di individuare il significato della metafora platonica delle catene che tenevano legati gli schiavi con il volto rivolto verso il fondo della caverna sin dalla nascita, sia di comprendere i quattro gradi della conoscenza e dell'essere descritti nel mito. Eccone il disegno e lo schema concettuale:



L'ultimo incontro è stato riservato ad una riflessione comune sulla metafora del Sole quale principio della vita, del calore, della luce che l'uomo è in grado di intuire attraverso lo sforzo della ragione impegnata nella conoscenza. Ognuno ha disegnato, sul proprio quaderno, un grande sole giallo quale simbolo del *lumen* della ragione.

I bambini hanno, poi, mediato a lungo sul ritorno dello schiavo di Platone all'interno della caverna e hanno concluso che, nonostante costui stesse rischiando la vita, era giusto che tornasse a raccontare, ai suoi vecchi amici, cosa aveva visto fuori dalla caverna, perché non si può essere davvero felici se non si fa del bene anche agli altri!

La performance del Festival della filosofia dei Giovani Pensatori è stata una breve pièce teatrale, durante la quale tutti i bambini hanno messo in scena la vicenda dello schiavo del mito della caverna, che, aiutato, anche, dal "quadrifarmaco" epicureo, ha saputo liberarsi dalle catene delle abitudini negative per giungere alla conoscenza del sole della sapienza.

Volteggiando: volto e corpo in movimento, Scuola primaria Statale “San Benedetto” di Voltorre dell’Istituto Comprensivo Statale “G. Carducci” di Gavirate (Varese), classi 4 e 5, in collaborazione con le maestre Marika Colombo e Maria Luisa Tomasina.

Questo percorso ha inteso condurre i bambini ad una conoscenza critica del proprio corpo, in particolare del volto e delle funzioni ad esso legate, fino a sviluppare una sinergia fra razionalità e corporeità che ha preso forma anche nel movimento nello spazio.

Sono stati realizzati sette incontri da febbraio a maggio, nei locali della palestra della scuola, a classi unite per un totale di trentotto bambini. Tutto ciò è stato reso possibile poiché queste due classi, sin dal primo anno di scuola, sono state abituate a lavorare insieme, due ore ogni settimana, al fine di sviluppare la collaborazione, il rispetto e l’autonomia anche nei bambini con maggiori difficoltà di concentrazione.

La ricaduta didattica delle competenze acquisite durante la didattica di filosofia ha interessato le discipline di lingua e grammatica italiana, disegno, musica, educazione motoria, scienze.

La prima volta che ci si è dati appuntamento in palestra, è nata una discussione sulla differenza fra il vedere con gli occhi e il vedere con il cuore. I bambini hanno capito che, nel secondo caso, il vedere riesce a cogliere anche il vissuto, le emozioni di una persona e non solo il suo aspetto fisico esteriore. A casa, ognuno ha scritto, sul proprio quaderno di filosofia, un racconto intitolato: quando ho incontrato una persona, prima con gli occhi, poi con il cuore e...

Il secondo incontro, armati di centimetro, matita e foglio a quadretti, i giovani “esperti” in anatomia del corpo umano, divisi in coppie, hanno misurato la circonferenza della propria testa, la lunghezza del proprio naso, la distanza fra gli occhi e fra la punta del naso e la bocca. Dopo aver riportato le misure sul foglio a quadretti, a casa, hanno colorato il proprio disegno raffigurante la loro testa. A questo punto, la differenza fra il concetto di testa o capo rispetto a quello di volto, viso o faccia, era chiaro.

Terzo incontro: l’attenzione è stata rivolta al volto.

I bambini hanno formulato la seguente definizione:

il volto è la parte anteriore della testa che esprime emozioni, sentimenti, il vissuto, il carattere, i pensieri, l’umore, le passioni di una persona; la testa, invece, è la parte del corpo superiore, attaccata al collo, contenente il cervello e tutti gli organi di senso.

Luci soffuse, musica di sottofondo, tutti sdraiati per terra supini con gli occhi chiusi: il buon maestro di filosofia legge due brani. Il primo è una descrizione del volto di Socrate, tratta da alcune testimonianze dei suoi discepoli; il secondo è un omaggio a Kant scritto dal suo allievo Herder.

I bambini ascoltano attentamente prima una lettura, poi l’altra e disegnano il volto di Socrate e poi quello di Kant esattamente come li hanno immaginati.





In un secondo momento, con le maestre, rileggono entrambi i brani e ne fanno un'analisi del testo, arricchita dalle loro osservazioni:

Penso... Rifletto... Mi pongo delle domande... Cerco una risposta...

• Rileggo i testi e osservo

VISO TUTT'ALTRO CHE BELLO

BOCCA: GRANDE, FATTA PER MORDERE.

LABBRA CARNOSE

NASO: PIATTO, LARGO COME UN MURO INVINCIBILE


NARICI: CHE GUARDANO A TERRA

OCCHI SPORGENTI, CHE RIESCONO A VEDERE ANCHE DI TRAVERSO.

CRANIO SFERICO E CALVO

ATTACCATURA ORECCHIE ALTA

SOCRATE



Le nostre osservazioni su Socrate

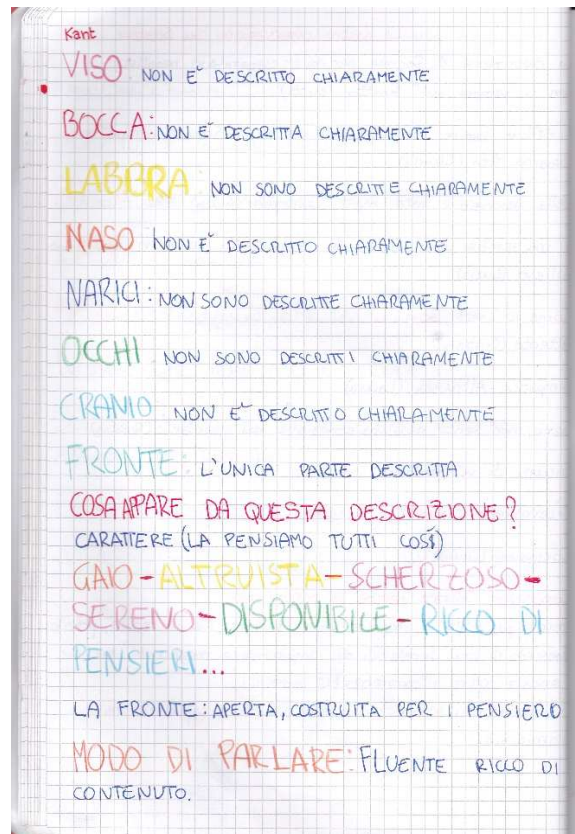
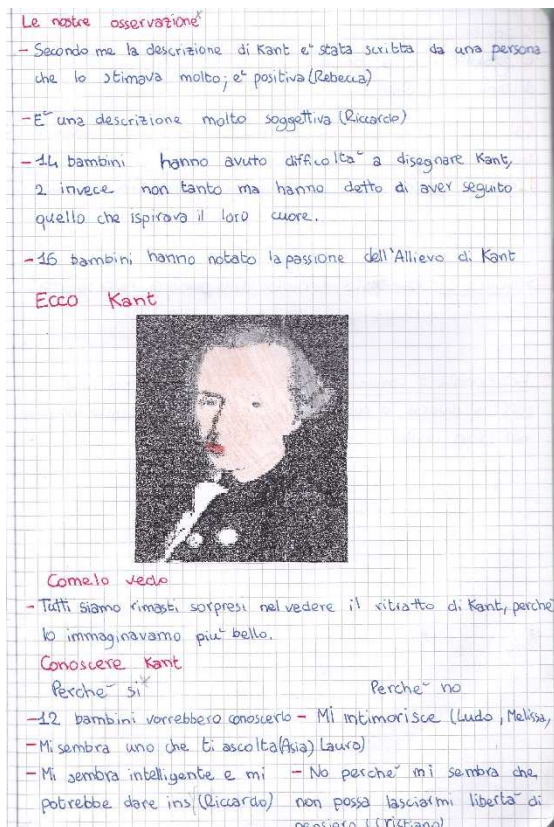
- La descrizione di Socrate per noi è esagerata in negativo; non ci sembra così brutto (tutti)
- È difficile capire come sia stato realmente Socrate, perché non abbiamo foto (Claudia)
- Nella descrizione noto molti paragoni (Giulia)
- A me sembra una descrizione soggettiva, come lo vede il suo Allievo (Lucia)

Come io vedo Socrate

- Attento (Cristiano)
- Simpatico - Altruista (Laura)
- Serio, non sento nessuna emozione nel guardarlo (Rebecca)
- Sicuro di sé (Ludovica)
- Determinato (Claudia)
- Coraggioso (Giulia)

Conoscere Socrate perché sì perché no

- Avere la possibilità di scoprire come Socrate sia in realtà; poterlo conoscere di più; di parargli di comprendere meglio le sue idee e andare oltre all'apparenza (15 bambini)
- Io non vorrei conoscerlo perché la sua sapienza mi intimidisce.



Alla fine della sessione di lavoro, viene formulato il seguente questionario: conoscere Socrate perché sì, perché no: quindici bambini rispondono di sì,

per avere la possibilità di scoprire come Socrate si in realtà, poterlo conoscere di più, parlargli, comprendere meglio le sue idee di andare oltre l'apparenza.

Filippo risponde di no:

io non vorrei conoscerlo perché la sua sapienza mi intimidisce.

Il compito assegnato a casa concerne la comprensione delle tre possibili funzioni del volto: individuante; socializzante; relazionale o comunicante. Segue la descrizione del proprio volto attraverso l'uso delle tre suddette funzioni quali parametri descrittivi e argomentativi: eccomi, questo/a sono io...

Terminata l'analisi del volto, si è passati agli occhi e allo sguardo. Il nuovo tema di riflessione è stato introdotto con un disegno di due occhi sul quaderno.

In un primo momento, i bambini sono stati invitati a riflettere circa la differenza fra: guardare, vedere, osservare fino a riuscire a collocare, nella giusta sequenza temporale, la progressiva criticità delle tre azioni. Tutti i bambini hanno concordato nell'affermare che:

prima si guarda, poi si vede, infine si osserva.

Dopo aver ascoltato il buon maestro di filosofia raccontare la storia di Bertrand Russell che narra di un viaggiatore, ignaro delle abitudini terrestri, che, tutti i giorni, su un treno, passa davanti ad una fabbrica e si chiede quali siano le ragioni che fanno sì che gli operai abbandonino l'edificio, i giovanissimi pensatori sono stati invitati a comporre un testo argomentativo, intitolato: guardando fuori dalla finestra della mia classe, cosa vedo? Come e perché lo osservo?

Ecco il testo di Asia:

Quando arrivo a scuola guardo distrattamente fuori dalla finestra.
Do per scontato che ci siano gli alberi, il Chiostrì, la chiesetta di San Michele ...
Se, invece, osservo attentamente, sento: l'aria umida, una brezza leggera sulla faccia.
Sento il sole caldo: è molto piacevole.
Ascolto, quando c'è silenzio, il canto degli uccellini che cinguettano.
Mi colpisce il prato così verde rispetto agli alberi spogli che dormono ancora.
Vedo anche un albero in fiore: è molto bello, mi trasmette serenità e felicità.
Percepisco che arriva la primavera.
La natura si sta risvegliando, mi trasmette positività.
È uno spettacolo bellissimo!
Vorrei stare qui ad ammirarlo per tutto il giorno.

L'incontro successivo è stato dedicato all'immaginazione: vedere con gli occhi della mente cose che non esistono ma che vorremmo che esistessero o che non esistessero.

Le due classi sono state invitate a comporre una storia fantastica, tutti insieme, immaginando di guardare dal buco della serratura di una porta chiusa, all'interno di una stanza.

Se l'avvio della storia è stato realizzato all'unisono, ogni classe ha, in seguito, terminato il racconto separatamente insieme alla maestra di lingua e grammatica italiana. Due finali diversi, che sono stati sottoposti ad una votazione che ha decretato, a maggioranza, la scelta del migliore fra i due, rispetto ad un parametro ben preciso: la coerenza con la consegna che prevedeva una stanza chiusa e l'uso dell'immaginazione. Ha vinto la classe quarta!

Nell'ora di educazione motoria, i bambini hanno messo in scena la loro storia fantastica in una *performance* teatrale che è stata recitata anche in occasione del *Festival della filosofia dei Giovani Pensatori* di venerdì 12 maggio 2016 all'Università degli Studi dell'Insubria.

Il tema degli occhi e dello sguardo si è concluso con l'introspezione, ossia il "guardarsi dentro" perché, come disse il Piccolo Principe, non si vede bene se non con il cuore poiché l'essenziale è invisibile agli occhi.

Un cuore disegnato da ciascuno sul quaderno e, al centro, una poesia:



La voce: sono stati pronunciati dei versacci e/o dei rumori e i bambini li hanno rappresentati con un movimento del corpo.

È stata, poi, la volta delle vocali: suoni larghi e movimenti di apertura delle braccia e delle gambe; suoni acuti e gli arti si sono chiusi.

L'esperienza dell'abbinare un suono ad un movimento ha fatto sì che i bambini decidessero di fare un gioco: due di loro sono stati invitati ad andare in un'altra stanza, mentre i restanti hanno pensato un suono abbinandovi un movimento.

Rientrati i due in palestra, il gruppo ha mimato il movimento scelto, senza pronunciare alcun suono. Compito dei due è stato quello di indovinare quale fosse il suono che aveva dato origine al movimento.

L'ultimo incontro è stato dedicato alla costruzione, con i corpi dei bambini, delle lettere che compongono la parola *filosofia*. Un tentativo abbastanza riuscito che è piaciuto moltissimo ai bambini i quali, dopo tanta fatica, hanno potuto improvvisarsi in qualità di alfabeto vivente.

Anche in questo specifico caso, le maestre delle due classi coinvolte nel progetto, insieme all'esperta di filosofia, hanno scelto la rappresentazione teatrale per illustrare, in occasione del *Festival della filosofia dei Giovani Pensatori*, il percorso concettuale, motorio ed espressivo che ha visto protagonisti i bambini.

BIBLIOGRAFIA

SEZIONE PRIMA

Aa. Vv., *Le mektoub tunisien de Giulio Preti. La vie et l'oeuvre d'un philosophe italien razionaliste (Tunis, mercredi 28 février 2007/10 safar 1428), avec une lettre inédite de Giulio Preti*, sous la direction de Michele Brondino et Fabio Minazzi, Editions Publisud, Paris 2009.

Evandro Agazzi, *Il significato dell'oggettività nel discorso scientifico*, in Fabio Minazzi (a cura di), *L'oggettività della conoscenza scientifica, op. cit.*, pp. 19-35.

Evandro Agazzi, voce *Oggettività, intersoggettività, verità, realismo scientifico*, *Enciclopedia Filosofica Bompiani*, Bompiani, Milano 2006, vol. VIII, pp. 8049-8062.

Evandro Agazzi, *L'eredità attuale del trascendentale kantiano*, «Il Protagora. Kant e il problema del trascendentale», *op. cit.*, pp. 43-48.

Evandro Agazzi, *Ragioni e limiti del formalismo. Saggi di filosofia della logica e della matematica*, a cura e con una *Prefazione* di Fabio Minazzi, Franco Angeli, Milano 2012.

Evandro Agazzi, *Scientific objectivity and its contexts*, Springer, Berlino 2014.

Annali della Fondazione Lelio e Lisli Basso-Issoco, *Tempo di beni comuni. Studi multidisciplinari*, Ediesse, Roma 2013.

Antonio Banfi, *Principi di una teoria della ragione*, Paravia, Torino-Milano-Firenze-Roma-Palermo 1926 (2 ed. Parenti, Firenze 1960; 3 ed. Editori Riuniti, Roma 1967).

Jorge Mario Bergoglio (papa Francesco), *Laudato si'. Lettera enciclica sulla cura della casa comune*, Centro Ambrosiano, Milano 2015.

Brigida Bonghi, Fabio Minazzi (a cura di), *Sulla filosofia italiana del Novecento. Prospettive, figure e problemi*. Atti del secondo e terzo ciclo dei Seminari Salentini di Filosofia *Problemi aperti del pensiero contemporaneo*, Franco Angeli, Milano 2008.

Gabriele Bottino, Maurizio Cafagno, Fabio Minazzi (a cura di), *Contributi e riflessioni sui beni comuni*, Mimesis, Milano 2016.

Mario Dal Pra, Fabio Minazzi, *Ragione e storia. Mezzo secolo di filosofia italiana*, Rusconi, Milano 1992.

Francesco di Assisi (san), *Il Cantico delle creature*, a cura di M. Bertin, Castelvevchi, Roma 2016.

John Dewey, *Problemi di tutti*, trad. it. di Giulio Preti, Arnoldo Mondadori Editore, Milano 1950.

Giovanni Pico della Mirandola, *De hominis dignitate*, a cura di Eugenio Garin, Edizioni della Normale, Pisa 2012.

Augusto Guerra, *Introduzione a Kant*, Editori Laterza, Roma-Bari 1998¹¹.

Immanuel Kant, *Prolegomeni ad ogni metafisica futura che vorrà presentarsi come scienza*, traduzione, introduzione e commento di Piero Martinetti, Paravia, Torino 1926 (2 ed. con *Postfazione* e parole chiave di Massimo Roncoroni, Rusconi, Milano 1995).

Immanuel Kant, *Fondazione della metafisica dei costumi*, in Immanuel Kant, *Scritti morali*, a cura di Pietro Chiodi, Utet, Torino 1970, pp. 41-125.

Immanuel Kant, *Critica della ragione pratica*, in Immanuel Kant, *Scritti morali, op. cit.*, pp. 127-315.

Immanuel Kant, *Critica della ragione pura*, introduzione, traduzione e note di Giorgio Colli, Adelphi Edizioni, Milano 1976.

Immanuel Kant, *Lezioni di Etica*, traduzione di Augusto Guerra, Laterza, Roma-Bari 1991.

Immanuel Kant, *Che cosa significa orientarsi nel pensiero*, a cura di Franco Volpi, traduzione di Petra Dal Santo, Adelphi Edizioni, Milano 1996.

Immanuel Kant, *Antropologia dal punto di vista pragmatico*, introduzione e note di Michel Foucault, trad. it. di Mauro Bertani e Gianluca Garelli, Einaudi, Torino 2010.

Immanuel Kant, *Per la pace perpetua*, a cura di Salvatore Veca, trad. it. di Roberto Bordiga, Feltrinelli, Milano 2011.

Immanuel Kant, *Risposta alla domanda che cos'è l'illuminismo?*, a cura di Matteo Bensi, postfazione di Alfonso M. Iacono, Edizioni ETS, Pisa 2013.

Immanuel Kant, *Critica del giudizio. Con l'aggiunta della Prima introduzione alla critica del giudizio*, trad. it. di Massimo Marassi, Bompiani, Milano 2015².

Marina Lazzari, *L'esperienza della cosa. Platone, Kant, Heidegger, Hofmannsthal, Dostoevskij, Mann*, Mimesis, Milano 2014.

Silvestro Marcucci, *La deduzione "trascendentale" delle idee in Kant*, «Il Protagora. Kant e il problema del trascendentale», pp. 29-41.

Carlo Maria Martini, Umberto Eco, *In che cosa crede chi non crede?*, Bompiani, Milano 2014.

Daria Menicanti, *Canzoniere per Giulio*, a cura e con uno studio di F. Minazzi, Manni, Lecce 2004.

Fabio Minazzi, *Giulio Preti: bibliografia*, Franco Angeli, Milano 1984.

Fabio Minazzi, *L'epistemologia come ermeneutica della ragione. Studi sul razionalismo critico da Antonio Banfi ad Evandro Agazzi*. Con contributi specifici di Fulvio Papi e Jean Petitot, Erga Edizioni, Genova 1988.

Fabio Minazzi (a cura di), *Il pensiero di Giulio Preti nella cultura filosofica del Novecento*, Franco Angeli, Milano 1990.

Fabio Minazzi, *Galileo «filosofo geometra»*, Rusconi, Milano 1992.

Fabio Minazzi, *Realismo senza dogmi. Studi sul problema del realismo*, Guerini e Associati, Milano 1993.

Fabio Minazzi, *L'onesto mestiere del filosofare. Studi sul pensiero di Giulio Preti*, Franco Angeli, Milano 1994.

Fabio Minazzi (a cura di), *L'oggettività della conoscenza scientifica*, Franco Angeli, Milano 1996.

Fabio Minazzi, *Il problema epistemologico dell'oggettività* in Fabio Minazzi (a cura di), *L'oggettività della conoscenza scientifica, op. cit.*, pp. 143-197.

Fabio Minazzi, *Kant e il diritto alla felicità*, «Studi kantiani», anno XVI, 2003, pp. 67-96.

Fabio Minazzi, *Teleologia della conoscenza ed escatologia della speranza. Per un nuovo illuminismo critico*, La Città del Sole, Napoli 2004.

Fabio Minazzi, *Il cacodèmone neoilluminista. L'inquietudine pascaliana di Giulio Preti*, Franco Angeli, Milano 2004.

Fabio Minazzi, *Alcune osservazioni filosofiche concernenti i detti di fra' Giuseppe da Copertino in San Giuseppe da Copertino: lo "scomodo" dell'identità religiosa. Atti del Convegno (Copertino, Piazza del Popolo, 16 giugno 2006)*, a cura di Luca Nolasco, Lupo Editore, Copertino 2007, pp. 53-117.

Fabio Minazzi, *Actualité philosophique et civile du droit cosmopolitique de Kant. Abstract in Aa. Vv., XI Kant Internationaler Kongress, Kant e la filosofia in senso cosmopolitico, Kant und die Philosophie in Weltbürgerlicher Absicht, Kant and Philosophy in a Cosmopolitan Sense*, Pisa 2010, *Abstracts*, a cura di Stefano Bacin, Alfredo Ferrarin, Francesco Lanzillotti, Claudio La Rocca, coordinamento Società Italiana di Studi Kantiani, Kant-Gesellschaft, Edizioni ETS, Pisa 2010, p. 93, c.1.

Fabio Minazzi, *Sullo statuto epistemologico del trascendentale kantiano*, «Il Protagora. Kant e il problema del trascendentale», *op. cit.*, pp. 87-115.

Fabio Minazzi, *Sulla genesi della filosofia trascendentale. A proposito di una recente pubblicazione*, «Il Protagora. Kant e il problema del trascendentale», *op. cit.*, pp. 193-200.

Fabio Minazzi, *Suppositio pro significato non ultimato. Giulio Preti neorealista logico studiato nei suoi scritti inediti*, Mimesis, Milano 2011.

Fabio Minazzi, *Giulio Preti: le opere e i giorni. Una vita più che vita per la filosofia quale onesto mestiere. Presentazione di Renzo Dionigi, con una nota critica di Rolando Bellini*, Mimesis, Milano 2011.

Fabio Minazzi, Maria Grazia Sandrini (a cura di), *Il contributo di Giulio Preti al razionalismo critico europeo*, Mimesis, Milano 2012.

Fabio Minazzi (a cura di), *Sul bios theoretikós di Giulio Preti. Problemi aperti e nuove prospettive del razionalismo critico europeo e lombardo alla luce dell'Archivio inedito del filosofo pavese. Atti del Convegno Internazionale di Varese 28-29 ottobre 2011*, Mimesis, Milano 2015, 2 voll.

Fabio Minazzi, *Il problema filosofico e teoretico del bene nella tradizione occidentale*, in Gabriele Bottino, Maurizio Cafagno, Fabio Minazzi (a cura di), *Contributi e riflessioni sui beni comuni, op. cit.*, pp. 37-68.

Matteo Negro, *Bene comune e persona. Prefazione di Evandro Agazzi*, Edizioni Studium, Roma 2014.

Elinor Ostrom, *Governare i beni collettivi*, trad. it. di Giovanni Vetritto e Francesco Velo, Marsilio Editore, Venezia 2006.

Fulvio Papi, *Il pensiero di Antonio Banfi*, Parenti Editore, Firenze 1961.

Jean Petitot, *La costituzione trascendentale delle ontologie regionali*, in Fabio Minazzi (a cura di), *L'oggettività della conoscenza scientifica, op. cit.*, pp. 37-57.

Jean Petitot, *Per un nuovo illuminismo. La conoscenza scientifica come valore culturale e civile*, trad. it. di Fabio Minazzi, Studi Bompiani, Milano 2009.

Platone, *Tutti gli scritti*, a cura di Giovanni Reale, Rusconi, Milano 1994.

Platone, *Fedro*, in Platone, *Tutti gli scritti, op. cit.*, pp. 535-594.

Platone, *Filebo*, in Platone, *Tutti gli scritti, op. cit.*, pp. 425-480.

Platone, *Lettera VII*, in Platone, *Tutti gli scritti, op. cit.*, pp. 1806-1829.

Platone, *Repubblica*, in Platone, *Tutti gli scritti, op. cit.*, pp. 1067-1346.

Veronica Ponzellini, *Oggettività, ragione e trascendentalismo critico*, in Gabriele Bottino, Maurizio Cafagno, Fabio Minazzi (a cura di), *Contributi e riflessioni sui beni comuni, op. cit.*, pp. 99-111.

Giulio Preti, *Saggi filosofici*, «La Nuova Italia» Editrice, Firenze 1976, 2 voll.

Giulio Preti, *Lezioni di filosofia della scienza (1965-1966)*, a cura di Fabio Minazzi, Franco Angeli, Milano 1989.

Giulio Preti, *L'esperienza insegna...Scritti civili del 1945 sulla Resistenza*, a cura e con un saggio di Fabio Minazzi, Piero Manni Editore, San Cesario di Lecce 2003.

Giulio Preti, *Philosophical Essays. Critical Rationalism as Historical-objective Transcendentalism*, edited by Fabio Minazzi, Translation from Italian by Richard Sadleir, P.I.E. Peter Lang, Bruxelles – Bern – Berlin – Frankfurt am Main – New York – Oxford – Wien 2011.

Bertrand Russell, *Storia della filosofia occidentale*, trad. it. di Luca Pavolini, TEA, Milano 2011.

Richard Sennet, *L'uomo artigiano*, trad. it. di Adriana Bottini, Universale Economica Feltrinelli, Milano 2013.

Mario Signore, *Was ist Aufklärung? La via kantiana per un "pensatore responsabile"*, «Il Protagora. Kant e il problema del trascendentale», *op. cit.*, pp.117-125.

Carlo Sini, *Spinoza o l'archivio del sapere*, Jaca Book, Milano 2012.

Edith Stein, *La struttura della persona umana*, trad. it. di Michele d'Ambra, Città Nuova, Roma 2000.

Jules Vuillemin, *Physique et métaphysique kantienne*, PUF, Paris 1955 (2 ed. PUF, collana «Dito», Paris 1987).

Simone Weil, *Lezioni di filosofia*, trad. it. di Luisa Nocentini, Adelphi, Milano 1999.

Stefan Zweig, *Dostoevskij*, trad. it. di Mario Britti, Castelvechi Lit Edizioni, Roma 2013.

Riviste

«Il Protagora. *Kant e il problema del trascendentale*», sesta serie, anno XXXVII, numero 13, gennaio-giugno 2010, numero monografico dedicato.

SEZIONE SECONDA

Francesco Adorno, *Introduzione a Socrate*, Editori Laterza, Bari 1970¹.

Aristotele, *La metafisica*, introduzione, traduzione e parafrasi di Giovanni Reale, Rusconi, Milano 1984².

Aristotele, *Opere*, ed. it. a cura di Gabriele Giannantoni, trad. it. di Marcello Gigante, Giorgio Colli, Antonio Russo, Oddone Longo, Renato Laurenti, Mario Vegetti, Diego Lanza, Armando Plebe, Manara Valgimigli, G. Giannantoni, Laterza, Roma-Bari 1973, 11 voll.

Autori Vari, *Sapere aude! discutendo si impara a pensare: gli studenti del Liceo "Capece" di Maglie discutono di Amore, Morte, Felicità e Libertà con i filosofi Evandro Agazzi, Domenico Conci, Fabio Minazzi, Carlo Vinti: atti del Festival dei Giovani Pensatori, 17*, a cura di Ada Fiore e Fabio Minazzi, Barbieri, Empoli 2005.

Antonio Banfi, *Socrate*, Garzanti, Milano 1943 (2 ed. ivi, 1944; 3 ed. Mondadori, Milano 1963; 4 ed. ivi, 1984).

Antonio Banfi, *La problematicità dell'educazione e il pensiero pedagogico*, «La Nuova Italia» Editrice, Firenze 1973².

Giovanni Maria Bertin, *L'idea pedagogica e il principio di ragione in A. Banfi*, Armando Editore, Roma 1961.

Giovanni Maria Bertin, *Scuola e società in Italia. 1ª ricerca sulla scuola e la società italiana in trasformazione*, Editori Laterza, Bari 1964.

Giovanni Maria Bertin, *Crisi educativa e coscienza pedagogica*, Armando Editore, Roma 1971.

Giovanni Maria Bertin, *Scuola, società e domanda educativa*, Giunti e Lisciani Editori, Teramo 1985.

Giovanni Maria Bertin, Mariagrazia Contini, *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando Editore, Roma 2004.

Piero Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze 1998.

Francesco Botturi, Angelo Campodonico (a cura di), *Bene comune. Fondamenti e pratiche*, Vita e Pensiero, Milano 2014.

Oscar Brenifier, Jacques Després, *Il libro dei grandi contrari filosofici*, trad. it. di Francesca Novajra, Isbn Edizioni, Milano 2008.

Oscar Brenifier, Jacques Després, *Il libro dell'amore e dell'amicizia*, trad. it. di Lorenzo Vetta, Isbn Edizioni, Milano 2009.

Oscar Brenifier, Jacques Després, *Il senso della vita*, trad. it. di Lorenzo Vetta, Isbn Edizioni, Milano 2009.

Oscar Brenifier, Jacques Després, *Il bene e il male*, trad. it. di Lorenzo Vetta, Isbn Edizioni, Milano 2010.

Oscar Brenifier, Jacques Després, *Il concetto di Dio*, trad. it. di Lorenzo Vetta, Isbn Edizioni, Milano 2010.

Oscar Brenifier, Jacques Després, *Il libro dei grandi contrari psicologici*, trad. it. di Lorenzo Vetta, Isbn Edizioni, Milano 2011.

Silvano Calvetto, *Tra ragione ed esistenza. La filosofia dell'educazione di Giovanni Maria Bertin*, Anicia, Roma 2007.

Franco Cambi, *Introduzione alla filosofia dell'educazione*, Editori Laterza, Roma-Bari 2008.

Franco Cambi, *La forza delle emozioni per la cura di sé*, Pacini Editore, Pisa 2015.

Franco Cambi, Sandra Landi, Gaetana Rossi (a cura di), *La magia nella fiaba. Itinerari e riflessioni*, Armando Editore, Roma 2010.

Franco Cambi, Cosimo Di Bar, Daniela Sarsini, *Il mondo dell'infanzia. Dalla scoperta al mito alla relazione di cura. Autori e testi*, Apogeo, Milano 2012.

Chiara Campiotti, *La biblioteca aperta a scuola. Proposte per far crescere i piccoli lettori*, Edizioni Erickson, Trento 2007.

Dichiarazione Universale dei Diritti Umani,
http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/itn.pdf.

Giuseppe Ferraro, *Bambini in filosofia*, Castelvechi, Roma 2015.

Galileo Galilei, *Il Saggiatore*, introduzione e cura di Libero Sosio, Feltrinelli, Milano 1965 (nuova ed. ivi 1992).

Luigi Guerra (a cura di), *Pedagogia "sotto le due torri". Radici comuni e approcci plurali*, CLUEB, Bologna 2012.

William K.C. Guthrie, *Socrate*, trad. it. di Marco Fantuzzi, Il Mulino, Bologna 1986.

Edmund Husserl, *Terza Ricerca*, in Edmund Husserl, *Ricerche logiche*, a cura di Giovanni Piana, Il Saggiatore, Mondadori, Milano 1988, 2 voll.

Anna Kaiser, *Filosofia dell'educazione (im Grundriß)*, Il Melangolo, Genova 2013.

Immanuel Kant, *L'arte di educare*, trad. di Andrea Gentile, Armando Editore, Roma 2001.

Immanuel Kant, *Logica*, a cura di Leonardo Amoroso, Editori Laterza, Roma-Bari 2010.

Walter O. Kohan, *Infanzia e filosofia*, a cura di Chiara Chiapperini, Morlacchi Editore, Perugia 2006.

Heinrich Maier, *Socrate. La sua opera e il suo posto nella storia*, trad. it. di Giovanni Sanna, La Nuova Italia Editrice, Firenze 1978, 2 voll.

Diego Marconi, *Il mestiere di pensare*, Einaudi, Torino 2014.

Ekkehard Martens, *Filosofare con i bambini. Un'introduzione alla filosofia*, trad. it. di E. Tetamo, Bollato Boringhieri, Torino 2007.

Fabio Minazzi, *Insegnare a filosofare. Una nuova didattica della filosofia per scuole e società democratiche*, Editore SRL Manduria, Taranto 2004.

Fabio Minazzi, *Ex pumice aquam? L'occhio della Filosofia e la Scuola come Laboratorio Seminariale*, Edizioni Sapere, Padova 2009.

Luca Novelli, *Pitagora e il numero maledetto*, Editoriale Scienza, Firenze-Trieste 2012.

Richard Osborne, *Storia della filosofia a fumetti*, trad. it. di Nicolao Merker, Editori Riuniti, Roma 2007.

Fulvio Papi, *Capire la filosofia*, Ibs, Como-Pavia 1993.

Daniel Pennac, *Come un romanzo*, trad. it. di Yasmina Melaouah, Feltrinelli, Milano 2000.

Fabrizio Pizzi, *Educare al bene comune. Linee di Pedagogia interculturale*, Vita e Pensiero, Milano 2006.

Platone, *Menone*, in Platone, *Tutti gli scritti, op. cit.*, pp. 937-970.

Platone, *Teeteto*, in Platone, *Tutti gli scritti, op. cit.*, pp. 191-260.

Giulio Preti, *Retorica e logica. Le due culture*, Einaudi, Torino 1968.

Silvia Rinaldi, *Colori di pace*, Mela Music, Verona 2005.

Gianni Rodari, *Filastrocche in cielo e in terra*, Einaudi Ragazzi, Trieste 1996.

Fernando Savater, *A mia madre mia prima maestra. Il valore di educare*, trad. it. di Francesca Saltarelli, Editori Laterza, Roma-Bari 1997.

Carlo Sini, *Etica della scrittura*, Mimesis, Milano 2009.

Carlo Sini, *Il metodo e la via*, Mimesis, Milano 2013.

Carlo Sini, *Enzo Paci*, Feltrinelli, Milano 2015.

Giacomo Stella, *Tutta un'altra scuola (quella di oggi ha i giorni contati)*, Giunti Editore, Firenze 2016.

Alfred Edward Taylor, *Socrate*, trad. it. di Mariuma Tioli-Gabrieli, *Prefazione* di Paolo Rossi, «La Nuova Italia», Firenze 1952.

Maria Vinciguerra, *Pedagogia e filosofia per bambini*, La Scuola, Brescia 2014.

Vera Waksman, Walter O. Kohan, *Fare filosofia con i bambini. Strumenti critici e operativi per il lavoro in classe con e oltre il curricolo «philosophy for children»*, trad. it. di Monica Serena, Liguori, Napoli 2013.

Maria Zambrano, *Per l'amore e per la libertà. Scritti sulla filosofia e sull'educazione*, trad. it. di Laura Mariateresa Durante, Marietti 1820, Genova-Milano 2008.

Siti:

<https://amicasophia.it>

<https://www.facebook.com/giovani.pensatori>

<https://www.filosoficoibambini.net/it>

<http://giovani-pensatori.dicom.uninsubria.it>

<http://www.ludosofici.com/>

<https://www.statigeneralifilosofiabambini.it>

<https://www.unesco.it>