



Università
Ca'Foscari
Venezia

Corso di Laurea
magistrale
in Scienze Filosofiche

Tesi di Laurea

Autobiografia come metodo.
Valenze del genere autobiografico nell'insegnamento della filosofia.

Relatore

Prof. Paolo Pagani

Correlatore

Prof. Fiorino Tessaro

Laureanda/o

Charlotte Maria Pitton
860078

Anno Accademico

2019 / 2020

Indice

Introduzione

Metodi e strumenti per lo studio

Lo studio della filosofia

Autobiografia

Contenuti del nostro lavoro

1. Storia e sviluppo dell'autobiografia filosofica

1.1. Seneca

1.2. Marco Aurelio

1.3. Agostino

1.4. Abelardo

1.5. Cardano

1.6. Rousseau

1.7. Conclusione

2. Benefici dell'autobiografia nella didattica

2.1. Introduzione

2.2. Pedagogia

2.3. Il metodo didattico e le sue forme

2.4. L'insegnamento

2.5. La filosofia e il linguaggio

Conclusione

Bibliografia

Introduzione

- **Metodi e strumenti per lo studio**

Nello studio di diverse discipline, il metodo che predilige l'apprendimento teorico – quello maggiormente sfruttato in Italia – è utilizzato al fine di costruire basi solide di conoscenza, affinché lo studente impari a ragionare secondo degli schemi che non rappresentino il caso specifico, e quindi possano essere più facilmente applicabili in condizioni nuove e differenti da quelle incontrate fino a quel momento. Un altro metodo che prevede l'applicazione immediata da parte dello studente o il riscontro pratico nella sua vita fuori dall'ambiente scolastico – maggiormente sfruttato nei paesi anglosassoni e del nord Europa – inizia a farsi strada nella seconda parte del ventesimo secolo e attualmente è quello prediletto delle scuole che adottano la visione secondo la quale lo studente necessita di avere immediato riscontro della teoria nella vita quotidiana.

Entrambi questi metodi vengono, in ogni caso, utilizzati in tutte le scuole offrendo benefici differenti. Siccome il primo vuole essere un modello per il pensiero e per la sua costruzione ed il secondo un metodo di analogia della teoria alla pratica quotidiana, la mediazione dei due metodi è utilizzata in tutte le classi di scuola, dall'asilo fino all'università, con maggiore peso per il secondo durante le scuole dell'infanzia, che va man mano diminuendo. Questo accade perché mentre per i più piccoli la comprensione passa inizialmente per analogie (come dicevamo), crescendo l'essere umano impara a pensare in modo astratto. Così almeno sembra all'adulto. Ma se andiamo a vedere le correlazioni fatte dai bambini, che spesso all'adulto paiono poco ragionevoli, sono astratte a tal punto da riuscire a vedere l'insieme in maniera più uniforme. La maieutica dimostra come il bambino in mancanza di precedenti conoscenze non accetti una realtà postulata, ma richieda di comprenderne più a fondo le motivazioni, che

possono essere date da schemi mentali da acquisire e non solo da sensazioni percettive di questa realtà.

La semplicità con cui i bambini apprendono è oggetto di studio che ha portato alle teorie pedagogiche degli approcci Montessori e Steiner, seppure con risultati differenti.

Durante la scuola superiore, in cui la mente ha una capacità straordinaria alla modifica (in particolare proprio degli schemi mentali) e dove il cambiamento dettato dall'adolescenza include ogni aspetto della vita dello studente, i professori cercano ancora di fruire di questa possibilità al fine di formare degli adulti a cui risulti facile modificarsi in base alle occasioni, ai problemi e al lavoro.

All'università le menti ormai formate accostano alla teoria, alcune autorità che ne svelino gli ingranaggi più reconditi, per saziare la curiosità ed entrare nel merito della teoria stessa, delle motivazioni storiche, geografiche, politiche, sociali o antropologiche per cui l'autore ha sviluppato un certo pensiero. Questo accostamento avviene in modi differenti per le diverse discipline, in quantità e qualità. Per quantità s'intende la percentuale con cui ad ogni teoria si accosta un testo che spieghi o sia di approfondimento per le parti; per qualità s'intende, invece, il tipo di testo, che sia un saggio, una relazione, un racconto o un resoconto.

- **Lo Studio della Filosofia**

Lo studio della filosofia nelle scuole superiori italiane si svolge maggiormente secondo il metodo teorico descritto; viene definito un periodo storico, inserito il pensatore nella storia e nella propria storia (quindi culturale, sociale e familiare), in seguito vengono fatti riferimenti ai filosofi precedenti per cercare di comprendere come si sia sviluppato il pensiero totale, e infine se ne definisce il pensiero ricostruendo il ragionamento secondo schemi avvicinati a frasi del filosofo cosicché gli studenti comprendano anche come questo pensiero è stato analizzato in seguito e possano a loro volta trarne una propria interpretazione.

All'università, lo stesso metodo viene modellato ancora una volta perché lo studente legga gli scritti del filosofo e ne comprenda, con l'accompagnamento del professore che tiene il corso, come questo pensiero sia ancora attuale, cosa mantenere e cosa invece fuori tempo può essere modificato o appreso come tale. Tra gli scritti in questione appaiono due principali generi: il saggio e il racconto.

Questa tesi vuole dimostrare come il racconto sia da preferirsi al saggio per la comprensione del pensiero e degli schemi dello stesso. Per dimostrare ciò porto a testimoniare grandi opere e autobiografie quali: da Seneca a Epitteto e Marco Aurelio, da Agostino d'Ippona ad Abelardo, Jean Jacques Rousseau e Cardano. Le autobiografie filosofiche hanno appassionato intellettuali e filosofi, avvicinando l'autore al pubblico, e rendendolo ancora una volta umano. Questi testi racchiudono nozioni d'ogni genere che nel complesso vogliono spiegare il pensiero dell'autore per mezzo dei personaggi presentati e della storia che presenta la vita spirituale e fisica dell'autore stesso e con questa una continuità spazio-temporale; riescono così a far immedesimare il lettore nei personaggi o in loro stessi ai vari livelli di vita, e a ricostruire il proprio pensiero passo-passo con il pubblico.

Il vantaggio derivante dalla lettura di un testo autobiografico, piuttosto che un racconto che non rientri nel genere, ha due sfaccettature: la prima è la semplicità e naturalezza con cui l'autore ha la possibilità di presentarsi a posteriori, di presentare gli altri personaggi e la sceneggiatura. Le impressioni che hanno colpito il filosofo in un determinato momento e luogo sono quelle che ne hanno modellato il pensiero, così il pensatore riesce in parte a restituire queste immagini, questi suoni o queste sensazioni tattili che hanno lasciato in lui le impressioni sopra dette. Il secondo scacco dell'autobiografia agli altri generi letterari è dato dalla veridicità. L'autore potrà raccontare il proprio punto di vista, invece della storia oggettiva che non possiamo determinare come esistente, in quanto ogni evento è sempre

descritto da un particolare modo/luogo¹ di osservazione. La storia raccontata qualora fosse vera rispecchierebbe un senso condiviso di consequenzialità, in alternativa, cioè se il filosofo volesse rendere conto degli eventi e dei pensieri con dei cambiamenti fondamentali, la stessa storia fallirà nella logica percepita.

¹ Qui il termine luogo indica il *τόπος* (*tópos*) greco, un luogo ideale, che può rappresentare un luogo comune, uno schema di osservazione.

- **Autobiografia**

L'autobiografia, come la maggior parte dei testi letterari, si rifà in struttura e creazione alla *Poetica* di Aristotele, testo normativo di tutta la tragedia e l'epica dalla sua riunificazione prodotta da Andronico di Rodi (I secolo a.C.), in poi².

Il racconto, in generale, ha diverse parti in gioco. La prima è che qualcuno racconta ad altri. Vi sono quindi un autore e un pubblico, un rapporto di interdipendenza si crea tra i due e l'uno diviene parte dell'altro. Vi è la forma (scritta, narrativo-parlata, teatrale). Vi sono i tre principi aristotelici della *Retorica*: *Logos*, *Pathos* ed *Ethos* (quest'ultimo in particolare riguardante l'autobiografia). Vi sono inoltre tutte le caratteristiche proprie della poetica: l'unità di azione, di spazio e di tempo, il ritmo, la musicalità e l'uso della parola. I caratteri sono la somma delle azioni, delle parole e dei pensieri dei personaggi, e il loro rapporto con il protagonista; i caratteri a loro volta vengono sintetizzati in punti poiché non possono essere descritti tutti gli eventi secondo la storia personale di ognuno, il testo altrimenti diverrebbe dispersivo e perderebbe la propria omogeneità. Quella che si ricava quindi dal testo è una visione d'insieme irripetibile come il DNA di ogni individuo, basata come questo sulle caratteristiche proprie, quelle storiche e quelle di circostanza. Mentre nei racconti che fanno parte della categoria di finzione le storie, per rispecchiare verisimiglianza e necessità, si devono adeguare a eventi e pensieri più moderati, nel caso dell'autobiografia il narratore può raccontare tutto ciò che è avvenuto secondo il proprio punto di vista. L'autore in questo caso non deve temere di rendere al pubblico una reazione o un'impressione esagerata (anche se si dovesse ipotizzare che l'autore soffra di una qualche forma di psicosi), in quanto risulta sempre credibile per il pubblico ciò che è umano e vero, essendo fonte di identificazione.

²Aristotele, *Poetica*, trad. it. a cura di D. Lanza, Rizzoli, Milano 2018, p. 9.

Come scrive lo stesso Aristotele nella *Poetica*: «il fatto raccontato deve essere verisimile o necessario», ma «è verisimile che accadano molte cose inverosimili»³. Secondo questa traduzione di Diego Lanza, l'incoerenza stessa rispecchia fedelmente la natura umana: se il racconto è racconto di storia verisimile all'uomo, e l'uomo ha in sé la contraddizione, il racconto può rispecchiare tale contraddizione, a patto che lo faccia in maniera coerente.

Per il tramite di questa forma scritta, gli autori permettono in una volta di far accedere il lettore ai meandri più nascosti della propria mente. Nell'autobiografia vi sono, infatti, le spiegazioni al pensiero sviluppato, al ragionamento e agli esempi utilizzati. Vi si trova l'autore tutto, messo a nudo di fronte al pubblico che possa finalmente decidere se il successo e la fama siano dovuti a capacità innate o se siano frutto di educazione, eventi passati e persone conosciute.

Il pubblico, incuriosito dai segreti dell'autore, si precipita a leggere questo testo così personale, e in questo trova delle sorprese. Il pensiero del filosofo nasce e si sviluppa in un contesto, magari non così dissimile dal proprio: spesso avventure simili provocano reazioni e pensieri simili. Il contesto storico-politico rende meno incomprensibili molte teorie concepite dal lettore come contraddittorie o non eticamente corrette. Tutto ciò che si può sapere dell'autore parte dalla sua visione di sé, perché in questa sta il "sé ideale": quello che il pensatore rincorre tutta la vita e a cui cerca di modellarsi.

Tramite l'autobiografia si può, quindi, contestualizzare il narratore in senso familiare, politico, sociale e storico; questo è solo uno dei vantaggi di questo genere, accanto a questi c'è la crescita dell'autore in ogni sua fase con motivazioni ed esplicitazioni. Le motivazioni servono per capire perché il pensiero abbia preso una certa direzione, le esplicitazioni a dar significato a ciò che non era stato detto in precedenza o che era stato dato per scontato. Infatti,

³ Aristotele, *Poetica*, p.183 (18.24).

nell'autobiografia il flusso di pensieri obbliga l'autore a spiegarsi più a fondo e a non perdersi dietro la necessità e la continuità del racconto.

L'autobiografia porta con sé questi motivi di immedesimazione per il lettore, che si identificano con le categorie a priori con cui l'essere umano pensa il mondo: Spazio e Tempo, due indici dell'universo che trovano la loro interpretazione nelle teorie più antiche così come in quelle contemporanee (come la relatività di Einstein).

Uno dei testi biografici di riferimento per la letteratura italiana è l'autobiografia di Agostino d'Ippona *Confessioni*, di cui l'autore inizia la stesura nel 397⁴: è una commistione di flusso di coscienza, racconto storiografico e lode a Dio. L'insieme di più aspetti non solo della vita del protagonista, ma anche di usi e costumi dell'epoca, e la rigosità delle descrizioni e dell'uso di una continuità logico-cronologica, denota come questo testo, a differenza di altre autobiografie precedenti (si veda *Memorie* di Marco Aurelio), sia stato pensato per un pubblico, non per l'autore stesso o per pochi lettori, amici e studenti.

Nelle *Confessioni* ritroviamo l'Agostino umano, dubbioso e alla ricerca di una verità; accanto alla sua stessa figura in gioventù e ai cambiamenti dovuti alla crescita, incontriamo il processo con cui si è avvicinato a Dio, da un lato trasportato da un'onda cullante, dall'altro attraversato da una continua lotta interiore (dovuta, forse, al morboso attaccamento della madre al figlio e alla religione).

⁴ Agostino, *Le Confessioni*, trad. it. di C. Carena riveduta da M. Bettetini su testo latino di F. Skutella e M. Pellegrino, Einaudi, Torino 2000, p.XXXV

- **Contenuti del nostro lavoro**

Verranno presentati di seguito alcuni testi che non sono prettamente identificabili con il genere autobiografico, ma che aprono la strada alle varie tecniche in cui questo si iscrive successivamente. I primi tre testi: *Lettere a Lucilio*, *Diatrube* e *Memorie* sono un insieme di pensieri che vengono sviluppati nell'ambito di un evento generatore e in seguito ridiretti secondo ciò che accade nel particolare momento della scrittura. In questo loro carattere, se avvicinati al testo agostiniano, risultano porre le premesse per l'esistenza di questo e modellarne la futura forma. Rispetto ai testi letti da Agostino, rifacendoci agli studi di Marrou⁵, sappiamo che il filosofo di Tagaste aveva letto Seneca, non sappiamo però se avesse letto Epitteto o Marco Aurelio; come delineato, invece, nell'introduzione alle *Confessioni* scritta da Carlo Carena, è altamente probabile che il filosofo avesse letto Marco Aurelio e che dai suoi testi avesse tratto nozioni anche sul pensiero e le opere di Seneca ed Epitteto. Quindi, viene qui proposto un possibile sviluppo di quel genere che potremmo chiamare anacronisticamente "flusso di coscienza" e che in Agostino trova pieno sviluppo nell'accordo con gli eventi biografici, storici, politici che lo circondano, pregnano il suo pensiero e lo modellano.

Sant'Agostino, a sua volta, apre agli autori successivi la strada per il nuovo genere che si viene a formare e a identificare proprio con il testo autobiografico. Così, autori quali Abelardo, Cardano e Rousseau (che non casualmente dà titolo *Confessioni* alla propria opera), seguendo l'esempio dell'autore del IV secolo, scrivono delle autobiografie, diversificandole dalle precedenti per stile e accordandole con il proprio periodo storico, ma mantenendo uno schema che rimandi alle *Confessioni* agostiniane.

⁵ H-I. Marrou, storico francese specializzato in storia del cristianesimo antico, nel 1955 pubblicò la prima edizione della sua opera *Agostino e l'agostinismo*, testo che delinea, con molta documentazione a supporto (testi, cronologia ...), il profilo di Agostino.

Parte Prima

Sviluppo del genere autobiografico nella storia della filosofia

1. Seneca

Epistulae Morales ad Lucilium

1.1. L'autore

Seneca fu politico e filosofo stoico nella Roma del primo secolo. Nato a Cordova nel 4 a.C., assistette all'avvento del Cristianesimo a Roma e al consolidarsi della forma imperiale del governo. Studioso dell'arte oratoria coltivò, accanto a questa, la passione per la filosofia studiando inizialmente la dottrina sestiana⁶ fino allo scioglimento della scuola (19 d.C.); in seguito si avvicinò allo stoicismo che lo accompagnò per il resto della vita. L'importanza attribuita alla vita morale (già fortemente sentita nello studio della filosofia sestiana), in cui i due principi che prevalevano su tutti erano il rafforzamento delle virtù e l'accettazione del Logos, risuona all'interno delle sue opere, in particolare nelle *Lettere a Lucilio*. L'opera, seppure scritta negli anni del disimpegno politico, è piena delle conoscenze acquisite durante gli anni precedenti. L'impegno politico, infatti, rispecchia al contempo questi due principi, che compendiano nella saggezza, cioè saper accettare gli eventi che non siano in nostro potere (siano essi in accordo con la nostra indole o in disaccordo con essa).

Nelle diverse opere di Seneca si riscontrano i vari caratteri della filosofia stoica romana che, differenziandosi da quella originaria per un cosmopolitismo morale, porta a testimonianza «un percorso di vita [...] e un progetto politico praticabile»⁷.

Il successo gli aprì le porte della cerchia imperiale, dalla quale però fu escluso dopo breve tempo a causa dell'accusa di essere amante di Giulia Livilla (sorella di Caligola e sposa di Marco Vinicio Quartino), per la quale fu esiliato in Corsica dal 41 al 49 d.C. Dopo il periodo di esilio, Seneca fu richiamato a Roma per divenire pedagogo di Nerone, posto che accettò

⁶ La Scuola dei Sestii nasce intorno al 40 a.C.. Fondata da Quinto Sestio, questa scuola si fonda sulla valorizzazione della pratica dell'esercizio delle virtù. La dottrina dei Sestii conteneva elementi della dottrina stoica fusi con elementi della dottrina pitagorica, di quella aristotelica e di quella platonica.

⁷ S. Maso, *Filosofia a Roma*, Carocci Editore, Roma 2012, pp. 147-185.

finché questi divenne Imperatore, dando un nuovo corso politico al governo; dopo questo evento, il filosofo si licenziò ritirandosi a vita privata e, nel 65 d.C., accettò la condanna al suicidio.

1.1.1. Seneca, visto da sé e dagli altri

Seneca si presenta nelle epistole come un caro amico, come uno stoico e come uomo di natura tranquilla. Eppure, nei fatti riportati da altri suoi contemporanei, o autori quali si erano interessati a lui, viene rappresentato come un animo inquieto, forse perché così si dimostrava nel quotidiano o forse perché così era davvero. Possiamo solo fare supposizioni a riguardo, in quanto ciò che appare non sempre è, e ciò che viene scritto e detto non rispecchia per forza la verità.

Riguardo al suicidio possiamo sicuramente dire che i principi stoici hanno influito fortemente sulla vita dell'autore e, in particolar modo, il giudizio rispetto alla ragione e alla perdita della stessa ha avuto un forte impatto sul momento di decidere della propria morte; come Seneca stesso, infatti, propone più volte all'interno delle *Lettere a Lucilio*⁸, il suicidio è accettabile quando la ragione viene meno.

Il suicidio sembra essere, infatti, la risoluzione a quella che nella contemporaneità può venire identificata con la demenza. Questo il suo pensiero rispetto all'atto ultimo della vita umana, e nel momento in cui viene condannato al suicidio dall'imperatore per sospetta congiura contro di lui, trovandosi davvero di fronte a quella prova finale di vero stoicismo, Seneca dimostra come l'azione dia valore agli ideali. Dando prova di grande dignità, dopo aver tentato di eseguire la propria condanna tagliandosi le vene, e non riuscendovi, concluse la propria vita in una lunga agonia avvelenandosi con la cicuta.

⁸ Seneca, *Lettere a Lucilio*, trad. it. di C. Barone, Garzanti Editore, Milano 2018.

1.2. Il pensiero

Come abbiamo scritto in precedenza, Seneca fu uno dei grandi interpreti romani dello stoicismo. Il cambiamento maggiore che avvenne nella dottrina stoica tra i secoli II e I a.C. con Posidonio e Panezio, che distinsero la propria filosofia da quella di Zenone, Cleante e Crisippo⁹ per adattarla meglio al nuovo contesto culturale, si identifica con una concezione della politica che, all'interno dell'impero, era sentita come impegno dell'uomo al miglioramento della società per il miglioramento del sé, e viceversa. I rapporti con gli altri esseri umani erano considerati parte della dottrina, la morale (pratica che includeva il rapporto dell'uomo con il sé e con le massime forze dell'universo) diventava quindi un punto di partenza e non solo di arrivo dello stoicismo, dando vita all'etica e alla politica quali sue protesi naturali. La stessa concezione di amicizia, su cui Seneca pone le basi per l'Epistolario, era la sperimentazione delle virtù nelle relazioni umane, secondo concezione dell'uomo come animale essenzialmente sociale (come aveva sostenuto Aristotele).

1.2.1. *Percezione della realtà e conoscenza*

La conoscenza dipende, secondo i principi stoici, da due fattori: uno attivo e uno passivo. Quello attivo si identifica con l'oggetto che agisce sul soggetto percipiente, mentre quello passivo si identifica con le strutture fisiche del soggetto stesso, che gli permettono di comprendere ciò che proviene dall'esterno. I principi fondanti di questa concezione sono materialistici, quindi seguono un processo di causalità, nel quale l'oggetto della conoscenza non è direttamente causa della condizione finale del soggetto, ma provoca in esso un

⁹ S. Maso, *Filosofia a Roma*, pp. 147-185.

cambiamento in maniera indiretta. Tra l'oggetto e il soggetto c'è dunque una relazione di concausa, per la quale la condizione in cui si trova il soggetto si dice "definita" o "detta"¹⁰.

Questo principio si ha in Seneca sia nella concezione della fisica sia in quella del comportamento umano. L'evidenziazione delle similitudini tra il comportamento umano e quello dei corpi fisici fa parte del fine ultimo della filosofia: trovare la chiave di lettura universale per la spiegazione del tutto.

1.2.2. *Retorica e Logica*

Seneca teorizzava un linguaggio disadorno e immediato (*inlaboratus et facilis*); ma in realtà solo all'apparenza utilizza tale forma: nel profondo della lettura si evince come questo linguaggio sia sfruttato per descrivere situazioni e principi più complessi. Un'elaborata ricerca stilistica funge da mezzo per la veicolazione di argomenti la cui difficile comprensibilità contrasta con la semplicità del linguaggio. Questo stile proposto nelle opere della tarda età definisce la scrittura di Seneca come un articolarsi in contemporanea di complesso e semplice: la tensione naturale che esiste nel mondo, nell'essere e nel suo pensiero.

¹⁰ Dalla lettera 117.13 di *Lettere a Lucilio* dove Seneca espone la teoria secondo cui la conoscenza dell'oggetto passa per il soggetto ma ha una correlazione per cui viene espresso un certo stato del corpo, e tale stato può esser chiamato "*effatum*" ovvero proposizione, "*enuntiatum*" ovvero enunciato o "*dictum*" ovvero affermazione.

1.3. L'opera

Scritto tra il 65 ed il 67, *Lettere a Lucilio* non è un'opera prettamente autobiografica, ma contiene gli ingredienti che successivamente fungeranno da ricettario per il genere dell'autobiografia. Questo testo, dando spunto al *Manuale* di Epitteto¹¹ (opera composta di consigli per una vita stoica) e quindi anche alle *Memorie* di Marco Aurelio, e accostandosi maggiormente a queste per tecniche somiglianti, come l'avvicinamento di un consiglio alla situazione in cui farne uso, sarà un appoggio fondamentale per la prima fase vera e propria del genere autobiografico. Nelle Lettere a Lucilio, Seneca scrive all'amico e discepolo riguardo la dottrina stoica, riconoscendogli, durante la malattia, il rischio di allontanarsi dalla dottrina. Nel fare ciò non lo rimprovera, né gliene fa una colpa, ma vuole riavvicinarlo allo stoicismo dimostrandogli come, proprio attraverso questa filosofia, sia possibile nelle situazioni di maggiore crisi comprendere e vivere una vita saggia. Per fare questo e spiegarsi nel modo più chiaro possibile, ritiene necessario o forse più piacevole, accomunare i principi alle situazioni quotidiane, cosicché ogni lettore farà riferimento ad eventi che possano accadere, o gli siano accaduti, e riesca pertanto a immedesimarsi e riferirsi alla propria vita per applicare tali insegnamenti. *Epistulae morales ad Lucilium* è un'opera destinata ad un pubblico ampio, anche se come suppone Caterina Barone nell'introduzione alle *Lettere a Lucilio* pubblicata da Garzanti Editore, che qualcuna di queste epistole sia effettivamente stata inviata al malato. Per questo motivo l'opera sembra richiedere un appoggio pratico fatto di ricordi e menzioni in modo che il pubblico sia disposto così da intuire i motivi delle scelte, delle parole e del pensiero. L'idea senecana di relazionare ad eventi reali i principi e consigli filosofici risuonerà per tutte le opere successive, in cui non sarà più il mito (come poteva essere quello platonico) o il fatto eccezionale a dar luogo al filosofeggiare, ma un sentimento

¹¹ P. Hadot, *Manuale di Epitteto*, trad. it di Angelica Taglia, Einaudi, Torino 2006.

umano appartenente ad ogni simile e che s'identifica con un impulso scatenato da situazioni, quasi si potrebbe dire, quotidiane.

1.4. Caratteri autobiografici dell'opera

Seneca con l'epistolario introduce alcuni degli aspetti che daranno forma alle opere alla base del genere autobiografico.

Seneca scrive a Lucilio esponendo i propri pensieri riguardanti ciò che avviene nella vita di questo suo amico. La sua filosofia e le concezioni che ha sviluppato sulle fondamentali problematiche poste dallo stoicismo vengono espressi parzialmente come affermazioni in relazione a ricordi della vita dell'autore, e in parte come questioni che pone all'amico affetto da una grave malattia.

L'impatto della scelta individuale nella propria fortuna e sfortuna: il ruolo del singolo è per Seneca centrale nello svolgimento della vita dell'essere umano. Rifacendosi alla filosofia stoica, infatti, l'autore descrive l'uomo come fautore del proprio destino, non solo in quanto può decidere cosa divenire, ma anche e soprattutto per la possibilità di scegliere quanto farsi affliggere da problemi quali il dolore, la morte e la vita stessa. Così Seneca rimette nelle mani del singolo la decisione di essere felice, raccontando a sua volta le vicende che lo hanno reso cosciente di queste verità.

L'approccio immediato della lingua – come scritto sopra, apparentemente semplice – è uno dei caratteri che permarrà nelle autobiografie filosofiche. Questo, infatti, tende da un lato a rendere più familiare l'autore, e quindi più vicino al lettore, dall'altro a semplificare concetti filosoficamente complessi senza banalizzarli.

La logicità e consequenzialità degli eventi e del pensiero è una prerogativa imprescindibile della narrativa, poiché senza questa non si avrebbe una comprensione da parte del lettore di ciò che accade e del perché accade. Nell'autobiografia però, questi caratteri non sono altrettanto necessari, può accadere infatti che nella vita quotidiana un pensiero non sia logicamente connesso a quello successivo, data la distrazione che investe la mente umana, e così anche la coerenza manca spesso di essere esplicita nel pensiero e nell'azione.

Nell'autobiografia vi è quindi una maggiore libertà ed apertura rispetto alle regole che si pongono in quello che viene chiamato genere *fictional*.

2. Marco Aurelio

Memorie o Colloqui con sé stesso

2.1. L'autore

Nel II secolo d.C., in seguito a una serie di tentativi di invasione, Roma si trovava sotto il governo di Marco Aurelio: governo impostato sulla difesa dei confini. Già in giovane età il futuro *princeps* dimostra un animo tranquillo e orientato alla meditazione, e proprio per questa natura riflessiva e pacifica dirige i propri studi filosofici verso lo stoicismo. Dopo l'adozione da parte di Antonino Pio, che ne decise un futuro da erede assieme a Lucio Vero, ricevette l'educazione riservata ai futuri imperatori: molti dei filosofi che funsero da precettori del giovane Marco Aurelio, sono nominati all'interno del libro I dei *Colloqui con sé stesso*. Quando nel 139 ricevette il titolo di *Caesar*, crebbero le sue responsabilità politiche e amministrative, che aumentarono ulteriormente con l'acquisizione della *tribunicia potestas* e *l'imperium proconsulare* sulle province imperiali ottenuti nel 146. Quando nel 161 Antonino Pio, divenuto imperatore nel 138, muore, Marco Aurelio e Lucio Vero gli succedono al trono, sul quale dopo la morte del fratello nel 169, Marco Aurelio si trovò solo ad affrontare una situazione di continua lotta per mantenere l'integrità dei confini dell'impero. Nel periodo di co-regno dei due fratelli, scoppiò una guerra contro gli armeni, medi e parti, che si concluse nel 165 a cui seguì l'impegno dei due imperatori a contenere un'epidemia di peste. In seguito, la guerra in Pannonia per la difesa dei confini nord-orientali tra il 167 e il 174, costrinse ancora una volta, prima insieme i due *princeps* e in seguito Marco Aurelio da solo, a contraddire quei sentimenti di tensione alla pace di cui scrive nelle proprie memorie.

2.2. Il pensiero

Marco Aurelio, grazie ai precettori che ebbe sin dalla giovane età, si avvicinò alla figura del saggio stoico. Lo stoicismo cui Marco Aurelio poteva fare riferimento diretto era quello che, nella Roma di allora, derivava tra gli altri dagli scritti di Seneca e di Epitteto. Accanto agli insegnamenti dei suoi predecessori, come scritto nel Libro I dei *Colloqui con sé stesso*, l'imperatore-filosofo delineò il proprio pensiero da ciò che apprese dalle sue vicende e dai suoi rapporti personali. Come scrive Stefano Maso in *Filosofia a Roma*: «furono proprio le persone incontrate in gioventù, gli studi e le scelte filosofiche allora compiute a garantirgli uno sguardo disincantato sulla realtà e sulle vicende storiche»¹².

2.2.1. *Hegemonikon*

Nella filosofia di Marco Aurelio centrale è l'*hegemonikon*: espressione di origine platonica che indica quella parte dominante dell'anima, quella vera identità dell'essere umano, che si trova più profondamente legata alla persona e che non si lascia scuotere dalle emozioni e dai sentimenti che invece permeano l'attività razionale. L'*hegemonikon* è l'individuo reale quando trova se stesso e comprende di poter modificare il proprio carattere e le proprie reazioni alle percezioni e sensazioni derivanti dall'esterno, dall'altro da sé. Così l'*hegemonikon* si confronta con gli accadimenti esterni e «si adatta ad essi modificandosi»¹³.

2.2.2. *Retorica e Logica*

Ritroviamo, nei *Pensieri* di Marco Aurelio, Epitteto e la concisione del *Manuale*; ma anche l'epistolario senecano che lascia affiorare in alcuni momenti temi chiave, rivisitandoli in accordo con gli eventi della vita dell'autore da più prospettive. Così è per la rappresentazione, per il pensiero, l'azione, gli impulsi e la concezione di causa e tempo. Soprattutto si rivela in

¹² S. Maso, *Filosofia a Roma*, pp.187-201.

¹³ S. Maso, *Filosofia a Roma*, pp.187-201.

questa maniera l'importanza dell'*hegemonikon* nella visione totale dell'essere, del mondo e della loro conoscenza.

2.2.3. *Fisica e Metafisica (materia ed esistenza)*

L'opera aureliana, partendo dalla dottrina stoica, delinea un approccio di variazioni intorno ad alcuni temi centrali. La Fisica, secondo l'analisi condotta da Pierre Hadot¹⁴, è il punto di partenza dei tre filoni lungo i quali viaggia la ricerca nel corso dell'opera. Ancora una volta l'*hegemonikon* è centrale nell'espressione del pensiero e nelle connessioni dell'Io con il cosmo, gli esseri umani e il sé. Così dalla contemplazione del cosmo e della natura che si accompagna alla meditazione relativa al tempo e all'unità e armonia di ciò che accade, discende un senso di appartenenza dell'individuo al tutto, che impone l'uniformarsi delle sue tendenze a ciò che è giusto e che si deve fare. Lo stoicismo si traduce così in progetto etico.

¹⁴ P. Hadot è stato titolare della cattedra di Storia del pensiero ellenistico e romano al Collège de France. Grande studioso dei testi filosofici dell'antichità, scrisse *La cittadella interiore. Introduzione ai «Pensieri» di Marco Aurelio*: un'analisi sui *Pensieri* di Marco Aurelio, ritenuta ancora oggi uno dei testi di riferimento per coloro che vogliono entrare nel merito dell'opera.

2.3. L'opera

L'opera di Marco Aurelio non venne scritta per la pubblicazione, come si può comprendere dalla mancanza di molti riferimenti necessari al lettore per la totale acquisizione dei contenuti. Sembra piuttosto che l'autore volesse ricordare a sé stesso quali erano i motivi che lo spingevano ad andare contro la propria indole pacifica e meditativa per causa di elementi di disturbo sternali e di una forte componente etica e politica nella propria vita. L'opera, a cui faremo riferimento come "*Colloqui con sé stesso*", "*Pensieri*" o "*Memorie*", si insinua nei momenti più intimi della vita dell'autore, che trovandosi a fare i conti con sé stesso cerca nei principi stoici una giustificazione a ciò che gli accade e alle proprie azioni. Lo stesso «esame di coscienza quotidiano» accanto agli «esercizi spirituali» sono pratiche che gli stoici perseguivano per il raggiungimento delle virtù. Ciò nondimeno l'opera aureliana è vettore dello sviluppo del genere autobiografico nella filosofia: in parte per la conoscenza del testo stesso da parte dei successori e parzialmente per l'alternarsi di considerazioni filosofiche e esperienze pratiche e la giustificazione che le une danno delle altre.

2.3.1. *Struttura dell'opera*

I *Colloqui* sono introdotti dal *Libro I*. Questa parte dell'opera ha una natura molto diversa dal resto, sia nell'ordine compositivo che nel contenuto: questo Libro funge da introduzione all'opera e al profilo dell'autore, ed è quello che, presentando il protagonista, riesce anche a far comprendere quale sia l'effettiva destinazione delle meditazioni che l'opera contiene. L'ipotesi più accreditata tra quelle formulate riguardo a questa parte dei *Pensieri* è che il *Libro I* sia stato scritto successivamente a tutti gli altri, ma la mancanza di prove a conferma di tale ipotesi ha portato gli studiosi a mantenerla come tale. Questa introduzione alle *Memorie* è un «bilancio dei debiti spirituali contratti da Marco Aurelio nell'arco della sua vita»¹⁵ nei

¹⁵ Marco Aurelio, *Colloqui con sé stesso*, Introduzione a cura di M. Menghi riveduta da P.F. Iacuzzi, Giunti Editore, Milano 2017, p.17.

confronti di alcuni personaggi per lui decisivi: dai parenti agli amici, dai maestri alle autorità. La conclusione di questo primo Libro non poteva che essere un ringraziamento agli dèi per le fortune ricevute.

I Libri successivi si discostano dal primo per una struttura molto più simile al flusso di pensieri, in cui la mente umana salta da un tema ad un altro senza seguire un percorso comprensibile per altri individui, ma sicuramente caratterizzato dalla storia personale sentimentale ed educativa dell'autore.

Marco Aurelio discute in questi altri Libri del modo di porsi dell'uomo nella sua relazione con la divinità, con l'universo, con sé stesso e con gli altri. L'uomo, grazie alla sua natura che si divide tra la razionalità dell'anima e l'istintualità del corpo, ha la possibilità di comunicare con le forme di vita superiori, quali sono gli dèi, e con quelle più umili, quali gli animali e i vegetali. Questa posizione provoca una tensione continua tra l'anima razionale e il corpo, che si conclude nella morte: vittoria e liberazione della prima alla scomparsa del secondo. Il principio direttivo, o *hegemonikon* di cui facevamo menzione in 2.2., si identifica con la finale comprensione e possibilità di compiersi dei rapporti dell'individuo con sé stesso e con l'altro da sé.

Un altro problema che affligge l'uomo è quello della morte, ma per gli stoici parlare di morte è solo un modo improprio per esprimere de quella che in realtà è semplicemente una trasformazione dalla sostanza conosciuta (come Io) alla materia che permette ancora una volta il formarsi di nuovi individui. Così, tramite i *Pensieri*, Marco Aurelio spiega e si spiega l'approccio che l'anima razionale deve avere nei confronti di tale questione.

2.4. Caratteri autobiografici

All'interno delle *Memorie* aureliane troviamo alcuni dei caratteri che avevano segnato l'opera di Seneca. Certo lo stile è differente, così come il proposito dell'opera, ma ad accomunare i due autori vi è il linguaggio: anche nei *Pensieri* di Marco Aurelio lo stile linguistico è semplice e immediato, proprio perché l'autore scrive per sé e quindi gli abbellimenti di cui avrebbe potuto far uso per un eventuale pubblico si rendono inutili.

Il flusso di pensieri è più accentuato nell'opera aureliana che in quella senecana, ma destrutturando le due in un continuo di scrittura (eliminando quindi la divisione in Libri per l'uno e in Lettere per l'altro) si nota subito come i temi affrontati non abbiano tra loro una consequenzialità immediata, ma vengano piuttosto ripresi, sviluppati e alle volte ripetuti a momenti alterni.

Più di quanto faccia Seneca, il *Princeps* introduce delle immagini molto suggestive a sostegno della comprensione dei concetti, che secondo gli studiosi non va intesa come rivolta ad un pubblico, ma quanto all'autore stesso. È infatti discutibile ma naturale che qualunque produzione, che sia intenzionale o meno, venga scritta per un pubblico. Che il pubblico poi, in seconda battuta, possa risultare l'autore stesso o i discepoli o addirittura un'intera società, questo è di secondaria importanza.

Il discorso che si sviluppa nella mente di Marco Aurelio, il quale parla con un sé interiore o forse con un sé del futuro, fa da predecessore alla grande opera autobiografica del cristianesimo antico: *Le Confessioni* di Sant'Agostino. Anche in quest'opera, infatti, il narratore si trova a fare i conti con se stesso e a confessare di fronte alla parte più intima di sé le proprie azioni ed i propri pensieri.

I ringraziamenti che ritroviamo nel Libro I¹⁶ sono stati probabilmente d'ispirazione per gli autori successivi che non mancano di ringraziare, all'interno delle opere, parenti, amici, maestri e divinità per ciò che hanno ricevuto, saldando così almeno parzialmente il debito con la sorte.

¹⁶ Marco Aurelio, *Colloqui con sé stesso*, pp. 29-40.

3. Agostino D'Ippona

Confessioni

3.1. L'autore

Per chiunque abbia letto le *Confessioni* di Agostino, un resoconto sulla sua vita pare riduttivo. Infatti, in quest'opera, considerata come la prima vera autobiografia, sono incluse tutte le vicende che hanno avuto impatto sulla vita, sul pensiero e sulle opere del filosofo. Proponiamo ora un rapido riassunto su alcune di queste vicende, parte rinvenute dall'autobiografia agostiniana e parte tratte dalla biografia scritta da Possidio.

Agostino nasce a Tagaste (Algeria) il 13 novembre dell'anno 354. Figlio di Patrizio e Monica, cresce in una famiglia di modeste risorse, con una forte tensione verso la fede cristiana ai cui riti viene introdotto fin da bambino. Le prime scuole vengono frequentate proprio a Tagaste, da cui in seguito si sposta per ricevere l'istruzione voluta dal padre presso Madaura. All'età di sedici anni torna a Tagaste dove trascorre un anno senza studi, per mancanza di risorse da parte del padre. L'anno successivo Patrizio manda Agostino a svolgere gli studi superiori a Cartagine, dove in particolare lo studio della retorica lo porterà a leggere ed apprezzare Cicerone. Questo è il momento in cui si avvicina per la prima volta alla filosofia, allontanandosi dalle Sacre Scritture. Nello stesso anno si avvicina al manicheismo¹⁷. La morte del padre e la nascita, nello stesso anno, del figlio Adeodato (avuto da una concubina) rafforzano probabilmente la sua visione di equilibrio del tutto: in cui due sono le forze, contrapposte fra loro, che governano il mondo e che permettono allo stesso di esistere in una continua tensione di bene e male. Intorno ai vent'anni torna a Tagaste per insegnarvi grammatica latina, materia alla quale, fin dai primi studi, era appassionato. Qui conosce Alipio, suo discepolo e amico che lo accompagnerà nel percorso di avvicinamento alla fede

¹⁷ Religione che vedeva negli opposti la realizzazione del tutto. Due sono le più grandi forze dell'universo, in continuo contrasto fra loro che permettono l'esistenza dello spazio e del tempo, e quindi anche della vita.

cristiana; questi lo seguirà successivamente a Cartagine, dove Agostino tornerà ad insegnare retorica dopo la morte di un amico. Durante questo periodo diviene amico di Nebridio: ricco cartaginese a cui farà spesso riferimento nell'autobiografia.

Quattro anni dopo, Agostino pubblica la sua prima opera: un trattato di estetica andato perduto, il *De pulchro et apto*. Inizia in questo periodo la sua crisi nei confronti del manicheismo, dovuta prevalentemente ad un colloquio con uno dei maggiori esponenti di questa setta – Fausto, che non riesce a dare una risposta soddisfacente, ma provoca in lui un senso di ammirazione per la capacità retorica opposto ad un senso di delusione per l'evidente ignoranza dei contenuti.

Il rapporto di Agostino con gli studenti di Cartagine lo induce ad interrogarsi su quale sia veramente la sua vocazione: i discepoli gli provocano disgusto per lo scarso interesse e per la mancanza di diligenza e educazione.

In vista dell'arrivo dell'amico nel 383, Alipio si trasferisce a Roma, città verso cui Agostino si imbarca in modo clandestino contro la volontà della madre: là entrerà in contatto con i manichei.

L'anno dopo, con l'amico Alipio, si trasferisce ancora una volta: la destinazione è questa volta Milano, dove aveva ottenuto per merito dei contatti con i manichei la carica di oratore pubblico. Questo è l'anno nel quale si allontana definitivamente dal manicheismo, avendo superato il materialismo intrinseco nella dottrina. Il motivo di tale superamento sembra rimandare (secondo quanto raccontato da Agostino stesso nelle *Confessioni*) anche al frequente ascolto del vescovo Ambrogio e delle sue prediche.

Nel 386 si ritrova nel mezzo di una crisi scettica¹⁸, che cerca di superare frequentando un circolo neoplatonico, cui viene introdotto dall'amico Romaniano. Dai filosofi neoplatonici trae la soluzione al problema del male, con questi crede di aver trovato la dottrina cristiana di Dio e del Verbo, ma non riesce ad inquadrare ancora l'Incarnazione in questa cornice. Così rivolge i propri studi verso San Paolo e, colpito dalla storia della conversione di Mario Vittorino, sempre più spesso fa riferimento al prete Simpliciano per ottenere risposte ai propri interrogativi. Assieme al racconto del battesimo di Vittorino, giungono altre narrazioni di conversioni al cristianesimo. Quella che più lo colpisce è la conversione dell'eremita egiziano Antonio e due suoi commilitoni. Dopo aver udito la storia da Simpliciano, esce nel giardino di casa e nell'agitazione che si produce dentro di lui pensa di udire una voce di bambino o bambina canticchiare «*Tolle Lege, Tolle Lege*»: «Prendi e Leggi, Prendi e Leggi»¹⁹. Apre a caso le Lettere di San Paolo e legge: «Non nelle crapule e nell'ebbrezze, non negli amplessi e nelle impudicizie, non nelle contese e nelle invidie, ma rivestitevi del Signore Gesù Cristo né assecondate la carne nelle sue concupiscenze» (Rm I3,I3 ss.). Dopo quella che gli sembra una rivelazione da parte di Dio, decide di condividere con Alipio (che è sempre accanto a lui) questa esperienza; entrambi in seguito ne parlano con Monica. L'ultimo quadrimestre del 386 lo passa un po' in una villa Cassiciacum con gli amici e i parenti più prossimi. Tra questi ricordiamo: *Contra Academicos*, *De Beata Vita*, *De Ordine* e i *Soliloquia*, in cui presenta il tema della coscienza di fronte alla verità. In questi scritti la forma usata è il dialogo, quel dialogo che Agostino ha con il sé più profondo a proposito di temi filosofici e religiosi, come Dio, l'anima, l'immortalità e la verità. Sempre in questo periodo viene istruito sul cristianesimo in vista del Battesimo.

¹⁸ Lo scetticismo è una corrente filosofica che si sviluppa nella Grecia tra il IV ed il II secolo a.C.. Pirrone di Elide, fondatore di questa scuola, sosteneva la necessità di mettere in dubbio ogni conoscenza che non fosse prettamente legata alla percezione umana e all'apparenza, uniche fonti dell'opinione umana.

¹⁹ Agostino, *Le Confessioni*, trad. it. di C. Carena riveduta da M. Bettetini su testo latino di F. Skutella e M. Pellegrino, Einaudi, Torino 2000, Libro VIII, 12.29, p.283

La notte tra il 24 e il 25 Aprile del 387 Agostino, Alipio e Adeodato vengono battezzati per mano di Ambrogio. Poco dopo, essi intraprendono il viaggio di ritorno verso l’Africa, durante il quale la madre di Agostino, Monica, muore. La morte della madre è un duro colpo per Agostino, che lo lega ancora più fortemente alla fede cristiana.

Tra il 388 e il 391 compone molte delle sue opere principali tra cui il *De Libero Arbitrio*, che distacca definitivamente Agostino dal manicheismo, e lo vede nel contempo contrapporsi al pelagianesimo²⁰. L’ultimo anno viene consacrato presbitero ad Ippona.

Nel 392 muoiono sia il figlio Adeodato che l’amico Nebridio.

Nel 395 Agostino viene elevato all’episcopato da Valerio, il vescovo d’Ippona. L’anno dopo gli succede sulla cattedra episcopale della stessa città, e nel 397 scrive le *Confessioni*: un’opera destinata a inaugurare un genere innovativo nel quale la vita e la filosofia s’incrociano, s’incatenano l’una all’altra e si sorreggono a vicenda. I temi che si trovano nell’opera sono un sunto di quelli che si possono incontrare nelle opere precedenti; tra questi troviamo anticipazioni delle teorie che matureranno nelle opere future: ad esempio il *De Trinitate*, scritto nel 399, affronta il tema di Dio Uno e Trino, dove l’unità è nella sostanza e la trinità nelle persone.

Sempre in questi anni scrive il *De opere Monachorum*, altro testo che esprime un concetto latente nelle *Confessioni* – il lavoro come via al compimento dell’uomo – che rimarrà poi fortemente presente nella cultura occidentale.

²⁰ Secondo il manicheismo, il libero arbitrio era inefficace in quanto la dottrina prevedeva una visione necessaria; il pelagianesimo, invece accordava al libero arbitrio dell’uomo l’unico ruolo decisivo per il suo destino.

Gli scontri agostiniani rispetto ai punti cardine della religione proseguono tra il 400 e il 412, anni in cui si scaglia contro i donatisti²¹, e dal 412 in poi, quando si contrappone invece alle teorie pelagiane²² riguardo al concetto di Peccato Originale.

Nel 430 Agostino muore. La morte del vescovo d'Ipbona avviene in un momento in cui la città è assediata dai Vandali. Dopo essersi eretto a difensore e protettore della città (in funzione vicaria), Agostino scrive gli ultimi trattati dividendosi tra l'aspirazione di migliorare il mondo con le opere filosofico-religiose e rendere, attraverso queste, ragione dell'essere e dell'universo, e il confronto quotidiano con la realtà dell'assedio e delle continue minacce alla città e ai suoi abitanti.

²¹ I donatisti, seguaci del vescovo Donato, ritenevano che i sacramenti amministrati dai *traditores* non avessero alcun valore. I *traditores* erano i vescovi che, durante le persecuzioni di Diocleziano, avevano tradito i Libri Sacri consegnandoli ai persecutori per salvarsi dalla morte imminente. Secondo la condanna al Donatismo del 411 da parte del Concilio di Cartagine, non era importante chi fosse ad amministrare i Sacramenti: il loro valore oggettivo sta ad un livello superiore rispetto al valore morale degli uomini.

²² Il Pelagianesimo è una corrente religiosa che riprende i discorsi del vescovo Pelagio, il quale predicava l'annullamento del Peccato Originale nel sacrificio di Cristo, e quindi riconoscendo come l'unico vero peccato quello "attuale", commesso dal singolo uomo. Stando a questa visione, la Redenzione diviene inutile. L'uomo non avrebbe bisogno di riscattarsi da una condizione decaduta. Nel 431 questa dottrina viene condannata come eretica dal Concilio di Efeso, in parte proprio per merito del lavoro di Agostino. L'antipelagianesimo del vescovo d'Ipbona si contraddistingue come una difesa del concetto di redenzione, ma porta con sé alcune visioni problematiche, tra cui la necessità della Grazia di Dio, unica condizione perché l'uomo possa non peccare. Questo concetto già introdotto nel *De correptione et Gratia* (326-27), si ritrova ancora più forte ed elaborato nel *De praedestinatione sanctorum* (328-29).

3.2. Il pensiero

La filosofia agostiniana muove, come avviene per tutti i pensieri, dal proprio contesto. Gli scritti giovanili sono infatti incentrati sui dubbi dell'autore riguardanti il concetto di Dio, di Bene e Male, dell'Immortalità. Più al fondo la domanda da cui parte la ricerca agostiniana riguarda la ragione dell'esistenza dell'uomo e del mondo. Le risposte agostiniane non sembrano seguire una logica ordinata. Questo primo approccio non ordinato è in parte dovuto alla vita frenetica e fatta di spostamenti che Agostino ha dovuto affrontare tra la fanciullezza e la giovane età, e che in seguito ha finito per condizionare il proseguo della sua vita.

Le opere di Agostino cercano una risposta alle questioni precedentemente indicate attraverso la negazione delle dottrine che l'autore aveva incontrato e in cui aveva riscontrato dilemmi irrisolti o logicamente irrisolvibili. Lo studio della retorica, che prevedeva l'arte oratoria nelle sue minuzie linguistiche associata al rispetto del principio di non contraddizione e alla capacità di risvegliare i sentimenti umani del pubblico, è fondamentale per questo suo percorso, come si legge in filigrana nelle *Confessioni*. Il vescovo d'Ipbona affronta in questo testo tutta la propria filosofia, basandosi su pochi principi cardine: Dio, il tempo, la creazione e la spiritualità.

3.2.1. Dio

Agostino, ragionando tra sé e sé, parlando con quella che chiameremmo la propria coscienza, si rivolge a Dio. Un Dio che secondo i canoni dello stoicismo era immanente a ogni essere umano e in generale ad ogni realtà e che con Agostino la parte più intima dell'Io. Si distinguono due momenti nella concezione del filosofo di Tagaste rispetto alla divinità: in un primo momento, Agostino abbraccia la concezione dualistica della divinità propria dei manichei: Dio composto delle due forze maggiori, quali si possono identificare con gli opposti, due opposti assoluti, che potremmo descrivere come il Bene e il Male; in un secondo

momento, Agostino si libera da tale concezione, assumendo la visione unitaria di Dio propria del neoplatonismo, e riformulando i concetti di bene e di male.

3.2.2. *Bene e male*

Superato il manicheismo e abbracciata la dottrina della creazione, per Agostino tutto ciò che è, in quanto è, è bene. Il male, dunque, non è un assoluto, quanto piuttosto una relativa mancanza di bene. Il bene a sua volta, se considerato come assoluto, è Dio stesso, ma per come può conoscerlo l'uomo in questa vita corrisponde ad un complesso di realtà graduabile secondo una scala assiologica. Ogni bene è sottoposto ad un altro, fino ad arrivare appunto al culmine che è Dio stesso. Proprio per questi motivi il male viene delineato in generale come privazione del bene, e a livello morale come ignoranza rispetto a quale sia la gerarchia dei beni. In questa visione si modella la distinzione tra volontà e intelligenza rispetto alla scelta del bene: visione che Agostino svilupperà esplicitamente solo in seguito, negli scritti contro il pelagianesimo. L'uomo può conoscere il bene, e quando riconosce quale sia questo bene può sceglierlo. Non è però detto che lo faccia, in quanto la malizia del peccato originale ha generato una rottura interna alla volontà, di cui una parte si identifica con la volontà più immediata, che può scegliere male il bene; l'altra parte rappresenta invece la volontà di volere, quella che riempie davvero la volizione: una volontà più profonda che, una volta incontrato e riconosciuto Dio, spinge l'uomo a volerlo.

Il problema del male viene affrontato da Agostino già nel Libro secondo delle *Confessioni*, quando scrive della malizia gratuita dell'episodio del "furto delle pere"; esso in seguito verrà recuperato per parlare di altre modalità in cui il male si fa strada nella vita e nel cuore degli uomini. La grande domanda che Agostino si pone è: se il male esiste, e così sembra, come mai Dio, che è buono, onnipotente e onnisciente, lo permette? Ritroviamo in questa ricerca

quelli che sembrano essere i precursori del trilemma di Hans Jonas²³: le tre possibili vie sono che Dio sia onnipotente e onnisciente, ma allora non potrebbe essere buono; secondo un'altra possibile interpretazione Dio sarebbe buono e onnipotente ma non onnisciente; infine, Dio potrebbe essere onnisciente e buono, ma non onnipotente; e allora il male deriverebbe da una impossibilità di intervento divino²⁴.

Inizialmente Agostino si chiede chi l'abbia creato, e chi abbia piantato in lui i semi del male se non il suo Creatore? Essendo però impossibile concepire un Creatore buono capace di innestare il male nella propria creatura, il filosofo di Tagaste decide che, se davvero il male gli venisse da Dio stesso, ciò avrebbe il senso di fargli «scontare giusti castighi»²⁵. Inoltre «la corruzione non può evidentemente raggiungere in alcun modo il nostro Dio: né per atto di volontà, né per forza di cose, né per eventi impreveduti»²⁶.

Il trilemma attribuito a Hans Jonas²⁷ è qui esposto e viene sviluppato nelle righe seguenti: Dio è buono «poiché lui è Dio in persona e ciò che vuole per sé, è bene»²⁸; Dio è onnipotente: «né puoi essere costretto ad azioni involontarie, perché la tua volontà non è maggiore della tua potenza:[...], essendo la volontà e la potenza di Dio lo stesso Dio»; infine Dio è onnisciente:

²³ Hans Jonas, filosofo tedesco del XX secolo, dopo essere stato deportato ad Auschwitz, scrive *Il concetto di Dio dopo Auschwitz. Una voce ebraica*, in cui pone in dubbio l'onnipotenza di Dio.

²⁴ Nel Libro VII delle *Confessioni*, Agostino sviluppa la riflessione sull'origine e consistenza ontologica del male, sul male in rapporto al suo contrario, sulla volontà legata alla possibilità: sono questi i primi passi verso la determinazione della sua filosofia del libero arbitrio.

²⁵ Agostino, *Le Confessioni*, Libro VII, 3.5.

²⁶ Agostino, *Le Confessioni*, Libro VII, 4.6. Ecco qui una prima bozza del trilemma; Agostino non esplicita la domanda in questo momento, ma sta definendo quali siano i termini del problema: Dio non può essere raggiunto dalla corruzione per volontà propria, poiché se non sarebbe buono; non può essere intriso di corruzione per forza di cose, poiché se così fosse vi sarebbe una forza maggiore di Lui, mentre il tutto in Lui si risolve; infine Dio non può essere costretto alla corruzione per via di eventi impreveduti, perché ciò presupporrebbe che non fosse a conoscenza di qualcosa, quando invece la Sua conoscenza è il motivo stesso per cui ogni essere esiste.

²⁷ H. Jonas, *Il concetto di Dio dopo Auschwitz. Una voce ebraica*, trad. it. di C. Angelino e M. Vento, Il Nuovo Melangolo, Genova 1997.

²⁸ Sviluppata, da qui in poi, in breve i tre punti del problema; una sintesi che non necessita di molte spiegazioni secondo Agostino, e che anzi è fin troppo lunga, data la natura peculiare di Dio: «Ma perché una dimostrazione così estesa dell'incorruttibilità della sostanza divina, quando questa non sarebbe tale, se fosse corruttibile?»

«d'imprevisto poi cosa può esservi per te, che conosci tutto? Nessun essere, infine, esiste se non in quanto tu lo conosci»²⁹.

Agostino ipotizza le vie del trilemma di Jonas, ma invece di scegliere una di queste come soluzione al problema, esce dal trilemma preferendo una quarta via: dato che per Agostino è impossibile pensare un Dio cattivo o limitato nella potenza o nella conoscenza, egli risolve il problema dell'esistenza del male declinandolo secondo la libertà umana. L'uomo, infatti, è dotato di libero arbitrio, e proprio nella bontà di Dio risiede la fonte di questa caratteristica propria dell'essere umano: essere che però non può conoscere ciò che il Creatore conosce e perciò sbaglia e confonde un bene primario con uno secondario. Anche in questa ignoranza risiede la libertà di scelta dell'uomo: infatti Agostino non considera il male compatibile solo in mancanza delle informazioni adatte per agire nel bene, quanto piuttosto l'ignoranza stessa come una scelta volontaria dell'uomo di auto-acciecarsi di fronte a ciò che è bene e alla propria volontà che questo bene vuole sceglierlo.

La gerarchia dei beni è piramidale: il bene materiale rimane bene, ma se l'uomo lo antepone ad un bene spirituale, quale può essere l'amicizia, l'inversione nella scelta è il male morale, da cui nasce anche il disordine fisico. Il male in questa prospettiva è frutto dell'ignoranza e della debolezza del volere. Il bene è quindi concepibile come assoluto, mentre il male è solo un'assenza del bene, o della conoscenza e dell'adeguata volizione dello stesso.

3.2.3. *Il problema della necessità*

Agostino affronta il problema della volontà già nell'opera *De duabus animabus* (391-392). Qui l'autore si riconosce ancora come seguace della setta manichea, quindi attribuisce l'origine di male e bene alle due forze supreme e opposte. Per quanto riguarda il concetto di volontà, Agostino sostiene di conoscere la propria volontà, e che non sia possibile non

²⁹ Per Agostino è sufficiente riconoscere questi tre attributi a Dio perché non vi sia alcun dubbio sulla sua incorruttibilità. Così si conclude la parte in cui troviamo il trilemma di Hans Jonas nelle *Confessioni* di Agostino.

conoscerla: dice infatti di questa che se non siamo sicuri di volere o non volere un certo oggetto non è perché non conosciamo la nostra volontà, appunto, ma perché rimettiamo la decisione a due differenti facoltà, di cui una è la volizione e l'altra l'intelligenza di capire ciò che ci è conveniente.

Nel Libro II del *De libero arbitrio* (395), il nostro autore prosegue la sua ricerca riguardo la volontà e la libertà: due aspetti che riguardano lo stesso argomento. La libertà deriva infatti proprio dalla volontà, come si evince dal passo 3.7, dove Agostino scrive in proposito «se fosse in mio potere esser felice, già lo sarei di certo»; e ancora: «quando diverrai felice, lo diverrai perché lo vuoi». Il volere si configura come tale solo in quanto libero, come ricorda Agostino più tardi nello stesso testo: «egualmente mostruoso [è il pregiudizio], che, come ho detto, il medesimo tizio potrebbe esprimere così: “È necessario che io voglia così”», dove l'accento che l'autore pone è sulla falsa riconduzione della volontà alla necessità, due termini che dovrebbero invece essere riconosciuti come contrari. Tutto questo discorso ha come fine ancora una volta la comprensione dell'origine del male: cioè del perché l'uomo scelga il male. Una delle risposte risiede quindi proprio nell'ignorare la propria volontà che produce una mancanza nel possesso del libero arbitrio. (1.2.6).

In *De diversis quaestionibus ad Simplicianum*, Libro I (397), Agostino si avvicina ancora una volta allo studio della questione della volontà. L'ormai già vescovo d'Ipbona sa adesso di volere il bene, ma si chiede come mai non sia in suo potere compiere tale bene. Attribuisce la colpa di questa incapacità nell'attuare il bene al peccato originale: non poter fare il bene che si vuole è la pena per il peccato. E due sono le conseguenze di questo peccato: una è la concupiscenza che porta a fare il male, e l'altra l'assuefazione alle cattive abitudini (argomento ripreso dal *De libero arbitrio*). Scrive infatti, «Ora [l'uomo] se fa ciò che non vuole, non è più lui a farlo ma il peccato che abita in lui» (1.11).

Rispetto a questo tema vi sono tracce evidenti del platonismo e neoplatonismo, che sappiamo essere stato una tappa dello studio agostiniano, ma vi sono anche tracce dello stoicismo: l'avvicinamento a Dio che corrisponde all' «abbandono dell'esteriorità»³⁰.

³⁰ Agostino, *Le Confessioni*, pp.XI-XIII.

3.3. L'opera

Le Confessioni di Sant'Agostino è la prima autobiografia filosofica completa. L'opera può essere suddivisa in due parti: quella autobiografica, in cui l'autore descrive passo-passo la propria vita e lo sviluppo del suo pensiero, e quella filosofica, in cui svolge una ricerca sui dubbi che permeano le questioni più importanti della filosofia e dell'esperienza religiosa.

La prima parte, quella autobiografica, a sua volta può essere divisa in due filoni che corrono in contemporanea. La descrizione dei fatti e le riflessioni a riguardo degli stessi: in queste troviamo le ragioni del distacco tra la vita che ha preceduto la conversione e quella successiva. I temi fondamentali rimangono gli stessi in ogni parte dell'opera: il problema del male, del tempo, dell'essenza di Dio e della creazione, sono i temi che hanno guidato l'autore nel suo percorso di crescita interiore. È infatti stato il “furto delle pere”³¹ a dare ragione del perché e come il male esista e in quali modi possa essere compiuto dall'uomo. L'episodio, parte dell'infanzia di Agostino, viene analizzato a posteriori dal vescovo d'Ippona che interpreta questa sua azione maliziosa come un'occasione concessagli paradossalmente da Dio per dargli una comprensione più profonda del Suo amore.

L'amicizia con Alipio, tema che permea altri pensieri filosofici precedenti e successivi a quello agostiniano, viene affrontata in maniera tale che sia lo stesso Alipio o l'incontro con Agostino a risultare come il frutto della volontà di Dio di non lasciare mai solo l'individuo. Dio, pur essendo in ogni uomo, accetta che questo prenda le distanze da Lui, e amando le proprie creature, esseri complessi, dà loro più modi per comprendere e vivere la verità.

Un altro dei ruoli fondamentali della parte autobiografica è ricoperto dalla figura della madre, Monica, che si destreggia nel tentativo di portare il figlio alla vera fede: nonostante i vari momenti di dubbio, che s'incastonano all'interno di episodi di vita quotidiana e di incontri

³¹ Agostino, *Le Confessioni, Libro II*, 4.9.

con esponenti di sette differenti, la madre di Agostino non perde mai la fede e cerca sempre di guidare il figlio al raggiungimento della comprensione religiosa. Monica è una madre, che, come spesso accade nella vita di un uomo, conosce meglio, per esperienza e natura, ciò che è bene per il figlio. Agostino però, come altrettanto spesso accade, si contrappone a lei: in gioventù per definirsi tramite la negazione delle proprie radici e del proprio ambiente, e in seguito per la confusione che c'è nella realtà molteplice del mondo. Quando però ritrova la via, che riconosce essere quella fino a quel momento indicata da Monica, si pente e ringrazia la madre, e comprende che anche la devozione estrema che la madre aveva verso Dio era stata un mezzo del creatore per indirizzarlo alla verità.

Al termine della narrazione autobiografica, troviamo la parte prettamente filosofica. A questa Agostino dedica espressamente tre Libri: il Libro XI in cui discute il problema del tempo; il Libro XII in cui presenta il problema della creazione; il Libro XIII che è un'analisi dei sei giorni della creazione (dell'*Exameron*), illustrati nella chiave interpretativa duale di terra e cielo, corpo e anima.

L'immagine di Dio, cui Agostino rimanda lungo tutto il percorso, è la trasposizione di tutte le qualità conosciute dall'uomo e portate in Lui all'ennesima potenza, qualità che, in accordo con la soluzione al problema del male, possono essere solo Bene. Agostino, nel Libro I, descrive Dio, riconoscendolo come il suo interlocutore, la parte più intima di se stesso, come colui la cui essenza è incalcolabile, un ente che ogni uomo conosce e deve ritrovare nel più profondo di sé. Le qualità che attribuisce al Creatore sembrano contrapporsi tra loro; ma, se portate alla loro massima attuazione, risultano in realtà in armonia, e l'una si rivela causa, e contemporaneamente effetto, dell'altra ³².

³² Agostino, *Le Confessioni, Libro I*, 4.4.

Il primo punto fondamentale di questa autobiografia è quindi capire chi ne sia l'interlocutore: strategia che deriva probabilmente dagli studi di retorica di Agostino. Successivamente, l'autore racconta della propria nascita e dell'infanzia, e ne descrive in modo minuzioso quei particolari che hanno formato lui e il mondo attorno a lui: il suo ambiente familiare, sempre riportandolo alla volontà e all'amore di Dio.

Nel Libro II Agostino racconta i difficili anni dell'adolescenza, fino alla narrazione dell'episodio del "*furto delle pere*", che rappresenta per lui un punto di svolta, la scoperta della malizia, del male gratuito. Segue quindi la riflessione sul male morale. Egli racconta poi degli studi, delle sette religiose, che segnano il suo percorso di crescita interiore, e della costante lotta con Dio, che però l'Agostino narrato, a differenza di quello narrante, non riconosceva ancora come tale. Risulterà decisiva, in ogni fase, la figura della madre per riportarlo sulla retta via. Anche gli amici hanno un ruolo importante. La famiglia di origine e la "famiglia" scelta, si tratti degli amici o della donna con cui decide di costruirsi una nuova vita sono realtà che accomunano Agostino al lettore della sua opera.

Nel Libro VII, quando Agostino indaga la natura del male, si scontra inizialmente con coloro che cercavano la sua origine nel creatore,

«preferendo assoggettare te al male, che crederne l'uomo capace»³³

La ricerca del nostro autore si incentra inizialmente su tutto il creato, come lui stesso ricorda, che suppone poter essere male. Egli, però, supera questa visione considerando la propensione dell'uomo alla malvagità come la possibile chiave d'ingresso del male nel mondo. Egli si interroga inizialmente sulla bontà di Dio, quindi se un Dio buono possa creare volontariamente il male. Data a questa domanda una risposta negativa, prova a dimostrare che se il creatore non ha voluto inserire il male nel mondo, ma se diamo per certo che questo male esista, allora

³³ Agostino, *Le Confessioni, Libro VII, 3.5*

dobbiamo supporre che il Creatore non sia onnipotente. Ma com'è possibile pensare un Dio che mancasse di onnipotenza?

La riflessione proposta da Agostino, anche se insita in un'opera indirizzata al pubblico, è piena di riflessioni che si identificano con l'autoanalisi che ad un certo punto della vita l'uomo tende a fare, guardandosi e giudicandosi nel passato.

Nel Libro VIII l'autore arriva al momento della conversione. In questo Libro, Agostino incontra e si commuove di fronte a quella parte più intima a lui di lui stesso; con questa inizia il suo dialogo con Dio che si protrarrà fino al momento della stesura delle *Confessioni*.

Nel Libro IX delle *Confessioni* il racconto si fa molto più diretto e informale. Il periodo di cui parla in questa parte dell'opera è relativo alla convivenza e all'idea di piccola comune che progetta con gli amici a Cassiciacum, un luogo di ritrovo dove avrebbero vissuto tra loro e creato una micro-organizzazione per la divisione dei compiti. Nello stesso capitolo, svanito il sogno di vivere in una comunità di amici auto-organizzata, Agostino racconta del proprio battesimo, che avviene in contemporanea con quello dell'amico Alipio e del figlio Adeodato. Sempre in questo periodo decide di tornare in Africa, ma durante la preparazione per il viaggio, la madre muore. Questo Libro è uno dei più significativi nella vita di Agostino, comprende momenti di estrema tristezza e altri di massima felicità e rispecchia in contemporanea la vita quotidiana con le interruzioni per via di eventi eccezionali. Qui l'Agostino narrato e quello narrante s'incontrano, nel bene e nel male, quando sente il bisogno di esprimere queste sue emozioni.

Il Libro X è incentrato sulla figura dell'Agostino narrante che riflette sull'importanza della memoria, i fatti precedentemente narrati infatti lo portano a chiedersi come sia possibile superare tutto ciò che accade, eliminando molte parti degli eventi e mantenendo invece ciò che abbiamo appreso dagli stessi. Dopo la lettura dei neoplatonici e la riflessione già fatta sul significato della anamnesi, in questa parte scende più profondamente nel significato delle

memorie che permangono e quelle che invece divengono pian piano annebbiate fino a sparire o divenire una caricatura dell'evento stesso.

Il Libro XI è forse la riflessione più emblematica del problema riguardante il tempo. Agostino si sofferma su diversi aspetti: primo tra i quali è la possibilità di definire che cosa sia il tempo. Perché non solo sfugge il tempo in quanto tale ma sfugge anche una sua comprensione più profonda. Come lo stesso autore ricorda, se gli si pone la domanda su cosa sia il tempo, Agostino conosce la risposta, ma se questa risposta deve esprimerla nel linguaggio, ad un tratto la sicurezza sulla definizione di tempo scappa via e si rimane con la bocca piena solo di aria, senza suoni. Sempre sul tempo una delle grandi problematiche è quella di definire il presente temporale senza definirlo per negazioni: sarebbe facile d'altronde dire «il presente è ciò che non è passato né futuro»; ma Agostino è alla ricerca di una definizione più precisa che passi per l'affermazione e non per la negazione.

Il Libro XII Analizza l'esordio di *Genesi 1*, riflettendo sull'atto creatore, sul momento della scelta di Creare e sull'ordine ontologico e cronologico di generazione del mondo e di ogni cosa in sé.

Nel Libro XIII Agostino si dedica all'interpretazione allegorica dell'*Exameron*. L'introduzione al libro si apre con un'invocazione che vuole riportare l'attenzione del lettore sul vero protagonista dell'opera. Questo libro è una vera e propria ricerca di tracce della trinità all'interno degli antichi testi, in particolare nella Genesi. Questa parte dell'opera parla di amore che si configura come *appetitus*³⁴ e l'amore cristiano, in quanto relazionato alla ricerca dell'immortalità da parte di esseri mortali, si configura come paradosso. Qui, in questa sezione, Agostino vuole considerare qual sia il rapporto ultimo tra creatura e creatore: la

³⁴ Desiderio di ciò che non si possiede e di cui si vorrebbe fruire sempre. Nel *Libro XIII*, 8.9. viene spiegato l'amore che per Agostino ha diverse accezioni a seconda dell'oggetto di tale sentimento. L'ipponate rivela come l'amore sia *appetitus*, ma si identifichi con la *cupiditas* quando l'oggetto del desiderio è il mondo finito dell'uomo sulla terra. Lo stesso sentimento, però, può anche essere *caritas*, quando il suo *appetitus* è rivolto all'essere eterno.

creatura ha delle caratteristiche fisse tra cui l'essere finita (in quanto se non lo fosse non potrebbe essere creata)³⁵. Sembrerebbe così che l'atto della creazione produca una creatura che non conferisce al Creatore alcuna perfezione che non fosse già in Lui.

³⁵ Come già si è spiegato nei Libri precedenti, il creatore, il Signore quindi, non è stato creato, proprio perché possiede i caratteri dell'infinitudine e perché se fosse stato creato dovrebbe esistere un qualcosa di esterno a Lui suo creatore e non avrebbe i caratteri dell'eternità.

3.4. Caratteri autobiografici

Come già andava delineandosi nell'epistolario senecano, il genere autobiografico mantiene lo stile colloquiale che è il più semplice per la mente umana per l'acquisizione dei concetti. È infatti lo stile che viene adottato con i bambini e ragazzi nelle scuole moderne, che – come Umberto Margiotta afferma in *Teoria della formazione*³⁶ – è la modalità più immediata per l'apprendimento accanto alle teorie delle scienze cognitive rispetto all'*embodied cognition*³⁷. Questo stile, che sfrutta un linguaggio semplice e familiare, viene accostato a termini che vanno a specificare la persona dell'autore per ciò che è in quanto unica e irripetibile; così l'analisi che Agostino fa della sua vita diventa in qualche modo quello che potremmo qualificare come un testo esistenzialista *ante-litteram*.

Lo stile colloquiale è portato dal dialogo, che infatti è il modo di espressione che vi si presta meglio. Il dialogo permette inoltre di visualizzare di fronte a sé l'autore come "interlocutore", e non come una distaccata realtà da assimilare tramite sterili simboli di comunicazione.

La sintassi utilizzata da Agostino è semplice all'apparenza, ma in realtà ricercata: probabilmente questo carattere dell'autobiografia risulta essere un lascito dell'opera senecana. Questi caratteri che si presentano anche nell'opera agostiniana sono necessari al fine di definirla come autobiografia. Accanto a queste caratteristiche vi è l'utilizzo della prima persona, che avvicina molto di più il lettore all'autore e alla sua storia personale, fatta di eventi e riflessioni: l'empatia viene trasmessa dalle parole stesse dello scrittore.

La principale modalità di trasmissione di cui l'autobiografia si avvale è la narrazione. Le pratiche narrative, di cui fanno parte «la narrazione, il racconto, la conversazione, il dialogo,

³⁶ U. Margiotta, *Teoria della formazione*, Carocci Editore, Roma 2015, p.60.

³⁷ *Embodied Cognition*: la ragione è fondamentalmente incorporata, e non può prescindere da facoltà quali percezione o movimento. Questa definizione data dalle ricerche delle scienze cognitive propone una visione in cui lo sviluppo dell'essere umano passa attraverso tutte le facoltà di cui è dotato: anche il cervello si evolve nella specie in accordo con l'uso che la specie fa di queste altre facoltà, rendendo quindi la ragione co-dipendente con quelle che definiremmo facoltà corporee.

la discussione» – come spiega Margiotta – sono tecniche che si è ritenuto di privilegiare nella pedagogia, per via della loro immediatezza, efficacia e naturalezza. Come definita da Jerome Bruner in *Actual minds, possible worlds*³⁸ – la narrazione è il primo dispositivo di conoscenza e interpretazione che l'essere umano utilizza per la sua esperienza di vita, in quanto è «soggetto socio-culturalmente situato». È infatti tramite questa tecnica che l'esperienza viene rielaborata in modo personale e interiore; questa tecnica si fonda sulla congiunzione dell'io con il racconto, che promuove l'immedesimazione del soggetto con l'oggetto di studio³⁹.

L'analisi interiore dell'Agostino narrante espone un Agostino narrato, ovvero lui stesso durante il suo percorso di crescita personale, dove eventi e riflessioni presuppongono influenze reciproche. È un po' come quando, in seguito a una discussione accesa di fronte alla quale non abbiamo saputo dare una risposta soddisfacente, ci viene in mente la reazione più adeguata solo una volta che ci troviamo sulla via del ritorno. Così Agostino si rivede a posteriori e critica il proprio comportamento e il proprio atteggiamento di fronte a Dio e la fede, che avevano cercato di abbracciarlo e guidarlo fin là, abbraccio non ricambiato da lui. Anche la riflessione sul tempo, sulla creazione, sugli affetti, sono introdotte in quanto inerenti alla vita di Agostino e al suo rapporto con Dio.

L'analisi che Agostino fa della propria conversione prende in causa molti più aspetti oltre l'atteggiamento nei confronti della religione. Questi cambiamenti, questi momenti, sono tutti parte di un unicum che è l'Agostino stesso, il quale è identificato come completo nell'Agostino narrante, e ancora in fase di evoluzione nell'Agostino narrato.

³⁸ J. Bruner, *Actual minds, possible worlds*, Harvard University Press, Cambridge 1986.

³⁹ U. Margiotta, *Teoria della formazione*, Carocci Editore, Roma 2015, p.156.

4. Abelardo

Historia calamitatum mearum

4.1. L'autore

Il breve profilo biografico di Abelardo che qui presentiamo è fondato principalmente sulla sua stessa biografia, è quindi fortemente connotato da simpatie e risentimenti dell'autore.

Pietro Abelardo nacque a Palais, «una cittadina sui confini della Bretagna minore», nel 1079, primogenito di un padre con una forte passione per le arti letterarie. Così lui e tutti i fratelli, ma lui più di questi, vennero istruiti nelle lettere. Pietro arrivò a rifiutare la carriera militare per dedicarsi a quella di studente: «abbandonai per sempre i campi di Marte per essere educato tra le braccia di Minerva»⁴⁰.

Nel 1100 si trasferì a Parigi, qui scelse come maestro Guglielmo di Champeaux (e prima di questo fu Roscellino suo maestro, ma data l'ostilità che caratterizzava i loro rapporti, Abelardo non lo citò mai nell'opera autobiografica), e divenne a sua volta Maestro. Aprì due scuole, una a Melun e una a Corbeil.

Nel 1113 soggiornò a Laon, per ascoltare le lezioni di teologia di Anselmo. In seguito, dovette allontanarsi dalla città per le invidie degli altri allievi e del maestro stesso.

Un anno dopo ottenne la cattedra di Teologia e Dialettica alla scuola cattedrale di Notre Dame.

Nel 1117 Abelardo incontra Eloisa, nipote del canonico Fulberto. Pietro si innamora della giovane e riesce a convincere lo zio di lei, tramite dei sotterfugi, ad accoglierlo in casa loro. L'affetto dello zio per la nipote, e l'interesse per gli studi di lei che ne deriva, fungono da mezzo per il giovane Abelardo e accecano momentaneamente Fulberto, inducendolo a non credere alle malelingue che accusano Eloisa di avere intrapreso una storia sentimentale con il suo precettore. Poi però Fulberto scopre la

⁴⁰ P. Abelardo, *Abelardo e Eloisa: Lettere*, trad. it. di C. Scerbanenco riveduta da M. Fumagalli Beonio Brocchieri, Rizzoli, Milano 1996, *Lettera I, Historia calamitatum mearum*, p. 43.

verità e decide di dividere i due giovani. Ma nonostante il divieto di vedersi i due amanti continuano a frequentarsi. Così in poco tempo la giovane rimane incinta del figlio di Abelardo, che verrà chiamato Astrolabio. Abelardo, per evitarle le punizioni che l'avrebbero aspettata a casa, e per evitare lui stesso l'infamia, data la carica episcopale di cui è titolare, spedisce Eloisa in Bretagna dove la fa ospitare dalla propria sorella.

In seguito alla promessa di Abelardo di sposare la nipote di Fulberto, i due amanti si ritrovarono in Bretagna. Dove lasciarono il figlio alle cure della sorella del nostro filosofo e da cui tornarono a Parigi per sposarsi in gran segreto, qualche giorno dopo. Data la facilità di diffusione che sembrava avere questa notizia per causa di Fulberto, che voleva «lenire la sua vergogna»⁴¹ e dati i continui scontri tra Eloisa e lo zio a causa di questa stessa notizia, Eloisa decise (di sua sponte o per ordine di Abelardo, il che non è chiaro dal testo originale) di ritirarsi in monastero ad Argenteuil.

Nel 1118 Fulberto, sospettando che il maestro avesse inviato Eloisa in monastero solo per liberarsene, e che con il matrimonio li avesse voluti ingannare, una notte con la complicità di alcuni parenti e del di lui servo, evirò Abelardo. Per la notizia, che si diffuse rapida per tutto il paese, e la vergogna del loro comportamento Eloisa per ordine di Abelardo prese il velo⁴² e il filosofo stesso si ritirò in monastero: lei sempre ad Argenteuil, lui a San Dionigi.

Nei due anni consecutivi, che Abelardo trascorse in questo monastero vide cose inimmaginabili per chi avesse deciso di abbracciare la vita monastica. Infatti, nell'autobiografia, racconta: «nell'abazia in cui mi ero ritirato si viveva tra molti peccati»⁴³; e descrive il comportamento degli altri monaci e dell'abate stesso, come caratterizzato da un'«immoralità, davvero intollerabile»⁴⁴.

Nel 1120 Abelardo riuscì, dopo varie peripezie, ad abbandonare il monastero e a rifugiarsi in un eremo con l'intenzione di studiare e insegnare Filosofia e Teologia. In questo periodo scrisse il trattato

⁴¹ P. Abelardo, *Abelardo e Eloisa: Lettere, Lettera I, Historia calamitatum mearum*, p. 87.

⁴² L'imposizione del velo era simbolo della consacrazione delle monache.

⁴³ *Historia calamitatum mearum*, p. 95.

⁴⁴ *Historia calamitatum mearum*, p.95.

che l'anno successivo sarebbe stato condannato e di cui parla nelle proprie memorie: il *De unitate et Trinitate divina*.

Nel 1123 fondò a Troyes un piccolo oratorio, dove avrebbe insegnato e che sarebbe divenuto quindi una scuola. La costruzione di questo oratorio, consacrato allo Spirito Santo, provocò nel nostro autore, ancora una volta, dei dubbi riguardanti le sue riflessioni sulla Trinità.

Cinque anni dopo, sulle rive dell'Atlantico a Saint-Gildas divenne abate della comunità monastica locale, di cui pure scoprì la corruzione.

Nel 1129 Eloisa diviene badessa del Paracletto⁴⁵ e sembra che in quello stesso anno Abelardo inizi a scrivere proprio *Historia calamitatum*.

Un'altra condanna alle sue opere per eresia arriva nel 1141 dal sinodo di Sens; Abelardo, si mette in viaggio allora verso Roma per appellarsi al Papa, ma lungo il tragitto, date le sue gravi condizioni di salute, si ferma presso l'abate Pietro il Venerabile a Cluny. Abelardo, proprio nell'abbazia di Pietro, riceve la scomunica papale e qui compone la sua ultima opera: *Dialogus inter philosophum, iudaeum et christianum*⁴⁶.

L'anno dopo, Abelardo muore a Chalon-sur-Saône, in un monastero legato all'abbazia di Cluny.

Nel 1164 muore anche Eloisa il cui corpo viene sepolto accanto a quello di Abelardo⁴⁷.

⁴⁵ Nome dell'abbazia dove si era rifugiata Eloisa.

⁴⁶ Lo scopo di quest'opera è quello di comprendere l'importanza della valutazione critica delle scelte religiose.

⁴⁷ La leggenda narra che al momento della sepoltura di Eloisa, Abelardo abbia aperto le braccia per accoglierla con sé. Adesso i corpi dei due amanti sono custoditi nel cimitero di Père-Lachaise di Parigi.

4.2. Il Pensiero

La filosofia di Abelardo è dominata dall'interesse per la logica e in particolare per quella di origine aristotelica, porfiriana e boeziana; accanto a questo particolare interesse Pietro Abelardo affronta nelle sue opere temi di etica, teologia e dialettica.

4.2.1. Etica

L'etica abelardiana s'incentra in particolare sul rapporto tra ragione e rivelazione. Nella filosofia medievale questo rapporto prevedeva una dissimmetria nei ruoli di fede e ragione, in cui la rivelazione è una luce che permette alla ragione di vedere più a fondo del raziocinio stesso; dove il raziocinio non arriva, arriva la fede, e dove il raziocinio arriva negando una verità rivelata è caduto in fallo secondo i suoi stessi principi. Di questo rapporto dialettico tra fede e raziocinio dove l'una funge da supporto all'altro, Abelardo fa suo il concetto secondo cui la ragione rafforza la fede, tralasciando (almeno nella sua declinazione esplicita) la natura reciproca della relazione.

L'opera più nota di Abelardo – *Scito te ipsum* – è quella in cui egli spiega la propria visione rispetto alla moralità dell'intenzione. È, infatti, l'intenzione stessa ad avere un valore morale e non la materialità dell'azione che ne consegue.

4.2.2. Dialettica

4.2.2.1. Metodo e fine dell'indagine filosofica

L'indagine filosofica è per Abelardo la discussione e spiegazione dei problemi suggeriti dai trattati di logica di Aristotele e di Porfirio, che studia attraverso l'interpretazione data dalle traduzioni di Boezio.

Abelardo sviluppa il metodo *Sic et non* (sì e no), tramite il quale lo studente veniva messo di fronte alle ragioni a favore e contrarie ad una particolare argomentazione; questo metodo mirava a

sottolineare il principio secondo cui la verità può essere raggiunta solamente attraverso una discussione dialettica di argomenti e fonti tra loro, almeno *prima facie*, contraddittorie⁴⁸.

4.2.2.2. *Gli universali*

Rispetto agli universali⁴⁹, il pensiero di Abelardo si pone tra le concezioni dei suoi due maestri. Roscellino sosteneva una posizione nominalista, secondo la quale i termini universali sono semplici *flatus vocis*. Su una posizione opposta a quella di Roscellino, s'incentrava il pensiero dell'altro grande maestro di Abelardo, Guglielmo, il quale, con il suo realismo estremo, riteneva che gli universali fossero realtà sussistenti: ad esempio la specie accomunerebbe ciò che si distingue per accidente, determinandone l'essenza o quella che Aristotele avrebbe chiamato la sostanza. In questo quadro si sviluppa il pensiero di Abelardo, che risulta un compromesso delle due concezioni, assumendo i caratteri di un realismo moderato⁵⁰.

4.2.3. *Logica*

Il compito della logica è quello di determinare la verità o falsità del discorso. Pietro Abelardo sfrutta in questo campo proprio la tecnica del *sic et non*, per le ragioni citate in 4.2.2., riferendosi ai testi biblici, colui che indaga la verità deve credere in maniera indubbia; è invece rispetto ai testi patristici che il ricercatore deve mettere in dubbio l'interpretazione data dall'autorità e analizzare ciò che essa scrive. L'analisi e la valutazione dei testi patristici, in una discussione che prevede l'uso del metodo *Sic et non*, si basa su tre principi: determinare il reale significato dei termini, comprendere le espressioni utilizzate dall'autore e scegliere l'argomento migliore. Abelardo ritiene che la logica debba trattare, tra gli altri, anche il tema dello statuto degli eventi futuri.

⁴⁸ Questo metodo, che rese famoso Pietro Abelardo, fu in seguito ripreso anche da Tommaso d'Aquino.

⁴⁹ Il problema degli universali è un tema che sta particolarmente a cuore ad Abelardo e si identifica con la definizione di tali realtà come esistenti ontologicamente o come raggruppabili solo nel linguaggio. L'universale è per definizione «ciò che è comune a più realtà individue», ma nel linguaggio di Pietro Abelardo e dei suoi maestri si intendono con universali le realtà che nascono come unità dall'unione di più realtà individue.

⁵⁰ Il realismo moderato ponendosi tra le due concezioni estreme di realismo e nominalismo, è una concezione secondo cui gli universali hanno un riferimento reale negli individui.

4.2.3.1. *La contingenza degli eventi futuri*

La contingenza degli eventi futuri secondo il nostro filosofo è una concezione relativa alla conoscenza umana. Il futuro è infatti limitato per l'uomo al contingente, dipendendo dalle scelte compiute nel presente; lo stesso futuro è però per Dio parte di una necessità gnoseologica, in quanto Lui conosce infallibilmente anche quegli eventi che per l'uomo devono ancora essere determinati. Questa concezione sembra implicare una predestinazione dell'uomo, ma è in realtà compatibile con la sua libertà di scelta che, essendogli data dal creatore, che considera il tempo *subspecie aeternitatis* e quindi *totum simul*, è parte di ciò Egli già conosce. Così sono da interpretarsi le parole di Abelardo riguardo alla necessità e contingenza degli eventi futuri.

4.2.4. *Teologia*

Secondo Abelardo, come dicevamo nel paragrafo dedicato all'etica, la fede si trova alla base di ogni ricerca teologica in quanto la ragione ha come fine ultimo la spiegazione della verità rivelata.

4.2.4.1. *La Trinità*

La teologia riconduce a termini intelligibili e coerenti i contenuti della rivelazione, cercando di darne ragione: tra questi contenuti emerge la verità Trinitaria. Abelardo, analizzando in termini di triade le virtù dell'animo umano le relaziona alle tre persone della Trinità, descrivendo le analogie tra la sostanza del Padre e la Potenza, la sostanza del Figlio e la Sapienza, la sostanza dello Spirito Santo e la Carità⁵¹.

⁵¹ Nel *De unitate et trinitate divina*.

4.3. L'opera

Le lettere di Pietro Abelardo sono una raccolta di epistole scambiate tra il filosofo e l'amata Eloisa. Di queste lettere, la prima, indirizzata ad un amico al fine di sollevarlo dalle proprie preoccupazioni, è sottotitolata "*Storia delle mie calamità*" e racconta alcuni episodi della vita di Abelardo e in particolare delle sue sventure a livello di rapporti interpersonali con i colleghi, i compagni di studio ed i maestri. Questi episodi, più o meno romanzati e la cui veridicità viene poi confermata dalle lettere che Eloisa scrive in risposta a questa prima, sono stati causa di uno sviluppo particolare del pensiero di Abelardo e delle sue conseguenti azioni.

4.3.1. La struttura dell'opera

Lettera I, ovvero *Storia delle mie calamità*, è la vera e propria autobiografia di Abelardo in cui il filosofo racconta brevemente le proprie radici e la propria infanzia per poi passare all'argomento centrale cui fa riferimento il titolo dell'epistola. Le sventure di Abelardo sono, secondo lui medesimo, dovute a due principali fattori, primo tra i quali è la sua capacità intellettuale e la propensione per la dialettica e la logica; il secondo elemento causa delle proprie disavventure è l'amore consumato con la bella Eloisa. Pietro Abelardo non attribuisce all'amore per Eloisa la causa delle inimicizie e delle invidie da parte dei suoi conoscenti, quanto la debolezza della carne, che aveva portato al concepimento del figlio Astrolabio, fuori dall'unione matrimoniale.

La *Lettera II*, che viene indicata fin da subito dall'autrice, Eloisa, come risposta alla prima, contiene un breve riassunto della prima, analizzata, però, dal punto di vista di lei, secondo quei canoni e quegli insegnamenti che lo stesso filosofo le aveva impartito. All'interno di questa lettera vengono discussi già alcuni dei principi della filosofia abelardiana: la contrapposizione tra cose e parole, che rimanda allo studio degli universali e alla posizione di Abelardo a riguardo di questo tema, ovvero di nominalismo modificato o per essere più precisi moderato realismo. Sempre in questa lettera viene affrontata la questione etica del rapporto tra azione e intenzione, di cui già abbiamo parlato.

La *Lettera III*, scritta da Abelardo a Eloisa, risponde ai dubbi proposti dall'amata tramite la teoria del verosimile in campo teologico⁵². Accanto a questa viene spiegata la teoria delle virtù⁵³, che già era stata analizzata da Eloisa nella *Lettera II*.

Le lettere dalla II alla VI contengono riflessioni teologiche e filosofiche dei due amanti, mentre la VII e VIII sono due trattati in risposta alle domande con cui Eloisa conclude la *Lettera VI*:

La settima lettera tratta dell'origine e il valore del monachesimo femminile; mentre l'ottava lettera è una regola per le monache del Paracletto.

⁵² Abelardo sostiene che essendo il linguaggio costruito per discutere le cose del mondo, lo stesso non è adatto per parlare del Signore, quindi il discorso teologico non può essere vero, ma soltanto verosimile.

⁵³ *Abstinencia vel continentia*, ovvero temperanza o astinenza sessuale, dove il vel indica una disgiunzione inclusiva.

4.4. Caratteri autobiografici

Historia calamitatum mearum, scritta in forma epistolare, ricorda non solo per il genere prediletto ma anche per il fine presunto della lettera, l'autobiografia senecana, così come assomiglia in questa nella scelta di un linguaggio informale. Le due opere a stampo epistolare si distinguono per la differenza nel percorso tramite il quale vengono esposti i temi filosofici e i fatti concreti. È vero, infatti, che, mentre Seneca non distingueva in diverse lettere l'esposizione degli eventi e quella dei concetti, ma relazionava gli uni agli altri in un susseguirsi di alternanze continue, nell'opera abelardiana troviamo un netto distacco tra la *Lettera I*, il cui fine è l'esposizione dei fatti, e quelle successive che mirano alla dimostrazione dei ragionamenti filosofico-religiosi.

Il linguaggio, come dicevamo, è diretto e fa uso della prima persona, il che avvicina maggiormente il lettore all'autore, il pubblico all'oratore, come sosteneva Aristotele nella *Poetica*⁵⁴.

Lo schema cronologico, usato da Abelardo, rimanda alle *Confessioni* agostiniane, ma anche qui la suddivisione netta tra parte autobiografica e parte filosofica non richiama l'opera del filosofo d'Ippona: la prima lettera fa solo qualche breve riferimento alla riflessione filosofica e teologica per ragioni pratiche di spiegazione, mentre quelle successive accennano solo a momenti di eventi centrali della vita dell'autore o quella dell'amata. Come Agostino, anche Abelardo descrive già nelle prime pagine un episodio che funge da spartiacque nella sua vita, certamente diverso dall'episodio del *furto delle pere*, la storia dell'evirazione, ma in stretta correlazione per le conseguenze e la comprensione da parte del protagonista/autore rispetto al male e alle proprie azioni. La riflessione che segue questo evento è incentrata sul male fisico e morale, e ricorda anche qui l'opera agostiniana.

⁵⁴ Nella *Poetica*, oltre alle tecniche più legate al linguaggio e alla composizione della storia, troviamo anche alcuni suggerimenti per risvegliare il *pathos* del pubblico, con particolare riguardo per i sentimenti di pietà e paura. La pietà e la paura sono per Aristotele due sentimenti strettamente correlati tra loro che implicano la presenza di una persona che subisce un torto o una punizione: la pietà è risvegliata dalla paura che ciò che accade a questo individuo possa accadere a colui che la prova, mentre la paura nasce proprio dal sentimento di pietà che lo spettatore prova nei confronti del personaggio, che ne fa una vittima e non vorrebbe trovarsi al suo posto. Per risvegliare questi sentimenti, però, è necessario che il personaggio sia costruito su un tipo che deve rappresentare colui che è più fortunato o migliore dello spettatore o simile a lui, altrimenti, se il male colpisse un ingiusto, nessun uomo proverebbe pietà e non vi sarebbe immedesimazione.

L'elemento che quindi ancora non ha trovato riscontro in quest'analisi delle similitudini con gli autori precedenti è la netta suddivisione tra fatti e riflessioni: è verosimile che se ne legga una traccia già in Marco Aurelio, il quale apre i propri *Pensieri* con una serie di ringraziamenti ai personaggi che avevano avuto impatto sulla sua vita raccontandone aneddoti rispetto alle sue relazioni con loro attuali o percepite/sentite, per poi lasciarsi andare alle riflessioni che essendo più astratte avrebbero trovato una linea di confine tra quel primo libro e quelli successivi.

Un altro importante elemento autobiografico è il riflesso della società e dei costumi dell'epoca derivante dalle lettere di Eloisa: nelle epistole che la stessa scrive all'amato si legge chiaramente come lei stessa sia figlia di una società in cui a pagare le conseguenze della fama di lui debba essere la donna, come fosse naturale credere ad un'inferiorità femminile e un'aspettata e quasi obbligatoria (volendo esser parte della propria società) devozione della donna all'uomo⁵⁵.

⁵⁵ P. Abelardo, *Abelardo e Eloisa: Lettere, Lettera II*, pp.169-192.

5. Girolamo Cardano

De vita propria

5.1. L'autore

Girolamo Cardano nasce, non senza qualche tentativo di aborto da parte della madre dovuto alla natura illegittima del concepimento, la notte del 24 settembre del 1501. Nasce un bambino con delle difficoltà e deformazioni fisiche non poco visibili, ma che erano meno accentuate di quelle che avrebbero fatto di lui un mostro. (così racconta nella sua autobiografia). Il merito di questa nascita in salute era in particolare della posizione degli astri, che unita alla sua conformazione genetica, aveva avuto su questa un'influenza positiva. Il padre, Fazio Cardano, diviene per Girolamo un punto di riferimento per ogni dubbio, dagli studi alla professione, alle domande riguardanti il mistico (nota: per mistico qui s'intendono tutte quegli elementi che fanno parte del metafisico e che vogliono dare spiegazione del mondo e dei suoi perché: dalla religione alla magia nera, dall'astrologia al malocchio. Dopo aver dimostrato già in giovane età una forte propensione per la matematica, la fisica e la medicina, a 17 anni, Girolamo s'iscrive alla facoltà di medicina presso l'università di Pavia, da cui in seguito si sposterà a Mantova, per laurearsi infine a Padova nel 1524 nelle Arti Liberali⁵⁶. Nel 1526 ottiene il dottorato in Medicina, sempre a Padova.

Nel 1531 Girolamo Cardano sposa Lucia Bandarini con cui mette alla luce tre figli: Giovanni Battista, Chiara e Aldo Urbano. Nel 1539, dopo svariati rifiuti, viene ammesso nel Collegio dei Medici di Milano, in seguito alla cura di alcuni membri della famiglia Borromeo. Nel 1543 gli viene affidata la cattedra di Medicina a Pavia, dove insegnerà fino al 1551. Nel 1546 la moglie Lucia muore.

⁵⁶ Le arti liberali costituivano, durante il Medioevo, i due gradi dell'insegnamento: letterario e scientifico. Le Arti Liberali si dividevano in Trivio e Quadrivio; il Trivio era costituito da grammatica, retorica e dialettica, il Quadrivio invece includeva aritmetica, geometria, musica, astronomia.

In seguito a numerose guarigioni di pazienti rinomati, le diverse corti europee iniziarono ad offrirgli prestigiosi posti perché svolgesse la sua professione presso di loro, offerte che puntualmente rifiutò.

Nel febbraio del 1560 Giovanni Battista, suo primo figlio, venne accusato di uxoricidio e condannato pochi mesi dopo alla decapitazione. Nel 1562 il cardinale Borromeo gli offre la cattedra di Medicina a Bologna.

Nel 1570 Cardano viene arrestato per eresia, i motivi dell'arresto non sono conosciuti, ma tra i possibili capi d'accusa troviamo l'aver fatto l'oroscopo a Gesù, l'aver scritto l'encomio di Nerone, persecutore dei cristiani, e l'aver intrattenuto rapporti con i circoli protestanti. Viene condannato all'abiura e nel 1573 dovette distruggere 120 delle proprie opere.

Nel 1575 si ritira a vita privata e inizia la stesura del *De Vita propria*, opera nella quale cerca di giustificare le proprie azioni e dar ragione degli eventi che hanno segnato la sua vita. Girolamo Cardano muore l'anno successivo, dopo aver terminato la stesura di questa sua opera autobiografica⁵⁷.

⁵⁷ La maggior parte di quanto abbiamo qui riportato sulla vita di Girolamo Cardano è tratto dalla sua autobiografia; non di meno, il poco che Cardano non ha potuto inserire nella propria opera viene raccontato da Michael Brooks in *L'astrologo quantistico. Storia e avventure di Girolamo Cardano, matematico, medico e giocatore d'azzardo*, Bollati Boringhieri, Torino 2017.

5.2. Il Pensiero

Figlio del periodo rinascimentale e delle rivoluzioni scientifiche, Cardano incarna i valori dell'umanesimo, che, in un contesto di antropocentrismo, immagina un "uomo universale" incessabilmente alla ricerca della verità. Gli interessi di Cardano sono volti a giustificare ogni aspetto della fisica, della metafisica, della matematica e della vita in generale, e per questo motivo le sue opere assumono una forma enciclopedica (e.g. *De Subtilitate* - 1550, *Opera Omnia* - 1663 ...); in tali opere tratta temi di metafisica, medicina, scienze naturali, astronomia, scienze occulte, interpretazione dei sogni, chiromanzia e tutte quelle discipline che lo interessavano. Lo scopo di queste opere è una sistemazione unitaria del sapere seguendo la tecnica deduttiva della derivazione dei molti dall'uno. All'interno del *De Subtilitate* analizza i molteplici principi delle cose naturali e artificiali e in seguito, nel *De Rerum Varietate*, passa allo studio dell'universo e le sue parti. L'universo è per Cardano il risultato della combinazione di attrazioni e repulsioni tra astri e individui, i quali sono composti nelle loro parti da percentuali di elementi che ne caratterizzano la singolare essenza. La sua filosofia è il risultato dell'unione delle differenti discipline che, combinate insieme, danno una visione unitaria del tutto.

Nel *De vita propria*⁵⁸, Cardano anticipa la tecnica che assumerà Francis Bacon negli *Essays*⁵⁹, in cui verranno trattati diversi temi, sempre con una forma enciclopedica e con l'intento di dare dei suggerimenti, dei consigli al lettore su come raggiungere il massimo dei risultati nella vita etica, politica e nel rapporto con il mondo naturale. La differenza che troviamo tra Cardano e Bacon, lasciando stare i pochi anni che li dividono, è che, mentre nel secondo questi consigli vengono dati in linea teorica, avendoli ricavati dall'esperienza ma senza farne parola direttamente in modo individuale, nel primo è proprio l'esperienza che determina la necessità di agire in un certo modo (in quanto questi racconta della propria vita). Il discorso cambia completamente nel caso in cui si parli

⁵⁸ Girolamo Cardano, *De vita propria*, trad. it. a cura di V. Mantovani, Tipografia Gio. Battista Sonzogno, Milano 1821.

⁵⁹ Francis Bacon, *The Essays*, a cura di J. Pitcher, Penguin Classics, Londra 1985.

delle altre opere di Cardano, il quale, prediligendo la tecnica deduttiva vedeva nell'universale la chiave di lettura degli eventi particolari.

5.3.L'opera

L'opera autobiografica di Cardano riflette il suo approccio allo studio delle diverse discipline e alla loro diffusione in testi unitari nella tarda età e differenziati per materie all'inizio della carriera. Viene inserita in quest'opera la sua conoscenza delle differenti arti, al fine di dare un'unificazione alla molteplicità caotica di caratteri che compone ogni singola vita.

5.3.1. *Struttura dell'opera*

Nell'introduzione all'opera, l'autore sottolinea come non sia sua intenzione abbellire gli eventi o raccontare delle notizie false, ma spiega di voler raccontare eventi significativi della sua vita, così come altri prima di lui avevano fatto, raccogliendoli sotto un unico racconto.

Il *Capo I* dell'opera autobiografica di Cardano è una dedica alla sua patria e alla storia della sua famiglia, qui il filosofo si distacca di capi successivi, che sfruttano tutte le sue conoscenze per spiegare le cause dei fatti che gli sono accaduti, ma racconta nel modo più pulito possibile, quasi in una lista, le sue origini. Questa parte dell'opera ricorda molto il primo libro dei *Pensieri* di Marco Aurelio, con le dovute attribuzioni di merito rispetto ai favori ricevuti da parte di questi antenati (che fossero fortune o veri e propri lasciti).

I capitoli che vanno dal secondo al quarto sono dedicati alla descrizione della sua vita dalla nascita alla stesura (31 ottobre 1575). Qui hanno un ruolo centrale l'astronomia e la concezione del divino. Nella struttura ricorda in questa parte l'opera abelardiana, in cui una è la lettera dedicata alla storia della propria vita, ma, a differenza di Abelardo, nel seguito dell'opera Cardano continua a raccontare degli eventi che l'hanno segnato per sostenere il racconto del proprio pensiero, e viceversa.

La parte successiva, che si sviluppa dal *Capo V* al *Capo LXIII*, è il corpo dell'opera autobiografica, in cui l'attenzione viene rivolta più che ad una sequenzialità cronologica, all'importanza relativa attribuita dall'autore ai diversi aspetti della vita, in questo caso della propria. Questa è la parte in cui scopriamo come Cardano si avvicina all'alchimia, all'interpretazione dei sogni e alla magia, ma

anche come decide di diventare medico e di studiare le materie filosofiche, matematiche e fisiche. Gli stessi capitoli sono delle piccole storie che cronologicamente si sviluppano con la crescita di Cardano. E tra questi si crea una linea di connessione per cui a fine lettura, l'autobiografia risulterà davvero completa e consequenziale.

Il *Capo LIV*, l'ultimo dell'opera, è la conclusione. È la prima volta in uno scritto autobiografico, di quelli analizzati finora, che viene scritta una vera conclusione come la fine vera e propria di un romanzo. L'intento di Cardano è quindi evidentemente di pubblicare per un lettore. Inoltre, in questo testo leggiamo quelli che erano anche i propositi iniziali dell'autore: raccontare il vero, tanto che scrive lui stesso di come non abbia mezzi e testimoni per dimostrare la veridicità dei propri racconti, ma come tale verità sia prodotta solamente dal proprio amore per il vero.

5.4. Caratteri autobiografici dell'opera

Il *De vita propria* è un'opera che nasce con l'intento di scrivere un'autobiografia, a differenza di altre opere dello stesso genere, ma differenti. Qui, Cardano segue un'impostazione data già in precedenza nella trascrizione dei propri pensieri e delle proprie scoperte: la tecnica enciclopedica, qui evidente dal CAPO V in poi per i titoli dati ai capitoli e il modo in cui tratta gli oggetti della propria ricerca, passando dalla nascita alla medicina, dai figli ai demoni. L'autore riesce così ad annotare, non solo fatti e pensieri strettamente correlati con gli eventi centrali che hanno segnato la sua vita, ma anche a ribadire la propria filosofia rispetto a tali eventi, gli studi e le scoperte che ne hanno determinato lo sviluppo in una maniera specifica.

5.4.1. Influenze

Nel *De vita propria*, Girolamo Cardano si presenta in prima persona, racconta di sé, con un linguaggio informale ma ricercato, le vicende e i rapporti che ne hanno segnato l'esistenza. In qualche passo si legge anche un tono umoristico rispetto a qualche sua sventura o qualche fortuna inaspettata come già avevamo incontrato questa tecnica in Seneca. Non si può però dire lo stesso rispetto alla medicina, rispetto a quella non vi è alcun dubbio che Cardano sia al pari di un'autorità.

Il titolo dell'opera è esplicitamente una pretesa rispetto al genere ricercato dall'autore e la sua struttura è inizialmente quella scelta da Agostino, per poi distaccarsene nel corso della stesura. Il *De vita propria*, come l'autobiografia agostiniana, segue un ordine cronologico che inizia prima della nascita, e arriva al momento attuale della scrittura. Da Seneca deriva l'uso delle tecniche umoristiche e la scelta del tipo di linguaggio, mentre da Marco Aurelio trae la maniera particolare di fissare i propri pensieri e la ricerca del dettaglio in tale pensiero. Con *Historia calamitatum mearum*, l'autobiografia di Cardano ha in comune più punti, essendo queste anche più vicine cronologicamente: i temi salienti del proprio pensiero e gli eventi culmine della propria vita vengono affrontati in momenti ben distinti fra loro e che catturino l'attenzione del lettore, inoltre l'evirazione di Abelardo e la decapitazione di Giovanni Battista richiamano ad una stessa punizione, anche se in momenti diversi della vita di un

uomo e con conseguenze sulla stessa differenti; la causa di tali punizioni sembra essere, secondo gli autori, la stessa: l'invidia da parte dei loro contemporanei per la fama e il successo ottenuti per le grandi capacità intellettive.

In questo testo appare chiaro come lo studioso di Cardano possa avere del suo oggetto di studio una conoscenza molto approfondita, quasi intima per la cura dei dettagli e allo stesso tempo generale per la quantità di dati inserita in un testo così breve.

6. Jean-Jacques Rousseau

Le Confessioni

6.1. L'autore

Jean-Jacques Rousseau Nasce a Ginevra nel 1712 da un orologiaio di origine francese e di religione Calvinista e da una madre di origini borghesi che muore nel darlo alla luce. Secondogenito della famiglia Rousseau, Jean-Jacques prova per il fratello «scapestrato»⁶⁰ un affetto che non viene scalfito dall'allontanamento dello stesso e la sua scomparsa in Germania. Compiuti i dieci anni, a causa di una lite tra il padre e il capitano Gautier e la conseguente partenza del padre da Ginevra, Rousseau viene affidato ad uno zio, il quale lo affida, per l'educazione, al pastore Labercier, presso Bossey. Qui il giovane ginevrino studia il latino e la filosofia stoica e si appassiona ancora una volta allo studio di Plutarco, già letto nella prima infanzia con il padre.

Nel 1724 il futuro filosofo torna a Ginevra dove incontra Madame de Warens, e tra i due nasce un rapporto affettuoso. Questa, fattasi sua promotrice personale per la formazione, lo invia a educarsi presso l'Ospizio dello Spirito Santo di Torino, dove anche Jean-Jacques abbraccia la fede cattolica. Successivamente, al termine di questa sua educazione, il nostro autore intraprende una vita di vagabondaggi in giro per l'Europa che segneranno il suo pensiero, e che terminano quando il ginevrino si reca a Chambéry proprio da Mme de Warens nel 1732; tra i due il rapporto affettuoso, che era nato otto anni prima, si tramuta in relazione amorosa. Nonostante il filosofo fosse già a conoscenza del fatto di non essere l'unico uomo nella vita della sua protettrice, alla comparsa di un nuovo favorito dell'amante, nel 1742 Jean-Jacques ricomincia le proprie peregrinazioni tra Lione e Parigi. Proprio a Parigi entra per la prima volta in contatto con i *philosophes* e si avvicina all'ambiente culturale e di vita mondana della capitale francese. Da Parigi il viaggio a Venezia per lavorare come

⁶⁰ J. J. Rousseau, *Le Confessioni*, trad. it. Giorgio Cesarano, Garzanti Editore, Milano 1976, p.9.

segretario dell'ambasciatore francese, posizione che lo forma all'educazione politica che segnerà il suo approccio alla filosofia.

Nel 1745 Rousseau torna a Parigi dove, grazie alle conoscenze e agli studi di teoria musicale e teatro, inizia a farsi conoscere; questi saranno i motivi che spingeranno gli enciclopedisti a chiedergli di redigere le voci di musica dei primi tomi. Nello stesso periodo Rousseau conosce Marie-Thérèse Le Vasseur che diviene sua compagna per la vita e dalla quale avrà cinque figli, che abbandoneranno in orfanotrofio⁶¹.

Il periodo più importante, da un punto di vista letterario e filosofico, della vita di Rousseau è proprio questo. Ha inizio, infatti, la sua carriera e la sua fama nel 1749 quando, in risposta ad un concorso indetto dall'Accademia di Digione, l'autore ginevrino scrive *Discours sur les Sciences et les arts*. Il tema del concorso era «se il rinascimento delle scienze e delle arti avesse contribuito a corrompere o a purificare i costumi»; la risposta di Rousseau è completamente controcorrente rispetto all'ottimismo verso la società umana tipico del periodo illuminista, ma allo stesso tempo si dimostra portavoce del pensiero che funge da fulcro dello stesso movimento filosofico e culturale, dimostrando come l'uso della propria ragione possa illuminare la via della verità.

Le tesi clamorose sostenute da Rousseau provocano un forte dibattito nella *crème* della società francese e la sua figura rappresenta il nuovo *philosophe* alla moda, ruolo che il ginevrino rinnega, arrivando ad appartarsi e copiare musica per vivere. Sei anni dopo il successo del primo *Discours*, nel 1755, Jean-Jacques Rousseau scrive un secondo *Discorso* sempre per un concorso bandito dall'Accademia di Digione: *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*. Questa seconda opera ottiene un successo minore, ma rinalza la fama ottenuta dal primo *Discorso*.

⁶¹ Questo evento ci è riferito dagli scritti di Voltaire contro Rousseau. Tra i due non correva buon sangue, infatti Voltaire era promotore dell'ottimismo storico del periodo illuminista, e alla lettura del secondo *Discorso* commenta le tesi del ginevrino con le parole: «mai si è impiegata tanta intelligenza nel volerci ridurre a bestie. Leggendovi vien voglia di camminare a quattro zampe».

Nel 1754 Jean-Jacques torna a Ginevra, dove si riconverte al Calvinismo e ottiene la cittadinanza onoraria; questi sono gli anni della più feconda produzione letteraria: scrive *Julie ou la Nouvelle Elöise* (1761), e nel 1762 *Le Contrat Social* e *l'Emile ou de l'education*⁶².

In questi anni il filosofo ginevrino matura il distacco nei confronti degli enciclopedisti francesi, due sono le ragioni principali: la diversa visione rispetto al ruolo dell'intellettuale e la sua volontà di identificarsi come diverso ed eccezionale; l'unico uomo in grado di scrivere un «ritratto [...] assolutamente fedele al vero», «un'opera utile e unica»⁶³.

A causa della visione naturalistica della religione, esposta nella *Professione di fede del vicario savoiardo* (in *Emile ou de l'education*), Rousseau viene condannato dall'Arcivescovo e dal parlamento di Parigi e viene costretto a lasciare la Francia. Il ginevrino trova ancora una volta riparo in Svizzera, ma anche qui, passato un po' di tempo, vengono condannate le sue opere, e Rousseau indispettito rinuncia alla cittadinanza. Il motivo della condanna agli scritti del filosofo sono le critiche presentate alle contraddizioni del sistema politico e all'intolleranza della Chiesa calvinista di Ginevra. Rousseau viene condannato non solo dai magistrati ginevrini, ma anche da un altro grande intellettuale dell'epoca: Voltaire, e così colui che aveva ritrovato la patria doveva lasciarla per l'ennesima volta.

Nel 1766, grazie alla propria fama e ai contatti maturati negli anni, Rousseau trova riparo presso Hume, in Inghilterra, dove però si potrà recare solo per poco, data l'instabile natura della sua psiche e le conseguenti difficoltà a mantenere un buon rapporto con colui che l'ospitava. Questo è forse il periodo più buio della vita di Jean-Jacques Rousseau, il quale accecato dalla paranoia, vede complotti,

⁶² Non è un caso che il *Contrat Social* e *l'Émile ou de l'education* siano stati scritti nello stesso periodo; queste due opere sono parte di un quadro che per Rousseau rappresenta la vera rivoluzione necessaria per migliorare la società e i rapporti interni a questa. In accordo con gli intenti rousseauiani, Émile Durkheim nella sua ricerca di innovazione e miglioramento dell'approccio didattico riprende il *Contrat Social* riconoscendo a quest'opera di essere un tutt'uno con l'opera pedagogica del filosofo ginevrino. Émile Durkheim, *Sul Contratto Sociale di Rousseau*, a cura di Mario Antomelli. In *Jean-Jacques Rousseau, Società e linguaggio*, La Nuova Italia, Firenze 1972.

⁶³ Questi sono due brevi passaggi tratti dall'introduzione alle *Confessioni*, opera che riflette in pieno la personalità egoica dell'autore. J. J. Rousseau, *Le Confessioni*, trad. it. Giorgio Cesarano, Garzanti Editore, Milano 1976.

derisione e persecuzione a suo danno tutto intorno a sé; viene costretto da questa psicosi ad uno stato d'isolamento quasi assoluto nel quale trascorre gli ultimi anni della sua vita.

Questo periodo è anche quello di grande produzione filosofica, scrive infatti in questi anni le tre grandi opere di stampo autobiografico in cui viene dato spazio agli «stati-limite della coscienza di sé»: *Les Confessions* (di cui inizia la stesura nel 1766, e pubblicata in prima edizione nel 1782), *Jean-Jacques juge de Rousseau* (1772-1776) e *Les reveries du promeneur solitaire* (1776-1778). Nello stesso anno in cui termina quest'ultima opera, il grande filosofo ginevrino si lascia improvvisamente andare e muore a Ermenonville, presso il marchese di Giardin⁶⁴.

⁶⁴ Parte della biografia è stata scritta tenendo conto delle informazioni di base che si trovano nei testi di Filosofia per le scuole superiori.

6.2. Il Pensiero

La filosofia di Rousseau si focalizza sull'analisi dell'uomo nella società e immagina come sarebbe senza i rapporti sociali corruttori. Fin dal suo primo "Discorso" si capisce l'atteggiamento con il quale si pone verso la società moderna, che addita come la principale causa dei vizi e delle deviazioni delle persone che ne fanno parte. Al contempo, Rousseau ritiene impossibile e nemmeno auspicabile ritornare ad uno stadio precedente, ad uno stato di natura. Piuttosto, tramite l'istituzione di un diritto più giusto, ci si può allontanare dalla corruzione sopra detta. I punti centrali su cui Rousseau riflette attraverso le sue opere sono: l'origine delle disuguaglianze tra gli uomini, il "contratto sociale" come fondamento di una teoria politica, l'educazione, la religione e l'estetica.

Nel *Discorso sull'origine e i fondamenti dell'ineguaglianza tra gli uomini*⁶⁵, Rousseau descrive il passaggio dalla condizione dell'uomo nello stato di natura al momento in cui vive inserito nella società.

Il *Contratto Sociale* che si inserisce normalmente, nei manuali di filosofia delle scuole superiori, all'interno di un quadro che comprende gli scritti dei giusnaturalisti e dei contrattualisti, registra dei cambiamenti di forma politica che stavano avvenendo in quel periodo nei diversi stati europei, cercando di dare giustificazione alla suddivisione gerarchica del potere⁶⁶. I giusnaturalisti e i contrattualisti cercavano di rispondere a due questioni fondamentali del diritto, e cioè che cosa fosse l'istituzione legittima e se esistesse e, nel caso, quale fosse la forma perfetta di governo. La risposta che il filosofo ginevrino dà a queste domande è presentata proprio all'interno del *Contrat Social* (1762) come un'enunciazione dei «principi di associazione politica al di fuori di ogni vincolo diretto con la storia reale»⁶⁷.

⁶⁵ Nella traduzione del titolo originale, viene privilegiato il termine "ineguaglianza", in quanto rappresenta la disuguaglianza nella sfera economica. Nei libri di testo delle scuole superiori, comunque i due termini vengono alternati e utilizzati come sinonimi.

⁶⁶ Nella politica francese dell'epoca l'assolutismo era giustificato dalle teorie contrattualiste di Hobbes; anche in Inghilterra le teorie contrattualiste supportavano un potere centralizzato, ma con un margine di potere che il popolo manteneva per la propria libertà (come teorizzato Locke).

⁶⁷ J. J. Rousseau, *Le Confessioni*, trad. it. Giorgio Cesarano, Garzanti Editore, Milano 1976, p. X.

Il *Contratto sociale* racconta l'associazione degli uomini come alienazione dei loro diritti naturali, o nelle parole di Rousseau: «Trovare una forma di associazione, che difenda e protegga con tutta la forza comune la persona ed i beni di ogni associato, e per la quale ciascuno unendosi a tutti non ubbedisca cionnondimeno se non a sé stesso, e rimanga libero come prima»⁶⁸. Rousseau racchiude in quest'opera tutte le critiche alla società esistente e delinea una società nuova, equa e politicamente legittima. Le considerazioni che ne derivano delineano un quadro in cui il popolo è conseguenza di un *pactum unionis* in cui ogni individuo si assoggetta a tutta la comunità. La comunità diventa così un Io comune che possiede una “volontà generale”⁶⁹. Ne consegue che solo il popolo sia il legittimo legiferatore di sé e qualora voglia scegliersi dei rappresentanti, i poteri di questi ultimi possano essere revocati in ogni momento proprio dalla volontà generale. Il potere che Rousseau attribuisce come legittimo a tali rappresentanti può essere solo di tipo esecutivo, da qui la confusione che si è creata sulla duplice concezione politica del filosofo: da un lato considerato il padre della democrazia, dall'altro il suo rifiuto totale della Democrazia come forma di governo migliore nella prassi.

L'*Emile ou de l'éducation* è il romanzo pedagogico scritto da Rousseau che racconta le tappe tramite cui il protagonista, appunto l'Emilio⁷⁰, deve essere educato intellettualmente e moralmente al fine di resistere all'azione corruttrice operata inevitabilmente sugli individui dalla società.

Opera pedagogica controcorrente, l'*Emile* vuole ridisegnare da un lato la considerazione del bambino, allora visto come piccolo adulto, riconoscendolo piuttosto come un essere con le sue specifiche perfezioni e le sue capacità⁷¹; dall'altro lato, quest'opera sull'educazione porta Rousseau a riscrivere la storia del cammino dell'uomo, dallo stato naturale allo stato sociale, questa volta però guidato da un educatore che si trova quasi sempre dietro le quinte. In questa visione, l'*Emile* può essere

⁶⁸ J.J Rousseau, *Contrat Social*, Tipografia di Giacomo Stude edit., Venezia 1862, p.14 (versione online 2018, p.23).

⁶⁹ La volontà generale è secondo Rousseau il fondamento del diritto, non delegabile, e si crea proprio nella rinuncia da parte dei potenziali cittadini alla volontà individuale.

⁷⁰ Il personaggio dell'Emilio è un discepolo immaginario, che Rousseau concepisce al di fuori della società al fine di descriverne l'educazione secondo un modello ideale e non corrotto.

⁷¹ Non ci sono testimonianze a riguardo, ma è probabile che l'opera pedagogica rousseauiana sia stata una delle basi della teoria di Piaget, il quale a sua volta aveva suddiviso lo sviluppo del bambino in stadi dando spiegazione dei tempi di apprendimento nelle sue differenti forme.

considerato non solo romanzo pedagogico, ma anche storico-antropologico, politico e per certi aspetti religioso⁷².

Un ulteriore carattere dell'educazione, quello "negativo" dichiara che, data la provenienza di vizi e deviazioni dall'esterno e in particolare dalla società, se Emilio vuole essere protetto dalla corruzione dovrà essere guidato dall'educatore a conoscere la vita da sé, secondo le proprie inclinazioni naturali. Il discepolo così scopre ciò che è giusto nel passaggio dalla sensazione alla riflessione⁷³. Questa tecnica proposta da Rousseau si trova alla base della pedagogia moderna, ed è anche un'anticipazione della psicologia dell'età evolutiva XX secolo⁷⁴.

La nouvelle Helöise è un'opera epistolare che prende spunto proprio dallo scambio di lettere avvenuto tra Pietro Abelardo ed Eloisa. Il tema è anche in questo caso quello della rinuncia e della castità, che si risolvono nell'ascesi virtuosa. La storia è quella di due amanti di cui uno è il precettore e l'altra l'allieva (Saint-Preux et Julie) che provenendo da due ceti sociali diversi sono costretti a separarsi; Julie viene data in moglie a Wolmar, il quale, essendo un uomo saggio, cerca di organizzare una vita che comprenda la presenza di Saint-Preux tra lui e la moglie. Così, sembra che il raggiungimento della felicità sperata dai due personaggi, che pur hanno dovuto rinunciare al loro amore reciproco nella sua espressione fisica, sia ancora possibile. Esso è invece destinato a svanire in un momento, con la morte di lei, che dà la vita per salvare il proprio bambino dall'annegamento. Il racconto perviene comunque ad un lieto fine con la confessione della giovane al precettore del suo amore perpetuo, e con l'affidamento a lui dell'educazione dei suoi figli.

⁷² Il ruolo dell'educatore come mano invisibile che guida il fanciullo verso la scoperta delle proprie tendenze naturali e verso la conoscenza del mondo secondo i propri ritmi, può essere letta come una metafora della guida divina per l'uomo che deve scoprire da sé la via per la verità.

⁷³ Troviamo testimonianza delle fasi formative di Emilio anche nelle *Confessioni*: «Sentii prima di pensare: è il destino comune all'umanità» (p.8).

⁷⁴ La divisione della vita del bambino in fasi di sviluppo psichico è una delle basi della psicologia freudiana. Sigmund Freud sostiene in particolare l'importanza della libertà del fanciullo di manifestare i suoi problemi e imparare secondo le proprie inclinazioni ed interessi.

6.3. L'opera

Le *Confessioni* sono l'esplicazione delle teorie che l'autore presenta negli altri scritti di carattere politico e educativo: in particolare esse descrivono il cammino dell'umanità nella storia. In questo modo l'opera autobiografica roussoiana si presenta come una controproposta dell'*Emile*, dal medesimo oggetto ma con differente soggetto. In entrambe le opere, infatti, come già annunciavamo nel paragrafo precedente, Rousseau vuole svelare il cammino dell'uomo dal *bon sauvage* (o *bon enfant*) all'uomo corrotto dalla società odierna, in cui l'unione e lo scambio fanno dell'individuo un approfittatore.

Nell'autobiografia, il filosofo ginevrino dimostra come durante la sua fanciullezza ad un male costante proveniente dall'esterno si contrapponesse una bontà interiore che vinceva sulla malizia e sulla corruzione; in questa visione c'è molto dell'omonima opera agostiniana in cui il male commesso nei primi anni di vita è considerato istintivo e quindi privo di intenti maligni, e, se paragonato al male intenzionale, risulta subito come ciò che è, quindi puro "amor di sé"⁷⁵. La formula dell'amor di sé, che viene contrapposto in Rousseau all'amor proprio, è ciò che distingue il fanciullo, o il *bon sauvage*, dall'adulto, o dall'uomo inserito in società⁷⁶. Il male è quindi una presenza costante, quasi ossessiva nell'opera, ma viene esorcizzato dall'atto della confessione con cui Rousseau assolve sé stesso riconoscendosi pentito di ogni male commesso, ma al contempo giustificando questo male come un che di involontario, ultimamente volto al bene. Scrive nelle *Confessioni* rispetto all'episodio della pubblicazione di *Emile*: «Deplorai l'inaudita fatalità che rovesciava a mio danno tutto quanto dicevo e facevo di bene⁷⁷». Lo stesso giovane Rousseau percepisce, in ciò che è male intorno a lui, un bene di fondo: una percezione, questa, che egli ripropone lungo l'intero corso della sua opera.

⁷⁵ Amore di sé significa per Rousseau la tendenza naturale all'autoconservazione che, nella società, viene sostituita dall'amor proprio: la preoccupazione di preservare la propria immagine.

⁷⁶ La società di cui parliamo qui è quella corrotta, nel momento in cui dovesse nascere una società giusta ed equa, l'uomo si trasformerebbe in *citoyen*.

⁷⁷J.J. Rousseau, *Le Confessioni*, p.603.

Anche fortuna e sfortuna hanno un ruolo centrale nell'autobiografia del ginevrino: la fortuna nella Parte prima, quella che va dal Libro I al VI e che parla del bene; nella Parte seconda è invece la sfortuna a fare da protagonista, infatti i Libri dal VII al XII sono attraversati dall'esperienza del male, e allo stesso tempo dalla capacità del protagonista di riconoscerlo come tale.

Il periodo della stesura delle *Confessioni* è segnato da una forte sindrome paranoide, che porta l'autore a sospettare l'organizzazione di complotti a suo danno; non è dunque così strano che l'opera per molti aspetti assomigli alle autobiografie di Abelardo e Cardano, i quali soffrivano della stessa mania di persecuzione. È proprio in questo contesto che s'inserisce l'angosciosa sensazione di predestinazione che avvolge i Libri dal VII al XII.

L'*incipit* all'opera di Rousseau è una dichiarazione d'intenti, in cui lo scrittore prima vuole raccontarsi nella più totale verità, non ammettendo i limiti della propria condizione umana e quindi la concezione⁷⁸ inevitabilmente relativa della propria storia; poi si rivolge direttamente al lettore, a cui è dedicato il libro, svelando ancora una volta la propria tendenza all'autocommiserazione.

Le *Confessioni*, così come il loro *incipit*, sono esattamente questo: il continuo alternarsi di verità e insincerità, di scrittura e musica, di angoscia e fede, di felicità e paranoia⁷⁹.

Il ruolo ricoperto da Monica rispetto a Agostino e da Fazio rispetto a Cardano è qui interpretato da una madre assente, che Rousseau cerca di rivedere prima in una zia e in seguito nella sua protettrice, Mme de Warens, che infatti egli chiama *maman*. Si trasforma velocemente in una fissazione l'attaccamento nei confronti di questa donna, che si preoccupa dei suoi studi e che ne diviene l'amante, al punto che Jean-Jacques arriva a ignorare volutamente la preferenza di lei per un nuovo protetto, finendo però per soffrirne come per l'"abbandono" della madre.

⁷⁸ Qui ho utilizzato espressamente il termine "concezione", da "concepire", per la natura della produzione autobiografica che non solo ricostruisce gli eventi culmine ed il percorso della vita dell'autore, ma prevede anche di "dare alla luce" una consequenzialità ideale, che l'autore cerca al momento della stesura dell'opera.

⁷⁹ Questi termini non sono tra loro contrari, ma se messi uno accanto all'altro danno il quadro della personalità evidentemente bipolare del protagonista.

6.4. Caratteri autobiografici dell'opera

Le *Confessioni* del filosofo ginevrino assomigliano per titolo e struttura alle *Confessioni* agostiniane, ma hanno un intento molto diverso. Il carattere autocelebrativo che le confessioni assumono nell'opera di Rousseau – che non sono vere confessioni, in quanto evidenziano piuttosto il carattere di vittima dell'autore – è volto ad assolvere il protagonista dagli atti che ha commesso a causa delle sfortune e delle persecuzioni che ne hanno segnato l'esistenza. Rousseau vuole infatti riscattare la propria naturale e fondamentale innocenza, simile a quella del *bon sauvage* con il quale s'identifica, ritenendo sé stesso come unico individuo non corrotto dalla società. Ciò nonostante, si può parlare di quest'opera come di una tappa evolutiva del genere autobiografico in filosofia.

2.6.4.1. Influenze

Come già abbiamo sottolineato più volte in questo capitolo, l'autobiografia di Rousseau è strettamente legata a quella agostiniana. Rispetto agli altri autori studiati in quest'analisi del genere autobiografico nella letteratura filosofica, Rousseau si ne discosta, limitandosi a dare una chiave filosofica alla storia della propria vita, senza però esplicitarne i concetti nei diversi Libri. È infatti molto differente lo stile da lui praticato rispetto all'epistolario senecano nel quale l'autore discute i fondamenti della filosofia stoica accompagnandoli qua e là da eventi della vita mondana; e allo stesso modo si discosta dai *Pensieri* aureliani.

Le *Confessioni* sono molto più facilmente accostabili all'opera autobiografica di Abelardo, con il quale Rousseau condivide l'impatto della sfortuna rispetto alle proprie azioni, il problema delle persecuzioni e l'assunzione del ruolo di vittima. L'opera rousseauiana inoltre mette in particolare evidenza la struttura cronologica del racconto, che viene fatto iniziare prima ancora della nascita dell'autore, ponendo come punto di partenza delle sventure del protagonista l'attimo in cui i suoi genitori si conoscono:

«Tali furono gli autori dei miei giorni. Di tutti i doni che il cielo aveva loro profusi, un cuore sensibile è l'unico che mi trasmisero; ma se esso aveva fatto la loro felicità, per me fu la fonte di tutte le mie sventure»⁸⁰.

In questo passo si rivela la natura della considerazione che Rousseau aveva di sé, ma anche l'analogia che si può trovare tra il romanzo epistolare abelardiano e quello rousseauiano.

Rispetto al *De vita propria*, si riscontra nella lettura del testo in analisi, l'utilizzo di tutti i campi di studio del nostro filosofo per descrivere gli eventi che ne segnano il percorso di vita: tra questi, la filosofia politica, la pedagogia e la musica fungono da timoni nello sviluppare i vari temi che egli vuole esporre. La musica in particolare, sua amica fin dall'infanzia, viene ricordata sin da subito quando, parlando della zia, l'autore racconta come una particolare aria intonata durante la sua infanzia abbia segnato il legame che c'è tra le note e il sentimento umano, influenzando sulla sua visione estetica: «Sono convinto di dovere a lei il gusto, o meglio, la passione per la musica, che solo più tardi si è pienamente sviluppata in me»⁸¹. Un'altra somiglianza tra le due opere sta nella natura autocelebrativa di cui scrivevamo a inizio capitolo: entrambi – Cardano e Rousseau – erano consapevoli delle proprie capacità e, ognuno nel proprio ambito, riteneva di essere impareggiabile, così come prima di loro riteneva anche Abelardo. Il carattere poco umile di questa concezione di sé, che lo stesso Rousseau avrebbe condannato come espressione di amor proprio, fa di quest'opera una discendente legittima delle *Lettere a Eloisa* e del *De vita propria*. Ci si può chiedere se sia stata l'alta considerazione che gli autori avevano di sé a indurli a scrivere un'autobiografia, o se piuttosto non sia lo stesso genere autobiografico a indurli a sviluppare una così alta considerazione di sé, e a presentarsi al lettore come portatori di una verità, e quindi maestri, guide per il lettore, verso la migliore e più saggia vita possibile.

⁸⁰ J.J. Rousseau, *Confessioni*, trad. it. di G. Cesarano, Garzanti Editore, Milano 1976, Libro I, p. 7.

⁸¹ J.J. Rousseau, *Confessioni*, trad. it. di G. Cesarano, Garzanti Editore, Milano 1976, Libro I, p. 11.

7. Conclusioni sullo sviluppo dell'autobiografia filosofica

L'autobiografia come genere filosofico, anticipata da Seneca e svoltasi completamente con Agostino, trova la sua attuazione più precisa in Rousseau.

Lo scopo dei primi autori considerati – Seneca, Epitteto, Marco Aurelio – era quello di evidenziare l'utilità pratica dei consigli e dei principi della filosofia stoica. Con il passaggio ad Agostino abbiamo un vero e proprio *reportage*, in cui l'oggetto è il singolo individuo che, attraverso la sua storia personale, conosce e sviluppa la propria filosofia⁸².

Questo distacco, che si realizza più nella struttura dell'opera che nel linguaggio usato, è fondamentale per profilare l'autobiografia nel senso che oggi diamo a quest'espressione. In Agostino, infatti, è il vissuto che determina quale sarà il cammino intrapreso dal pensiero, contrapponendo così il filosofo a quella figura ideale con cui era stato identificato in precedenza. Forse proprio per questo motivo le *Lettere a Lucilio* si concentrano sui principi filosofici invece che sulla vita del loro autore, lasciando che questo non emerga nella sua individualità, ma piuttosto come figura esemplare di saggezza, mentre già in Agostino si forma la concezione del filosofo come uomo, affetto da passioni il cui impatto sulla vita del protagonista è governabile solo grazie alla fede, oltre che alla virtù morale.

In Rousseau, infine, abbiamo il racconto più semplice della vita dell'individuo, quello cronologico, visto da una lente psico-storica che si riflette solo in seguito nella sua concezione filosofica e politica. Il linguaggio anche qui persegue i fondamenti della *Poetica* aristotelica, nell'uso della parola e nella ricerca del pathos, che in nessuno degli esempi portati in analisi sono venuti meno.

Le opere prese in esame per questa analisi del genere autobiografico e del suo sviluppo nella storia della filosofia sono state scritte con o senza l'intenzione di far conoscere l'autore al lettore, al pubblico, ma per tutti i narratori il racconto della propria vita visto a posteriori sotto la lente della

⁸² L'opera agostiniana definisce una specie di esistenzialismo ante-litteram che vede nel singolo e nelle sue peculiarità e sensazioni, il fine ultimo che ogni individuo deve darsi, e ricercare entro le sue possibilità.

presentazione di sé è stato un modo per loro stessi di conoscersi e comprendere ognuno il proprio cammino fino al punto di arrivo: la stesura stessa di un'autobiografia.

Il motivo che spinge gli autori a raccontarsi differisce di poco nei secoli e nelle diverse correnti di pensiero, il tentativo è quello di giustificare le proprie azioni e la propria posizione filosofica e per farlo raccontano come sia la storia personale di ognuno di loro a definirne le peculiarità; in questo modo al pensiero stesso viene impedito di diventare assoluto, ma rimane relativo e la filosofia di ogni autore viene destrutturata e ricondotta ad una storia individuale.

Parte Seconda

L'autobiografia nell'insegnamento della Filosofia

2.1 Premessa

Il compito di questa seconda Parte è quello di – considerando le differenze tra pedagogia, didattica e formazione – concepire una teoria unitaria che permetta di giustificare l'utilizzo del testo autobiografico nell'insegnamento della Filosofia. Le conoscenze, che il soggetto esperisce e apprende, vengono acquisite per mezzo di tecniche e strategie che si sono evolute in particolare nel XX secolo, data la grande varietà di studi attorno alla materia educativa e pedagogica.

La complessità dell'essere umano e della sua formazione in quanto individuo "completo" è sempre stata al centro delle ricerche antropologiche e filosofiche; tale formazione è indirizzata su una configurazione generale, ma con la didattica possiamo declinare questa configurazione generale in modo specifico, ed è qui che la materia filosofica trova il suo spazio

Il nostro scopo è innanzitutto quello di chiarire le differenze che intercorrono tra pedagogia, educazione, didattica e formazione, spesso confuse tra loro nel linguaggio volgare; in seguito, una volta appurato l'ambito in cui si svolge la nostra indagine, cercheremo di determinare quali siano le strategie e le pratiche educative, nonché le tecniche didattiche più utilizzate, e per quali motivi. Infine, una volta delineati questi strumenti per la trasmissione del sapere, caratterizzeremo l'insegnamento della Filosofia, cosicché se ne comprendano i meccanismi e si intenda quali tecniche siano più adatte all'apprendimento di questa materia, valorizzando al suo interno le caratteristiche proprie dell'autobiografia, che verranno riprese dalla Parte prima.

Gli strumenti utilizzati in quest'analisi, oltre alle considerazioni svolte in precedenza proprio sulla materia autobiografica, saranno prevalentemente due: alcuni testi autorevoli in materia⁸³ e conoscenze acquisite durante i corsi di Pedagogia, Didattica e Formazione. Inoltre, torneranno utili testi di teoria della letteratura e sulle teorie del comportamento umano⁸⁴.

⁸³ Prendiamo ad esempio *Teoria della formazione* di U. Margiotta; *Il tempo della complessità* di M. Ceruti; *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario* di F. Tessaro.

⁸⁴ In particolare, facciamo riferimento a Tom Siegfried, *È la matematica, bellezza! John Nash e La teoria dei giochi*, Hans Bertens, *Literary Theory*, e Gérard Genette, *Discours du récit*.

L'analisi verrà svolta in modo da determinare quali siano le tecniche più produttive per lo studente, a seconda anche delle differenze tra gli allievi, e, in appendice, verrà proposta una lezione tipo da integrare alla lettura del testo come posizione di partenza dello studio di un autore.

Le conclusioni tratte dallo studio fatto riguardano il modo più naturale di apprendere per l'adolescente e il giovane adulto in riferimento alla filosofia, e determinano come – tramite la pratica narrativa, l'uso dell'immedesimazione e le strategie di richiamo alle analogie tra le esperienze vissute dai fruitori (in particolare dall'allievo rispetto alla scuola) e dall'autore – l'insegnante ottenga un migliore risultato da parte degli studenti quando l'autobiografia sia usata come mezzo per l'insegnamento.

2.2 Pedagogia

Il termine “pedagogia” deriva dal greco “*país*” e “*ágoghê*” (arte di guidare il fanciullo). Nella *polis* greca il pedagogo era lo schiavo incaricato di condurre a scuola il figlio del padrone; solo in seguito il termine indicò uno schiavo così colto da aiutare il bambino nello studio. Secondo i filosofi greci – Platone e Aristotele *in primis* –, l’educazione doveva essere direzionata alla morale, all’etica e alla politica; a seconda poi della propria posizione nella società (che per Platone dipendeva da quale fosse nel singolo la parte prevalente dell’anima)⁸⁵, si educava il fanciullo a divenire ciò che era destinato ad essere. Platone aveva elaborato un percorso educativo diretto a veri filosofi, che avrebbero in seguito assunto il ruolo di governanti: ne abbiamo traccia nel Libro VII della *Repubblica* e nel Libro VII delle *Leggi*. In questo percorso già s’intuisce come la concezione che il filosofo aveva del mondo avesse influenzato il suo pensiero sull’educazione: educazione da riservare solo a coloro che avrebbero dovuto guidare la città⁸⁶.

Secondo la concezione di Platone, i filosofi avrebbero dovuto ricevere un’educazione completa, la *paideia* (παιδεία), ovvero l’educazione del cittadino nelle arti ginnico-musicali, matematico-astronomiche, filosofiche. La *paideia* è, più nello specifico, la formazione spirituale del giovane (di cui la *trophé*, cioè l’istruzione disciplinare, è parte fondamentale). Essa dà i suoi frutti non solo nel futuro terreno, ma anche nella vita dell’anima dopo la morte: la *paideia* è quindi la formazione dell’uomo al proprio destino. Questo ideale è raggiungibile solo nella dimensione sociale e politica, in cui l’individuo realizza se stesso nel senso più alto⁸⁷. L’educazione viene fornita al fanciullo a partire dai 6/7 anni di età fino ai diciotto, circa. Dopodiché, i guardiani e i filosofi-governanti devono attraversare due anni di formazione militare (*efebia*), al termine dei quali i guardiani interrompevano l’*iter studiorum*. Lo sviluppo della pedagogia si protrae nella

⁸⁵ Vengono identificati come filosofi o governanti coloro in cui a prevalere è l’anima “razionale”; come custodi coloro in cui prevale l’anima “irascibile” (la cui virtù tipicamente espressiva è il coraggio); nei lavoratori, prevale invece l’anima “concupiscibile”, che richiede la coltivazione della temperanza.

⁸⁶ Nel Libro VII della *Repubblica*, Platone definisce l’*iter studiorum* come percorso riservato non solo ai governanti, ma anche ai che i *phylaches* (coloro che dovevano guidare la protezione della città).

⁸⁷ Enciclopedia Treccani: *paideia*.

storia, poi, come insegnamento di valori, di capacità e d'informazioni tali da umanizzare la vita e con questa il mondo. Coloro che hanno proposto nei secoli percorsi pedagogici, lo hanno fatto per di più all'interno di visioni filosofiche strutturate, di cui cercavano le ricadute sul piano educativo. Oggi invece la Pedagogia viene coltivata come disciplina a sé stante, da riferire ad un quadro antropologico più ampio.

Secondo la chiave interpretativa data da Umberto Margiotta in *Teoria della formazione*, la Pedagogia è, nel suo sviluppo concreto, l'intento di progettare in maniera realistica il miglioramento della specie umana⁸⁸. La pedagogia è quindi quella materia che, sfidando l'ingegno umano, tende ad uno sviluppo della tecnica – che si realizza e acquista un senso per l'individuo in rapporto a se stesso, alla natura e all'altro da sé –, dove l'oggetto della ricerca è quindi, oltre che l'individuo, anche l'ambiente in cui è immerso. Questo ambiente si definisce in funzione della molteplice realtà e si riflette nel dominio entro cui l'insegnante può muoversi dando vita alle differenti discipline. In questa unificazione dello scopo pedagogico, dove tra l'individuo e la società di cui fa parte non vi è più un divario, la ricerca pedagogica assume un valore potenzialmente rivoluzionario, la sua attuazione si esprime nel progresso e questo progresso si riflette nei tre rapporti sopra descritti: quello dell'individuo con se stesso, dell'individuo con la natura e dell'individuo con l'altro da sé.

La pedagogia, quindi, mira allo sviluppo del rapporto tra gli individui e l'ambiente circostante, è per questo indirizzata a tutte le età – nonostante l'etimo del nome –, in quanto la formazione della persona in relazione a sé e all'altro da sé non può concludersi con il raggiungimento di un'età specifica, per la stessa natura del mondo e dell'individuo, entrambi sempre in trasformazione.

⁸⁸ Nelle parole di Margiotta: «La pedagogia, da sempre, si è prodotta e sviluppata come congegno artefattuale teso a progettare, sviluppare e indicare le frontiere, anche utopiche, del miglioramento della specie», U. Margiotta, *Teoria della formazione*, Carocci Editore, Roma 2015, p.16.

La pedagogia secondo Margiotta è costituita da tre discipline di base: l'educazione, l'istruzione e la formazione⁸⁹.

L'educazione, il cui significato etimologico rimanda al verbo “*ducere*” (guidare), è un compito che pone l'attore come mediatore tra natura e cultura⁹⁰ e avvia il processo pedagogico di evoluzione reciproca tra queste due realtà. L'educazione è un processo di socializzazione e definisce azioni che riguardano sia il saper fare sia il saper essere. Per questo motivo possiamo dire che l'educazione sia la dimensione etica della disciplina pedagogica. Infatti, nell'educazione l'individuo apprende come comportarsi nei confronti dell'altro, a livello fisico, a livello morale e a livello intellettuale. Rientrano in questa disciplina la cura del comportamento e delle forme di comunicazione verbale, e non, che uniscono sotto una stessa cultura più individui.

L'Istruzione è la branca della pedagogia che riguarda la trasmissione del sapere: il maestro cerca di insegnare all'allievo un sistema di saperi conosciuto dagli altri, e che ne forma la cultura, indice dell'appartenenza ad una determinata società⁹¹. In particolare, l'istruzione ha come oggetto gli strumenti che permettono all'uomo di generare nuove conoscenze, ed è rivolta a tutti gli individui senza distinzione di età e argomenti di studio. Questa funzione è collegata alla produzione e all'organizzazione della conoscenza. In questa visione l'oggetto centrale d'interesse è l'apprendere in modo tale che le conoscenze e le competenze acquisite permangano nello sviluppo del soggetto.

La cosiddetta “formazione professionale” andrebbe chiamata istruzione professionale perché prepara il soggetto allo sviluppo individuale di conoscenze tramite gli strumenti che gli vengono

⁸⁹ U. Margiotta, *Teoria della formazione*, p.17. Margiotta qui spiega come questi tre ambiti siano differenti tra loro, nonostante tutti e tre siano basi della ricerca pedagogica e ognuno a suo modo ambivalente nel ruolo di struttura chiave di ogni atto pedagogico e come motore silenzioso di sviluppo e innovazione.

⁹⁰ L'uomo come mediatore permanente tra il mondo fisico e quello antropologico, nella visione deweyana, trova espressione nello scambio che avviene tra l'essere umano e l'altro da sé, così che l'individuo vi si trovi in costante contatto.

⁹¹ Se si confrontano le conoscenze minime richieste all'interno di due società differenti, si noterà come, nonostante il tentativo di omologare i relativi standard, i requisiti effettivamente richiesti varino da società a società.

forniti. Queste conoscenze, questi saperi, non sono finalizzati a sé stessi o alla loro applicabilità pratica, all'affermazione di capacità professionali che devono essere apprezzate da una comunità specifica di riferimento.

La terza facoltà connessa alla pedagogia è la formazione. Etimologicamente legato al “dar forma all'azione”, “formazione” è un termine che indica la razionalità di fondo che sostiene la pedagogia e le sue teorie. La formazione stessa può essere differenziata in “ricerca teorica”, attraverso la quale si studiano i fini e i mezzi della pedagogia, e “direzione della prassi pedagogica”, che prevede la progettazione, la realizzazione e la verifica nel contesto di apprendimento⁹².

La scienza pedagogica si basa su alcuni assunti paradigmatici: primo tra i quali è che la Pedagogia è una scienza in continua evoluzione, che si sviluppa di pari passo il progresso tecnologico, sia nei contenuti da trasmettere/apprendere, sia nelle modalità di trasmissione/apprendimento. Un secondo assunto della pedagogia è che questa si definisce in base alla sua attuazione: non può esistere pedagogia senza la realizzazione pratica. Le forme logiche entro cui si possono leggere i risultati e i motivi dell'azione pedagogica sono determinate dalla formazione, che ne è la base razionale⁹³; la conoscenza pedagogica, quella precedente alla formazione, è indirizzata secondo dei concetti che devono giustificarsi da sé, in quanto le sue forme logiche hanno carattere di postulati. Questo significa che le condizioni della conoscenza pedagogica devono essere stabilite a priori, secondo una chiave interpretativa che considera in un primo momento l'esigenza pratica e in seguito la generalizzabilità delle stesse “leggi” che ne determinano l'accettazione. In questo senso si procede alla ricerca pedagogica intesa come ricerca scientifica, anche se questa, come vedremo, deve unire alla sua visione scientifica una visione di tipo “artistico”. Come “scienza”, la pedagogia passa attraverso delle azioni, che ne determinano lo sviluppo e l'applicazione; queste

⁹² U. Margiotta, *Teoria della formazione*, Capitolo I, pp. 15-36.

⁹³ Il compito della formazione è quello di produrre dei sistemi di riferimento per categorizzare le realtà secondo un criterio razionale di comprensione.

azioni, tra cui consideriamo quella formativa, utilizzano degli strumenti per attuarsi e rendere ragione di sé.

Uno degli strumenti su cui si basa l'azione formativa è il metodo didattico. Come abbiamo visto, la formazione è sviluppo teorico e attuazione pratica, e in quest'ultima vediamo come vi siano diversi strumenti per formare l'individuo: cioè produrre capacità per acquisire le conoscenze, i saperi e modellare le capacità cognitive dello studente. Il metodo didattico si identifica con l'adattamento del modo di far lezione all'oggetto della lezione stessa e al suo destinatario, sia questi il gruppo-classe oppure il singolo individuo. Il metodo didattico è un percorso proposto dall'insegnante tramite cui, sfruttando strategie e strumenti specifici, con l'aiuto della propria visione del mondo, egli riesce a far accedere agli allievi l'acquisizione stabile e fruibile degli oggetti dell'insegnamento, i loro contenuti e valori. Il fine del metodo didattico è quello di creare le condizioni perché si attivino le operazioni intellettuali necessarie per modificare la struttura conoscitiva dell'allievo e "riempirla", cosicché questo assimili i concetti e possa riorganizzarli.

La ricerca del metodo migliore, per l'apprendimento della maggior quantità di tecniche e concetti, è studiata dalla Metodologia: scienza che prova la validità del metodo traducendolo in modello operativo per la costruzione e il miglioramento dell'azione formativa.

2.3 Il Metodo didattico e le sue forme

Il metodo d'insegnamento dovrebbe essere adattato – come dicevamo – agli studenti e all'argomento della lezione; ma siccome il docente è in possesso della conoscenza da trasmettere e il gruppo-classe è costituito da individui eterogenei con le loro specificità, la difficoltà di attuare questo adattamento si traduce nella capacità comunicativa dell'insegnante. Questo metodo diviene quindi nel tempo, per il principio di inerzia⁹⁴, stabile e dipendente dalla sensazione di produttività e utilità provata dal professore. Sovente, per questi motivi, il metodo è di tipo logocentrico. Il termine “logocentrismo” identifica il contenuto come “protagonista” della lezione, e rappresenta il mezzo utilizzato nella lezione tradizionale. Questa modalità di approccio alla lezione può essere varia a sua volta, può consistere in un metodo espositivo puro, dove si valorizza l'apprendimento ricettivo; può essere un interrogativo, dove l'insegnante cerca un *feedback* rispetto alla comprensione da parte degli allievi; oppure può trattarsi di un metodo espositivo partecipativo, dove l'ascolto viene alternato all'intervento secondo i tempi di attenzione dell'allievo e le capacità di elaborazione in un contesto di *brainstorming*. Oltre al metodo logocentrico, vi è la possibilità di tenere una lezione di tipo psicocentrico o empirocentrico.

Le lezioni vengono dette “psicocentriche” quando focalizzano l'attenzione sul processo di apprendimento dell'allievo, le sue competenze e i suoi interessi⁹⁵: rientrano ad esempio, in questo ambito, ricerche ed esposizioni degli allievi, e i test che prevedono l'autovalutazione, così da stimolare l'autonomia dell'allievo verso l'autoformazione; nel caso delle lezioni “empirocentriche”, dove, come si comprende già dal nome, è l'azione (spontanea) ad essere

⁹⁴ T. Siegfried, *É la matematica, bellezza! John Nash e la teoria dei giochi*, Bollati Boringhieri, Torino 2014. Secondo l'analisi svolta da Nash, come viene ricordato da Siegfried, il comportamento umano risponde a principi analoghi che dominano la fisica.

⁹⁵ Questo è anche il metodo proposto da uno dei grandi classici della pedagogia: L'*Emile* di Rousseau. In quest'opera il filosofo ginevrino pone l'accento sull'importanza dell'educazione negativa, ovvero il processo attraverso il quale l'educatore, nascosto dietro le quinte, agisce come mano invisibile nella formazione del bambino, guidandolo nella conoscenza secondo gli interessi e le tendenze naturali di quest'ultimo.

prediletta, la classe diviene laboratorio, e la lezione diviene ricerca e sperimentazione. La ricerca è diventata negli anni sempre più apprezzata dai professori, che riescono così a valutare il grado d'interesse degli allievi verso un argomento, la "sintalità"⁹⁶ della classe, le capacità di autovalutazione e l'impegno che ognuno mette nei diversi modi di esposizione, che sono spesso indice delle preferenze nella ricezione.

La ricerca sperimentale è il mezzo proprio del metodo investigativo; al metodo ipotetico-deduttivo, quello a cui la ricerca sperimentale classica si riferisce, si può alternare il metodo euristico-partecipativo di cui sono assertori i ricercatori della Commissione Europea in materia educativa. Nel 2007 infatti la Commissione ha proposto il metodo basato sul *5E Model*⁹⁷ che prevede l'applicazione di cinque passi basati sull'interesse dello studente e sulla sua capacità critica, con la guida del docente per i tempi e i modi di esecuzione, al fine di creare nello studente autonomia e fiducia nelle proprie capacità e conoscenze.

Nonostante questa rivoluzione a livello pedagogico, orientata sempre di più verso la promozione dell'autonomia dell'allievo, i compiti del docente non sono affatto ridotti. Le modalità e i mezzi tramite cui fornire le informazioni, il modo in cui indirizzare l'alunno verso la scoperta, e la quantità di dati iniziali che lo studente deve ottenere prima di intraprendere uno studio autonomo (o una ricerca autonoma), sono tutti elementi che vanno valutati dal professore, mentore dell'educazione e quindi responsabile della sua buona riuscita. Inoltre, va indicato come i tempi di esecuzione dei differenti metodi di lezione debbano rientrare, nella loro combinazione, nei tempi previsti per l'apprendimento dei minimi requisiti dalle scuole e quindi dalle indicazioni statali (oltre che internazionali). Il docente dovrà quindi sviluppare il proprio metodo, cercando di comprendere come lo studente possa assimilare le informazioni nella maniera più naturale

⁹⁶ La sintalità è il carattere comune della classe, la sintonia che si crea all'interno di un gruppo, analoga alla "volontà generale" di Rousseau.

⁹⁷ Rapporto Rocard del 2007 approvato dalla Commissione Europea. Le cinque E rappresentano i passaggi fondamentali per l'*Inquiry Based Learning* (IBL) e sono: *Engagement, Explore, Explain, Elaborate e Evaluate*.

possibile, e in seguito guidarlo verso l'adeguamento agli altri metodi, cosicché in una classe numerosa come possono essere quelle universitarie, non si ritrovi ad arrancare verso la comprensione, ma sia il suo stesso interesse e la conoscenza della transizione da un metodo ad un altro a portarlo ai migliori risultati in termini di conoscenze e competenze. Questo processo prevede che l'insegnante adotti delle tecniche che si riferiscono al modo di esporre e far fare ricerca agli studenti.

Come dicevamo l'autonomia si sta diffondendo sempre più come fine ultimo dell'insegnamento che diviene così meta-insegnamento⁹⁸. L'apprendimento trasformativo-emancipativo è quello perseguito dalle scuole di diverso grado e in particolare dalla scuola secondaria, dove si cerca il più possibile di autonomizzare lo studente, così che sia questo a costruirsi una rete di conoscenze orientata verso una propria concezione del mondo, e a seconda dei propri interessi, senza però ignorare la base strutturale costituita da un'ipotesi di partenza, da criteri per vagliare questa proposta e da dati/informazioni opportuni per muoversi nel mondo – tutti elementi consegnati allo studente dal docente. Questo tipo di apprendimento rimanda ad una formazione alla riflessività, ovvero lo studente deve imparare a riprendere più volte lo stesso pensiero e guardarlo attraverso una serie di “specchi della mente”, come fosse l'oggetto di un'osservazione tramite lenti di forma, opacità e spessore differenti; inoltre, lo studente diviene capace di situarsi e contestualizzarsi nella disciplina, e fare lo stesso per l'oggetto di studio. Formare l'alunno a riflettere significa insegnargli a pensare l'oggetto in modo da farlo suo ed essere capace di sfruttarlo e spiegarlo nell'ambito di studio e al di fuori di questo. Questo processo è reso possibile dal principio cardinale della educabilità dell'individuo⁹⁹: il principio di educabilità si basa sulla concezione dell'individuo come soggetto alla progettualità, individuo in formazione. Quindi l'educazione diviene per il soggetto una guida a divenire esattamente quello che è destinato a divenire,

⁹⁸ Il fine dell'insegnamento si sposta: non è più solamente l'apprendimento da parte dello studente di concetti specifici, ma l'insegnamento di come apprendere in maniera autonoma i concetti stessi.

⁹⁹ U. Margiotta, *Teoria della formazione*, p.152.

esprimere al massimo le sue capacità e le sue conoscenze, che sono acquisibili solo in quanto egli è dotato di un sistema per acquisirle. Il principio dell'educabilità si basa quindi in parte sulla natura dell'uomo, che implica progettualità e perfettibilità¹⁰⁰, e in parte sulla sua storia. Questo principio è messo in atto attraverso tre pratiche: narrativa, riflessiva e di apprendimento cooperativo.

2.3.1. La pratica narrativa è il mezzo più naturale e antico di trasmissione del sapere. Le diverse specie animali traggono le proprie conoscenze da quella che è la cosiddetta “memoria della specie”, così sanno quali sono i prodotti della natura di cui diffidare e quelli che invece possono essere commestibili e far loro bene. Per l'uomo questa “memoria della specie” è andata perdendosi con la trasmissione linguistica del sapere. La nascita di sistemi di comunicazione basati sul linguaggio ha influito da un lato negativamente sulle capacità istintive dell'uomo, d'altro lato, invece, ha permesso all'uomo di evolversi come specie dominante del pianeta, dandogli lo strumento tramite cui esprimere concetti, più o meno complessi, da trasmettere per migliorare lo stile di vita individuale e comune. La narrazione può realizzarsi tramite il linguaggio, l'arte visiva o la rappresentazione; comunque, ogni storia raccontata permette al pubblico di trasformarla e adattarla alla propria storia personale. Questo è possibile per l'intrinseca capacità dell'uomo di astrarsi dall'ambiente pratico e riprodurre in metafore e analogie, quindi in “idee”, ciò che vive. Esiste un'intera branca di ricerca destinata allo studio dei modi del narrare: la Narratologia. La narratologia si basa sullo strutturalismo di Gérard Genette in *Discours du récit*¹⁰¹, in cui l'autore spiega i diversi modi per raccontare una storia e quale percezione da parte del lettore/ascoltatore essi implicino. Due sono i criteri che dividono nello strutturalismo i tipi di racconti: la loro sistematicità e le strutture sottostanti che

¹⁰⁰ La *perfectibilité* era già indicata da Rousseau come motivo stesso della possibilità di sviluppo e progresso dell'uomo, una facoltà naturale che mette l'uomo nelle condizioni di apprendere e migliorare se stesso come individuo e come specie.

¹⁰¹ G. Genette, *Discours du récit*, Éditions du seuil, Parigi 1972.

rendono la storia possibile, dandole significato. Il fine ultimo della narratologia è trovare un modello generale di narrazione che includa ogni possibile modo di raccontare una storia, cosicché questa possa produrre significato. Come lo stesso Genette scrive in *Discours du récit*, «l'analisi del discorso narrativo sarà per me essenzialmente lo studio delle relazioni tra narrativa e storia, tra narrativa e narrare e [...] tra storia e narrare»¹⁰².

La narrazione si avvale di differenti fattori come già aveva analizzato Aristotele nella *Poetica*; questi fattori però cambiano e si modellano in funzione dello sviluppo storico dei moduli narrativi e si differenziano per la struttura sociale e il pubblico di destinazione della narrazione. La parte del coro, ad esempio, assume differenti ruoli e differenti portatori all'interno di differenti generi.

Il rapporto tra narrativa e storia riguarda il modo in cui l'ordine cronologico degli eventi e delle azioni di un racconto (*fabula*) è presentato nella storia effettiva (*syuzhet*): questo rapporto si definisce secondo la "posizione" di un determinato evento rispetto alla storia e al racconto¹⁰³. Un esempio per comprendere che cosa ciò significhi è quello del *flashback*, in cui il tempo narrativo e il tempo reale si differenziano tra loro nella linea che definisce la storia, e questo vale anche per il suo opposto, quello che possiamo chiamare *look-forward*¹⁰⁴. I termini che Genette stesso utilizza all'interno dell'opera rimandano sempre al rapporto tra i due, e in questo modo egli definisce i rapporti cronologici di storia e narrazione¹⁰⁵. Il rapporto tra la narrazione e il narrare definisce la differenza di durata tra un evento contenuto nella storia narrata e il tempo necessario per narrarlo. Per Genette il narrare un evento deve prendere un tempo minore di quello che richiesto dallo svolgersi dell'evento stesso nella storia narrata. La narrazione deve avvalersi, infatti, della capacità

¹⁰² G. Genette, *Discours du récit*, p.11.

¹⁰³ Possiamo immaginare la *fabula* e il *syuzhet* come due rette parallele quando la storia e la narrazione della stessa vanno di pari passo, e cioè se il racconto viene portato come riproduzione cronologica semplice degli eventi.

¹⁰⁴ I termini *flashback* e *look-forward* non sono utilizzati da Genette, ma rappresentano, nella terminologia attuale dell'arte narrativa, i rapporti cronologici di cui egli parla nel *Discours du récit*.

¹⁰⁵ I termini in questione sono: "*analepsis*" (tornare indietro), "*prolepsis*" (andare avanti), "*achrony*" (atemporale), "*analeptic prolepsus*" (parlare del futuro al passato) e "*proleptic analepsis*" (parlare del passato al futuro).

riassuntiva della lingua: Hans Bertens fa l'esempio del personaggio che sale le scale per spiegare questa sfasatura¹⁰⁶. L'unico momento narrativo dove la durata della narrazione e quella dell'evento narrato equivale è il dialogo quando non voglia essere "abbellito". La terza relazione è quella della "frequenza", che rappresenta la differenza di volte in cui un evento si ripete nella storia e si ripete invece nella narrazione. Sempre utilizzando l'esempio precedente delle "scale", l'autore non racconterà tutte le volte in cui un personaggio sale le scale, ma il personaggio sarà "teletrasportato" attraverso i piani per l'efficienza della narrazione, anche se il lettore saprà che il personaggio ha salito le scale. In questo caso il termine utilizzato da Genette è "evento iterativo". Le diverse relazioni tra storia, narrazione e narrativa riguardano il tempo. Ma uno dei *focus* maggiori della ricerca di Genette, cui Bertens si rifà, è il "punto di vista". Uno dei problemi che vengono affrontati da Genette è quello della narrazione in terza persona: mentre fino a quel momento la narrazione in terza persona prevedeva che il narratore fosse l'autore dell'opera, con *Discours du récit*, Genette mette in discussione questa convinzione. Secondo il nostro autore, infatti, il rapporto tra narrazione e narrato è sempre mediato dal narratore, che trova inevitabilmente il suo posto nella storia e non all'esterno di essa. È come se il narratore fosse sempre un personaggio interno al mondo narrato, e quindi non potesse identificarsi con l'autore stesso, ma con una terza entità. Questo narratore funge da *continuum* per il mondo narrato, piuttosto che per l'autore. Data la natura differente del narratore rispetto ai personaggi presentati e all'autore, Genette ha coniato il termine *focalizzazione* per identificare il rapporto che si ha tra questa entità, il mondo narrato e lo scrittore. Quando il narratore assume il punto di vista di uno dei personaggi, pur non essendo il personaggio stesso, si dice che la narrazione si avvale di un *focalizzatore*¹⁰⁷. Il

¹⁰⁶ «John walked walked walked walked walked walked walked upstairs» (H. Bertens, *Literary Theory: the basics*, Routledge, London and New York 2014, p.61).

¹⁰⁷ È curioso notare come qui vengano utilizzati i termini dell'osservazione astronomica: come se l'autore fosse in realtà un osservatore di un mondo a lui sconosciuto che, attraverso la lente del narratore, riesce a comprendere e a raccontare al pubblico.

“punto di vista” diviene un elemento ancora più complesso nella letteratura quando il narratore presenta la storia in prima persona, quando quindi il focalizzatore è il protagonista della storia.

La prima persona ha infatti un effetto molto più forte sul lettore, che, oltre ad immergersi tramite il “focalizzatore” nel mondo narrato, ne diviene a sua volta protagonista.

Con la rivoluzione post-strutturalista che si verifica tra gli anni Sessanta e Settanta del XX secolo, Jacques Derrida propone un approccio “decostruttivo” alla letteratura, che viene in seguito elaborato ulteriormente da Michel Foucault. Il post-strutturalismo prosegue nella prospettiva strutturalista anti-umanista e persegue il principio strutturalista secondo cui il linguaggio è la chiave di comprensione di sé e del mondo¹⁰⁸; al contempo, però, questa nuova corrente vede nello strutturalismo lacune di metodo e assunti scorretti: per questo motivo il post-strutturalismo si può dire anche decostruttivismo, perché mette in questione ciò che gli strutturalisti intendevano come la costruzione del testo nella teoria letteraria¹⁰⁹. Derrida sostiene, a differenza dei suoi maestri, che la fiducia nella combinazione di presenza¹¹⁰ e linguaggio – ciò che egli definisce “logocentrismo”¹¹¹ – è una fiducia mal riposta. Secondo il pensiero post-strutturalista, non ci è possibile conoscere l’essenza delle cose, ma ci è possibile descrivere la nostra conoscenza del

¹⁰⁸ Nonostante, secondo Derrida, il “significante” sia stabile, ma il “significato” abbia un’immanente instabilità – instabilità che si presenta in maniera evidente nel tempo e nei luoghi, dove uno stesso oggetto può avere valenze diverse al variare delle esigenze e della cultura –, il linguaggio verbale rimane il metodo migliore per comunicare, anche se è solamente uno strumento e come tale dev’essere trattato. Nella visione esposta da Platone nel *Teeteto*, il linguaggio equivale al pensiero espresso, e quindi il pensiero è un discorso che l’anima intraprende con se stessa. Questo riferimento platonico serve ad intendere in che modo la comunicazione sia fondamentale, come lo è il pensiero: il linguaggio è il tramite per passare dal pensiero privato alla comunicazione, la chiave di lettura è quella dell’esplicitazione verso un’altra persona del discorso che l’anima ha intrattenuto tra sé e sé.

¹⁰⁹ La destrutturazione di cui parlano i post-strutturalisti va riferita in realtà alla decostruzione di un testo che, nella visione linguistica precedente, veniva invece presentato come costruito.

¹¹⁰ Presenza che si identifica con la base di verità che sottostà alla conoscenza dell’individuo e si basa sul suo pensiero e sulla sua percezione.

¹¹¹ Ecco che torna qui un termine a noi già noto dalle analisi sulla didattica svolte in precedenza. Anche se esso qui assume un significato differente, può essere paragonato al suo omonimo nella didattica: il logocentrismo come tecnica didattica prevede la centralità del concetto, e in questo realizza una similitudine con il rapporto che vi è tra l’essenza delle cose e il simbolo che le identifica. Infatti, questo termine nell’ambito didattico si riferisce al rapporto tra il metodo comunicativo intrapreso per l’insegnamento di un dato “oggetto” e l’oggetto di tale insegnamento. Se quindi volessimo identificare l’oggetto della didattica con l’essenza delle cose, il metodo di comunicazione prescelto diverrebbe, come la parola, un mezzo per esprimere tale oggetto.

mondo tramite il linguaggio: il linguaggio, quindi, non è in grado di definire la realtà, ma presenta di questa una visione soggettiva, culturale e contingente. Le parole secondo Derrida si definiscono per negazione, l'unico motivo per cui una parola rappresenta chiaramente un oggetto è che si differenzia dalle altre parole, e non perché sia direttamente connessa all'oggetto che definisce.

Mentre la corrente strutturalista cercava di spiegare l'equivalenza di significato e significante, la strategia di decostruzione adottata nel post-strutturalismo suddivide i testi in parti, per rivelarne le contraddizioni interne e le incoerenze.

Nonostante il post-strutturalismo distacchi la parola dalla realtà e non riconosca un'equivalenza tra i due poli, lo studio dei suoi teorici rimane incentrato su una funzione della parola a scopo comunicativo-didattico. Per questo motivo, nonostante Derrida e Foucault vogliano decostruire il pensiero strutturalista che cercava la corrispondenza del significante con il significato, rimangono comunque impigliati nella ragnatela del riferimento del linguaggio alla realtà stessa.

La narrazione ha una duplice natura: una è quella dell'intrattenimento e l'altra è quella dell'insegnamento. L'intrattenimento si basa prevalentemente sul *pathos* provocato nel lettore/ascoltatore. Come già Aristotele sottolineava, il racconto poetico – quindi la tragedia e la commedia – necessitano del sentimento di pietà per evocare nel pubblico l'immedesimazione in uno dei personaggi della storia raccontata. La pietà come viene descritta da Rousseau nel *Contrat social*, è un sentimento naturale dell'uomo che prevede il distacco da sé per identificazione con altri¹¹², è quindi sintomo della natura empatica della specie umana¹¹³. Il sentimento di pietà è ricordato lungo tutta la storia della filosofia per questa caratteristica di identificazione nell'altro e viene evocato nel pubblico quanto

¹¹² Il rifiuto e l'orrore di fronte alla sofferenza e alla morte di individui della propria specie.

¹¹³ Allo stesso modo si riferisce alla pietà anche Kierkegaard, che la ritiene il mezzo attraverso cui si esplicita la morale nell'azione.

più il protagonista della scena è simile (o migliore, nella tragedia, secondo Aristotele) all'individuo che lo prova. Per questo motivo la narrazione, attraverso i suoi diversi mezzi di comunicazione, si propone di evocare l'identificazione del pubblico con il personaggio e di insegnare, tramite il racconto, una gerarchia di valori, un insieme di principi morali e di atteggiamenti etici. Allo stesso modo si può delineare con la narrazione un percorso di crescita. L'uomo per sua natura metafisica, ovvero per la tendenza che ha di astrarsi dalla propria finitudine alla ricerca di risposte sull'infinito, è costantemente guidato dal racconto. Le stesse istituzioni religiose, politiche e sociali, che raggruppano gli uomini secondo alcune caratteristiche loro proprie e astratte, rappresentano questo percorso di crescita nei loro racconti, che divengono così delle guide per il singolo individuo disperso nella propria richiesta di infinità. Come sottolinea Franco Cambi, la narrazione è l'intreccio di eventi attorno ad un "centro", rappresentato dal personaggio, e secondo un "senso", che è quello dell'esistenza¹¹⁴. Per questo motivo in ambito filosofico, soprattutto nelle correnti esistenzialiste del Novecento, la narrazione assume un ruolo centrale¹¹⁵.

Anche nella sfera economica, per il suo forte impatto sul pubblico, il racconto è diventato fondamentale; e, negli ultimi anni, le tecniche di *storytelling* sono divenute centrali nella promozione e vendita dei prodotti. L'apprendimento narrativo ha una duplice natura: una è quella della narrazione intenzionale mirante a uno scopo e l'altra quella dell'esperienza. Da un lato il racconto ha una finalità estrinseca, "trascendente": il racconto è il mezzo tramite cui l'allievo apprende; dall'altro ha il compito di divenire per il fruitore, per l'ascoltatore l'esperienza di ciò che esso insegna: ha quindi uno scopo, un fine intrinseco, immanente.

¹¹⁴ F. Cambi, *Le pedagogie del Novecento*, Editori Laterza, Roma 2014, p.36.

¹¹⁵ Si vedano in proposito tutti i racconti scritti da filosofi esistenzialisti: da *Aut-Aut* (Kierkegaard – padre della filosofia esistenzialista), a *La Nausée* (Sartre), *Autobiografia Filosofica* (Jaspers), ma anche romanzi quali *Memorie dal sottosuolo* (Dostoevskij) e il *Processo* (Kafka), che resero oggetto della filosofia l'esistenza del singolo con le sue problematiche e le sue domande.

La voce narrante trasporta il lettore in una nuova dimensione, dove il pubblico trova un'altra parte di sé, con cui s'identifica e di cui scopre le caratteristiche. Per questo motivo, maggiore è il rapporto tra soggetto narrante e oggetto narrato, più forte è l'efficacia sul pubblico.

Riassumendo, per tutti gli ambienti in cui la comunicazione assume un ruolo centrale, sia questa finalizzata alla didattica, all'economia o alla diffusione di regole di convivenza, la narrazione è centro di attrazione di un pubblico. Questa narrazione passa attraverso la voce narrante, il contenuto narrato, la forma linguistica e il genere usato. Il genere che acquisisce più valore, soprattutto nell'ambito economico e dell'istruzione, è quello autoreferenziale, che si identifica nella letterariamente con l'autobiografia, dove il soggetto narrante corrisponde all'oggetto narrato. Secondo Margiotta, l'educazione tramite autobiografia pone il proprio *focus* sul «soggetto [...] con la sua mente narrativa, con le sue emozioni, con il suo processo formativo»¹¹⁶. L'autobiografia, come genere narrativo, è quindi un mezzo proprio dell'educazione psicocentrica; il soggetto della pratica educativa – l'allievo – è al centro dell'esperienza, e si pone domande rispetto alle analogie tra l'oggetto della narrazione e se stesso. Con la nascita delle istituzioni finalizzate all'educazione, il soggetto ha perso la capacità di formarsi da sé, concentrandosi sul valore dell'esperienza istituzionale. Tramite la pratica narrativa, e in particolare l'autobiografia – secondo Margiotta – il soggetto diventa ricercatore di sé, si riappropria del proprio potere autoformativo, mettendo a confronto le esperienze di natura istituzionale con le autoformazioni che emergono nei legami con gli altri, con le cose e con se stessi¹¹⁷.

2.3.2. Le pratiche riflessive dell'educazione sono una risposta alla complessità del reale. Come sottolinea Ceruti, la conoscenza e in particolare la razionalità si inseriscono oggi in un

¹¹⁶ U. Margiotta, *Teoria della formazione*, p.157.

¹¹⁷ U. Margiotta, *Teoria della formazione*, p.157.

panorama di pluralità epistemologica e ontologica, ovvero in una realtà in cui i sistemi dell'universo, così come i sistemi di conoscenza e ricerca dell'uomo, non sono univoci, né semplici o prevedibili, ma tutti differenziati tra loro, dando così luogo a teorie che cercano di spiegarne il funzionamento attraverso parametri e strumenti differenti¹¹⁸.

Ognuna delle conoscenze che sta a fondamento della costruzione di tali teorie ha bisogno di riflettersi: riconoscersi, situarsi e problematizzarsi. La riflessività del pensiero diviene dunque primo strumento per l'individuo per riconoscersi, in quanto tale, esistente e singolare, non riproducibile. L'essere umano, nella sua duplice natura che da un lato lo identifica come animale sociale, che vuole essere parte di una comunità senza la quale non trova il proprio ruolo nel mondo, e dall'altro ne fa una specifica persona non assimilabile ad un gruppo, cerca il proprio modo – suo e solamente suo – di costruire e conoscere il mondo attorno a sé. Così, da un lato il racconto produce nell'individuo la creazione di analogie, in cui il soggetto si identifica con il personaggio narrato e vede attorno a sé gli stessi schemi che governano il mondo raccontato; dall'altro, la narrazione è il prodotto della necessità dell'uomo di essere unico: così ha luogo il racconto della propria vita che non è assimilabile a nessun'altra, con i suoi eventi e le sue specificità. In questo contesto risiede il carattere riflessivo dell'educabilità, dove l'individuo si ripiega su se stesso e trova in sé il motivo e il processo della propria formazione. Come abbiamo visto nella Parte prima, molti sono i caratteri che accomunano i filosofi scrittori di autobiografie nelle loro relazioni sociali, ma tutti questi, nelle proprie opere, vogliono presentarsi come individui unici, produttori di opere uniche e il cui pensiero e le cui azioni non sono mai state simili a quelli di altri. L'individuo diviene così ambivalente, quasi contraddittorio: da un lato tendente alla propria identificazione con gli altri, alla ricerca dei caratteri specifici dell'universale “uomo”; dall'altro alla ricerca della propria identità,

¹¹⁸ M. Ceruti, *Il tempo della complessità*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2018, p.97.

esistenzialista fuori dal contesto¹¹⁹, che non può essere assimilato ad una specie, ad una nazionalità, ad una famiglia. La specificità individuale diviene terreno della ricerca filosofica.

2.3.3. L'ultima pratica di cui parliamo è quella dell'apprendimento cooperativo.

Siccome l'essere umano vuole contestualizzarsi in un ambito sociale e riconoscersi come persona dotata di ruolo indispensabile al fine comune dello sviluppo e del progresso della civiltà, l'individuo si interroga rispetto ai «processi di apprendimento e formazione nel sistema di azioni reciproche, di relazioni e scambi che prendono forma all'interno di un contesto sociale»¹²⁰. Il sistema dei saperi, per quanto sia prodotto della ricerca individuale, può essere costruito tramite attività didattiche di gruppo, così lo sviluppo che poteva indirizzarsi secondo modalità ben precise e riflettendo la specificità dell'individuo, assimila metodi e competenze differenti, che permettono la condivisione del pensiero. Il *cooperative learning* rappresenta l'ideale di una costruzione comune della conoscenza, praticata anche in piccoli gruppi, nonché l'apprendimento etico, ovvero l'acquisizione di conoscenze basate sul riconoscimento effettivo dell'altro. Il fine dell'apprendimento cooperativo è quello di costruire insieme progetti per raggiungere obiettivi comuni. Il contributo dei partecipanti al progetto è di tipo indipendente; ciò alimenta da un lato la loro l'autonomia, e dall'altro il riconoscimento del bisogno altrui, e, con ciò, lo sviluppo empatico.

Come dicevamo, il ruolo dell'insegnante è quello di guidare l'allievo verso l'apprendimento di concetti e competenze, ma prima ancora verso la sua autonomia.

¹¹⁹ Ovvero riportato al di fuori del contesto spazio-temporale in cui il termine esistenzialismo viene correntemente utilizzato.

¹²⁰ U. Margiotta, *Teoria della formazione*, p.159.

2.4. L'insegnamento.

Mentre l'azione di un insegnante delle scuole primarie è volta a far sì che lo studente conosca se stesso, la propria capacità empatica e la propria creatività; nelle scuole secondarie superiori lo studente è indirizzato dal professore a conoscere e sviluppare un'autonomia critica rispetto all'ambiente circostante. Il docente delle scuole elementari deve quindi concentrarsi sullo sviluppo delle necessarie implicazioni della natura del bambino, nonché sulla sua creatività individuale e sull'apprendimento del rispetto degli altri¹²¹; nelle scuole superiori, invece, il professore deve rivolgersi al ragazzo e riconoscerlo, facendo in modo che esso acquisti consapevolezza delle categorie di possibilità, libertà e cooperazione.

L'insegnamento è volto alla scoperta, quindi, da parte dello studente di sé stesso e dell'ambiente circostante, di cui deve scoprire e riconoscere di far parte. L'educazione scolastica fornita dal docente trova comunque degli alleati nella famiglia e nel contesto sociale, che può essere quello di un gruppo di amici, o di quelle attività extrascolastiche che l'allievo persegue. Nonostante questo supporto da parte dell'ambiente esterno, il maestro è al centro dell'educazione per lo sviluppo dello studente rispetto alla comprensione dell'ambiente esterno e rispetto a quale sia il suo posto in questo ambiente. Gli alleati cui accennavamo risultano tali solo qualora ci sia una comunicazione costante e costruttiva riguardo le fasi di sviluppo e le modalità di trasmissione e verifica tra i differenti ambiti di apprendimento.

Insegnare significa per il docente diminuire il proprio ruolo sempre più, fino al raggiungimento di un'autonomizzazione completa da parte dell'alunno che si rispecchierà nelle sue capacità di divenire a sua volta adulto e di insegnare, in qualche modo, ad altri.

L'insegnamento passa attraverso tutti i campi: non è necessario essere docenti o genitori per insegnare, ma tramite le azioni e le parole, lo svolgimento di un lavoro e l'assunzione di

¹²¹ In questo modo il bambino si riconosce come unico e capace di acquisire da sé e produrre un pensiero autonomo. Solo in seguito all'acquisizione di indipendenza di pensiero da parte dell'allievo, si esplicita l'importanza degli altri e quindi del "gruppo classe" come elemento positivo per l'apprendimento.

responsabilità, l'individuo insegna, diventando modello per altri. Lo scopo è quindi quello di insegnare ad insegnare, insegnare a diventare adulti, dove adulto è colui che ha dentro di sé il principio della ricerca e la capacità di condurla.

2.4.1. L'insegnamento nelle scuole superiori

La scuola secondaria superiore è l'ultimo grado della scuola dell'obbligo: per questo motivo si differenzia fortemente dagli altri gradi scolastici. La scuola secondaria superiore deve preparare l'alunno ad entrare nel mondo universitario o nel mondo lavorativo; e per questo motivo, più che nei precedenti gradi d'istruzione ed educazione, il suo obiettivo è l'autonomizzazione dell'alunno. Il compito del professore si estende oltre il campo scolastico, in cui si «organizzano azioni finalizzate intenzionalmente all'apprendimento»¹²². Queste azioni vengono riconosciute come situazioni didattiche, in cui l'azione formativa dev'essere controllata. Il rischio di questo processo è la perdita di quella capacità di auto-formazione che invece, in un ambiente naturale non controllato, ha modo di svilupparsi secondo le modalità proprie di ciascun individuo. La didattica così si distribuisce su di un versante “scientifico” e uno “artistico”: insegnare è trasmettere saperi e competenze in maniera rigorosa secondo le modalità che sono risultate più efficaci per l'apprendimento da parte dell'alunno nella verifica delle stesse; al contempo, però, la didattica risulta l'arte del saper individuare le richieste latenti dell'alunno rispetto al sistema dei saperi. Se la mente umana venisse considerata come un “buco nero”, in cui la massa sia rappresentata dalle nozioni e dai criteri di elaborazione delle medesime, si comprenderebbe come per poter attivare la curiosità dell'alunno, che equivale alla forza gravitazionale del buco nero, è necessario fornirgli una massa iniziale: ovvero di conoscenze, che nel loro aumentare, si nutrono e richiedono sempre maggior

¹²² Come ricorda F. Tessaro in *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario* (p.17), sulla scorta di G. Proverbio.

sapere¹²³. Nonostante ciò, la mente dell'alunno non va trattata come lo stomaco di un'oca da *fois-gras*¹²⁴ e riempita, attraverso un imbuto, di informazioni che risulterebbero dannose se non giustificate dal docente né richieste dalla domanda del discente. Se venisse applicato un metodo simile, infatti, la mente dell'alunno rischierebbe di diventare "patologica", così come patologico è il fegato dell'oca sovra-nutrita¹²⁵. Dev'essere invece indotta la curiosità dell'alunno tramite piccoli impulsi dati attraverso le informazioni e favoriti dai criteri di giudizio a lui suggeriti¹²⁶, in modo che l'allievo sia sospinto naturalmente alla ricerca delle soluzioni e a porsi le successive domande. I collegamenti che si creano nella mente dell'alunno sono paragonabili a delle "sinapsi", che nascono dalla congiunzione della conoscenza già acquisita con le nuove informazioni ricevute¹²⁷. Per questo motivo senza una guida adatta a collegare tra loro le conoscenze in maniera corretta, se l'alunno non dispone di sufficienti criteri, creerà collegamenti erronei che non potranno essere modificati se non da una nuova serie di operazioni educative. Lo studente, soggetto dell'educazione ne risulterà confuso e le domande che si porrà non saranno logicamente consequenziali rispetto alle nozioni acquisite.

¹²³ Questa analogia si rifà alla concezione secondo cui l'essere umano, nella ragione e nel comportamento risponde di leggi analoghe a quelle che dominano la fisica, i cui principi possono quindi essere applicati a quelle che vengono chiamate le "scienze umane" (T. Siegfried *È la matematica, bellezza! John Nash La teoria dei giochi*, trad. it. a cura di Simonetta Frediani, Bollati Boringhieri, Torino 2010, Introduzione).

¹²⁴ Il processo tramite cui viene creato il *fois-gras* prevede la generazione di una malattia patologica per il fegato dell'oca, allo stesso modo si possono immaginare le degenerazioni che si creerebbero nella ragione dell'allievo se non venisse considerato nella sua unicità e secondo il suo interesse personale, ma solo come contenitore da riempire di conoscenze senza porre i giusti limiti e senza fornirgli criteri.

¹²⁵ Il problema che si presenta con il tentativo di generare conoscenze per le quali lo studente non è ancora pronto può essere evitato se si considera lo studente all'interno del proprio stadio di sviluppo. Più precisamente facendo riferimento alla teoria stadiale dello sviluppo di Piaget, secondo la quale lo studente acquisisce capacità di elaborare concetti e situazioni nel tempo; le conoscenze si modificano sia qualitativamente, sia quantitativamente e definiscono nuove capacità di apprendimento. Gli stadi sono consequenziali e dipendenti dalle acquisizioni precedenti; essi collaborano nei differenti campi di sviluppo - morale, fisico-motorio, conoscitivo - , vanno di pari passo e dipendono, secondo Piaget, dagli schemi preesistenti e dall'interazione con l'ambiente esterno (fisico e socioculturale).

¹²⁶ Inteso qui come connettere tra loro le informazioni e formulare quindi giudizi capaci di vedere le connessioni nel mondo circostante, tra idee e natura e idee tra loro (come suggerito da Rousseau nell'*Emile*).

¹²⁷ Il concetto di plasticità cerebrale ci viene in aiuto per spiegare come ogni nuova conoscenza venga acquisita dallo studente. Questi modifica i propri schemi mentali durante l'assorbimento (acquisizione di conoscenze nuove inserite negli schemi preesistenti), modellando così tali schemi, a loro volta, sulle nuove conoscenze (accomodamento).

Inoltre, questo metodo si avvicina particolarmente alla concezione computazionalista dello sviluppo della conoscenza umana. L'approccio suggerito da Jerome Bruner nel saggio *La cultura dell'educazione* esclude l'accettazione di tale teoria, in quanto questa presenta dei problemi e delle soluzioni riguardanti esclusivamente il contingente. Ritenendo che il modo in cui va trattata l'educazione del fanciullo si identifichi con l'insegnamento di un certo numero di operazioni che siano facciano da *output* ad altrettanti *input*, ne risulta che tutto lo scibile d'interesse sia quello che riguarda la situazione data, o situazioni analoghe che si possano presentare in futuro alle stesse condizioni. Un'altra teoria che si pone ad un differente livello è quella del culturalismo, secondo cui lo sviluppo della mente, non potrebbe esistere senza la cultura: infatti i suoi concetti dipendono dai cambiamenti culturali e dalle situazioni che essa incontra. Anche la teoria del culturalismo produce una problematizzazione del contingente, ma di questa vi sono dei principi che ci interessano: il principio del costruttivismo, quello della prospettiva, quello della narrazione e quello dell'identità e dell'autostima. Il principio della narrazione definisce l'acquisizione di conoscenze tramite due modi: quello "logico-scientifico", che tratta di questioni fisiche, e quello "narrativo", che tratta delle persone e delle loro condizioni. Essendo Bruner innanzitutto uno psicologo, egli ritiene che se le scuole aiutassero a sviluppare le capacità narrative, porterebbero gli studenti alla creazione di un modo loro proprio di vedere e percepire il mondo. Il principio dell'identità e dell'autostima ritiene che lo sviluppo dell'adolescente passi per il riconoscimento di sé, che è definito dalla capacità di azione e dalla "documentazione" degli incontri attivi con il mondo. Se il principio di narrazione incontra quello dell'identità, passando dal principio del costruttivismo (strumenti forniti ai giovani per adattarsi al mondo e migliorarlo), e giunge al principio della prospettiva (in cui si riconosce la relatività della prospettiva di riferimento ma anche la necessità di avere criteri e regole stabili), le modalità tramite cui insegnare possono avvalersi di un ampio utilizzo dei racconti (intesi in senso stretto). In particolare, nella forma autobiografica l'autore si racconta in un contesto e definisce i criteri in base ai quali, in quel

particolare contesto, il suo pensiero assume valore. Ma anche in questo caso, oltre alla contingenza vi è la risoluzione computazionale delle problematiche e delle conoscenze, dopo aver acquisito i criteri e le regole da seguire. Bruner conclude quindi il suo saggio ponendo una questione fondamentale: se l'educazione del fanciullo viene affrontata in questo modo, non rischia forse di ridursi a mera tecnica di elaborazione delle informazioni, quando invece dovrebbe proporsi di adattare reciprocamente la cultura e le esigenze dei membri della comunità di riferimento?

Per questo motivo il modello che Bruner propone si avvale anzitutto delle conoscenze a priori, conoscenze che sono influenzate dalla cultura e che si rispecchiano nelle teorie intuitive – quelle della “Psicologia popolare”¹²⁸ – da cui insegnanti e allievi sono già da sempre condizionati. Alcuni di questi modelli, che fondano le teorie educative sul significato di mente “infantile” e sulle sue facoltà, sono alla base dei metodi educativi assunti dall'insegnante e dei *feedback* dati dagli allievi. Portiamo ad esempio di queste teorie: l'apprendimento per imitazione; la mente del bambino considerata come tabula rasa, in cui il soggetto apprende tramite l'esposizione didattica; la concezione del bambino come pensatore, dove dev'esserci un interscambio tra pensiero dell'insegnante e pensiero dell'allievo; e infine quella del bambino come soggetto intelligente. Soffermiamoci un istante su quest'ultimo punto: il bambino come soggetto intelligente tramite l'insegnamento comprende la differenza tra le proprie conoscenze e quelle che una cultura ritiene acquisite, ma comprende anche il fondamento di tali conoscenze, ovvero da dove derivi una teoria e come s'inserisca nel contesto culturale. Questo è il motivo, secondo Bruner, per il quale l'allievo deve “dialogare” con gli autori, i quali vivono all'interno delle proprie opere, e imparare a interpretare e assumere un atteggiamento critico verso l'autore e le sue teorie.

¹²⁸ La “psicologia popolare” è, per Bruner, il complesso di leggi intuitive in cui l'adulto percepisce le modalità più naturali di apprendimento del bambino, in condivisione con la comunità di appartenenza.

Dice Bruner a proposito della narrativa: «La narrativa ci offre un mezzo pronto e flessibile per trattare gli incerti esiti dei nostri progetti e delle nostre aspettative[...]. È il nostro talento narrativo che ci dà la capacità di trovare un senso nelle cose quando non ce l'hanno»¹²⁹, dove la narrativa e la prospettiva sono connesse in modo inestricabile l'una all'altra. La narrativa diviene quindi un mezzo per la cultura umana «Nessuna cultura umana può operare senza qualche mezzo per trattare gli squilibri prevedibili o imprevedibili inerenti alla vita comune. A parte tutto il resto, ciò che una cultura deve fare è escogitare dei mezzi per tenere a freno interessi e aspirazioni incompatibili. Le sue risorse narrative – racconti popolari, storie antiche, la sua letteratura in evoluzione, perfino i suoi tipi di pettegolezzo – servono a convenzionalizzare le ineguaglianze che essa genera, tenendo così a freno i suoi squilibri e le sue incompatibilità»¹³⁰. Quindi l'individuo “scrive” la propria vita seguendo degli archetipi della letteratura e modellandosi, per questo, secondo le mode del mondo culturale, dove ogni persona si racconta contestualizzando la propria esistenza, a partire proprio dalla cultura. L'ambito entro il quale si cerca di dar ragione delle connessioni tra tutti questi differenti aspetti della vita umana, e della comprensione della stessa, è la filosofia.

2.4.2. Insegnamento della Filosofia.

Lo studio della filosofia ha inizio nel triennio della scuola superiore. Il periodo è quello dell'adolescenza: un periodo difficile per i cambiamenti a livello psicologico e fisico che lo studente deve attraversare in un momento di forte conflittualità interiore. Come afferma Tessaro, l'adolescenza (11-18 anni) è «l'età dei contrasti e delle contraddizioni, [...] un periodo di passaggio dalla dipendenza infantile all'autonomia adulta, fortemente influenzata dalle specifiche condizioni socio-culturali e ambientali»¹³¹. L'adolescente

¹²⁹ J.S. Bruner, *La fabbrica delle storie*, trad. it. a cura di Mario Carpitella, Laterza, Bari 2006, pp. 31-32.

¹³⁰ J.S. Bruner, *La fabbrica delle storie*, p.105.

¹³¹ Come sostiene F. Tessaro in *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario* (p.33), sulla scorta di M. Gennari in *Didattica Generale*, Bompiani, Milano 1986.

deve confrontarsi infatti con il mondo circostante, e questo lo pone di fronte a molte domande, le più difficili da affrontare, in quanto le relative risposte non gli arriveranno né dai libri, e neanche dal trascorrere del tempo. La domanda metafisica diviene una chiave per il giovane allievo per affrontare la realtà, ma come tutte le chiavi, se non se ne conosce la relativa porta, diviene inutile, ingombrante e addirittura fonte di stress. Per questo motivo, il docente deve rivelargli la via attraverso la quale conoscere questo strumento, facendogli sviluppare un pensiero autonomo a partire proprio dalla domanda filosofica.

Il metodo privilegiato nelle scuole superiori italiane per l'insegnamento della filosofia è quello storico, basato sulla sequenza cronologica degli autori, visti come impegnati a rispondere alle domande del loro tempo¹³². In questo metodo rientra una logica che prevede la concezione secondo cui i problemi posti dalla filosofia non sono auto-generati, ma derivano da questioni poste in precedenza. Il metodo della ricerca che possiamo così definire "storica" dei temi e dei problemi posti dalla filosofia, deriva da una necessità più profonda e primitiva: la ricerca del "perché". A dare autorità al metodo storico, e quindi una continuità che si manifesta lungo tutto lo sviluppo della scuola italiana, è stata in passato la riforma Gentile¹³³, che sostiene che la filosofia disponga i propri problemi e le proprie soluzioni, secondo l'ordine di un "intero storico". Così come la filosofia si dispiega nel tempo, nel tempo si trova anche la soluzione ai suoi problemi. Gli autori che vengono trattati, dato che sono contestualizzati in una determinata epoca e in un determinato ambiente, contribuiscono alla spiegazione di temi secondo punti di vista che sono per l'allievo anacronistici; ma, sebbene la modalità secondo cui vengono affrontati sia di difficile comprensione, i temi considerati sono sempre validi, e ciò permette allo

¹³² Studiare la matrice storica dei problemi posti dalla filosofia significa ereditare il problema, e introdurre la domanda sulle sue origini e quindi la domanda del "perché?". L'autobiografia si lega più fortemente a questo metodo, in quanto va alla ricerca delle motivazioni che ogni filosofo ha per una determinata prospettiva di pensiero. Al contempo è anche più legata a questo metodo, che è l'unico che studia i filosofi nel loro contesto.

¹³³ Come ricorda Fiorino Tessaro in *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*, il processo di osmosi dell'educazione con l'istruzione si presenta secondo le differenti teorie della didattica, di cui quella "storica" è identificata con il nome di "idealistico-gentiliana" (cfr. p.17).

studente di trovare uno schema secondo cui riproporli in termini attuali. Inoltre, la filosofia è una disciplina trasversale, da cui, lungo il corso della storia, sono nate altre discipline e che, di altre ancora, si è occupata; per questo motivo lo studente può trovare delle risposte valide ai quesiti che pone in diverse correnti di pensiero, ma solo quando è in grado di contestualizzare queste nozioni ne comprende il vero valore. Così, l'allievo riesce a incontrare le proprie passioni e il proprio modo di pensare nell'ambito che predilige, e a motivare le proprie opinioni, rispettando i nessi logici e la loro consequenzialità, sostenendo le proprie tesi e riuscendo a trasportare nel presente i problemi che i filosofi si sono posti nel passato, e talvolta anche le risposte che essi avevano proposto. Inoltre, sfruttando la trasversalità della disciplina, lo studente potrà discutere il contesto in cui ogni risposta data al tema d'interesse trova una sua motivazione. Il modo tramite cui l'allievo deve riflettere sulle proprie conoscenze e concezioni viene considerato "pensiero pensante", e quindi l'allievo deve sviluppare un proprio modo di affrontare, secondo le ipotesi, i dati e i criteri che gli vengono forniti dal professore, le questioni poste dalla disciplina filosofica. Queste questioni, e le risposte che ad esse possono essere date, vengono emersi dalla propria contemplazione del mondo: il modo tramite cui l'allievo definisce la propria concezione dell'esistente e le sue caratteristiche deriva da un ragionamento che prevede una certa autonomia di pensiero, una volta che gli siano state fornite le basi.

Il metodo utilizzato dalla scuola italiana viene contrapposto al metodo delle scuole inglesi, diffuso nei Paesi anglosassoni, che possiamo definire come "metodo empirico". Qui i temi della filosofia vengono affrontati nella prospettiva della loro attualizzazione pratica, vengono quindi fornite agli allievi differenti risposte ad una medesima domanda, che costituiranno altrettante ipotesi tra loro concorrenziali. Queste risposte, che sono quelle offerte dai filosofi del passato, non vengono contestualizzate, ma semplicemente illustrate nelle loro differenze. Da questo deriva il metodo usato dalle scuole di stampo

americano¹³⁴, che chiameremo “metodo pragmatico”: la disciplina filosofica trova il suo compimento nella presentazione per tematiche, al fine di fornire allo studente un quadro che riproduca ogni risposta data lungo il corso della storia della filosofia rispetto al tema trattato, inserendola in uno schema più ampio per la singola questione, ma più distante dalla determinata figura dei pensatori a cui si fa riferimento. Questo metodo si avvale della domanda “come?” ed è il più veloce per risolvere problemi già posti in passato, scegliendo l’alternativa che meglio si confà alle necessità pratiche dell’individuo. Il metodo americano non cerca di ricostruire la storia del problema, e quindi non offre le basi per permettere all’individuo di creare soluzioni non ancora proposte, ma consegna nelle mani di questi le differenti soluzioni già individuate in precedenza dalle autorità riconosciute, e spiega quali siano i pregi e i limiti di ogni risposta e con quale corrente o altra teoria essa si sposi meglio. Lo sviluppo delle teorie da parte dell’allievo si presenta così come “pensiero pensato”. Questo tipo di metodo risponde alla necessità di immediatezza nel processo di scoperta della verità, verità che è a disposizione solo nel momento in cui l’individuo prende delle decisioni rispetto alle risposte da dare ad un problema. Il metodo pragmatico ricerca nella verifica delle ipotesi, tralasciando la contemplazione, la veridicità delle stesse, ma al contempo le ipotesi prese in considerazione non sono proprie dell’individuo, ma derivano da proposte già fatte. È un metodo che si affida alla scelta, ma proprio per questo motivo, le modalità di affronto dei diversi temi risultano più adatte ad un apprendimento di tipo mnemonico-meccanico, ma meno utili nel contesto argomentativo, in cui le basi del pensiero saranno più fragili e quindi meno fruibili di fronte ad un nuovo tema-problema¹³⁵. Diviene più difficile per l’allievo comprendere

¹³⁴ Il pragmatismo del metodo americano, riconosciuto da Tessaro in *Metodologia e didattica dell’insegnamento secondario* come “positivistico-sperimentale”, risponde alla richiesta di verità tramite l’azione, l’intervento e la verifica dell’ipotesi. Una possibile causa di questo atteggiamento verso l’insegnamento è la concezione attualistica del tempo per cui la risposta alle domande non può fare riferimento ad un processo storico.

¹³⁵ Un esempio che possiamo portare è quello della trattazione del tema dell’amicizia: questo viene affrontato lungo tutta la storia della filosofia. Nel caso di una scuola che spieghi i singoli filosofi, si può connettere il modo in cui viene

secondo quali criteri dare risposte a domande su altre questioni, e la sua autonomia di pensiero ne risulterà sfavorita.

La proposta didattica non per questo deve essere prettamente teorica, quindi fornire basi di conoscenza affinché l'allievo trovi da sé le soluzioni ai problemi proposti; infatti, se così fosse, «il modello teorico [intrapreso dall'insegnante] si ridurrebbe a [mero] tecnicismo inefficace e vano»¹³⁶, per questo motivo è necessario che il docente si ponga la domanda su come affrontare il problema secondo l'«aspetto artistico»¹³⁷, ovvero secondo la specificità del problema in un dato contesto. La proposta formativa che quindi risulta più favorevole per l'attenzione e lo sviluppo dell'allievo è quella che riesce a combinare nelle giuste percentuali le due modalità sopra affrontate; dove però, il metodo italiano, che si può identificare con quello storico-teorico, viene prediletto e quindi attuato in percentuale maggiore quando lo scopo è alimentare l'autonomia di pensiero dell'alunno¹³⁸.

L'alternativa sopra prospettata per l'insegnamento liceale si ripresenta a livello universitario, dove si potranno affrontare i problemi secondo determinati autori, concentrandosi in particolare su qualche loro opera; oppure secondo temi e problemi. Anche qui si delinea in modo esplicito la differenza tra un modo di far lezione incentrato sulle definizioni date dal docente alla classe e uno incentrato sul percorso che un concetto crea. Mentre il secondo permette allo studente di creare una serie di schemi e di comprendere la concretezza del pensiero, il primo modo mortifica il ruolo dello studente che si risolve nell'apprendimento e nella restituzione di quello che ha compreso per dargli

affrontato il tema, sia alla vita dell'autore, sia alla sua filosofia; nel caso invece della lezione per temi, si possono confrontare tra loro le differenti risposte date, ma non se ne potrà comprendere il significato in un quadro più ampio.

¹³⁶ F. Tessaro, *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*, p.18. Per Tessaro il “modello teorico” è qui riferito all'insegnante che segue le indicazioni del sapere generale che trovano riscontro empirico per la definizione della “verità”.

¹³⁷ Fiorino Tessaro descrive l'“aspetto artistico” dell'insegnamento come la modalità di trasmissione del sapere pratico, basata su un modello soggettivo che implica la capacità di scegliere la risposta più adatta al contesto specifico.

¹³⁸ Non per niente, Tessaro, in *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*, definisce il metodo didattico “idealistico-gentiliano” come quello “filosofico-disciplinare” (cfr. p. 20).

senso in un altro ambito, e rischia di rendere l'allievo un elemento passivo nello sviluppo della conoscenza. La parola chiave qui è "creazione", ovvero la ricerca dei motivi più profondi e primi del pensiero e dell'azione. E non è forse la filosofia proprio questo? La ricerca di una spiegazione originaria di ciò che accade, di ciò che è, o di ciò che siamo?

Il fine ultimo dell'insegnamento della filosofia è quindi quello di portare l'allievo a sviluppare una propria concezione rispetto alla natura del mondo: una concezione universale a cui connettere in modo logico tutte quelle più particolari. Dato che la filosofia è la scienza del pensare e «tutte le discipline si "pensano", la ricerca filosofica è ricerca della ragione d'essere dell'uomo e delle discipline per l'uomo»¹³⁹. Per riuscire in quest'impresa, l'allievo deve attraversare la sua concreta condizione di finitudine, che lo limita ad una conoscenza contestuale. Se però questa collocazione, invece che porsi come limite, viene intesa come un'espressione dell'orizzonte infinito su cui l'essere umano è aperto, lo studente potrà trovare in sé quelle risposte che andava cercando in un universale, di cui però non comprende, e non può comprendere realmente l'essenza. Dobbiamo infatti differenziare la condizione naturale di apertura dell'umano sull'infinito dalla ricerca universale a cui tale apertura dà adito: ricerca che non può approdare ad un risultato compiuto. La differenza tra questi due concetti risiede in quel termine che i matematici identificano come "limite": il dominio entro cui si svolge la ricerca dev'essere finito, perché il soggetto ne intuisca le condizioni; questo dominio è limitato in ogni momento da delle conoscenze preesistenti. La spinta che porta alla ricerca, la volontà che spinge l'uomo, è invece identificabile come un limite che tende all'infinito, che volendo si potrebbe definire come una "spinta senza limiti verso l'infinito". Per questo motivo, il racconto diviene parte costitutiva della filosofia dell'alunno, perché in questo essa si

¹³⁹ F. Tessaro, *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*, p.32.

identifica: nel concretizzare il pensiero in una persona, in una vita, proprio come la sua, pur mantenendo la tensione dell'uomo all'infinito.

È importante qui riconoscere la categoria di possibilità soggettiva. L'essere umano, in quanto capace di contenere le proprie passioni, è libero; la libertà risiede per l'uomo nella facoltà di scegliere il ruolo da assumere nel campo personale e sociale. È necessario, tuttavia, ricordare allo studente che la sua libertà risiede anche nella possibilità di scegliersi differente, di modificare il proprio cammino, in quanto nessuna strada è già data. Le sue decisioni avranno conseguenze nel determinare ulteriori e più ristretti campi di possibilità.

In questo modo la filosofia, come dicevamo disciplina trasversale, attraversa tutti i campi del sapere e dell'agire, dalla Gnoseologia, passando per l'Ontologia, giunge alla Logica, arrivando fino alla Morale che si traduce nell'Etica sociale e nella Politica. La filosofia considera anche il linguaggio come messa in opera del pensiero, le sue forme, le derivazioni e le conseguenze. Il linguaggio, infatti, è il prodotto pratico del pensiero, è il veicolo tramite cui l'individuo comunica una conoscenza, ma, a sua volta, è generatore di pensiero. La filosofia del linguaggio cerca di giustificare il suo ruolo nella determinazione del pensiero.

2.5. La filosofia e il linguaggio

La filosofia come ogni disciplina ha un suo linguaggio specifico, che rappresenta in maniera più accurata rispetto al linguaggio comune i concetti che essa vuole esprimere. I termini specifici del linguaggio filosofico nascono e si evolvono con la storia e la tecnologia, e assumono importanza quanto più si intersecano con la cultura dell'epoca: ad esempio il linguaggio specifico della filosofia idealista nasce da un urgente bisogno della Germania dell'800 di spiegare il movimento dello spirito del mondo nel suo sviluppo all'interno della storia e nel suo valore per l'individuo e la società¹⁴⁰. Così come il linguaggio in generale si viene delineando per la necessità di spiegare un evento o un concetto altrimenti destinato a rimanere latente perché inespresso, anche il linguaggio filosofico nasce dall'esigenza di portare a parola significati altrimenti relegati all'intuizione dei singoli pensatori. Con la diffusione di un certo vocabolario si ha anche la diffusione di una certa avvertenza, o consapevolezza del mondo¹⁴¹ all'interno di comunità sempre più ampie: così la mente si modella sul linguaggio e crea nuovi modi di approcciarsi alla realtà. Per diffondere tali concetti, gli autori utilizzano particolari generi di scrittura: dal trattato, alla narrazione, al saggio. Il saggio è un genere letterario schematico, in cui l'autore destruttura il suo pensiero, lo allontana da sé e cerca di renderlo autonomo e indipendente, così da farlo risultare assolutamente persuasivo. Il saggio è uno scritto espositivo di carattere specifico o monografico; ha come fine quello d'informare a riguardo di una certa visione del mondo o di far scoprire una determinata disciplina. Il linguaggio rivolto al lettore è informale e di tipo "familiare"; il fine del saggio è di esporre un'opinione rendendola di facile acquisizione per coloro che hanno una conoscenza di base della disciplina in questione. Questo genere richiede però un pubblico di destinazione

¹⁴⁰ Ci riferiamo qui in particolare al maggiore esponente dell'idealismo tedesco: Hegel e alla sua *Fenomenologia dello Spirito*.

¹⁴¹ Come ci suggerisce il principio del relativismo linguistico proposto da Edward Sapir e Benjamin Whorf, nella sua versione debole, la lingua può aiutare ad accettare o acquisire una particolare visione del mondo.

particolare, un pubblico che già conosca il linguaggio “fonte” e che abbia in qualche modo acquisito le conoscenze di base per la comprensione del testo. Il trattato è rivolto ad un pubblico specifico, ma con fine educativo più che informativo. Il suo compito è quello di svolgere in maniera sistematica e metodica l’insieme delle conoscenze di base di una disciplina: nelle istituzioni scolastiche si identifica con il “manuale”. In questo senso, la narrazione è paradossalmente una evoluzione del processo di educazione tramite l’opera scritta. Lo scopo è sempre quello di diffondere una teoria e un linguaggio nuovo e specifico; ma nella narrazione non vi è l’allontanamento dell’autore dal suo scritto, al contrario, l’autore inserisce se stesso nel racconto, così da renderlo più accattivante e creare più nessi con ciò che il lettore già conosce. Per questo motivo il racconto risulta essere più adatto ad una diffusione su larga scala e quindi preferibile come primo impatto sul pubblico. Prendiamo ad esempio *Aut-Aut* di Søren Kierkegaard¹⁴²: *Diario di un seduttore (o le carte di A)*, è il racconto di Johannes, un uomo che vive una vita alla giornata, che cerca l’estasi in ogni esperienza, il quale non si riduce alla ricerca del godimento, come farebbe un animale, ma che attraverso un piano ben elaborato calcola come ottenere l’oggetto del suo desiderio. Il fine di Kierkegaard, in questo caso, è quello di spiegare come lo stadio di vita estetico possa risultare affascinante di primo acchito, ma come non possa essere che uno stadio: un momento di passaggio nella ricerca della felicità che è fine ultimo della vita umana. Se il filosofo danese avesse scritto in forma di trattato o di saggio questa sua teoria, avrebbe raggiunto soltanto un pubblico già in linea con i suoi studi e parte della sua stessa comunità; ma Kierkegaard aveva scelto un’altra strada: quella del racconto, quella tramite cui il pubblico può assumere concetti e linguaggio specifici durante la lettura della narrazione senza dover avere le stesse basi culturali. Così Kierkegaard riesce a raggiungere tutto il suo pubblico: chi non conosce la storia del

¹⁴² Søren Kierkegaard, *Enten-Eller*, trad. it. di A. Cortese, Adelphi, Milano 1976.

“seduttore”? O perlomeno, chi non ne ha sentito parlare e ogni tanto non pensa che dovrebbe leggerla? Il percorso che fa Victor Eremita leggendo le *Carte di A* e le *Carte di B* è lo stesso che fanno i lettori; solo che Victor – narratore della storia e quindi primo “focalizzatore” per l’autore e per il pubblico – ha la possibilità di riarrangiare le carte secondo la sua esperienza. Così, non è più Kierkegaard a decidere, non è l’autore, “onnipotente” nel mondo che narra, a scegliere come devono essere ordinate le storie, ma è un suo personaggio, un qualcuno che potrebbe essere un individuo comune, che ha trovato dei curiosi scritti in un *secrétaire*¹⁴³.

Il pubblico è attirato dalla storia e se ne sente parte; s’identifica ora con Victor, ora con Johannes, ora con Wilhelm, e percorre quella strada che Kierkegaard avrebbe potuto descrivere in modo molto meno ad impatto in un saggio¹⁴⁴. Søren Kierkegaard aveva capito benissimo la forza della narrazione come guida filosofica, e anche in *Timore e Tremore* egli esprime il suo pensiero attraverso la cultura religiosa che nel contesto protestante prevedeva la lettura e l’interpretazione dei testi sacri come qualcosa di intimo e personale per il singolo credente.

Questa forza narrativa si intensifica ancora di più quando il narratore è l’autore e quando l’oggetto della narrazione è lui stesso. Questo avviene per due motivi: l’autoanalisi che ognuno fa di sé, il modo in cui ogni persona si conosce, è differente rispetto ad ogni modo di conoscere l’altro da sé, e per ognuno è la parte più intima della conoscenza del “proprio” universo. Inoltre, l’autore, che viene idealizzato dal pubblico come autorità e insieme come entità in grado di creare un mondo nuovo, o una nuova visione del mondo esistente,

¹⁴³ Il *secrétaire* è un mobile con dei cassetti segreti. L’idea di Søren di nascondere le carte di A e di B in un *secrétaire*, e di farle trovare a Victor Eremita per sistemarle nell’ordine secondo lui più adeguato, potrebbe significare anche quella parte della vita che ogni individuo vuole nascondere, come lettere nel cassetto segreto di un mobile.

¹⁴⁴ Kierkegaard fornisce un percorso di possibili strade da intraprendere, non dà risposte. Victor Eremita rappresenta proprio la non-scelta, il fatto che ogni lettore sceglierà per sé la strada da percorrere, avendo ricevuto informazioni e criteri di giudizio per decidere quale sia lo stadio più adatto al raggiungimento della felicità. Accanto a questo, però, vi è chiaramente anche un ordine in cui vengono organizzate le carte, questo ordine identifica il pensiero dell’autore su quale sia la via più giusta secondo lui.

si mette a nudo, nero su bianco, senza filtri, o con i filtri che ne rendono specifica la scrittura. L'autore in questo modo si umanizza, entra in contatto con il pubblico così come nel racconto in genere fanno i personaggi. Possiamo leggere in questa chiave il percorso creato da Kierkegaard come una riproduzione, attraverso differenti personaggi e protagonisti, della vita di un singolo individuo-autore. Ad esempio: se l'opera considerata fosse *Le Confessioni* di Agostino, l'autore sarebbe Agostino d'Ippona, il narratore sarebbe Agostino nell'analisi di sé (o Agostino narrante), il protagonista Agostino narrato; le fasi della sua vita coincidono con i differenti stadi di *Aut-Aut*; così Agostino è sì un'unica persona in un percorso di crescita, ma è anche differenti persone se preso in considerazione nei differenti momenti raccontati. Ovvero, ognuno dei Libri delle *Confessioni*, racconta un Agostino con le sue particolarità, questo specifico Agostino dà senso agli episodi nel Libro in questione¹⁴⁵, ma solo con la storia per intero si comprendono le più profonde motivazioni delle scelte compiute e il cambiamento che anima da dentro il protagonista, e quindi anche l'autore.

Le *Confessioni* agostiniane, così come le altre opere filosofiche, mirano alla diffusione della visione del mondo sviluppata dall'autore; questa diffusione utilizza due principali mezzi: la logica e il linguaggio. Il linguaggio come dicevamo è sfruttato per delineare la novità della concezione, formando nessi con quelle conoscenze anticipatrici della teoria stessa, che l'autore suppone esservi già nell'immaginario del lettore. La logica è il modo attraverso cui autore e pubblico si legano, e derivano dalle stesse premesse una medesima conclusione. Quando il pubblico designato è specificatamente accademico, il linguaggio sarà più articolato, sempre in considerazione delle conoscenze pre-acquisite; ma se come

¹⁴⁵ Ad esempio: l'episodio del "furto delle pere" ha senso entro il secondo Libro, e quello degli "svaghi studenteschi" e le riflessioni di Agostino a riguardo hanno senso nell'ambiente descritto dal terzo Libro; se però vogliamo capire le profonde motivazioni della reazione di Agostino nel Libro terzo, dobbiamo tornare indietro e leggere quanto è stato scritto in precedenza. In questo modo ci rendiamo conto della spinta che ha prodotto la concezione di bene e male dell'Ipponate. Lo stesso discorso può essere fatto in riferimento a *Enten-Eller* di Kierkegaard, in cui ogni Tomo traccia un percorso particolare; ma solo attraversando tutta l'opera, da capo a coda, si comprende il senso più profondo di questo percorso e le motivazioni che spingono Victor Eremita a riordinare le carte in un certo modo, secondo il pensiero dell'autore.

pubblico identificassimo il maggior numero di persone possibili, se democraticizzassimo la diffusione della teoria, il linguaggio si modellerebbe sulla conoscenza media dei suoi fruitori; le immagini che venissero fornite da questo linguaggio sarebbero diverse, più vicine alla realtà quotidiana condivisa e, quindi, meno specificatamente attinenti all'ambito filosofico. Per questo motivo, il linguaggio utilizzato nelle opere analizzate nella prima Parte del nostro scritto hanno caratteristiche differenti, a seconda del pubblico di destinazione; possiamo comunque dire con una certa sicurezza che in tutti i testi citati (escluso *Colloqui con se stesso* di Marco Aurelio), il linguaggio è di facile comprensione e il pubblico di destinazione è abbastanza ampio, ed equivale alla base alfabetizzata della popolazione nel contesto di riferimento¹⁴⁶.

Il linguaggio usato nei racconti vuole favorire la successione logica degli eventi e dei pensieri: nonostante, infatti, il racconto sia più vicino alla concezione naturale di sviluppo della vita, esso, raccontando una storia, cerca di darne ragione in modo che il lettore, chiunque esso sia, riesca a intravederne i significati profondi e le relazioni tra eventi e oggetti. Essendo però il racconto un "sistema", dovrebbe per "legge" aumentare nell'entropia mano a mano che avanza, complicarsi e divenire più disordinato; ma siccome il racconto riflette la vita e la vita è l'unico sistema naturale che sembra andare contro il principio termodinamico dell'entropia – come suggerisce Hawking¹⁴⁷ –, il racconto, dopo una fase di disordine, crea inevitabilmente un nuovo ordine, grazie alla traduzione simbolica delle vicende esistenziali. Se però accettiamo questo, possiamo vedere non solo il racconto come un tentativo dell'uomo di riprodurre la vita in una breve storia inventata, ma lo stesso universo come la protesi di un racconto, che però si distribuisce in un lasso di tempo talmente grande, che non ci è permesso di conoscerne le battute finali.

¹⁴⁶ Come abbiamo già visto, infatti, il linguaggio suggerito da Seneca viene ripreso dai differenti filosofi per la stesura delle proprie opere, ed è un linguaggio all'apparenza semplice, ma in realtà ricercato nella sua composizione.

¹⁴⁷ S. Hawking, *Dal Big Bang ai Buchi Neri*, trad. it. di L. Sosio, Rizzoli, Milano 1998.

L'universo, sistema che tende all'entropia, potrebbe essere scosso solo momentaneamente dal disordine, per poi tornare ad un ordine nuovo e naturale. Il racconto, allora, non rispecchierebbe solo la vita in quanto governata dalla razionalità e dall'artificialità della conoscenza umana, ma potrebbe intendersi come rappresentativo della realtà universale nel suo sviluppo naturale e organico. La logica è quella parte della ragione umana che non rispetta il principio entropico, ma cerca di organizzare in maniera sempre più ordinata la conoscenza. La domanda che possiamo porci è perché l'uomo riesca ad inventare storie che seguono un modello secondo cui l'entropia è solo uno stadio provvisorio, se tutti i sistemi, almeno nella comprensione dell'uomo, tendono ad un'entropia infinita. Una possibile risposta risiede proprio nella vastità del tempo rispetto alla possibilità dell'uomo di conoscere gli eventi fisici universali nella loro totalità spazio-temporale, in cui ad un certo punto potrebbe realizzarsi una inversione nella direzione della freccia entropica¹⁴⁸. Se la logica umana si adattasse al principio entropico dei sistemi universali, il racconto risulterebbe plasmato su un modello differente da quello della commedia greca, che prevedeva l'ordine iniziale per poi passare per una fase di disordine e infine tornare all'ordine prestabilito; per la comprensione e l'apprezzamento del pubblico è però necessario che il racconto segua alcuni dei principi aristotelici della *Poetica*, e sia verosimile e si adegui alla logica. Risulta perciò che la logica debba seguire un percorso differente da quello determinato dalla legge dell'entropia dei sistemi dell'universo, e possiamo quindi supporre che sia l'universo stesso a funzionare in maniera differente da quanto teorizzato finora. Per l'autore il racconto è un mezzo per esprimere una sua concezione, che rispecchia la sua storia personale ma anche una pulsione più naturale. Il

¹⁴⁸ La tesi dell'irreversibilità dell'entropia è stata presa in considerazione da diversi studiosi. Tra questi ricordiamo Stephen Hawking, il quale dopo averne valutato le conseguenze e implicazioni la rifiuta. Il motivo del rifiuto potrebbe però riguardare il modo in cui viene concepita la correlazione tra tempo ed entropia, ovvero la considerazione secondo cui, se il tempo tornasse indietro, allora avremmo una riduzione dell'entropia perché il vaso che s'era rotto in mille pezzi torna a formarsi nell'originale; questo però non è forzatamente il significato di una riduzione dell'entropia. L'ipotesi di un superamento dell'entropia non implica necessariamente la retrocessione del tempo.

lettore, con un maggior bagaglio culturale ma un più semplice approccio, si ritrova così parte di esso e lo comprende a fondo, intimamente.

Conclusione

Lungo tutto il percorso della storia, l'uomo ha sostituito la memoria naturale della specie con la memoria coltivata tramite l'educazione: questo, tra altri fattori, sembra aver aiutato lo sviluppo del lobo temporale¹⁴⁹, ovvero di quella zona della corteccia cerebrale che permette il riconoscimento, lo sviluppo e la comprensione del linguaggio scritto e parlato. Questi processi vengono resi possibili dalla memoria e in particolare, in un primo momento, dall'attivazione dei processi cognitivi riguardanti la memoria procedurale, ovvero quella memoria che si attiva per ripetizione del processo appreso, che diviene in questo modo un automatismo¹⁵⁰. La memoria e la capacità di acquisire informazioni sono però per l'uomo il risultato, non solo della ripetizione di eventi che presentano le medesime cause ed effetti e quindi di un apprendimento "meccanico", ma risiedono nella comprensione da parte della ragione dei motivi profondi che spingono x a divenire, agire su o manifestarsi in y. Per poter sviluppare questa comprensione l'uomo ha iniziato a domandarsi "perché" certi eventi avvenissero e perché altri no. Lo stesso stadio preoperatorio, durante il quale il bambino impara a farsi capire, dal punto di vista conoscitivo è quello in cui pone insistentemente la domanda sul "perché" un certo evento accade o "perché" un oggetto sia fatto in un certo modo. Certo la ricerca del bambino è teleologica, e non causale; ma questo dipende anche dal modo in cui gli viene insegnato a comprendere il mondo. Se a mio figlio dico sempre che una cosa viene fatta per un fine, lo sto istruendo a comprendere che il fine è il motivo per cui le cose accadono; l'approccio finalistico, che il bambino assorbe dal genitore e riproduce durante questa fase, fa del bambino una specie di "credente naturale": infatti durante questo stadio di sviluppo della conoscenza il bambino è animista,

¹⁴⁹ Il lobo temporale equivale alla quindicesima area di Brodman. Le aree di Brodman sono la divisione in settori neurali con funzionalità differenti che costituiscono la maggior divisione utile per la comprensione del funzionamento della corteccia cerebrale. Questo tipo di divisione permette di capire il nesso tra il linguaggio e la memoria, quindi come si connettano i neuroni adibiti alla vista (circonvoluzione temporale inferiore e circonvoluzione temporale media), all'udito e al linguaggio (area 22p, chiamata anche area di Wernicke) con quelli adibiti all'elaborazione e alla comprensione dei simboli.

¹⁵⁰ Nel 1954 Paul Morris Fitts pubblica *The information capacity of the human motor system in controlling the amplitude of movement*, opera nella quale propone un modello per la comprensione dell'acquisizione di competenze e definisce la memoria procedurale come la terza fase di un modello di apprendimento. Nel 2005, però, Dee Tadlock supera la visione di Fitts e propone un modello differente, che non richiede la comprensione cosciente delle parti che compongono un'abilità, ma si affida al cosiddetto "ciclo predittivo".

artificialista e finalista: ogni cosa per lui possiede un'anima, è stata prodotta da un'intelligenza per un fine, e mai a caso. Al riguardo, Aristotele aveva suddiviso le cause in quattro tipi: materiale, efficiente, formale e finale. I quattro generi di causa sono molto differenti tra loro, per quanto rispondano diversamente alla domanda sul "perché"¹⁵¹. Le prime risposte che l'uomo si dà sono le più semplici, e cercano di dare ragione dell'universo attraverso l'utilizzo di analogie con le realtà ad esso più familiari. Ma ciò che l'uomo apprende in una vita, su questi elementi non rimane nella specie, come in una memoria naturale, e quindi dev'essere tramandato da un veicolo simbolico. La necessità di comunicare, lo sviluppo di una comprensione sempre più accurata e quindi complicata del mondo portano l'uomo a sviluppare il linguaggio complesso di cui è capace, tramite una serie di simboli che vogliono rappresentare le cose del mondo. Il tipo di "apprendimento cooperativo" di cui è implicato dalla trasmissione simbolica di conoscenze è l'unione delle esperienze e delle capacità comunicative di diverse persone che raccontano ciò che conoscono, perché altre persone sappiano anche ciò di cui non hanno avuto esperienza, conoscano a priori le situazioni e siano preparate ai pericoli e alle fortune. Ogni storia può essere raccontata, secondo la tradizione in diverse forme e generi. Quello poetico e musicale, evocativo della realtà divina, sembra essere il più arcaico. Per tramandare la propria esperienza, le proprie idee, infine la propria conoscenza, l'uomo si rende conto che non basta quella memoria della specie che serve a preservare la vita nella sua modalità più immediata: l'essere umano ha un modo suo di raccontare, di dire ciò che è accaduto o ciò che pensa possa accadere per analogia ad eventi passati e soprattutto per spiegare questi eventi. Così iniziano a tramandarsi i saperi: la trasmissione di conoscenze è alla base dell'educazione, che però non può essere realizzata in modo unidirezionale, ma necessita il coinvolgimento attivo del discente. Così il linguaggio diviene espressione, non solo della necessità immediata di comunicazione legata ai bisogni primari dell'essere

¹⁵¹ Le prime risposte arrivano dall'immaginazione che si produce per analogia nelle menti umane: se io posso fare determinate cose, cose che gli animali non sono in grado di fare, allora dev'esserci un essere: simile a come appaio io agli animali, questo apparirebbe a me, in quanto è in grado di far cose che io non so fare (o viceversa). Così prende forma nella mente dell'uomo l'idea dell'essenza divina: la ragione e l'esperienza non gli bastano a rispondere agli eventi inspiegabili della natura. Lo sviluppo della coscienza religiosa definisce quel momento in cui il racconto non ha più un fine prettamente d'intrattenimento o di utilità pratica e immediata, ma può essere finalizzato allo sviluppo pedagogico.

umano, ma il mezzo per discutere le ragioni della realtà stessa. Nascono differenti generi espressivi, prima con la trasmissione in forma orale, poi con quella scritta. L'avanzamento tecnico e tecnologico ha portato gli esseri umani a conoscere sempre di più i latenti processi della realtà. Le soluzioni proposte per il funzionamento di questi processi sono differenti tra loro, così come differenti sono anche i metodi di trasmissione di queste concezioni: la commedia, la tragedia cosa sono se non due modi differenti di vedere la medesima storia?

Le storie tramandate attraverso l'arte del racconto si fanno sempre più complesse, accurate nei particolari e adeguate al pubblico desiderato. Inizia a farsi strada la concezione che attraverso queste storie si possa educare l'essere umano in modo naturale senza passare per il mezzo della coercizione¹⁵². L'individuo che racconta le storie diviene così insegnante per il pubblico che ascolta e apprende da questi racconti; con l'ausilio di testi, della recitazione e delle capacità oratorie il docente riesce a tramandare delle conoscenze, non più unicamente pratiche. Il discente a sua volta apprende per "replica" la forma (ovvero l'arte oratoria) e per attenzione, interesse, il contenuto (ovvero il senso ultimo della storia narrata). L'arma quindi più adeguata che l'insegnante possa brandire è quella della curiosità e dell'interesse, che però si sviluppano solo nel momento in cui l'allievo abbia una certa stima verso l'insegnante, e un apprezzamento delle sue doti. L'insegnante dal canto suo deve lavorare affinché l'allievo sia interessato all'oggetto della lezione nel modo più genuino possibile e quindi facendo leva sulle sue propensioni naturali. Una delle spinte naturali che non potranno mancare è l'interesse per il proprio futuro, e quindi la ricerca di ciò che potrebbe essere funzionale al proprio appagamento. Essendo la mente umana capace di lavorare per analogie, il racconto riesce a far immedesimare, incuriosire e interessare l'allievo, suggerendogli delle vie da perseguire per trovare ciò che egli cerca.

¹⁵² Su queste basi si può considerare anche il ruolo della punizione come strumento pedagogico per prevenire il male. Come dimostrano diversi studi recenti rispetto all'educazione e alla formazione, la minaccia così come il premio non sono metodi validi per l'insegnamento, né lo è qualunque metodo che non preveda l'apprendimento come fine a se stesso.

Il racconto in generale è l'esposizione di una storia, reale o fittizia, che contiene potenziali insegnamenti. La storia raccontata ha inevitabili similitudini con la storia personale di ogni possibile suo fruitore. Chi propone la storia vuole dare all'ascoltatore più nessi possibili per identificarsi con i personaggi del racconto, e allo stesso tempo vedersi come differente da essi, almeno nel caso della tragedia¹⁵³. Anche nella tragedia, però, devono esserci delle connessioni, altrimenti l'interesse del lettore si affievolisce velocemente. Per poter evocare nel pubblico le emozioni di paura e pietà, nonostante il corso degli eventi personali del protagonista sia differente da quello che il fruitore può vivere, il carattere del personaggio dev'essere simile o migliore di quello del pubblico, così da produrre in due una qualche assimilazione. Rispetto all'esposizione di questi racconti e alle modalità di approccio ai testi di insegnamento, due sono i metodi più sfruttati: la lettura con interpretazione personale dell'allievo e la lettura con interpretazione del docente per gli allievi. Nel primo caso l'allievo sentirà maggiormente sue le vicissitudini cui il personaggio della storia va incontro; nel caso della mediazione "totale" da parte del docente, è invece quest'ultimo che deve riuscire a connettere la storia del personaggio con quella degli allievi. Per questo motivo riteniamo sia più efficace per l'apprendimento il primo metodo, in cui il docente guida l'allievo a posteriori e non a priori, rispetto alla lettura del testo. Prima, infatti, il discente deve appropriarsi della storia ed elaborarla secondo le proprie esperienze, seguendo le proprie inclinazioni, così da sviluppare una curiosità genuina nei confronti del racconto; in seguito, il docente prenderà in mano l'insegnamento e cercherà di sviluppare con l'aiuto del "gruppo classe" la comprensione reciproca dei differenti punti d'interesse, guidando gli allievi a decifrare, non solo la struttura logica del testo, ma anche gli elementi che ne disegnano lo sfondo.

In particolare, come dicevamo, il testo biografico permette non solo all'allievo di immedesimarsi nel protagonista, ma anche di immergersi nel suo mondo, nel contesto in cui vive. Questo passaggio è

¹⁵³ Come spiegavamo all'inizio di questa ricerca, la tragedia, secondo Aristotele, deve prevedere personaggi migliori o simili per carattere al pubblico di destinazione, e deve riservare a loro sfortunate vicende, così da generare nel pubblico sentimenti di paura e pietà. Al contempo nelle tragedie, però, è necessario che questi personaggi abbiano una storia ben delineata, che non assomigli in sé a quella di nessuno spettatore dell'opera.

molto importante per la comprensione delle scelte compiute dai personaggi storici di riferimento, dello sviluppo del loro pensiero e delle vicende che ne segnano la vita. Il problema del testo biografico “semplice”¹⁵⁴ è quello del punto di vista: l’autore per quanto si sia informato, abbia studiato il personaggio e abbia cercato di comprenderne i desideri profondi, non sarà mai oggettivo, né avrà l’anima del personaggio stesso (il quale giustificerebbe i propri errori e si vanterebbe delle proprie vittorie). È il caso, quindi, di introdurre il personaggio d’interesse, per noi l’autore, tramite i suoi stessi scritti, ma più ancora tramite qualche suo testo autobiografico. Perché è proprio attraverso i suoi occhi che così vedremo il mondo.

¹⁵⁴ Quindi non autobiografico.

Bibliografia

Abelardo P., *Abelardo e Eloisa: Lettere*, trad. it. di C. Scerbanenco riveduta da M. Fumagalli Beonio Brocchieri su testo latino di J. Monfrin (Lettera I), Rizzoli, Milano 1996.

Agostino, *Le Confessioni*, trad. it. di C. Carena riveduta da M. Bettetini su testo latino di F. Skutella e M. Pellegrino, Einaudi, Torino 2000.

Aristotele, *Poetica*, trad. it. a cura di D. Lanza su testo greco di R. Kassel, Rizzoli, Milano 2018.

Bacon F., *The Essays*, a cura di J. Pitcher, Penguin Classics, London 1985.

Baltes P. B., Smelser N. J., *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, Elsevier, Amsterdam 2001.

Bertens H., *Literary Theory: the basics*, Routledge, London and New York 2014.

Brooks M., *L'astrologo quantistico. Storia e avventure di Girolamo Cardano, matematico, medico e giocatore d'azzardo*, Bollati Boringhieri, Torino 2017.

Bruner J.S., *Actual minds, possible worlds*, Harvard University Press, Cambridge 1986.

Bruner J.S., *La fabbrica delle storie*, trad. it. a cura di M. Carpitella, Laterza, Bari 2006.

Cambi F., *Le pedagogie del Novecento*, Editori Laterza, Roma 2014.

Cardano G., *De vita propria*, a cura di V. Mantovani, Tipografia Gio. Battista Sonzogno, Milano 1821.

Cardano G., *De Subtilitate*, trad. En. a cura di J.M. Forrester, ACMRS (Arizona Center for Medieval and Renaissance Studies), Tempe, Arizona 2013.

Ceruti M., *Il tempo della complessità*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2018.

Durkheim É., *Sul Contratto Sociale di Rousseau*, a cura di M. Antomelli, In id. *Jean-Jacques Rousseau, Società e linguaggio*, La Nuova Italia, Firenze 1972.

Fitts P. M., *The information capacity of the human motor system in controlling the amplitude of movement*, «Journal of Experimental Psychology» 47, 1957 No. 6.

Genette G., *Discours du récit*, Éditions du Seuil, Parigi 1972.

Hadot P., *Manuale di Epitteto*, trad. it di A. Taglia, Einaudi, Torino 2006.

Hadot P., *La cittadella interiore. Introduzione ai «Pensieri» di Marco Aurelio*, trad. it. di A. Bori e M. Natali, Vita e Pensiero, Milano 2006.

Hawking S., *Dal Big Bang ai Buchi Neri*, trad. it. di L. Sosio, Rizzoli, Milano 1998.

Jonas H., *Il concetto di Dio dopo Auschwitz. Una voce ebraica*, trad. it. di C. Angelino e M. Vento, Il Nuovo Melangolo, Genova 1997.

Kierkegaard S., *Enten-Eller*, trad. it. di A. Cortese, Adelphi, Milano 1976.

Marco Aurelio, *Colloqui con sé stesso*, trad. it. di M. Menghi riveduta da P.F. Iacuzzi su testo latino di A. S. L. Farquharson, Giunti Editore, Milano 2017.

Margiotta U., *Teoria della formazione*, Carocci Editore, Roma 2015.

Marrou H-I., *Agostino e l'agostinismo*, trad. it a cura di P. Crespi, Queriniana, Brescia 1990.

Maso S., *Filosofia a Roma*, Carocci Editore, Roma 2012.

Piaget J., *Il linguaggio e il pensiero del fanciullo*, trad. it. C. Musatti Rapuzzi, Editrice Universitaria, Firenze 1955.

Piaget J., *Il diritto all'educazione nel mondo attuale*, trad it. C. Musatti Rapuzzi, Edizioni di Comunità, Milano 1951.

Piaget J., *Lo strutturalismo*, trad. it. A. Bonomi, Il Saggiatore, Milano 1994.

Piaget J., *L'Epistemologia Genetica*, trad. it. di A. Corda, Laterza, Bari 1993.

Rousseau J. J., *Le Confessioni*, trad. it. Giorgio Cesarano, Garzanti Editore, Milano 1976.

Sapir E., Whorf B. L., *Linguaggio e Relatività*, a cura di M. Carassai ed E. Cucianelli, Castelvechi, Roma 2017.

Seneca, *Lettere a Lucilio*, trad. it. di C. Barone su testo latino di L.D. Reynolds, Garzanti Editore, Milano 2018.

Siegfried T., *É la matematica, bellezza! John Nash e la teoria dei giochi*, Bollati Boringhieri, Torino 2014.

Ringraziamenti

Non posso fare a meno di citare ancora una volta il grande Marco Aurelio, portato in esempio come uno dei fautori dello sviluppo autobiografico. *Colloqui con se stesso* è un'opera in cui quello riconosciuto come Libro I è un elogio agli antenati, e non solo, da cui Marco Aurelio ha tratto caratteristiche che di sé stimava. Così voglio ringraziare anche io coloro verso cui ho accumulato debiti, di carattere gnoseologico o pragmatico:

Per gli avi:

Ringrazio i miei genitori prima di tutti.

Ringrazio mia mamma per avermi dato la vita, per non avermela tolta quando ero insopportabile e per avermi allevata nel miglior modo immaginabile, con la forza di Diana e la giustizia di Dike. La ringrazio perché da lei ho ereditato la generosità, il coraggio di affrontare una situazione anche dopo averci sbattuto la testa cento volte, l'altruismo, il fascino e forse la modestia (!).

Ringrazio mio papà da cui ho ereditato ben più dei baffi: la passione per le lunghe discussioni senza fine, il coraggio di esprimere la paura e la tristezza così come la forza e la felicità, l'autostima e il fascino (sì, anche da lui); ringrazio mio papà per avere l'astuzia di Hermes e l'intelligenza di Atena. Lo ringrazio anche e soprattutto per le serate in compagnia del whiskey.

Ringrazio mia sorella che stimo moltissimo e che ha il coraggio di scendere sul campo di battaglia per la giustizia e per la felicità degli altri, che spesso mette davanti a sé il bene degli altri e che non ha paura di affrontare la realtà, anche quando questa è difficile e inaspettata; la ringrazio di avermi insegnato quello che poteva sulla diplomazia, di avermi accudita da vera sorella maggiore, di avermi preservata da quello che non avrei potuto affrontare, per carattere o mancanza di mezzi. Ringrazio mia sorella per essere la parte migliore di me ma per vivere nel mio stesso mondo; la ringrazio per essere spigliata, per essere "ciompa" e per avermi sempre sostenuta in ogni progetto.

Ringrazio mia zia Pina che mi ha insegnato che la comprensione degli eventi richiede tempo, che le battaglie vanno combattute ma bisogna sapere quando il nemico è reale e quando è un mulino a vento, che sapeva riconoscere il valore in ogni momento e che ha tentato per anni di insegnarmi a cucire, anche se con scarsi risultati.

Ringrazio mia zia Lucia da cui ho ereditato l'autoironia, la capacità di scherzare sulle paure e di non prendermi mai troppo sul serio; la ringrazio anche per avermi fatto notare che quando si parla di forma, la sfera è una di queste.

Ringrazio tutti i miei zii per avermi insegnato il valore della famiglia, che i nemici interni non esistono e che la libertà, gli ideali e la capacità pragmatica, se messi insieme possono dare veri risultati e portarci ad un mondo un po' migliore ogni giorno.

Ringrazio i miei nonni per avermi dato cure quando c'erano e avermi insegnato le basi della vita, d'altronde quale migliore discorso di quello che s'intrattiene tra un anziano e un bambino?

Al nonno Mario e alla nonna Maria devo la dolcezza dei miei occhi e dei miei intenti, e la forza e la convinzione di lottare per gli altri e per tutti.

Al nonno Enzo devo la consapevolezza che una persona può essere un po' più rigida per il bene degli altri, perché con gli anni e l'esperienza aumenta la saggezza.

Per gli amici:

Ringrazio la mia tata Natasha per avermi insegnato la praticità della vita, che la lingua non dev'essere mai un ostacolo ma un mezzo, e che i modi di dire hanno una loro razionalità che diviene comprensibile solo per mezzo dell'esperienza. La ringrazio inoltre per aver scovato in me quei tratti tipici di una familiare. Спасибо.

Je remercie Guy pour m'avoir appris que la famille n'est pas constituée seulement des liens du sang. Il m'a appris à reconnaître et apprécier l'histoire e la culture française (mais surtout la cuisine !), et le plaisir de parler cette langue.

Ringrazio tutti i miei amici, che in un modo o nell'altro mi hanno insegnato che c'è un mondo oltre quello in cui mi perdo nelle fantasticherie e mi hanno riportata, più spesso che no, alla realtà da affrontare. Ma voglio ringraziare tutti i miei amici anche per avermi sopportata, per avermi aiutata quando ero in difficoltà e per volermi bene così come sono.

Per le Istituzioni:

Ringrazio la società che nonostante le mie critiche, e la possibilità di migliorare, mi ha permesso di vivere, di esprimermi e di studiare ciò che mi appassiona, e mi ha portata a questo punto.

Ringrazio l'università Ca' Foscari di Venezia che mi ha dato una formazione, che mi ha permesso di andare in Australia, di conoscere professori e studenti, nonché i metodi d'insegnamento, di Harvard, per avermi permesso insomma di avere quest'esperienza meravigliosa.

Ringrazio Venezia per essere la meravigliosa isola che è, per avermi fatta innamorare di tutto ciò che la costituisce e per aver reso un po' più bella la mia vita.

Gli altri debiti che saldarli con i miei professori:

Ringrazio la professoressa Cristina Battiston per essere stata la miglior professoressa di filosofia che avrei mai potuto immaginare, per essere stata umana, aperta al rapporto studente-docente che sempre è un aiuto nell'innamoramento verso la materia; la ringrazio per avermi fatto trovare questa passione, per avermi capita nei momenti di difficoltà e avermi spinta a fare sempre ciò che era meglio per me.

Ringrazio Cristina per l'esperienza a scuola, per essere stata la mia guida ed il mio Role Model. Non credo che potrò mai ringraziarla abbastanza, in quanto le parole che esistono nel mondo, in ogni lingua, in ogni società, in ogni cultura, non saranno mai abbastanza per esprimere il sentimento che provo verso la filosofia, e quindi il debito che ho contratto nei suoi confronti.

Ringrazio il mio Relatore. Paolo Pagani mi ha guidata verso l'interdisciplinarietà della filosofia, mi ha fatto scoprire nuovi modi di affrontare questa meravigliosa materia, e quindi anche il mondo; mi ha scossa dal sonno della pigrizia e insegnato che anche quando si pensa di aver raggiunto un

obiettivo, c'è sempre qualcosa in più che ci aspetta dietro la porta: aprire quella porta è forse un nostro onere, ma sicuramente un onore per noi. Paolo Pagani è stata una guida sicura in un mondo incerto, e non avrei potuto sperare di meglio nella ricerca di un relatore e ormai, direi, amico.

Devo a tutti i miei professori l'autostima acquisita in questi anni di studio e la forza di fare sempre un passo in più, anche se alle volte troppo lungo, ma a loro devo anche la capacità di rialzarmi una volta inciampata per quel passo che ha preso male l'ostacolo.

Voglio ringraziare infine tutti i filosofi, gli scienziati, coloro che si sono impegnati nel rendere il mondo un po' più comprensibile e un posto migliore; cercherò di essere all'altezza e di fare la mia parte per finire un giorno anche io nella tesi di qualche studente, o almeno nei suoi ringraziamenti (avevo avvisato che l'autostima era alta!).

E, con le ultime parole di Erasmo Da Rotterdam in *Elogio della Follia*, concludo questo mio testo:

«Perciò addio! Applaudite, bevete, vivete, famosissimi iniziati alla Follia.»¹.

¹ Erasmo da Rotterdam, *Elogio della Follia*, a cura di Patrizio Sanasi, Edizione Acrobat, p.36.
(sito web: [Elogio.doc\(ousia.it\)](http://Elogio.doc(ousia.it))).