

2/2017

UN'IDEA DI SCUOLA TRA RICERCA E DIDATTICA



ANNO SCOLASTICO 2017/18
LICEO SCIENTIFICO "ENRICO FERMI" (BOLOGNA)



Un'idea di scuola
Tra ricerca e didattica
A.s. 2017/2018 - numero 2/2017

In copertina: *La Scuola di Atene* (1509-1511), affresco di Raffaello Sanzio, pittore e architetto (Urbino 1483 - Roma 1520), posto nella Stanza della Segnatura, una delle quattro Stanze Vaticane, all'interno dei Palazzi Apostolici.

Sommario

- 1 Copertina
- 4 Introduzione
- 6 Massimo Brighi
Alcuni aspetti del tempo tra filosofia e fisica

\	
29	Maurizio Pancaldi Sintesi del <i>Proslogion</i> di Anselmo
58	L'argomento ontologico: le interpretazioni del Novecento
134	Massimo Mazzanti Dieci comandamenti assolutamente formali
153	Egisto Pagliarani Una voce fuori dal coro. La critica di Ivan Illich all'istituzione scolastica
169	Corrado Calò Pepo, Irnerio, Carducci e la fondazione dell'Università di Bologna
177	Marco Macciantelli Informazione scolastica Recensione/1 Autonomia come responsabilità
211	Recensione/2 Il desiderio di sapere
217	Profilo degli autori
219	Quarta di copertina

Introduzione

Fare scuola per una scuola del fare

Secondo Karl Popper “il solo modo per arrivare a conoscere un problema è imparare dai nostri errori”.

E' quel metodo, per *prove ed errori*, che fonda l'attitudine scientifica, paradigma, al contempo, di una nuova prospettiva culturale, all'interno della quale si colloca, tuttora, un adeguato progetto educativo.

Specie di fronte ad un sapere in incessante trasformazione, è ragionevole riaffermare il principio dell'*autocorrezione*. *Educare* è, in primo luogo, *educarsi*. E' questo l'approccio di *Un'idea di scuola*.

Dalla legge 15 marzo 1997, n. 59, la scuola italiana è chiamata a lavorare nell'*autonomia*; il che non significa libertà senza discernimento; ma responsabilità, per un progressivo innalzamento della qualità dell'offerta formativa.

Una parte rilevante dell'autonomia è inerente alla *ricerca*, alla *sperimentazione* e allo *sviluppo* (articolo 6 del D.P.R. 275/1999). E' giusto dotarsi delle occasioni per tradurre i propositi in esperienze concrete.

Oggi si parla molto di *ambienti di apprendimento*, per una didattica laboratoriale, per progetti, in grado di andare oltre lo schema della classe. Un fare scuola per una scuola del fare.

Dall'inizio del decennio, Ilvo Diamanti, attraverso *Demos*,

\
sviluppa una ricerca dal titolo *Gli italiani e lo Stato*, dalla quale emerge un dato strutturale che colloca la scuola italiana nettamente sopra il 50%, dal punto di vista dell'apprezzamento dell'utenza. L'unica tra le istituzioni a superare quella soglia.

Un motivo ci sarà; e, con spirito costruttivo, è bene adoperarsi, sulla base del buono che c'è, per svilupppare il meglio possibile.

Chi fa riviste sa cosa significhi confrontarsi col tempo, con l'impegno di una riflessione volta ad impostare idee, a valutare proposte, a saggiare piste di lavoro, ordinando pagine, cercando di orientarle verso un disegno capace di fornire chiavi di lettura, sollecitando la curiosità, tra approfondimento, riflessione e informazione.

Il secondo fascicolo di una nuova rivista è ancora più impegnativo del primo. Non può più giovarsi della sorpresa; né, ancora, confidare nell'abitudine. Più del primo, deve cercare di non deludere. Il giudizio spetta al lettore, giustamente, esigente.

Infine, ma non per ultimo, un ringraziamento, nell'ordine, al dirigente scolastico, professor Maurizio Lazzarini; al Dipartimento di Storia, Filosofia e Diritto, in particolare, al responsabile, professor Raffaele Riccio; a quanti, con i loro scritti, hanno acconsentito a questo ulteriore piccolo passo nel cammino intrapreso.

M.M.

Bologna, 22.XII.2017

\

Massimo Brighi

Alcuni aspetti del tempo tra filosofia e fisica

Introduzione

La contrapposizione tra materie umanistiche e scientifiche nella scuola italiana è una pesante eredità che ha le sue radici nelle politiche culturali dell'idealismo dell'inizio del secolo scorso. La scuola introdotta dalla riforma Gentile del 1923, ispirata dal pensiero di Benedetto Croce e definita la "più fascista" delle riforme da Mussolini, è un esempio emblematico di separazione delle culture. L'introduzione del Liceo Scientifico, accanto al Liceo Classico, se da un lato dava riconoscimento all'innegabile rilevanza della scienza nel mondo in forte progresso tecnologico di quel periodo, dall'altro non ne riconosceva una pari dignità in confronto alla cultura umanistica. L'indicazione, neppure troppo celata, contenuta nella riforma era: l'umanesimo a chi deve dirigere la società, la scienza a chi deve lavorare.

Attualmente pare di assistere ad una inversione dei ruoli nell'importanza attribuita alle "due culture", verosimilmente anche in conseguenza della spinta di un mondo sempre più ipertecnologico. Questa inversione di tendenza ha tuttavia scarsi riflessi nella scuola italiana, caratterizzata da un'inerzia che genera un frustrante

\
anacronismo.

Non intendo però qui argomentare su quale tipo di cultura sia auspicabile che prevalga tra le due, e questo essenzialmente perché non penso che si debba stabilire una priorità tra umanesimo e scienza. Piuttosto credo che un completamento tra questi due aspetti della cultura sia la sintesi più desiderabile al fine di cogliere con maggiore consapevolezza le molteplici forme della realtà.

In quanto segue sono portate due discipline come esempio di convergenza di interessi: la filosofia e la fisica, classicamente considerata umanistica la prima e scientifica la seconda. Usando strumenti diversi esse possono contribuire all'analisi di un argomento che ha costituito, e costituisce tuttora, un intricato enigma per ogni pensatore: il *concetto di tempo*.

Il tempo è forse alla base di ogni riflessione poiché tutto ciò che accade, accade nel tempo.

In particolare esamineremo cosa, alcuni filosofi e fisici, hanno argomentato, riguardo quell'aspetto che riguarda la realtà, l'esistenza o l'oggettività del tempo, che si esplica nelle sue tre categorie di passato, presente e futuro.

\

Il tempo per gli antichi

*«Che cos'è dunque il tempo? Quando nessuno me lo chiede, lo so; ma se qualcuno me lo chiede e voglio spiegarglielo, non lo so».*¹

Così, intorno al 400, Agostino d'Ippona, esprimeva il suo turbamento riguardo alla natura del tempo. Prima di lui Parmenide, riflettendo sullo stesso argomento, arrivava a negare l'esistenza del tempo stesso che, manifestandosi attraverso il cambiamento e il movimento delle cose, risultava incompatibile con la sua concezione dell'essere, pensato immutabile e come tale non soggetto al divenire. Zenone da Elea, suo discepolo, attraverso i suoi celebri paradossi cercava di dimostrare l'impossibilità del moto e quindi del fluire del tempo.

All'opposto Eraclito di Efeso, il filosofo del divenire, identificava la natura stessa dell'essere nel divenire, ossia nel mutamento:

*«Non si può discendere due volte nel medesimo fiume e non si può toccare due volte una sostanza mortale nel medesimo stato, ma a causa dell'impetuosità e della velocità del mutamento essa si disperde e si raccoglie, viene e va».*²

¹ Agostino, *Le confessioni*, XI, 14 e 18, Bologna, Zanichelli, 1968, p. 759.

² Cfr. M. Marcovich, *Eraclito. Frammenti*. La Nuova Italia, Firenze 1978.

\

Platone, nel *Timeo*, identifica il tempo con il periodo di movimento dei corpi celesti, il cui moto regolare scandisce i giorni i mesi e gli anni: il tempo è “*l’immagine mobile dell’eternità*” che “*procede secondo il numero*” ed è a essa (all’eternità) gerarchicamente inferiore.

Nella sua dottrina, il tempo è misura solo del movimento nel mondo materiale della generazione e della corruzione che è assoggettato alla *doxa*. Solo nel mondo materiale hanno senso i concetti di passato e di futuro mentre l’eternità è nell’iperuranio immobile in un eterno presente.

Aristotele, nel *Libro IV* della *Fisica* definisce il tempo come “*la misura del movimento secondo il prima e il poi*”. Egli sostiene che il tempo non esiste indipendentemente dagli eventi che accadono in esso né ha senso parlare di tempo in assenza di un essere senziente (un’anima) in grado di misurarlo.

Nel mondo pre-cristiano l’idea prevalente era quella di un tempo ciclico che si ripete uguale a se stesso dopo un periodo misurato e scandito dal moto degli astri, presunto eterno e immutabile. Un’idea che evidentemente nasceva dall’osservazione del cielo con i suoi moti periodici, l’alternarsi del giorno e della notte, il ciclo delle stagioni e il moto dei pianeti. Per conoscere l’ora o il giorno si doveva osservare il cielo, quello stesso che portava sole nubi e pioggia. Di questa identificazione

\
portiamo ancora traccia nella nostra lingua in cui con la parola “tempo” significhiamo sia lo scorrere delle ore dei giorni, mesi e anni, sia le condizioni meteorologiche.

Nella tradizione religiosa giudaico-cristiana il tempo non ha più la struttura circolare dei pagani e diventa il tempo lineare che procede dal momento iniziale della creazione del mondo, descritto nella *Genesi*: “*In principio creò Iddio il cielo e la Terra*”, e si evolve senza ripetersi fino alla fine dei tempi verso il Giudizio Universale e la venuta del Regno di Dio annunciato nell’*Apocalisse* di Giovanni.

Lo spaziotempo di Newton

Nel 1687 Isaac Newton con la sua monumentale costruzione razionale del mondo descritta nei *Philosophiæ Naturalis Principia Mathematica* sente la necessità se non di definire, almeno illustrare, cosa intende quando parla del tempo e dello spazio; dice:

«Il tempo assoluto, vero, matematico, in sé e per sua natura senza relazione ad alcunché di esterno, scorre uniformemente, e con altro nome è chiamato durata [...]»,³

e ancora:

³ I. Newton, *Principii di Filosofia Naturale*, Fabbri Editori, Milano 2001, p 40.

\

«Lo spazio assoluto, per sua natura senza relazione ad alcunché di esterno, rimane sempre uguale e immobile [...]».⁴

Per Newton, dunque, esistono il tempo e lo spazio che sono entità assolute del tutto indipendenti dai corpi e dagli eventi che vi accadono. Ovvero spazio e tempo sono il palcoscenico in cui avviene la rappresentazione del mondo, e anche se nulla fosse rappresentato in questo palcoscenico, tuttavia esso continuerebbe ad esistere seppure vuoto di oggetti, attori ed eventi.

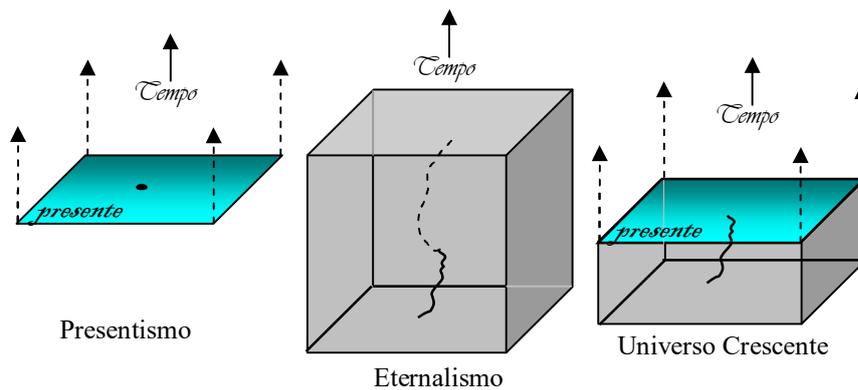
L'universo di Newton rappresenta il modo in cui generalmente veniva e viene percepito il tempo e lo spazio nell'esperienza comune. Newton lo introduce perché risulta essere funzionale alla formulazione matematica della sua teoria fisica meccanica e gravitazionale. Questa teoria e questa concezione dello spazio e del tempo saranno alla base di tutta la fisica classica fino alla rivoluzione relativistica.

Presentismo, Eternalismo, Universo crescente

Assumendo la visione newtoniana riguardo al tempo, sono ancora possibili diverse concezioni relativamente alla ontologia delle tre categorie in cui il

⁴ *Ibid.*

\
tempo e suddiviso, cioè il passato, il presente e il futuro.⁵



Presentismo

Con *Presentismo* si indica quell'atteggiamento filosofico secondo cui esiste soltanto il presente, ovvero esistono solo gli oggetti che sono contemporanei al momento che indichiamo quando diciamo "ora" o "adesso". Passato e futuro risiedono soltanto nella mente degli individui sotto forma di memoria e di aspettazione.

Questa fu la posizione anticamente sostenuta da molti filosofi, nonché nella filosofia buddista e nell'induismo. Anche Agostino di Ippona nelle

⁵ Savitt, Steven, *Being and Becoming in Modern Physics*, in *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2017 Edition), Edward N. Zalta (ed.), [URL](https://plato.stanford.edu/archives/fall2017/entries/spacetime-bebecome/) = <https://plato.stanford.edu/archives/fall2017/entries/spacetime-bebecome/>.

\

“Confessioni” riflettendo sul tempo afferma:

«[...]se nulla passasse, non vi sarebbe un tempo passato; se nulla si approssimasse non vi sarebbe un tempo futuro; se non vi fosse nulla, non vi sarebbe il tempo presente. Ma di quei due tempi, passato e futuro, che senso ha dire che esistono, se il passato non è più e il futuro non è ancora? E in quanto al presente, se fosse sempre presente e non si trasformasse nel passato, non sarebbe tempo, ma eternità... Questo però è chiaro ed evidente: tre sono i tempi, il passato, il presente, il futuro».⁶

Eternalismo

Una visione che si oppone al *Presentismo* è detta *Eternalismo*. In questo caso si sostiene che, oltre agli oggetti presenti, anche quelli passati e futuri esistono allo stesso modo; la sola differenza tra presente, passato e futuro, risiede nella nostra percezione che non ci consente più di esperire le proprietà degli oggetti passati né di interagire con quelli futuri. In ogni caso si tratterebbe di una nostra limitazione che non ha a che fare con l'esistente.

Una forma di *Eternalismo* si ritrova già in Anselmo d'Aosta (1033 - 1109):

«[...] Sebbene nulla ci sia [nell'eternità] eccetto ciò che è presente, non è un presente temporale come il nostro, ma un

⁶ Agostino, *op. cit.*, p. 759.

\

*eterno [presente] in cui sono contenuti tutti i tempi. Proprio come il tempo presente contiene tutti i posti e tutto ciò che è in ogni luogo, allo stesso modo il presente eterno racchiude tutto il tempo e qualsiasi cosa esista in qualunque tempo [...] In quanto l'eternità ha la sua simultaneità unica (Habet enim aeternitas suum simul) nella quale coesistono sia tutte le cose che esistono nello stesso luogo e tempo, sia qualunque cosa esista nei diversi luoghi e tempi».*⁷

Come vedremo, l'*Eternalismo* ha trovato un forte sostegno grazie alla concezione del tempo suggerita dalla teoria della relatività.

Universo crescente

La teoria dell'*Universo Crescente* rappresenta una forma intermedia delle due concezioni precedenti. Secondo questa teoria (nota anche come *Possibilismo*) oggetti presenti o passati esistono, ma non altrettanto vale per gli oggetti futuri.

Una conseguenza di questa visione è che l'universo delle cose esistenti è in continua crescita via via che il futuro si realizza come presente. Il presente è paragonato alla luce mobile di un riflettore che, con il flusso del tempo, illumina porzioni successive dell'universo e le porta all'essere.

⁷ *De concordia* 1.5 S.II p. 254 ll.2–15.

\

La concezione eternalista del tempo che vede lo spazio-tempo come un “blocco unico” in cui ogni cosa, oggetti ed eventi presenti passati e futuri esistono insieme, implica alcuni aspetti che appaiono a prima vista problematici.

Ad esempio, se ogni cosa che noi sappiamo essere presente passata o futura esiste allo stesso modo, non è chiaro come si possa distinguere il momento presente, ovvero quel particolare istante di tempo che noi indichiamo con “ora”. Anche accettando di considerare l’istante presente come dato soggettivamente, cioè non avente uno statuto oggettivo e assoluto nello spazio-tempo ma definibile soltanto in relazione a noi stessi, ne segue immediatamente un’obiezione: se noi abbiamo un’estensione temporale in cui con continuità coesistono i vari “noi” nelle differenti età della vita (cioè noi da neonati, bambini, adolescenti, adulti ecc.) rispetto a quale delle nostre infinite copie (tutte da considerarsi egualmente esistenti) il tempo deve essere considerato presente? Certamente a questa domanda non si può rispondere con: “rispetto a quella attuale” perché si ripresenterebbe lo stesso problema di individuare qual è la copia *attuale* di noi.

Su questo aspetto che potremmo chiamare “indefinibilità del presente”, Albert Einstein, le cui teorie sembravano privilegiare una visione eternalista del tempo, espresse la sua preoccupazione in una conversazione col filosofo Rudolf Carnap come racconta Carnap stesso

\
nella sua autobiografia.⁸

Un'altra difficoltà che nasce dalla concezione eternalista del tempo riguarda la possibilità del “libero arbitrio”. Accettando l'esistenza degli eventi futuri allo stesso modo di quelli presenti e passati, non pare concepibile come si possa influire su di essi più di quanto si possa farlo su un evento già accaduto. Questa difficoltà

⁸ “Una volta Einstein mi disse che lo preoccupava seriamente il problema dell'istante presente, quello che indichiamo con *ora*. Sosteneva che l'esperienza dell'*ora* significa qualcosa di speciale per l'uomo, qualcosa di essenzialmente diverso dal passato e dal futuro, ma che questa importante differenza non c'è e non si può trovare all'interno della fisica. Che questa esperienza non potesse essere colta dalla scienza gli sembrava un fatto doloroso e inevitabile. Osservai che tutto ciò che accade oggettivamente può essere descritto nella scienza; da un lato la sequenza temporale degli eventi è descritta in fisica; e, d'altra parte, le peculiarità delle esperienze dell'uomo rispetto al tempo, compresa la sua diversa attitudine verso il passato, il presente e il futuro, possono essere descritte e (in linea di principio) spiegate in psicologia. Ma Einstein pensava che queste descrizioni scientifiche non potessero soddisfare i nostri bisogni umani; che c'è qualcosa di essenziale nell'*ora* che è completamente al di fuori del dominio della scienza. Concordammo entrambi sul fatto che non si trattava di un difetto per il quale si poteva incolpare la scienza, come pensava Bergson. Non volevo insistere sul punto, perché volevo innanzitutto capire la sua attitudine personale al problema piuttosto che chiarire la situazione teorica”. Cfr. Carnap, R., 1963. *Carnap's Intellectual Biography*” in *The Philosophy of Rudolf Carnap*, P. A. Schilpp (ed.), La Salle, IL: Open Court, pp. 3–84).

\

ha più il carattere di “conseguenza indesiderata” almeno secondo chi considera irrinunciabile il libero arbitrio.

Il tempo relativistico

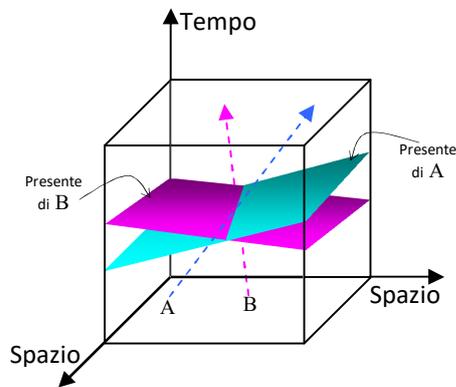
Nonostante questi aspetti problematici dell’*Eternalismo*, o comunque non soddisfacenti, la filosofia e la fisica del XX secolo sembrano indirizzare decisamente verso questa visione del tempo.

La principale teoria scientifica che ha avuto notevole influenza sulla concezione del tempo è senz’altro la teoria della relatività. Secondo l’interpretazione *standard* di questa teoria, il concetto di tempo (e di spazio) assoluti di Newton devono essere sostituiti da un continuo quadrimensionale (il cronotopo o spaziotempo) in cui spazio e tempo formano un tutt’uno non oggettivamente separabile, nel senso che la suddivisione dello spaziotempo in spazio e tempo diventa relativo all’osservatore o più precisamente al suo stato di moto.

Questa situazione ha una conseguenza esiziale per la concezione Presentista del tempo. Per comprendere il perché, basta riflettere sul fatto che dallo stato di moto dell’osservatore dipende quali eventi dello spaziotempo risultano simultanei. In altre parole se due osservatori A e B si muovono l’uno rispetto l’altro, due eventi che sono simultanei rispetto ad A non lo saranno per l’osservatore B. Questo è almeno quello che l’interpretazione *standard*

della relatività ristretta insegna.

Si può visualizzare geometricamente questo stato di cose rappresentando lo spaziotempo nella seguente figura in cui una dimensione dello spazio è stata rimossa e sostituita dal tempo che “scorre” verso l’alto.



Appare evidente che, se il presente di A non coincide con il presente di B, e se si attribuisce, come prescritto dal *Presentismo*, lo status di esistenza solamente agli oggetti ed eventi presenti, l’inevitabile conclusione è che: ciò che esiste per l’osservatore A non è lo stesso di ciò che esiste per l’osservatore B in moto rispetto ad A, e viceversa. In altri termini l’esistenza di un oggetto o di un evento non sarebbe più dato assoluto ma diventerebbe relativo all’osservatore. Se si vuole continuare a pensare che la realtà dell’esistente sia un dato oggettivo e condiviso, è chiaro non si può accettare

\
la visione presentista del tempo.

Anche la teoria dell'*Universo Crescente*, che ascrive all'esistente anche gli oggetti passati, in aggiunta ai presenti, ma non quelli futuri, risulta incompatibile con la relatività della simultaneità. Infatti anche in questo caso l'elenco delle "cose" esistenti per l'osservatore A non coincide con quello di B. Sebbene i due osservatori possano trovarsi d'accordo su molti eventi che appartengono al passato di entrambi, non concordando sul presente si trovano in disaccordo sull'esistenza di alcuni eventi che per uno sono già accaduti o stanno accadendo e sono pertanto reali (cioè esistenti) mentre risultando eventi futuri per l'altro e quindi non reali (non esistenti).

Fatti e interpretazioni nella teoria della relatività

La relatività della simultaneità è forse l'aspetto più innovativo e sconcertante introdotto dalla teoria di Einstein. Questa fu un'idea che giunse inaspettata all'inizio del secolo scorso. Inaspettata perché mai presa in considerazione dai precedenti filosofi e scienziati e decisamente estranea al senso comune. In precedenza pareva ovvio che parlare di eventi che accadono esattamente "ora" in luoghi distanti da noi, avesse un significato perfettamente oggettivo e privo di ambiguità, indipendente da qualunque azione o stato di ciascun

\
osservatore. La teoria rivoluzionaria di Einstein fu all'inizio considerata con scetticismo da molti ma, una volta verificata la coerenza e constatata la grande capacità esplicativa e predittiva, fu generalmente accolta e anzi, proprio quegli aspetti che parevano inizialmente più bizzarri e controintuitivi stimolarono l'interesse e decretarono la notorietà in ambito filosofico.

Tuttavia il successo della teoria ha fatto spesso dimenticare che proprio la relatività della simultaneità non ha una necessità logica o una necessità di carattere sperimentale ma si basa invece sulla scelta del criterio di sincronizzazione degli orologi distanti. Tale criterio, come si vedrà e come era già stato riconosciuto dallo stesso Einstein nel suo famoso articolo del 1905, è convenzionale e dettato principalmente da ragioni di (apparente) semplicità. Vediamo un po' più da vicino di cosa si tratta.

Definizione relativistica di simultaneità

Nella sua analisi del concetto di tempo, Einstein, presentando la teoria della relatività speciale, prima ancora di enunciare i due principi su cui fonderà la teoria, si preoccupa di dare una definizione consistente di simultaneità tra eventi. Inizia osservando che è possibile definire un tempo locale per eventi che accadono nei pressi di un orologio in termini di coincidenze di eventi:

\

*«Se nel punto A dello spazio c'è un orologio, un osservatore in A può determinare i tempi degli eventi nelle immediate vicinanze di A trovando le posizioni delle lancette che sono contemporanee agli eventi».*⁹

Poi si pone il problema più complesso di definire un tempo comune anche per osservatori distanti nello spazio; ovvero di definire un criterio di sincronizzazione per orologi che si trovano in luoghi distanti in modo tale che si possano considerare simultanei gli eventi che accadono nello “stesso tempo” segnato dai due orologi sincronizzati. Considera perciò due orologi che misurano il tempo locale e sono relativamente in quiete in due punti distanti A e B dello stesso sistema di riferimento inerziale, e osserva:

*«Non abbiamo (ancora) definito un “tempo” comune per A e B, perché quest'ultimo non può affatto essere definito a meno che non stabiliamo per definizione che il “tempo” richiesto dalla luce per viaggiare da A a B eguagli il “tempo” richiesto per viaggiare da B ad A».*¹⁰

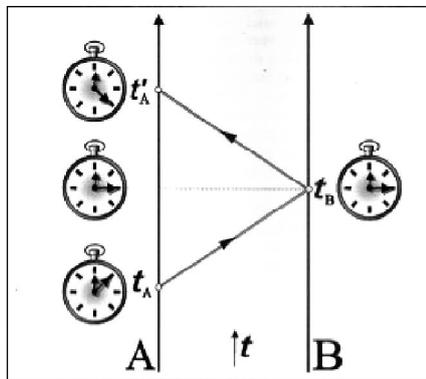
Il problema che incontra Einstein nel definire un tempo comune per due osservatori A e B che si trovano

⁹ Einstein, A., *Zur Elektrodynamik bewegter Körper*, “Ann. Physik”, 17 (1905), p. 549.

¹⁰ *Ibid.*

\

in luoghi distanti è il problema della sincronizzazione degli orologi lontani. Il procedimento indicato da Einstein è schematizzato nella figura seguente e si può descrivere così:



Immaginiamo di voler sincronizzare un orologio che si trova in un punto B dello spazio con un orologio che si trova in A, situato a una certa distanza da B. Al tempo t_A dell'orologio che si trova in A viene emesso un segnale (ad esempio un segnale radio) da A verso B. Giunto in B il segnale viene riflesso indietro immediatamente. Quando A riceve il segnale di ritorno il suo orologio segna un certo tempo t'_A . Ciò significa che il tempo che impiega il segnale per andare da A a B e ritornare ad A è $t'_A - t_A$. Supponendo che il segnale abbia speso metà di questo tempo all'andata e l'altra metà per tornare indietro, possiamo, quando in B arriva il segnale

\
da A, regolare questo orologio aggiungendo all'orario di partenza t_A la metà del tempo di $t'_A - t_A$.

L'ipotesi non verificata (e non verificabile) di cui parla Einstein è appunto che il segnale impieghi esattamente lo stesso tempo nell'andata da A a B quanto nel ritorno da B ad A. È esattamente questa ipotesi, che passa quasi inosservata nell'articolo di Einstein, a dare il colpo di grazia all'etere luminifero, l'inafferrabile fluido sottile che avrebbe dovuto, secondo i fisici pre-relativistici, fornire il supporto per la propagazione delle onde elettromagnetiche di Maxwell. Infatti, assumere l'uguaglianza dei tempi di trasmissione nelle due direzioni opposte implica che non ci può essere una corrente di etere luminifero che combinando la sua velocità con quella dell'onda radio potrebbe, a seconda dei casi, aumentarla in un verso e diminuirla nell'altro.¹¹

Tuttavia questa ipotesi (tecnicamente: l'isotropia della velocità della luce rispetto ogni sistema di riferimento inerziale) era, e resta tuttora, un'ipotesi; nel senso che nessun dato sperimentale ha potuto confermarla o smentirla.

Per confermare (o confutare) l'ipotesi, sarebbe sufficiente poter eseguire una misura della velocità della

¹¹ Allo stesso modo di un nuotatore che aumenta o diminuisce la sua velocità effettiva nuotando a favore o contro la corrente di un fiume.

\
luce su un percorso di sola andata;¹² ciò sarebbe possibile soltanto disponendo già di due orologi sincronizzati (uno alla partenza e uno all'arrivo del segnale), evidentemente non sincronizzati con la procedura che ipotizza l'isotropia della velocità della luce per non incorrere in una palese *petitio principii*.

È ormai generalmente riconosciuto dalla comunità scientifica che non è possibile misurare la velocità della luce su percorsi di sola andata, pertanto la procedura di sincronizzazione degli orologi distanti è definita sulla base un'ipotesi non verificabile.¹³ Il fatto che la teoria

¹² Analizzando con attenzione tutte le misure della velocità della luce che non prevedono orologi sincronizzati, si scopre che, in ogni caso, si tratta di misure su percorsi chiusi in cui la luce emessa torna, dopo aver subito delle riflessioni al punto di partenza, cosicché un unico orologio è sufficiente. Tali sono le misure classiche di Fizeau e Foucault con ruote dentate e specchi rotanti e le varie misure con interferometri del tipo Michelson e Morley. In altri casi, come ad esempio le misure basate sulla aberrazione stellare (Bradley 1725), è necessario conoscere a priori un'altra velocità la cui misura comporta però gli stessi problemi. In altri casi ancora un unico orologio è spostato in luoghi diversi. Questo, come è noto, ne altera il ritmo in dipendenza della velocità con cui avviene lo spostamento: ad esempio nelle primissime misure di Roemer (1675) basate sull'occultazione dei satelliti di Giove, l'orologio si muoveva insieme al moto della Terra.

¹³ Vedi ad esempio: Tangherlini F. R., *Nuovo Cim. Suppl.*, 20 (1961), 1. Mansouri R., *Sextl R.U., A test theory of special relativity:*

\
della relatività che consegue dal congetturare l'isotropia della luce abbia avuto innumerevoli conferme sperimentali non può essere considerata una prova di questa congettura, anche perché si può mostrare che con ipotesi alternative si ottengono teorie formalmente diverse dalla relatività standard ma che riproducono esattamente gli stessi risultati sperimentali.¹⁴

La metafisica relativistica

La scelta ortodossa della relatività standard basata sulla isotropia della velocità della luce comporta però una serie di conseguenze che non sono di carattere sperimentale (ovvero controllabili sperimentalmente) ma hanno tuttavia un importante aspetto metafisico. Una di queste conseguenze è la definizione di quali eventi nell'universo si debbano considerare simultanei ossia contemporanei a un certo istante di tempo. Ad esempio se ci si chiede quali eventi sono simultanei con quel particolare istante di tempo che chiamiamo "ora", è evidente che ci stiamo domandando quali eventi dell'universo costituiscono il presente. Avendo a

I Simultaneity and clock synchronization, "Gen. Rel. Grav.", 8, (1977), 497-513.

¹⁴ Winnie, J., *Special relativity without one-way velocity assumption*, *Philosophy of Science*, 37 (1970), pp. 223-238 (part. I); pp. 223-238 (part. II).

\

disposizione un metodo per sincronizzare tutti gli orologi distanti in qualunque punto dello spazio possiamo, osservando il nostro orologio che segna le 12:45 di sabato 25 novembre 2017, affermare con fiducia che: “il presente è formato dagli eventi che accadono in qualunque punto dello spazio alle 12:45 di sabato 25 novembre 2017, secondo l’ora e la data locale indicata dall’orologio che abbiamo ivi sincronizzato con il nostro”.

Tuttavia questo presente è un presente che può essere condiviso soltanto da chi si trova nello stesso nostro sistema di riferimento inerziale, in altri termini soltanto chi si trova relativamente fermo rispetto a noi può verificare che gli orologi sono sincronizzati correttamente. Un osservatore che è in movimento rispetto a noi, se controlla con il procedimento standard la sincronizzazione degli orologi da noi regolati, troverà che non sono affatto sincroni: alcuni saranno in anticipo altri in ritardo. In sintesi: il suo presente è un è diverso dal nostro.

Ci si può chiedere, a questo punto, se, data la convenzionalità del criterio di sincronizzazione degli orologi, esista una particolare sincronizzazione tale che ogni osservatore, indipendentemente dal suo stato di moto, concordi su quali eventi debbano essere considerati contemporanei. In particolare se è possibile definire un presente condiviso oggettivo.

\

Esiste effettivamente una soluzione nota come *sincronizzazione assoluta* che ha la proprietà richiesta.¹⁵ Vari osservatori situati in diversi sistemi di riferimento inerziali (ossia in moto rettilineo uniforme l'uno rispetto all'altro) sincronizzando in questo modo assoluto gli orologi posizionati a varie distanze nel proprio sistema di riferimento, concorderanno perfettamente su quali eventi debbano considerarsi simultanei in tutto lo spaziotempo; pertanto concorderanno anche su come tripartire gli eventi in passati, presenti e futuri.¹⁶

Tutto ciò tenendo “salvi i fatti”, ovvero ogni risultato sperimentalmente verificabile della teoria della relatività ortodossa resta comunque valido. Ad esempio i risultati nulli degli esperimenti di Michelson e Morley, l'effetto (o paradosso) dei gemelli, la precessione di Thomas ecc. continuano ad essere conseguenze della

¹⁵ La sincronizzazione assoluta può essere effettuata nel seguente modo: In un sistema di riferimento inerziale S_0 dell'osservatore A si sincronizzano gli orologi con la convenzione di Einstein (cioè supponendo isotropa la velocità della luce). Dopo di che, per sincronizzare rispetto all'osservatore B in moto a velocità v rispetto a S_0 si accelerano tutti gli orologi allo stesso modo (ovvero in modo tale che abbiano la stessa velocità nello stesso istante secondo le misure effettuate da S_0) fino a portarli a velocità v . A questo punto gli orologi sono fermi rispetto B che dispone così di una serie di orologi sincronizzati in modo assoluto.

¹⁶ Cfr. Selleri F., *Noninvariant one-way velocity of light*, “Foundation of Physics”, 26 (5), 641–644, (1996).

\
teoria sebbene possano avere una interpretazione assai diversa.

Riassumendo: le argomentazioni che pretendono di rifiutare la concezione presentista del tempo (esiste soltanto ciò che è presente) o la teoria dell'universo crescente (esiste soltanto il presente e il passato) non possono avere il supporto della fisica, in particolare non possono essere rifiutate sulla base della presunta relatività della simultaneità degli eventi perché quest'ultima è soltanto una caratteristica convenzionale della teoria della relatività (ristretta) determinata dalla scelta convenzionale del criterio di sincronizzazione degli orologi.

\

Maurizio Pancaldi

Sintesi del *Proslogion* di Anselmo

Premessa storica

Vissuto tra la fine dell'XI e l'inizio del XII secolo, Anselmo (1033-1109) sembra riunire nella sua persona, nelle sue vicende e nel suo pensiero, tutte le componenti, spesso contraddittorie, della sua epoca, contrassegnata da un'intensa ripresa della vita materiale e culturale. In particolare, nelle città crescono, insieme con la popolazione e il volume delle attività produttive, anche le esigenze di libertà e di una conoscenza più adeguata al rinnovato modo di pensare e percepire il mondo. Così tra le loro mura vengono aperte scuole per lo studio degli autori e la coltivazione dei nuovi interessi filosofici e scientifici, mentre le stesse questioni teologiche vengono affrontate e impostate con il sostegno di strumenti logici e metodologici più affinati. Anselmo come intellettuale è cresciuto ed è rimasto in gran parte integrato nella cultura monastica: infatti, dopo gli studi nell'abbazia normanna di Bec, ne diviene in seguito abate per essere infine nominato arcivescovo di Canterbury. Eppure nelle sue

\
opere avvertiamo la presenza di una sensibilità inconsueta, il gusto per la speculazione razionale che, se certo non è disgiunta da una componente di devozione, balza spesso in primo piano, sorretta com'è dal robusto impiego di un ricco apparato concettuale e linguistico. Scritto nel 1077, il *Proslogion*, insieme con il *Monologion*, è una delle prime opere di Anselmo. Anzi già dalla stessa titolatura i due testi appaiono intrinsecamente abbinati: se quest'ultimo costituisce un "esempio di meditazione sulle ragioni della fede" (quindi un monologo interiore dell'anima con se stessa), il primo è "un discorso fatto all'esterno", un insegnamento offerto da lui, che è guida e maestro, ai suoi monaci perché si rafforzino nella fede attraverso la ricerca dell'intelligenza (*fides quaerens intellectum*). Da notare infine che Anselmo stesso volle che tutte le copie dell'opera fossero accompagnate dalle obiezioni di Gaunilone (l'abate di Martmontier che gli aveva inviato il *Liber pro insipiente*) e le sue risposte.

Esposizione

Il testo si apre con un *Proemio* in cui vengono ricordate le circostanze che hanno dato origine all'opera:

\

la composizione del *Monologion* "costituito da una concatenazione di molti pensieri" e, quindi, l'insorgenza della necessità di trovare un unico argomento "che dimostrasse da solo, senza bisogno di nessun altro, che Dio esiste veramente e che è il sommo bene, che non ha bisogno di nulla e di cui tutto il resto ha bisogno per essere e per avere valore, e bastasse pure a dimostrare le altre verità che crediamo della sostanza divina". Anselmo ricorda, a questo proposito, il suo lavoro interiore, le insistenze dei suoi confratelli e quelle dell'Arcivescovo di Lione fino all'intuizione improvvisa dell'argomento tanto cercato.

L'opera inizia con una esortazione all'uomo affinché lasci le sue preoccupazioni terrene per dedicarsi alla contemplazione di Dio, e una preghiera a Dio stesso affinché guidi la ricerca e illumini la mente dell'uomo la cui condizione versa in miseria in seguito al peccato originale. Ma poiché l'uomo è stato creato da e per conoscere Dio, il desiderio di Lui è inestinguibile in quanto costituisce la radice stessa del suo essere. Dunque la preghiera è la premessa indispensabile della ricerca poiché "non ti potrei neppure cercare se tu non me lo

\
insegnassi, né potrei trovarti se tu non ti mostrassi". L'invocazione risulta pertanto chiara: "guardaci, Signore, esaudiscici, illuminaci, e mostraci te stesso. Donaci di nuovo te stesso affinché stiamo bene, poiché senza di te stiamo tanto male" fino alla richiesta conclusiva "insegnami a cercare, e mostrati a me che ti cerco". La ricerca di Anselmo si muove dunque lungo una linea programmatica ben tracciata: "non cerco infatti di capire per credere, ma credo per capire".

L'obiettivo del trattato è duplice: dimostrare che Dio esiste e che è "quello che crediamo". Quanto al primo punto la dimostrazione procede da una definizione offerta dalla fede stessa: Dio è quella cosa di cui nulla può pensarsi di più grande. Orbene, come dice il salmo, "lo stolto disse in cuor suo: Dio non esiste". Però lo stesso stolto mostra di intendere il senso della frase "qualcosa di cui nulla può pensarsi di più grande", evidenziando in tal modo che "ciò che intende è nel suo intelletto, anche se non intende che quella cosa esiste". Ammesso dunque che il piano della realtà e quello del pensiero siano distinti, anche lo stolto, però, deve convincersi che vi è almeno nell'intelletto una cosa

\

corrispondente alla definizione data, "poiché egli intende questa frase quando la ode, e tutto ciò che si intende è nell'intelletto". Ma ciò di cui non si può pensare nulla di più grande non può esistere solo nell'intelletto, perché in tal caso dovremmo considerare che sarebbe maggiore quella cosa che non solo è nell'intelletto ma anche nella realtà. Ci troveremmo così di fronte alla contraddizione di concludere che "ciò di cui non si può pensare nulla di maggiore è ciò di cui si può pensare il maggiore". Pertanto "esiste senza dubbio qualche cosa di cui non si può pensare il maggiore e nell'intelletto e nella realtà". Precisando ulteriormente quanto affermato (e secondo molti con un argomento distinto da quello formulato fino a questo punto), possiamo aggiungere che se si concorda che ciò che può essere pensato non esistente è minore di ciò che non può essere pensato non esistente, allora "ciò di cui non si può pensare il maggiore" non può essere pensato non esistente, perché in tal modo non sarebbe "ciò di cui non si può pensare il maggiore". Pensarlo in modo contraddittorio equivale a non pensarlo, mentre noi abbiamo ammesso la presenza di questa idea nella nostra mente.

\

Tutte le cose contingenti in quanto tali possono essere pensate non esistenti. Solo Dio esiste e non può essere pensato non esistente, mostrando che ciò che l'intelletto prova è vero in quanto coincide con ciò che è creduto. Ma è necessario anche che il pensiero escluda che esista qualcosa migliore di questo essere. Infatti, poiché la creatura è per natura inferiore al creatore, è impossibile che ne conosca e ne giudichi l'essenza; quindi siamo indotti ad ammettere che nulla sia migliore di Dio poiché, se Egli mancasse di qualcosa e fosse giudicato da una creatura, non sarebbe più Dio. Orbene, se Dio esistesse soltanto come tutti gli altri esseri, non soltanto non esisterebbe come Dio, ma non esisterebbe affatto. Egli è l'essere necessario e il fondamento degli enti contingenti: tutto esiste in lui e per lui. Per questo non può essere pensato non esistente. Dato il rigore e la chiarezza di questo argomento, come può l'insipiente sostenere che "Dio non esiste"? Il fatto è che egli non solo è insipiente ma anche stolto, privo di facoltà razionale, dato che nega ciò che appare logicamente inconfutabile. Questa prima parte (capp. I-IV) si conclude con un'ulteriore preghiera in cui Anselmo ringrazia Dio perché ora può intendere ciò che prima

\
aveva accettato solo per fede, "sì che anche se non volessi credere che tu esisti, non potrei non capirlo con l'intelligenza".

Dopo aver dimostrato che Dio esiste, si passano (capp. V-XXI) ad esaminare i suoi attributi. Essi vengono stabiliti in parte mediante deduzione dalla sua essenza e in parte per contrasto tra il grado qualitativo delle cose, che l'anima umana coglie per via sensibile, e il grado massimo, che può essere solo presagito. Poiché Dio è ciò di cui non si può pensare nulla di più grande, nel caso ci si trovi di fronte a due attributi opposti si deve procedere in base al criterio per cui l'essere è migliore del non essere, mostrandone, attraverso un rigoroso esame dei termini, l'apparente inconciliabilità ed attribuendo a Dio la qualità più conveniente. Il discorso si sviluppa così attraverso la considerazione di una serie di antinomie che vengono via via sciolte mediante questo metodo.

Si incomincia con l'antinomia "Dio è incorporeo e sensibile" di fronte alla quale si deve dire che Dio, pur essendo spirito (infatti lo spirito è superiore al corporeo) conosce le cose sensibili, benché in modo diverso dagli animali e dagli uomini; infatti, "se il sentire non è altro

\
che conoscere (...), non è sbagliato dire che in certo modo sente chi in certo modo conosce. Dunque, o Signore, sebbene tu non sia corpo, sei tuttavia veramente e sommamente sensibile in quanto conosci sommamente tutto".

Si passa poi a considerare quella "in che modo Dio sia onnipotente, mentre non può molte cose" (non può corrompersi, non può mentire, non può fare che il falso sia vero o ciò che è avvenuto non sia avvenuto): qui si deve dire che poiché ciò che giova è superiore a ciò che non giova, Dio non può fare ciò che provoca avversità o malvagità. "Dunque, Signore Iddio, tu sei veramente onnipotente proprio perché non puoi nulla di ciò che è indice di impotenza e nulla ha potere sopra di te".

La terza antinomia, "Dio è impassibile e misericordioso", si risolve considerando che, poiché avere sentimenti che dipendono dalle azioni degli altri è inferiore al provarne in modo gratuito e spontaneo, allora Dio è in se stesso impassibile (in quanto non è dipendente da nessuna passione), ma al tempo stesso misericordioso e fonte di consolazione. "Quando infatti tu volgi lo sguardo a noi, miseri, noi sentiamo l'effetto di

\
un misericordioso, ma tu non sei affetto da un sentimento".

Ancora: come può Dio perdonare se è sommamente giusto? Certo, noi non possiamo comprendere la bontà di Dio dalla quale scaturisce la misericordia. Poiché è migliore colui che è buono verso buoni e cattivi che non colui che lo è solo verso i buoni, e colui che è buono verso i cattivi sia punendoli che perdonando loro che non colui che è buono solo nel punirli, Dio è misericordioso perché è totalmente e sommamente buono. "Non sarebbe così infatti se tu fossi buono solo retribuendo e non perdonando e se facessi buoni solo coloro che non erano tali e non rendessi buoni anche coloro che erano cattivi".

Se poi chiediamo in che modo Dio insieme punisca e perdoni giustamente, si deve rispondere che non v'è contraddizione perché "quando punisci i cattivi, è giusto perché corrisponde a ciò che meritano; quando invece perdoni i cattivi, è giusto perché sta alla base della tua bontà". Ma Dio non sarebbe poi totalmente giusto se rendesse solo bene per bene e non male per male. "È più giusto infatti colui che retribuisce i meriti dei buoni e dei

\
cattivi che non colui che retribuisce solo quelli dei buoni". È giusto quindi che Dio punisca e perdoni a seconda della sua volontà da cui dipende ciò che è giusto e ciò che è ingiusto: quelli che vuole punire non è giusto che si salvino, quelli ai quali vuole perdonare non è giusto che si dannino. "Così dalla tua giustizia nasce la tua misericordia, poiché è giusto che tu sia buono così da essere buono anche perdonando".

Si tratta poi di stabilire in che modo Dio sia illimitato ed eterno pur condividendo queste qualità con gli altri spiriti. Ebbene se Dio è l'essere di cui nulla si può pensare di più grande, solo Lui è illimitato nello spazio e nel tempo, così come non ha né inizio né fine. Egli può essere tutto ovunque e nello stesso tempo: gli altri spiriti creati, invece, possono essere tutto in un luogo e contemporaneamente tutto in un altro luogo ("se infatti l'anima non fosse tutta nelle singole membra del corpo, non sentirebbe tutta in ogni membro"), ma non dappertutto.

Dopo aver sciolto queste antinomie e penetrato più intimamente nell'essere di Dio (dato che il suo essere si identifica con i suoi attributi), Anselmo può concedersi

\

una pausa mistica e contemplativa (capp. XIV-XVII) e domandarsi come sia possibile che, pur avendo trovato Dio, la sua anima non senta ciò che ha trovato ("Perché l'anima mia non ti sente, Signore Iddio, se ti ha trovato?"). Il fatto è che l'anima "si rende conto che non può vedere di più a cagione delle proprie tenebre", contemporaneamente ottenebrata dalla sua debolezza e abbagliata dal fulgore divino, oscurata dalla cortezza della sua vista e schiacciata dalla immensità di Dio, che non solo è ciò di cui non può pensarsi il maggiore, ma anche più grande di tutto ciò che può essere pensato. "Poiché infatti si può pensare che esista una tale realtà, se tu non fossi questa realtà, si potrebbe pensare qualcosa di più grande di te. E ciò non è possibile". Dio è luce inaccessibile, troppo grande per l'occhio della mente umana, il quale tuttavia tutto quello che vede lo vede per effetto di quella luce. Analogamente l'occhio corporeo vede per via della luce del sole che a sua volta non può essere scorto. Dio dunque è insieme vicino e lontano rispetto all'anima che può esclamare: "sei dentro di me e intorno a me, e non ti sento". L'anima è ancora immersa nelle tenebre e nell'infelicità, i suoi sensi "sono induriti, ottusi, otturati dalla vecchia malattia del peccato": per

\
questo, pur esercitando i suoi sensi, non coglie quelle qualità (armonia, odore, sapore, dolcezza, bellezza, morbidezza) che Dio possiede in modo ineffabile.

Ecco allora un nuovo turbamento, un nuovo quesito: se Dio è vita, sapienza, verità, bontà, beatitudine, bene, in che modo è tutte queste cose? "Sono forse tue parti, o piuttosto ognuno di questi attributi è tutto ciò che tu sei?". Ma ciò che è composto da parti non è totalmente uno, ma molteplice e in certo qual modo diverso da sé, tanto da poter essere dissolto o nella realtà o con il pensiero, "tutte cose aliene da te, di cui nulla può essere pensato migliore". Dunque Dio è suprema unità, identità di sé con se stesso per cui gli attributi non sono sue parti, "ma tutti costituiscono una cosa sola, e ciascuno di essi si identifica con tutto te stesso e con gli altri attributi.". Inoltre Dio è eterno, non è nello spazio e nel tempo, ma ogni cosa è in lui "poiché nulla ti contiene e tu contieni tutto". E ancora: Dio è prima e oltre ogni cosa, anche oltre le realtà eterne "perché hai tutta presente la tua e la loro eternità, mentre quelle non hanno ancora ciò che dalla loro eternità deve venire". Perciò noi possiamo indifferentemente dire "il secolo dei secoli" o "i secoli

\
dei secoli": infatti "la tua eternità è secolo per la sua indivisibile unità; è secoli, al plurale, per la sua interminabile immensità". E come annunciato qui si chiude l'indagine sugli attributi di Dio.

Gli ultimi cinque capitoli (capp. XXII-XXVI) riguardano il concetto di Dio come bene. Se, come dice la Bibbia (Esodo, III, 14), Dio "è colui che è", in quanto è totalmente e sempre tutto ciò che è in un certo momento o in un certo modo, allora è sommo bene poiché è bastevole a se stesso e non ha bisogno di nessuno, mentre di Lui "hanno bisogno tutte le cose per essere e per avere bene". Ma se il bene è Dio, allora ha una struttura trinitaria (Padre, Figlio, Spirito Santo) poiché "ognuno non è altro che l'unità sommamente semplice e la semplicità sommamente una, che non può essere moltiplicata né può essere in sé diversa". Perciò Dio è il bene totale, il solo e necessario bene che comprende tutti gli altri beni. Questo bene determinerà una gioia del tutto particolare, congetturabile solo considerando "quanto il creatore differisce dalla creatura". "Perché dunque, omiciattolo, vai vagando per tante cose, alla ricerca dei beni dell'anima e del corpo? Ama l'unico bene in cui si

\
trovano tutti i beni, e ti basterà. Desidera quel bene semplice che è tutto il bene e sarai soddisfatto". Qualunque sia il bene che desideriamo (bellezza, velocità, forza, libertà, ebbrezza, sazietà, una vita lunga e salubre, sapienza, amicizia, concordia, potere, sicurezza), in Dio lo troveremo al grado massimo quale le cose del mondo mai potranno darci. Dunque "cuore umano, cuore assetato, cuore che hai sperimentato l'affanno, anzi sei pieno di affanni, quanta gioia avresti se abbondassi di tutte queste cose? Interroga il tuo intimo e chiediti se potrebbe contenere la sua gioia per tanta beatitudine". "E poiché ognuno gode del bene di un altro in proporzione alla misura dell'amore che ha per lui, come ognuno, in quella perfetta felicità amerà senza paragone più Dio che se stesso e tutti gli altri con sé, così senza paragone godrà più della felicità di Dio che della sua e di quella di tutti gli altri insieme". Amando Dio con tutta l'anima e tutto lo spirito, i beati godranno di una gioia incontenibile e inesprimibile. Se Dio è questa gioia, "non tutta quella gioia entrerà in chi ne gode, ma tutti coloro che ne godranno entreranno totalmente in quel gaudio". E allora il *Proslogion* si chiude necessariamente

\
con un'ulteriore preghiera: "Ti prego, Signore: che io ti conosca, ti ami, per godere di te".

Gaunilone in difesa dello stolto: esposizione

Il testo di Gaunilone si compone di otto brevi capitoli tutti dedicati all'esame dell'argomento anselmiano.

Egli incomincia con un'esposizione della prova nella quale però commette un fraintendimento grave poiché traduce la definizione "ciò di cui non si può pensare nulla di più grande" con "ciò che dovrebbe essere maggiore di tutti", ponendo in tal modo Dio al livello degli enti.

In ogni caso Gaunilone attacca proprio la distinzione tra essere nell'intelletto ed essere nella realtà, negando che si possa dare passaggio dalla presenza nel primo all'esistenza nel secondo piano. Infatti, come si può ammettere che un ente sia presente nell'intelletto solo perché capisco il senso dell'espressione linguistica, quando lo stesso si può dire di tutte le cose false o inesistenti? Ma "allora non si dica che io penso o ho nel

\

pensiero quello che ho udito, ma che lo intendo e l'ho nell'intelletto; ossia che non posso pensarlo se non sapendo (...) che quello esiste nella realtà.". Se le cose stanno così e "ciò di cui non si può pensare nulla di maggiore" non rientra tra le cose false, allora è veramente inteso nella misura in cui è affermato immediatamente come esistente. Ma in tal modo viene a cadere la distinzione tra il momento in cui se ne ha in mente solo l'idea (e Anselmo aveva affermato che anche l'insipiente poteva capire l'espressione significativa Dio pur senza ammetterne l'esistenza) e il momento in cui se ne conosce l'esistenza. Venuta meno questa distinzione, se Dio deve essere ammesso come esistente per via del semplice fatto che viene pensato, allora tutta l'argomentazione condotta contro l'insipiente risulta superflua, osserva Gaunilone, il quale contesta la validità razionale dell'argomento (non certo le intenzioni di Anselmo). Infatti, se si acconsente ad ammettere che non esiste distinzione tra essere nell'intelletto ed essere nella realtà, si deve giungere alla conclusione assurda dell'esistenza di tutto ciò che è nella mente, comprese le cose false e inesistenti. Inoltre, se ogni cosa vera è distinta dall'intelletto che la concepisce ed è appresa "o

\

per averne sentito parlare o per averla escogitata con l'intelletto", non è possibile avanzare come probante l'analogia con il pittore (che prima penserebbe un'immagine e poi la realizza), perché in questo caso l'opera d'arte non è separabile dall'intelletto dell'artista che la concepisce.

Gaunilone introduce poi una distinzione molto importante nel nostro processo conoscitivo tra il pensare (semplice cogliere il significato delle parole), il comprendere (che equivale al possedere il preciso concetto dell'oggetto in questione, inserendolo in un genere o in una specie), e l'affermare l'essere nella realtà. Poiché la conoscenza, in senso proprio, si ha al secondo livello, è evidente che Dio non può essere conosciuto. Quindi Dio non posso pensarlo se non in base alle parole e "con le sole parole non si può, o a mala pena si può rappresentarsi qualcosa di vero, perché quando si pensa così non si pensa la parola stessa, ossia il suono delle lettere o delle sillabe, ma il significato della parola udita"; orbene non è possibile conoscere il significato dell'espressione "ciò di cui non si può pensare nulla di più grande" alla stregua degli altri enti reali. Se si desse

\

questa possibilità, si potrebbe certamente concludere per l'esistenza di Dio, ma ancora una volta la prova sarebbe superflua. Se pure nell'ambito della conoscenza umana è possibile che nella mente sussistano cose "dubbe o incerte", di Dio non ho alcuna conoscenza e quindi non ne posso avere alcuna idea significativa.

A questo punto Gaunilone porta il noto esempio dell'isola beata, "piena di una inestimabile abbondanza di ricchezze e di delizie ... [che] supera tutte le altre terre abitate per abbondanza di beni". Se uno mi parla di questa realtà, io comprendo le sue parole. Ma se poi aggiunge che non posso dubitare della sua esistenza dato che ne ho in mente l'idea e che è necessario che quest'isola esista perché, in caso contrario, qualsiasi terra esistente sarebbe migliore di lei e quell'isola già pensata come migliore non sarebbe più tale, allora questa persona o scherza o è uno sciocco "a meno che non mi faccia vedere che l'eccellenza di quell'isola è una cosa reale e non è come le cose false e incerte che possono essere nel mio intelletto". Del resto, insiste Gaunilone, non si può affermare che l'idea di "ciò di cui non si può pensare nulla di più grande" sia vera prima di averne dimostrata

\

l'esistenza o con una dimostrazione più adeguata di quella offerta da Anselmo o mediante l'accettazione della rivelazione.

Sarebbe inoltre opportuno, tenendo conto della distinzione tra pensare e comprendere, correggere la formula anselmiana "Dio non può essere pensato (*cogitari*) non esistente" con "Dio non può essere inteso (*intelligi*) come non esistente"; del resto anch'io so di essere contingente (so di essere ma so che posso anche non essere, mentre Dio non può essere e non essere), tuttavia non so se posso pensare di non essere mentre so certissimamente di essere. "Ma se posso, perché non potrei pensare non esistente tutto ciò che so con la medesima certezza? E se non posso, questo non potere non sarà una caratteristica solo del modo in cui penso Dio". In conclusione, Gaunilone, mentre apprezza il *Proslogion* per le tante verità "fragranti e quasi intimamente profumate di pio e santo affetto" che vi sono contenute, si augura che possano essere portati argomenti ben più solidi di quello offerto qui da Anselmo.

\

Risposta ad Anselmo: esposizione

Anselmo premette di rivolgere la sua risposta non solo a uno che non è stolto, ma soprattutto che è cattolico. Quindi passa a confutare l'argomento che nega la specificità della presenza nell'intelletto dell'idea di "ente di cui non si può pensare il maggiore" e comunque vieta di dedurre l'esistenza per il solo fatto che tale idea è nell'intelletto (analogamente al fatto che dall'idea di isola beata non se ne può ricavare logicamente l'esistenza). Se l'espressione "ciò di cui non si può pensare il maggiore" non è compresa, vuol dire che o Dio non è "ciò di cui non si può pensare nulla di maggiore", o è linguisticamente incomprensibile, o questa idea non è nell'intelletto. Ma la stessa fede di Gaunilone serve a provare la falsità di queste tre ipotesi per cui resta confermato che "ciò di cui non si può pensare nulla di maggiore" è espressione compresa e questa idea è presente nell'intelletto. Quanto all'obiezione che dal fatto che si intenda l'espressione "ente di cui non si può pensare il maggiore" non se ne deduce la presenza dell'idea nell'intelletto, e che dall'eventuale presenza dell'idea nell'intelletto non se ne deduce l'esistenza,

\

Anselmo risponde (anticipando Leibniz): "se può essere pensato esistente, è necessario che esista". Infatti, a differenza di tutti gli altri enti che sono contingenti e hanno un inizio, solo "ciò di cui non si può pensare il maggiore" deve essere pensato senza principio; se non può essere pensato esistente e non esistente, dalla possibilità della sua esistenza se ne deduce la relativa necessità (come dire: se Dio è possibile Dio esiste, ma Dio è possibile, dunque Dio esiste). Inoltre si conferma la liceità del passaggio dal piano del pensiero a quello dell'esistenza poiché se "ciò che non si può pensare il maggiore" non esistesse in entrambi i piani non sarebbe "ciò di cui non si può pensare il maggiore". Esso dunque resta ben distinto da tutti gli altri enti contingenti che possono essere pensati e non esistere, così come esistere e non essere pensati. Anche supponendo che pur essendo pensato non esista, si cadrebbe in contraddizione, poiché "tutto ciò che può essere pensato e non esiste, se esistesse non sarebbe ciò di cui non si può pensare il maggiore" e dunque se fosse "ciò di cui non si può pensare il maggiore" non sarebbe "ciò di cui non si può pensare il maggiore". Inoltre tutto ciò che non è totalmente in un luogo o in un tempo, anche se è, può essere pensato come

\
non esistente. Invece "ciò di cui non si può pensare il maggiore", se è, non può essere pensato come non esistente. Altrimenti, se è, non è "ciò di cui non si può pensare il maggiore", il che è contraddittorio. "Non può darsi dunque che non sia tutto in un determinato luogo o in un determinato momento, ma è tutto sempre e dovunque".

Quanto all'argomento, contestato da Gaunilone, secondo cui anche lo stolto intende la frase "ciò di cui non può pensarsi il maggiore", e se la intende ciò significa che ne possiede l'idea nell'intelletto, Anselmo ne ribadisce la validità e lo difende dall'osservazione che, sebbene intesa, non è detto che sia nell'intelletto. "Come infatti ciò che è pensato è pensato col pensiero, e ciò che è pensato col pensiero è nel pensiero", lo stesso vale per l'intelletto. "Cosa vi è di più chiaro?". Se poi si afferma la presenza nell'intelletto di "ciò di cui non si può pensare il maggiore", si può affermare che sia in realtà; "e se si può, chi lo pensa esistente in realtà non pensa forse qualcosa di maggiore di quello stesso esistente nel solo intelletto?". Ora, certamente, nessuno considera ciò di cui si può pensare il maggiore

\

equivalente a ciò di cui non si può pensare il maggiore: pertanto resta confermato che "ciò di cui non si può pensare il maggiore" non può essere solo nell'intelletto: "se infatti fosse solo nell'intelletto sarebbe ciò di cui si può pensare il maggiore, il che è contro l'ipotesi".

Quanto poi all'argomento dell'isola perduta, esso è inapplicabile a "ciò di cui non si può pensare nulla di maggiore", che risulta del tutto eterogeneo a ogni altro ente contingente. Anselmo può dunque concludere questa prima parte confermando la validità del suo argomento uscito vincitore dagli attacchi di Gaunilone: "ciò di cui non si può pensare nulla di maggiore" non può essere pensato non esistente, altrimenti non potrebbe esistere in alcun modo. E se uno dice di pensarlo non esistente, o quando lo pensa, lo pensa come "ciò di cui non si può pensare il maggiore" o non lo pensa. Se non lo pensa, non può poi concludere che non esiste, dato che non si può pensare che non esiste ciò che non si pensa. Se lo pensa, deve pensarlo come necessariamente esistente e non alla stregua degli altri enti contingenti che hanno un principio e una fine.

\

Anche la sostituzione di pensare con conoscere proposta da Gaunilone viene respinta da Anselmo che conferma la formula: non può essere pensato non esistente. Nel caso la sostituzione fosse stata accolta si sarebbe incorso nell'obiezione che nulla di ciò che esiste può essere conosciuto come non esistente, dato che è falso che ciò che è non sia. "E perciò non è proprio di Dio il non poter essere conosciuto come non esistente". Ma se si può conoscere che non esiste una delle cose che invece esistono con certezza, a maggior ragione si potrà conoscere che non esistono anche le altre cose certe. Ma questa obiezione non vale per il pensare, poiché anche se nessuna cosa esistente potesse essere veramente conosciuta come non esistente, tutte però possono essere pensate tali, all'infuori del sommo ente. Possono essere pensate non esistenti le cose contingenti che hanno un inizio e una fine, ma non "quell'essere in cui non vi è né inizio né fine né congiunzione di parti e che il pensiero trova sempre e dappertutto". Dunque nulla può essere non esistente, mentre è conosciuto esistente, mentre tutto ciò che non è l'essere di cui non si può pensare il maggiore può essere pensato non esistente anche quando si conosce che esiste (o, come spiega Sofia Vanni

\

Rovighi, possiamo pensare che ciò che sappiamo esistere in un certo momento non sia o non sia stato, ma non possiamo pensare che ciò che sappiamo esistere non sia mentre è). Solo Dio, come si è argomentato, non può essere pensato non esistente.

Con questo Anselmo ritiene di aver risposto sufficientemente a Gaunilone. Affrontando ancora alcune questioni di dettaglio, Anselmo rimprovera il suo obiettore di aver confuso l'espressione "ciò di cui non si può pensare il maggiore" con "l'ente più grande di tutti". Sul piano degli enti, si può infatti confutare l'affermazione circa la non esistenza, o la possibilità della non esistenza, o la possibilità del pensare non esistente l'ente di cui non si può pensare il maggiore, dato che "ciò che non esiste può non esistere; e ciò che può non esistere può essere pensato non esistente". Ma proprio questo è il punto: ciò che può essere pensato come non esistente, se esiste, non è ciò di cui non si può pensare il maggiore. E se esiste, non sarebbe ugualmente ciò di cui non si può pensare il maggiore. Ma è insostenibile che "ciò di cui non si può pensare nulla di maggiore" non sia tale, se esiste, o che, se esistesse, non

\
sarebbe ciò che afferma la sua definizione", È dunque manifesto che non è inesistente né può non esistere o essere pensato inesistente. Se fosse altrimenti, infatti, non sarebbe ciò di cui non si può pensare il maggiore: e se fosse tale, non sarebbe tale". Ma quando diversamente si considera l'ente maggiore di tutti, questo ragionamento non risulta applicabile: infatti l'essere maggiore di tutti può essere pensato inesistente, e ciò che può essere pensato inesistente non è chiaro se possa essere necessariamente e inequivocabilmente l'ente maggiore di tutti; così come non è indubitabile che se vi è un ente siffatto questo si identifichi con ciò di cui non si può pensare il maggiore (mentre ovviamente ciò di cui non si può pensare il maggiore è di certo l'ente maggiore di tutti). Inoltre, dato l'ente maggiore di tutti, tuttavia esso può essere pensato non esistente così come se ne può pensare uno ancora maggiore, anche se questo non esiste. Invece per quanto concerne l'ente di cui non si può pensare il maggiore è sufficiente l'espressione linguistica per dedurre l'esistenza (o, come si dice poco oltre, "esso dimostra sé per se stesso"). Da queste considerazioni risulta dunque la gravità del fraintendimento di

\

Gaunilone ed è confermata la validità dell'argomento anselmiano.

Quanto all'obiezione che anche una cosa falsa o inesistente può essere intesa ed essere nell'intelletto come l'ente di cui non si può pensare il maggiore, Anselmo fa rilevare che nel suo argomento era sufficiente far presente all'inizio che "quella realtà era in qualche modo intesa e nell'intelletto, perché si esaminasse poi se fosse solo nell'intelletto, come le cose false, o anche nella realtà, come le cose vere". Non regge poi neppure l'obiezione che sostiene l'inutilità dell'argomento perché se è impensabile che, compresa l'espressione "ciò di cui non si può pensare il maggiore", sia logicamente impossibile negarne l'esistenza, sarà allora impossibile negare anche l'esistenza di Dio. Infatti con quella espressione si dà una qualche nozione di Dio (di cui lo stolto sembra privo) e con la stessa si fa capire, sia pure approssimativamente, che cosa Dio è: ebbene, è proprio in tal modo che si induce a capire come sia necessario ammetterne l'esistenza.

Quando ancora Gaunilone obietta che ciò di cui non possiamo pensare il maggiore non può essere nel

\

nostro intelletto perché non corrisponde a nessun ente conosciuto secondo genere e specie, egli sembra dimenticare che noi possiamo legittimamente congetturare ciò di cui non possiamo pensare il maggiore da ciò di cui possiamo pensare il maggiore, così come possiamo procedere analogicamente dai beni inferiori a quelli superiori. Ciò del resto è confermato dalla Scrittura (cfr. *Ep. ai Rom.*, I, 20) che ci autorizza a scorgere le perfezioni invisibili di Dio dagli effetti del mondo creato. In ogni caso, non è vero che intendiamo la parola "ineffabile" anche se l'ineffabile non può essere detto? E lo stesso non vale per l'"impensabile"? Dunque quando si dice "ente di cui non si può pensare il maggiore" certamente si può pensare e comprendere quella realtà di cui non si può pensare il maggiore, e anche lo stolto non sarà così impudente da sostenere che non intende o non pensa quel che dice. Infatti, se uno nega che esiste ciò di cui non si può pensare il maggiore, deve intendere la negazione. Ma quest'ultima suppone l'affermazione (la negazione è negazione di qualcosa): dunque chi nega, implicitamente ammette di intendere e pensare ciò di cui non si può pensare il maggiore. Dunque mentre si pensa ciò di cui non si può pensare il maggiore, se si pensa che

\
esso non possa esistere, vuol dire che non si pensa ciò di cui non si può pensare il maggiore. Ma una cosa non può essere pensata e insieme non essere pensata. In conclusione si conferma che chi pensa ciò di cui non si può pensare il maggiore lo pensa come necessariamente esistente. "Tanta è infatti la forza contenuta nel significato del termine 'ciò di cui non si può pensare il maggiore', che appena si capisce o si pensa ciò che si è detto, necessariamente si dimostra che esso esiste, e che si identifica con ciò che si crede dell'esistenza divina". La risposta si chiude con un pensiero pieno di benevolenza e gratitudine per Gaunilone.

\

Maurizio Pancaldi

L'argomento ontologico: le interpretazioni del Novecento

Sofia Vanni Rovighi afferma che chi accetta la prova ammette, escludendo l'esperienza sensibile, la presenza di Dio nello spirito umano; al contrario, la respinge chi ritiene che l'uomo scopra l'intelligibile solo riflettendo sui dati dell'esperienza, per cui l'idea di Dio si forma quando si considera che il mondo non è assoluto e non può essere l'assoluto.

Questo schema può essere convalidato nel momento in cui si seguono i dibattiti attorno all'argomento del *Proslogion*.

Già in età scolastica si sono schierati a favore i sostenitori di una gnoseologia innatista di derivazione platonico-agostiniana come A. di Hales, S. Bonaventura, M. d'Acquasparta, G. Peckam. Anche Duns Scoto lo accetta sia pure a patto di apportare alla sua formulazione una variante (secondo Sofia Vanni Rovighi già presente nello stesso Anselmo), consistente nel sostituire al generico medio della formula anselmiana "essere

\
nell'intelletto" quello filosoficamente molto più preciso di "essere possibile". In tal modo la formulazione diventa più chiara e rigorosa, e suona: "Nessuno, nemmeno l'insipiente che nega l'esistenza di Dio, può negare che Dio (ciò di cui non si può pensare il maggiore) sia pensabile e quindi anche possibile. Ma se Dio è possibile, esiste. Dunque Dio esiste". Tuttavia Scoto ritiene che la prova, anche così corretta, non abbia la forza di una apodittica dal momento che la possibilità di Dio è dimostrabile solo a posteriori.

In età moderna hanno ripreso l'argomento Cartesio (per il quale l'idea chiara e distinta di Dio ha immediato valore di verità; cfr. *Meditazioni metafisiche*, III e V) Leibniz (per il quale la possibilità dell'essere per sé e originario implica per sé solo la sua esistenza, per il fatto che nell'essere assolutamente perfetto ogni possibilità è necessariamente attuata; cfr. *Monadologia*, § 45), Spinoza (che ritiene proprio della perfezione di Dio l'essere noto per se stesso, mentre le altre cose sono note solo attraverso cause esteriori; cfr. *Etica*, I, 7-11), Malebranche (che parte dall'idea di Dio, o dell'essere in generale e infinito, come la più semplice per cui tale idea

\
di Dio implica necessariamente l'esistenza dato che Dio è il *primum cognitum* e che l'intelletto umano vede ogni cosa in lui; cfr. *Colloqui sulla metafisica*, II), Kant precritico (che, sulle orme leibniziane, parte non dall'idea di Dio ma dalla possibilità in generale; la possibilità logica deve essere fondata su un essere assoluto, esistente di fatto perché è prima l'essere e poi il possibile con la conseguenza che se si toglie l'essere nulla è più possibile e concepibile, mentre sul fondamento dell'essere è concepibile ogni vera possibilità (cfr. *L'unico argomento possibile per una dimostrazione dell'esistenza di Dio* in *Scritti precritici*), Hegel (che difende l'argomento in quanto significa il cogliersi dello spirito come assoluto sul fondamento dell'identità di essere e ragione (cfr. *Enciclopedia*, § 51 e 193, *Lezioni sulle prove dell'esistenza di Dio*).

Sul fronte opposto si collocano, dopo Gaunilone, S. Tommaso (che respinge l'argomento poiché, in base alle condizioni proprie del nostro intendere che può salire alle cose intelligibili solo a partire da quelle sensibili, non risulta ammissibile la derivazione logica della conclusione dalle premesse; cfr. *Contra Gentiles*, I, 10-

\

11) e Kant critico (che ritiene non ci sia dato un concetto chiaro e significativo di "essere realissimo e assolutamente necessario", e che, in ogni modo, nessun concetto contiene l'esistenza (cfr. *Critica della ragion pura*, *Dialettica trascendentale*, libro II, cap. III, sez. IV).

1. Il valore teologico dell'argomento anselmiano: Barth e Stolz

Nel Novecento il dibattito attorno al *Proslogion* non si è affatto spento, ma addirittura intensificato, polarizzandosi attorno alla questione se l'argomento abbia valore teologico o filosofico. Ad aprire la discussione è stato il libro del teologo protestante Karl Barth, *Fides quaerens intellectum. La prova dell'esistenza di Dio secondo Anselmo e il suo programma teologico*, pubblicato nel 1931 (trad. it., Milano 1965). Come si evince già dal titolo, la tesi di Barth è chiara: "ad Anselmo sta a cuore in tutti i suoi scritti la teologia, l'intellectus fidei. (...) In Anselmo si tratta di questo e soltanto di questo intendere che è una esigenza della fede. E la necessità in forza della quale si perviene all'intendere e poi ai suoi effetti, al probare e al

\

laetificare, è unicamente ed esclusivamente questa esigenza della fede. (...) Si tratta di un desiderio spontaneo della fede. Il quaerere intellectum è immanente alla fides, è un suo carattere peculiare originario. Non si tratta dunque di un bisogno della fede che esigerebbe prova e letizia. Non si tratta di bisogno alcuno della fede. Anselmo vuole la prova e la letizia perché vuole intendere, e vuole intendere perché crede. (...) Quindi lo scopo della teologia non può essere di condurre gli uomini alla fede, e neppure di confermarli nella fede, anzi neppure di liberare la loro fede dal dubbio. Colui che pone una domanda teologica non lo fa perché è in questione l'esistenza della sua fede, né la risposta teologica più o meno esauriente può avere importanza per l'esistenza della sua fede. (...) La rei veritas rimane salda, comunque sia l'intellectus ad eam capiendam. E' piuttosto presupposto di ogni indagine teologica che la fede come tale non sia toccata dalle peripezie del sì e del no teologici. (...) Non è l'esistenza ma l'essenza della fede che esige conoscenza. Credo ut intelligam significa: la mia fede stessa e come tale mi invita alla conoscenza. (...) Questa è la ratio del credo ut intelligam, indipendente da tutti gli scopi, quindi da ogni

\
voler provare e rallegrare: l'Iddio creduto è la causa veritatis in cogitatione. (...) Perciò dobbiamo, proprio possedendo la certezza della fede, essere avidi della fidei ratio".

Barth mostra una estrema cura per le indicazioni del testo onde trovare e rispettare l'autentico senso dell'argomento anselmiano (in particolare egli sembra apprezzare il *Cur Deus homo* che spicca per chiarezza e rigore metodologico) che ha valore e significato solo per i credenti. Infatti il vero metodo in teologia sarebbe il seguente: si mostra la connessione logica, e quindi razionale, di un articolo particolare del Credo, di questa o quella proposizione, con tutto il resto ch'è accettato come concesso. Pertanto non è possibile che la *ratio* della fede di cui gli increduli non hanno conoscenza e di cui fan questione sia la stessa che il credente cerca.

Riguardo poi all'argomento stesso, Barth sostiene che il punto di partenza di tutto il procedimento anselmiano, il concetto di Dio come massimo pensabile, è "un pezzo di Rivelazione": con ciò si conferma il senso teologico della prova del *Proslogion*. Certamente per la teologia l'esistenza di Dio non è in questione, tuttavia la

\

mancanza dell'intuizione dell'impossibilità di pensare la non-esistenza di Dio potrebbe minacciare anche la conoscenza acquisita dell'essenza di Dio che così verrebbe ridotto ad una incognita: per questo bisogna dimostrare che l'oggetto che è indicato come Dio non può essere detto esistente come pensato esistente solo nel pensiero. Perciò, conclude Barth, la critica di Kant all'argomento ontologico può valere contro le forme razionalistiche di Cartesio e Leibniz ma non toccano Anselmo che parte dalla fede che è un dono di Dio: lo stolto, che non ha questa fede e rifiuta questo dono, non può vedere neppure il nesso della dimostrazione e perciò può negare Dio.

Sulla scia di Barth si muove anche A. Stolz che in una serie di studi pubblicati su varie riviste nel corso degli anni Trenta ha sostenuto che Anselmo ha scritto da cristiano credente e non da filosofo il *Proslogion*. Quest'ultimo sarebbe dunque un'opera di teologia mistica nella quale Anselmo non intenderebbe fornire una prova dell'esistenza di Dio, ma piuttosto determinare l'essenza di Colui che *vere est*. *Vere esse* significa, stando anche alle fonti da Agostino a Origene a Mario

\
Vittorino, l'essere vero, immutabile (cioè l'essere di Dio), non l'esistenza: dunque *dimostrare quod Deus vere est* significa far vedere che Dio è l'essere immutabile e non dimostrare che Dio veramente esiste. Anche l'insipiente non nega che Dio esiste, ma nega la vera natura di Dio. Il *Proslogion* apparterebbe, quindi, per tutto il suo carattere, alla serie delle *Orazioni e Meditazioni*, in cui il concetto di contemplazione è mutuato dai *Moralia* di S. Gregorio Magno.

2. La ragione dimostrativa: Gilson e Ottaviano

Parere diverso ha espresso E. Gilson in un lungo saggio del 1934 su *Sens et nature de l'argument de S. Anselmo*. Secondo il grande studioso di filosofia medievale, S. Anselmo vuole veramente dimostrare l'esistenza di Dio, ma per vedere il valore del suo argomento bisogna metterlo in rapporto con la sua teoria della conoscenza. Se si ammette che i concetti rappresentino delle *res*, l'argomento conserva il suo valore. Il concetto di Dio ha valore perché lo riceviamo dalla Rivelazione e data la dottrina anselmiana della verità, la necessità di affermare l'esistenza di Dio si fonda sulla necessità dell'oggetto, ossia l'esistenza di

\
Dio. Il *Proslogion* non è un'opera di teologia come sostiene Barth, ma è una ricognizione della fede da parte della ragione la quale pretenderebbe di non dovere la propria certezza che a se stessa.

Questa posizione è stata ulteriormente confermata e approfondita nel quadro della ricostruzione globale della filosofia cristiana in *Lo spirito della filosofia medievale* (Brescia, 1983 e successive edizioni). Discutendo dell'essere e la sua necessità, Gilson considera che "parlare di essere supremo, nel significato proprio dei termini, è innanzitutto ammettere che ci sia un solo essere che meriti veramente il nome di Dio, ed è inoltre ammettere che il nome proprio di questo Dio è l'Essere, sì che questo nome appartenga a questo essere unico in un senso che non conviene se non a lui". Malgrado si possano trovare notevoli premesse già nel pensiero greco classico (Platone e Aristotele), è con il Cristianesimo, a partire dal noto passo di *Esodo* 3-14, che questa concezione raggiunge la piena ed esplicita maturazione con i grandi scolastici Bonaventura, Tommaso e Duns Scoto. "Quando Dio dice ch'Egli è l'essere [ciò vuol dire che] il nome ch'Egli si è dato

\

significa l'atto puro di esistere. Ora, quest'atto puro esclude a priori ogni non-essere. (...) L'idea di essere idea dell'Essere significa dunque qualcosa di radicalmente diverso. (...) Al di là di tutte le immagini sensibili e di tutte le determinazioni concettuali, Dio si pone come l'atto assoluto dell'essere nella sua pura attualità. Il concetto che noi ne abbiamo (...) non può esplicitarsi che in questo giudizio: l'Esse è l'Essere, affermazione assoluta di ciò che, essendo al di là di ogni oggetto, contiene in sé la ragione sufficiente degli oggetti". Di qui si deduce che per tutta la filosofia cristiana è l'essenza stessa di Dio, quale forma pura dell'essere, d'essere infinito. E "quando si riflette sul significato di questa nozione, divien chiaro ch'essa doveva generare, presto o tardi, una prova dell'esistenza di Dio, quella che dopo Kant viene designata con il nome di argomento ontologico, e di cui Sant'Anselmo ha il merito di aver dato per primo una formula definitiva. (...) Se lasciamo infatti da parte il meccanicismo tecnico della prova essa si riduce essenzialmente a questo: che esiste un essere, la cui necessità intrinseca è tale da riflettersi nell'idea stessa che noi abbiamo di Lui. Dio esiste in sé così necessariamente, che persino nel nostro pensiero

\

Egli non può non esistere. (...) Il torto di Sant'Anselmo fu di non rendersi conto che la necessità di affermare Dio, in luogo di costituire in sé una prova deduttiva della sua esistenza, non è che un punto d'appoggio che permette d'indurla. In altri termini, lo svolgimento analitico, per mezzo del quale egli fa uscire dall'idea di Dio la necessità della sua esistenza, non è la prova che Dio esista, ma può essere il dato iniziale di questa prova; perché si può tentare di dimostrare che la necessità stessa di affermare Dio postula, come sua sola ragion sufficiente, l'esistenza di Dio". In conclusione Gilson considera come cifra specifica del pensiero cristiano, considerato nella sua sostanziale unità, l'affermazione del primato metafisico dell'essere e quella dell'identità dell'essenza e dell'esistenza in Dio, secondo l'indicazione significativa data all'inizio della grande stagione della Scolastica da S. Anselmo.

In sintonia con la linea interpretativa di Gilson sembra porsi anche C. Ottaviano quando afferma (nel saggio *Le rationes necessariae in Anselmo* del 1933) che la ricerca anselmiana non presuppone la fede: infatti per la corrente agostiniana, in cui si colloca anche l'abate del

\

Bec, le facoltà umane agiscono nel pieno dei loro poteri solo sotto l'influsso della Grazia. In questo senso la ragione, su cui Anselmo fonda la sua prova, è ragione veramente dimostrativa in quanto opera nella Grazia.

3. *L'argomento ontologico come sintesi di credere e intendere: Sofia Vanni Rovighi*

Al di là delle polemiche tra scuole interpretative, la figura di S. Anselmo è stata oggetto di studio rigoroso ed equilibrato per oltre un trentennio da parte di Sofia Vanni Rovighi, che già nel 1949 era in grado di offrire un'efficace sintesi della personalità e del pensiero del vescovo di Canterbury nel volume *S. Anselmo e la filosofia del secolo XI* (Bocca, Milano), in cui l'analisi dell'argomento ontologico è preceduta da un capitolo generale sul rapporto ragione e fede da considerarsi come modo per porre il problema del conoscere.

Secondo l'autrice, Anselmo non si chiede che cosa sia credere, fatto per lui tanto ovvio quanto spontaneo: dunque non si interroga se sia vero ciò che la Chiesa insegna, ma come sia vero. Con questo però si è smorzato l'interesse speculativo teologico e si è aperto

\
uno spazio per la pura indagine razionale. In questa prospettiva nel *Monologion* si manifesta il proposito di non dimostrare nulla con l'autorità della Scrittura, ma solo con argomenti razionali e una semplice discussione; nel *Cur Deus Homo* si dichiara l'intenzione di offrire *rationes necessariae* in merito alla materia in esame. L'importante tuttavia è non equivocare sulle reali intenzioni di Anselmo: le sue *rationes necessariae* non sono argomenti dimostrativi ma fondati sulla verità e capaci di generare certezza; allo stesso modo, l'intenzione di escludere la Scrittura deve essere intesa come volontà di non utilizzarla ai fini dell'argomentazione, senza peraltro escluderla in quanto materia per il lavoro della ragione e guida della ricerca. Contro Roscellino che pretendeva di pervenire a tutto con la sola ragione, Anselmo evidenzia la necessità di purificare il cuore con la fede e di nutrirsi della verità rivelata per pervenire all'*intelligere*.

Se dunque Barth ha ragione nell'affermare che in Anselmo alla base della ragione si trova la fede, Vanni Rovighi mette in luce l'articolazione più complessa del suo pensiero. Infatti, da una ricognizione completa dei

\

suoi scritti (dal *De veritate* al *De grammatico*) risulta l'ammissione di una gerarchia di verità: quella dell'enunciazione è causata dalla verità delle cose che a sua volta è causata da Dio, somma verità. La verità logica e gnoseologica è adeguazione a ciò che è, così come tutto ciò che è possiede un'intrinseca razionalità perché dipende da Dio, che è somma verità da cui deriva ogni altra verità. Per Anselmo la verità domina la ragione: quest'ultima non si distingue dalla fede come l'accettare vedendo non si distingue dall'accettare ad occhi chiusi. Il programma del *Proslogion* mira a tradurre in evidenza razionale la certezza extrarazionale di una fede vissuta nella contemplazione mistica: Anselmo prima ha creduto e da questa fede ha poi tratto luce per l'intelletto. Questo è il punto: il modo in cui cerca il credente non è lo stesso di chi non crede, poiché i due non hanno lo stesso piano razionale; con le sue ragioni il primo può solo invitare il secondo a porsi sul suo piano.

Certo, il *Proslogion* è come un colloquio con Dio, ma questo non ci autorizza a concludere con Barth che in esso non vi sia filosofia: infatti, se bisogna distinguere nella ricerca l'aspetto logico da quello psicologico, il

\

carattere del procedimento soggettivo non dice ancora nulla sul carattere di ciò che si è scoperto. Se Anselmo nel *Proslogion* è orante e non solo raziocinante, questo non vuol dire che l'opuscolo sia un'orazione, dato che si cerca di tradurre in evidenza razionale il dato di fede. Indubbiamente lo schema del *Proslogion* è: preghiera - analisi concettuale - preghiera, dove però se in quella iniziale c'è la sola fede, in quella finale vi è tutto l'arricchimento apportato dal secondo momento. Per questo si può dire che la preghiera conclusiva è sintesi di *credere e intelligere*.

Passando all'esame dell'argomento, Vanni Rovighi ne fornisce, con la consueta chiarezza e padronanza, un lucido riassunto: capire il significato di un'espressione vuol dire porre nella mente l'esistenza di ciò che è pensato; affermare l'esistenza di ciò che è significato vuol dire porre l'esistenza reale, ammettere che l'oggetto significato non si esaurisce tutto nel suo essere pensato, ma che deve esserne indipendente. Ora, lo stolto pone solo l'essere pensato e nega il suo essere reale. Dio è il solo che può pensarsi necessariamente esistente: pensare che Dio non sia è non pensare affatto,

\

poiché la verità somma è condizione di ogni essere e ogni pensare. Negare Dio significa saltare al di là del proprio pensare e di ciò che lo condiziona, vuol dire negare col pensiero ciò senza cui l'essere e il pensiero non esistono. Infatti gli altri enti si possono pensare non esistenti, Dio no. Lo stolto può negare Dio perché non lo ha pensato, cioè non ha compreso cosa ha significato quel concetto, ma ha proferito quelle parole con la mente, le ha “accozzate” insieme senza avere in mente alcun significato: se lo avesse fatto non avrebbe potuto negarne l'esistenza.

Passando all'esame critico dell'argomento, l'autrice pone alcune domande circa il modo con cui Anselmo ha potuto ricavare il concetto di Dio: è stato ricavato dalla Rivelazione, da una tradizione? Se è così, non si sarebbe allora dovuto accertare il valore di questa tradizione? Ma chi può fare questo se non Dio stesso? Considerando che, come testimonia l'invocazione iniziale, Anselmo accetta il concetto di Dio dalla fede, si può sostenere che egli ne sia consapevole? E in ogni caso, l'argomento ha valore indipendentemente dalla fede (certo Anselmo ha fiducia nella apoditticità del suo

\

argomento, indipendentemente dalla fede)? La risposta a queste domande deve necessariamente passare per il confronto con Gaunilone (di cui l'autrice evidenzia il grande acume intellettuale, anche se non sempre sostenuto da adeguati mezzi espressivi a causa dell'età avanzata in cui l'abate di Martmontier ha iniziato la vita contemplativa e di studio) che può essere schematizzato nel seguente modo: a Gaunilone che dubita che noi pensiamo veramente il massimo pensabile, Anselmo ribatte che l'insipiente non può veramente pensare che Dio non esista, malgrado la sua dichiarazione in proposito. Ancora e di rimbalzo: a Gaunilone pare sospetta e non veritiera l'affermazione anselmiana di pensare il massimo pensabile poiché ritiene che l'oggettività di un'idea, anche la pura possibilità, non si può giustificare se non indicando la realtà da cui è tratta l'idea stessa. Della realtà di Dio ci manca l'esperienza: senza di questa non ne posso avere l'idea. Ribatte Anselmo (sia pure in modo sorprendente): come puoi affermare che non hai l'idea di Dio? Non sei cattolico? Secondo la Vanni Rovighi questo passaggio risulta estremamente importante perché qui Anselmo rivela i presupposti della sua argomentazione: l'idea di Dio è

\
dunque desunta dalla Rivelazione. Naturalmente questo non può sfuggire a Gaunilone che sa distinguere ciò che è tratto dalla fede da ciò che è tratto dalla ragione; e per lui non c'è dubbio: l'argomento di Anselmo è vero per la fede ma non ha basi razionali. L'abate del Bec crede di fornire una dimostrazione, ma in realtà presuppone un'idea di Dio che è tratta dalla Rivelazione e per Gaunilone è fortemente dubitabile che, fuori da questo orizzonte, possa venire posto un ente come massimo pensabile. Se io fossi sicuro che il concetto di massimo pensabile rappresenta un essere possibile, sarei sicuro di tutto ciò che l'analisi di questo concetto mi rivela; ma io ignoro se dietro la formula del massimo pensabile ci sia un contenuto pensabile o solo una finzione dello spirito.

Sofia Vanni Rovighi è assai precisa nel muovere le sue critiche: Anselmo osserva che se l'idea di Dio è possibile, allora Dio deve esistere; ma Anselmo dà per risolto proprio questo, che l'idea di Dio come massimo pensabile sia possibile e per risolvere questa difficoltà non può che ricorrere alla fede. A questo punto la coscienza non può dire se non che intende la formula del massimo pensabile come una qualsiasi *vox* (ad esempio

\
circolo quadrato), poiché quella formula non mi dice che dietro ci sia un contenuto pensabile. Che vi sia, afferma l'autrice che segue esplicitamente le indicazioni di S. Tommaso, io posso esplicitamente saperlo solo dopo aver dimostrato l'esistenza di Dio con argomenti a posteriori. In conclusione, secondo Vanni Rovighi, nelle intenzioni di Anselmo questo doveva essere un argomento razionale, una vera e propria dimostrazione; in realtà egli presuppone a tale argomento un'idea di Dio il cui valore è garantito solo dalla fede. E poiché si sostiene con dati di fede, l'argomento non fornisce una dimostrazione valida dell'esistenza di Dio.

L'interesse di Vanni Rovighi per Anselmo si è mantenuto costante nell'arco di tutta la sua attività di studiosa, manifestandosi in una serie di saggi sempre di grande interesse scientifico e rigore metodologico. Tra questi segnaliamo quello dal titolo *Ratio in S. Anselmo* (in "Studia Anselmiana", n. 63, 1974, pp. 65-79) che affronta il problema della polisemicità del termine nel pensiero del nostro. Se *ratio* indica generalmente la facoltà rivolta alla conoscenza di un oggetto, esso è associato a due espressioni complementari che ne

\

specificano l'attività in ambiti distinti. Anselmo parla infatti (ad esempio, nel *Prologo* del *Monologion*) di *rationis necessitas* (dove si evidenzia la capacità di connettere nell'argomentazione un'asserzione all'altra nel rispetto del principio di non contraddizione) e di *veritatitatis claritas* (che si riferisce all'evidenza immediata con cui la ragione coglie la verità che le si mostra). Quando poi nel *Proslogion* si afferma *necessario credimus*, Anselmo non vuol dire "bisogna crederci per persuadercene"; al contrario, il discorso è fatto proprio per uno che ignora quello che crediamo e quindi mettendoci nei panni di uno che cerca quello che ancora ignora. Dunque, non mettiamo in pericolo la nostra fede se ci mettiamo a indagare con la sola ragione, perché sarà mediante quest'ultima che chi non crede potrà persuadersi di ciò che quella insegna. La *ratio*, pertanto, comprende sia la *necessitas* che la *claritas*, ma con l'avvertenza che anche la prima è in fondo dipendente dalla vista, tanto che si può concludere che il ragionare sia un vedere (cfr. *Monologion*, cap. I e VI).

Sofia Vanni Rovighi prende poi in considerazione il prologo del *Cur Deus homo*, dove torna l'espressione

\

rationes necessariae; dato il contesto specificamente teologico, Barth ha potuto invocare questo passo a sostegno della sua tesi generale. Vanni Rovighi, invece, sostiene una tesi più complessa: non c'è subordinazione della ragione alla rivelazione, anche se, contro una ragione esclusivamente filosofica (ad esempio quella di Roscellino), Anselmo fa valere l'*auctoritas* dei Padri che quindi assume una forza maggiore rispetto alla semplice ragione umana. E' come se Anselmo dicesse: la fede vale più della ragione cui io sono disposto a rinunciare in vista dell'acquisizione di una verità soprannaturale. Infatti la *ratio veritatis* è data dalla creazione: essa è la verità della conoscenza e consiste nella presenza delle cose alla mente. Ma inversamente le cose possono essere apprese dalla mente perché ne sono a loro volta il riflesso. Infatti, nell'orizzonte della creazione, l'intelligenza costituisce sia un dono fatto alle cose con e nel loro essere, sia un dono fatto alla ragione umana che è resa capace di cogliere l'intelligibilità delle cose. L'intelligenza non potrebbe essere dunque tale senza questa capacità, questa finalità a conoscere della *ratio*: pertanto l'intelligibilità delle cose è un dono, che passa però per la natura stessa della *ratio*. Ricevere il dono della *ratio veritatis* è

\
naturalmente cosa diversa dal credere che è un accettare per autorità, mentre l'*intelligere* è un vedere con i propri occhi. Ebbene, si possono vedere le cose senza fede? Essa indubbiamente deve essere premessa in questioni come l'incarnazione e la trinità (cfr. *Cur Deus homo*, cap. 1). Mentre per alcune verità è sufficiente la *rationis claritas*, per altre la fede offrirebbe solo il punto di partenza mentre alla ragione toccherebbe la scoperta dei nessi tra verità accettate e verità comprese. E' il caso di *Monologion* (capp. 64 e 65) dove si contrappone all'essere trinitario di Dio il *quomodo ita sit* della ragione umana: dunque, mentre nel caso del mistero dell'incarnazione non si può conoscere prescindendo dalla fede, in quello della trinità la ragione sembra in grado di arrivare fino a un certo punto.

Se la *ratio* è anche il carattere per cui qualcosa è scopribile (e perciò si identifica con l'intelligibilità dell'oggetto), *ratio fidei* significa intelligibilità della fede associabile a *veritatis ratio* (intelligibilità della verità). Ciò apre la prospettiva di una inesauribilità dell'intelligenza e della ricerca umane, dove la fede viene giustificata in quanto indica l'ulteriore margine di verità

\
oltre il limite scoperto. Poiché l'uomo anela a vedere, la fede risulta indispensabile, in quanto sollecita e motiva il cercare al di là degli orizzonti conseguiti: in questo senso l'*intellectus fidei* è intermedio tra la ragione e la visione beatifica.

Sofia Vanni Rovighi mette così in evidenza i diversi livelli del procedimento investigativo di Anselmo che si muove tra gli estremi del *Monologion* (dove l'indagine non parte dall'insegnamento della fede) e del *Cur Deus homo* (che invece la presuppone). Il *Proslogion* si trova in posizione mediana tra i due, in quanto espone il procedimento di uno che prega e cerca di capire. Per questo se nel *Monologion* viene prima la *ratio*, nel *Proslogion* viene prima la *fides*: infatti la preghiera iniziale chiede di capire e vedere per trovare infine soddisfazione. Ma, appunto, si dice *credo ut intelligam*: dunque, contro il parere di Barth, l'argomento che intende provare l'esistenza di Dio non è teologico. Esso infatti non presuppone la fede come condizione per il capire, ma solo come punto di partenza: poiché anche l'insipiente ha l'idea di Dio, allora l'argomento vale anche per chi non crede in forza della *rationis necessitas*.

\

Certo: alla fine la fede è stata riscattata, la verità, inizialmente ammessa solo per fede, ha acquistato evidenza, ha conseguito quella *claritas* che basta a renderla evidente. Poi tocca alla *ratio* trarre una serie di affermazioni necessarie sugli attributi di Dio che sono come un dono offerto da Dio al credente (Vanni Rovighi nota infatti che non sono introdotte dalle espressioni tipiche del *Monologion* quali *patet, rationis luce*, ecc.). Tuttavia, nel cap. XIV del *Proslogion*, Anselmo esprime tutta la sua insoddisfazione per quello che ha trovato: egli è certo di quello che ha conseguito, ma non gli basta. Intuisce che c'è ancora molto da scoprire prima di giungere alla visione faccia a faccia della verità e ciò acuisce il suo desiderio di beatitudine. Per questo l'autrice conclude affermando che "la ratio è un vedere che lascia sempre oltre a sé una infinità di cose non vedute verso le quali tende tuttavia il nostro più profondo desiderio".

4. La filosofia anglosassone e l'argomento ontologico

4.1. Hartshorne

Nel corso degli anni Cinquanta e Sessanta l'argomento ontologico è stato studiato e apprezzato nell'ambito della filosofia anglosassone. Sulla scia del pensiero di Whitehead, C. Hartshorne ha composto un volume *Philosophers speak of God* (Chicago 1953) in cui critica l'argomento anselmiano, ma con l'intento di rinnovarlo nella sua autentica forza teoretica. Il concetto di *id quo maius cogitari nequit* non è chiaro (ad esempio, in matematica, non c'è limite al pensare la grandezza di un numero) e l'appellarsi alla fede non esclude che l'argomento possa essere sottoposto ad analisi filosofica (come del resto lo stesso Anselmo fa nella replica a Gaunilone). Secondo Hartshorne, Anselmo tende ad evitare la vera difficoltà quando, nella preghiera iniziale, rende Dio relativo a noi affermando che ci assiste nella nostra miseria: in tal modo, però, entra in contraddizione con la sua concezione di un Dio assoluto che non potrebbe conoscere la nostra miseria perché ne è privo. Lo studioso americano suggerisce la soluzione del suo maestro Whitehead consistente nell'abbandonare il

\

"concetto monopolare" di Dio come Essere Perfettissimo per orientarsi verso quello "bipolare" nel suo rapporto con il Mondo, passando da una visione statica ad una dinamica in sintonia con la scienza moderna. Alla natura originaria di Dio, che crea il mondo in sé, deve corrispondere la "natura conseguente" di Dio nel mondo, ossia del mondo che si fa Dio.

In questo quadro teorico, Dio è l'Unità primordiale dalle molte forme potenziali, che con l'evoluzione del reale acquista una molteplicità conseguente che viene di continuo assorbita nell'unità del suo carattere primordiale. Il mondo, d'altro lato, è la molteplicità primordiale, ossia le molte occasioni attuali con la loro finitudine fisica la quale, nel suo svilupparsi o procedere, acquista un'unità conseguente e questa diventa a sua volta una nuova occasione ch'è assorbita nella molteplicità del carattere primordiale. C'è quindi una reazione del mondo su Dio, in virtù della quale la natura di Dio acquista la pienezza della realtà fisica, derivante dal fatto che il mondo stesso si oggettiva in Dio, viene cioè da lui conosciuto. La natura primordiale di Dio rimane immutata perché comprende tutto; ma la natura

\
derivata dipende dal processo creativo del mondo. Dunque il mondo è parte di Dio e Dio è parte del mondo: essi si muovono reciprocamente incontro attraverso i loro processi.

Ora, secondo Hartshorne, ammessa questa concezione bipolare di Dio, l'argomento ontologico perde il suo punto debole, la stretta connessione ch'esso ha in Anselmo tra la nozione di imperfezione e necessità di esistenza; esso deve essere capovolto, procedendo non dalla perfezione ma dall'imperfezione, cioè dal divenire di Dio nel mondo e mediante il mondo. Nella nuova versione basta precisare meglio il senso della minore quando si dice "nulla può essere concepito di più grande": ciò, infatti, può significare sia un'entità tale di cui non si può concepire un'altra maggiore oppure può significare che non possiamo concepire un individuo tale che nessun altro individuo può essere concepito più grande di lui. Mentre la prima formula pone un essere che non può essere superato da nulla, la seconda pone un essere che da nulla può essere superato se non da se stesso, offrendo la possibilità che lo stesso individuo possa essere concepito come potenzialmente in uno stato

\

maggiore del suo stato attuale. Con la modifica indicata, secondo Hartshorne, l'argomento tiene e solo con essa può sfuggire alle principali critiche: infatti, si ha che in Dio potenzialità e attualità in un certo punto devono toccarsi, e in un certo punto il significato di Dio deve implicare l'esistenza.

4.2. *Malcolm*

Dalla prospettiva del secondo Wittgenstein si muove invece N. Malcolm (in un contributo comparso nella "Philosophical Review", LXIX, 1960). Egli inizia osservando che, nel *Proslogion* e nella *Responsio*, S. Anselmo presenta due ragionamenti diversi ch'egli non distingue, ma che occorre ben separare. Il primo costituisce l'argomento nella sua forma nota tradizionale: esso si fonda sulla dottrina falsa che l'esistenza sia una perfezione, termine che ha senso usare per cose esistenti, ma che non si sa ciò che significhi nel confronto fra cose possibili e cose esistenti. Secondo Malcolm, Kant ha dimostrato in modo definitivo che l'esistenza non è una perfezione (cioè un predicato). La seconda forma dell'argomento si trova nel cap. 3 del *Proslogion* e Malcolm la espone nei seguenti termini: "se Dio, l'essere

\

di cui non si può pensare il più grande, non esiste, allora egli non può venire all'esistenza. Infatti se venisse, Egli dovrebbe o avere una causa per venire all'esistenza oppure venire all'esistenza per caso, e in ogni modo Egli sarebbe un essere limitato, ciò che va contro la nostra concezione di Dio. Allora: poiché non può venire all'esistenza, se Egli non esiste, la sua esistenza è impossibile. Se Egli esiste, non può essere venuto all'esistenza (per le ragioni date), né può cessare di esistere, perché nulla può causargli di cessare di esistere, né può accadere ch'Egli cessi di esistere. Così se Dio esiste, la sua esistenza è necessaria. Così l'esistenza di Dio o è impossibile o è necessaria: sarà impossibile soltanto se il concetto di Dio è anticontradittorio od in qualche modo assurdo sul piano logico. Poiché esso assurdo non è, segue che Dio esiste necessariamente". Secondo Malcolm il senso di questa dimostrazione potrebbe essere doppio: o che l'esistenza di Dio è necessaria, o che la proposizione "Dio esiste" è necessaria. Ma in fondo per lui le due formule sono equivalenti. Egli suggerisce non di dire che l'onnipotenza o l'onniscienza sono proprietà di Dio, ma piuttosto di dire che l'onnipotenza necessaria o l'onniscienza

\

necessaria è. Infatti noi non abbiamo criteri per affermare che Dio è onnipotente o onnisciente, poiché questi attributi sono esigenze della nostra concezione di Dio. Essi sono proprietà interne del concetto, benché siano dette proprietà di Dio. L'esistenza necessaria è una proprietà di Dio nello stesso senso in cui lo sono l'onnipotenza o l'onniscienza necessarie. Non dobbiamo pensare che la proposizione "Dio esiste necessariamente" significhi che derivi da qualcosa o che Dio esiste in modo contingente. La proposizione a priori "Dio esiste necessariamente" contiene quella "Dio esiste" allora e allora soltanto se anche questa è intesa come una proposizione a priori: nel qual caso le due proposizioni sono equivalenti. In questo la prova di Anselmo è una prova dell'esistenza di Dio.

4.3. Findley

La posizione più radicale sull'argomento ontologico è tuttavia quella di J.N. Findley (con un saggio dal titolo *Can God's Existence be disproved?* e apparso per la prima volta in "Mind", aprile 1948, ristampato successivamente in *Language, Truth and Value*, Londra 1963), secondo il quale dalla prova

\
anselmiana si deve trarre la conclusione esattamente opposta, ossia la non esistenza di Dio.

Egli osserva che nessuno dei numerosi tentativi di provare l'esistenza di Dio, né quelli a priori né quelli a posteriori, ha raggiunto lo scopo tanto che sono ormai pochi i pensatori che si occupano di queste cose senza peraltro convincere nessuno. Per provare questo, Findley intende chiarire con la massima precisione il significato del termine *Dio* nella sfera della nostra esperienza, dato che si può osservare che vi sono tanti dèi quanti sono i predicatori e adoratori. Scegliendo un accostamento indiretto, egli propone di considerare Dio come "l'oggetto adeguato dell'atteggiamento religioso". Certo nell'ambito della nostra esperienza il termine "religioso" indica una grande quantità di casi di azione possibile, legati insieme da tante sovrapposte affinità che noi siamo disposti a trattare come le espressioni variabili di un atteggiamento o di una condotta singola. Noi possiamo indicare il carattere di questo atteggiamento con un numero di frasi descrittive le quali ci permettono globalmente di caratterizzare abbastanza l'atteggiamento in questione che consisterebbe, secondo Findley, nella

\
tendenza ad abbassare se stessi davanti a qualche oggetto, a sottomettersi ad esso totalmente, a dedicarci ad esso con entusiasmo indiscutibile, a piegare il ginocchio al suo cospetto. Tali sembrano i caratteri del sentimento religioso, ossia le particolari linee di azione ch'essi indicano all'interno della nostra coscienza. In questi casi, poi, noi incorporiamo ancora un riferimento a quella specie di cose o situazioni a cui questi atteggiamenti si riferiscono e rispetto ai quali costituirebbero risposte normali, appropriate, giustificate. Applicando queste nozioni al caso del nostro atteggiamento religioso, dobbiamo escludere che si possa inferire a partire da questi atteggiamenti la superiorità dei loro oggetti così da ridurre noi stessi ad un nulla al loro confronto, poiché alle volte l'uomo adora oggetti molto inferiori a lui come tronchi o pietre. Dobbiamo ammettere che l'oggetto della religione deve avere una supremazia insuperabile da ogni parte, che deve troneggiare infinitamente sopra tutti gli altri oggetti, così da escludere anche in senso qualitativo qualsiasi altro oggetto da esso difforme al quale esso debba essere legato o ponga limiti al suo influsso. Secondo Findley l'oggetto dell'ossequio religioso deve essere in qualche modo onnicomprensivo: non ci deve

\
essere nulla che sia dotato di esistenza o che espliciti qualche attività senz'essere debitore di tutto questo a questa singola sorgente. I filosofi medievali hanno fornito questa concezione di Dio quando hanno affermato che in *lui* essenza ed esistenza coincidono.

Considerando l'oggetto religioso da un altro punto di vista, per fondare il totale nostro abbandono ch'esige la struttura della coscienza religiosa, bisogna che determinate proprietà ontologiche appartengano intrinsecamente e in modo necessario soltanto all'oggetto del nostro culto. Con la terminologia scolastica, dobbiamo dire che Dio non solo è buono, ma si distingue da ogni altro bene perché è il Bene per essenza. Da queste osservazioni Findley conclude che tutti gli argomenti addotti per l'esistenza di Dio hanno ottenuto l'effetto contrario, perché implicano non solo che non esiste Dio, ma che l'esistenza divina è divenuta o priva di senso o impossibile. La mentalità moderna, infatti, non avverte la più debole stringenza logica in principi che riportano le cose contingenti ad una sorgente che esiste necessariamente e non trova difficoltà a concepire che le cose possano esplicitare svariate qualità eccellenti, senza

\

derivarle da una sorgente che le possiede in grado supremo. Coloro che oggi credono nelle verità necessarie pensano che esse connettano semplicemente fra loro casi possibili di varie caratteristiche, ma non si aspettano che dicano loro se ci saranno casi di alcune caratteristiche. In sostanza dobbiamo riconoscere che la necessità delle posizioni riflette soltanto il nostro uso dei termini, l'uso convenzionale del linguaggio. Secondo questo punto di vista, l'esistenza divina può diventare una realtà necessaria soltanto se noi abbiamo deciso di parlare da teisti, qualunque siano le circostanze empiriche. Quindi potrebbe bastare per coloro che fanno uso del termine *Dio* per indicare qualsiasi tendenza verso la giustizia e la bellezza attualmente incluse nell'attuale prospettiva del mondo. Ma ciò non sarebbe sufficiente per il fedele fervoroso il quale non trova altro interesse che quello di edificare il mondo e trova che quelle tendenze quasi informi di giustizia e bellezza sono tutt'altro che adorabili. Dunque l'unico carattere che sembrano rivelare le qualità religiose è puramente convenzionale, ossia linguistico: proprio esse ci portano perciò necessariamente ad una posizione di ateismo. Infatti, se Dio deve soddisfare le esigenze e i bisogni religiosi, Egli

\
deve essere un Essere inevitabile in ogni modo, cioè uno la cui esistenza e il cui possesso non sia possibile rigettare. E le concezioni ora ricordate rendono invece assurdo parlare di un tale Essere e attribuirgli l'esistenza. Pertanto il giorno in cui S. Anselmo scoprì il famoso argomento, scoprì non solo qualcosa che appartiene all'essenza di un oggetto religioso, ma anche qualcosa che esige la sua non esistenza necessaria o, se si preferisce, la sua non-significanza.

Noi possiamo, quindi, certamente pensare qualità o esseri eminenti che possono spingere ad atteggiamenti di riverenza religiosa, ma non solo sarebbe idolatria prestare loro il culto, ma sarebbe mostruoso da parte loro esigere da noi un culto: quegli stessi esseri ci condannerebbero preferendo la collaborazione degli atei piuttosto che l'adorazione dei fanatici. L'argomento demolisce, quindi, l'atteggiamento religioso che dà un significato sacro a cose esistenti (uomini, istituzioni o scritti). Ciò non impedisce di riconoscere presente e diffusa nel mondo la qualità del religioso anche senza l'esistenza del loro oggetto. Perciò una religiosità senza Dio, quella del rispetto verso cose più grandi di noi, è un valore che

\
merita di essere salvato sia per la vita personale che per quella sociale.

In conclusione secondo Findley, S. Anselmo ha fatto una ben precisa scoperta logica, ma non quella che pensava di aver fatto. Infatti "perfezione", in senso teologico, appartiene ad un tipo logico differente dai predicati ordinari: la sua esistenza non può essere una questione puramente contingente, ma deve implicare necessità o positiva o negativa. Ma poiché secondo la filosofia analitica del linguaggio l'espressione "esistenza necessaria" è contraddittoria (l'esistenza è unicamente di natura sintetica e quindi conoscibile solo a posteriori), non resta che l'impossibilità dell'esistenza di Dio: l'argomento anselmiano si risolve, quindi, in una confutazione del teismo e si converte in argomento a favore dell'ateismo.

5. Il nesso concetto-realtà: Dal Pra

Dagli anni Settanta in poi sembra che si sia smorzato (ma non del tutto spento) il conflitto ermeneutico tra l'opzione filosofica e quella teologica dell'argomento anselmiano, a tutto vantaggio di

\
ricognizioni più pacate e rispettose delle reali dimensioni storiche in cui si sono svolti sia la formulazione della prova sia il dibattito successivo.

Tra gli studi che hanno caratterizzato questo arco di tempo si segnalano, per ampiezza di respiro e acume critico, quelli di Mario Dal Pra (comparsi nel volume *Logica e realtà*, Bari 1974). Egli apre la sua indagine segnalando come il conflitto tra Anselmo e Gaunilone sia un tipico esempio della disputa medievale circa il nesso concetto-realtà e la possibilità del passaggio dall'uno all'altra. Mentre per Gaunilone, che cerca di adeguare la concettualità alla stregua dei dati d'esperienza, sussiste un divario insuperabile tra i due termini (anche nei confronti dello stesso concetto di Dio), Anselmo si sforza di ricavare l'esistenza dalla massima espressione della concettualità. Questo dibattito ha tuttavia un preciso presupposto: la teoria della *cogitatio vocum* (corrispondente al nominalismo di Roscellino) che sostiene, chiudendo gli universali nella dimensione del discorso, che alle *voces* di genere e specie non corrisponde una dimensione reale. Al contrario Anselmo, che è legato alla tradizione platonico-agostiniana, ritiene

\

irrilevante la *cogitatio secundum vocem* e la considerazione puramente formale della logica la quale si staccerebbe così dal mondo dell'esperienza.

Agli occhi di Anselmo la logica si presenta sotto un duplice profilo: da un lato viene apprezzata per le ragioni necessarie che essa apporta, dall'altro riceve solo avversione se considerata sotto un profilo strettamente nominalistico. Nel rispondere a Gaunilone egli insiste sul valore dialettico delle sue argomentazioni e il nesso evidente dei suoi passaggi, nella convinzione che procedendo in modo rigoroso il pensiero possa adeguarsi all'essere. Dunque, sulla base del nesso discorso-pensiero-realtà, Anselmo attribuisce un valore metafisico alla *scientia disputandi*, nutrendo fiducia di conseguire il piano della realtà per mezzo del pensiero. Stabilito il nesso tra discorso-pensiero-realtà, il legame logico risulta di natura non formale, ma intellettuale e di conoscenza.

Il Dal Pra richiama il capitolo X del *Monologion* (cui fa da supporto anche il capitolo IV del *Proslogion*) dove si distingue tra *cogitatio rerum* e *cogitatio vocum*, per evidenziare il triplice modo ammesso da Anselmo per parlare d'una stessa realtà: con segni sensibili, con segni

\

mentali, pronunciando nella nostra mente le cose stesse sia con l'immaginazione sia con la comprensione della loro essenza. Come tra le parole, tra questi modi sussiste una precisa gerarchia: la parola massima è quella in cui ciò che si dice corrisponde alla cosa stessa. Si tratta naturalmente del concetto che è espressione nella mente dell'essenza delle cose. Nella ricostruzione di Dal Pra, Anselmo assegnerebbe la primalità ai cosiddetti *verba naturalia*: risulterebbe, infatti, determinante il rapporto di dipendenza che sussiste tra esse e le altre parole che sono state coniate per esprimere le immagini e i concetti. I segni sono, dunque, simboli delle immagini e dei concetti i quali non hanno valore per se stessi ma per il riferimento ad altro, essendo i *verba naturalia* in sé sufficienti per la conoscenza delle cose. Dunque, poiché le immagini e i concetti possiedono una relazione intrinseca con la realtà, si deve concludere che sono le cose il criterio di valutazione del discorso e delle parole e che la conoscenza delle cose è più importante della conoscenza delle parole. Pertanto la dialettica, nella prospettiva anselmiana, non si occupa tanto del discorso per se stesso, quanto della sua funzione simbolica: nella sua dimensione astratta risulta negativa, mentre è

\n
concreta quando si riferisce alle cose. Posto che la realtà deriva da Dio e ammessa la similitudine tra cose e *voces*, queste ultime vengono ad occupare una posizione mediana tra *res* e *verba naturalia*, tra cose e concetti.

Queste posizioni vengono ulteriormente documentate da Dal Pra con una ricognizione degli altri scritti anselmiani, dal *De Grammatico* (dove si stabilisce la fondamentale differenza tra *significatio* - che indica il rapporto tra le parole e il significato - e *appellatio* - che indica il rapporto tra le parole e il soggetto al quale si applica il significato -; la dialettica deve essere, dunque, dipendente rispetto alla realtà perché venga conservata la funzione significativa del discorso rispetto al reale) al *De Veritate*. In quest'ultima opera, ribadita la relazione di corrispondenza tra significato della proposizione e realtà, si evidenzia la primarietà e obiettività della dimensione ontologica rispetto a quella linguistica: essendo ordinata alla prima, ad essa viene riservata una posizione secondaria. La proposizione deve significare l'essere così com'è e la verità della proposizione si identifica con la sua *rectitudo*, cioè con il suo rispondere alla funzione per cui è stata costituita (significare l'essere). Ma la verità

\
dell'essere dipende a sua volta da Dio che l'ha creata: dunque il criterio della verità è Dio stesso, verità somma, essenza delle cose che sono. Non si può in tal modo parlare di verità di una proposizione senza risalire alla causa di tale verità (l'essere), e non ci si può rifare a tale causa senza risalire alla somma verità in cui ha radice tutto ciò che è. Si tratta, dunque, di risalire dall'enunciazione a Dio e considerare l'enunciazione stessa come elemento di un ordine dell'essere che ha principio in Dio. La significazione è retta quando si adegua alla *rectitudo*: questa non esiste per mezzo della significazione, ma al contrario la significazione retta esiste per mezzo della *rectitudo*. Fatte queste premesse, si può considerare che nel *Proslogion* Anselmo esamina la *cogitatio vocum* come unico atteggiamento con cui ci si può sottrarre alla costrittività razionale del suo argomento: se l'*insipiens* non si ostina a porsi dalla parte della *cogitatio vocum* e accetta il piano della *cogitatio rerum*, sarà costretto ad accettare la conclusione dell'esistenza di Dio. Il passaggio da accettare è costituito dall'*audire quod dicitur*, poiché in tal caso si deve ammettere che *rem esse in intellectu*. Si viene così ad istituire una sequenza che vede il passaggio

\

dall'*audire*, all'*intelligere* al *in intellectu habere* e che Anselmo cerca di chiarire con l'immagine del pittore: basta dunque che l'*insipiens* accetti il passaggio dall'*audire* all'*intelligere*, dato che ciò che è inteso è nell'intelletto. Per Anselmo questo passaggio è ovvio e garantito, mentre l'*insipiens* è stolto perché non comprende il rigore del passaggio dal concetto alla realtà di Dio. L'*insipiens* non accetta questo passaggio perché si ferma alla *cogitatio vocum* rinunciando a capire ciò che la cosa è: ma rinunciando alla comprensione intellettuale dei concetti si rinuncia alla *cogitatio tout court*.

Riassumendo, Anselmo sviluppa il suo procedimento in due passaggi: a) superare la *cogitatio vocum* e porsi direttamente *in intellectu*; b) dal *in intellectu habere* all'*intelligere rem esse*. Dato che ad Anselmo il primo punto sembra ovvio, tutta la sua attenzione si concentra sul secondo: non c'è *audire* che non si rivolga all'*intellectus*, dato che l'*intelligere* consiste nel cogliere il nesso tra *voces* e concetti. Naturalmente chi non possiede *intellectus* non è uomo. Se, dunque, consideriamo il concetto di Dio come

\
massimo pensabile, esso non può non essere anche più che pensabile: Anselmo non ritiene che il fatto di trovarsi nell'ambito di un concetto possa fare in modo che il limite massimo della concettualità e della pensabilità venga per sempre mantenuto solo nell'ambito della concettualità. Al contrario, sarà assurdo formulare il concetto della massima pensabilità senza che vi sia inclusa la concettualità dell'esistenza. Una concettualità massima che risulti chiusa nell'ambito della sola concettualità è contraddittoria con l'assunto di essere massima.

Naturalmente nel dibattito si ritiene, da un lato (Anselmo), che la concettualità portata al massimo grado abbia la possibilità di produrre con se stessa la realtà, mentre, dall'altro (Gaunilone), si pensa che la concettualità anche al massimo grado non abbia la possibilità di produrre altro da sé. Contrariamente alla maggioranza degli studiosi, Dal Pra dedica molta attenzione a Gaunilone il cui pensiero viene ricostruito con estrema precisione nei suoi presupposti e nelle sue implicazioni. L'abate di Montmortier, se conferma la distinzione tra *cogitatio vocum* e *cogitatio rerum* e si

\

associa alla condanna della prima, tuttavia osserva che anche la *vox* ha una sua realtà, in quanto si riferisce a un suono che a sua volta è una *res*. Una *vox* è assimilabile a una *res* per il fatto che, oltre alla funzione simbolica, essa riveste anche una portata reale, fisica: dunque l'analisi delle *voces*, in quanto suoni, è pienamente analisi reale e dovrebbe pertanto dare luogo ad una verità, almeno nella misura in cui lo è la realtà fisica della parola. Secondo Gaunilone il nesso tra parola e significato non trova un fondamento nella metafisica platonica, ma in una sorta di consuetudine per cui apprendiamo quello che con quella *vox* si conviene tra gli uomini di indicare. Solo l'esperienza ha forza di saldare il nesso tra parola e realtà in modo determinato e valido: un oggetto è conosciuto direttamente se è presente ai nostri sensi in modo che sia distinguibile dagli altri cogliendo i suoi caratteri particolari. Ma c'è anche una conoscenza indiretta che consiste nella conoscenza dei caratteri comuni a più oggetti raggruppati in genere e specie, anche se non si può pervenire a quest'ultima senza muovere dalla prima. Per Gaunilone ho una *cogitatio secundum rem* quando, nell'ascoltare il discorso su un oggetto, io abbia modo di riferirlo ad una realtà nota per se stessa direttamente. Nel

\
caso non ne disponga, muta la *res* a cui il discorso è diretto perché genere e specie sono desunti dalle stesse individualità alle quali, infine, si deve rinviare.

A questo punto possiamo indicare varie forme nel rapporto tra parola e realtà: 1) *cogitatio secundum vocem*; 2) *cogitatio secundum rem* in cui, di fronte a un discorso, si ha il conato di raffigurarsi una realtà, peraltro ignota, che essa significa; 3) *cogitatio secundum rem* in cui il superamento del discorso avviene in forza di una realtà concettuale; 4) *cogitatio secundum rem* in cui il superamento avviene in forza di una realtà direttamente conosciuta. Dunque per Gaunilone non è sicuro che udita una proposizione si attui il passaggio al concetto. La condizione che vuole possibile il passaggio dalle *voces* alle *res* è la preliminare conoscenza delle *res*. Tra Anselmo e Gaunilone sussiste, dunque, un contrasto di fondo sul criterio di verità e realtà. Per Gaunilone è reale ciò che viene attestato dall'esperienza, mentre per Anselmo è reale ciò che viene concepito dall'intelletto; per Gaunilone il criterio di presa della realtà è l'esperienza, mentre per Anselmo è il pensiero come attività concettuale. Di conseguenza Gaunilone vorrebbe

\
sottoporre il concetto di massimo pensabile al vaglio dell'esperienza, mentre Anselmo fa perno sul pensiero intendendo che l'esperienza si adegui al concetto. In ogni caso resta notevole che Gaunilone colpisca il passaggio anselmiano tra *voces* e concetti (questi ultimi sono deboli se non hanno un fondamento nell'esperienza).

Le proposizioni false o dubbie provano la problematicità del voler stabilire che la semplice comprensione di quanto detto da altri equivalga ad una seria fondazione di un concetto (come è il caso di quello di massimo pensabile). Comprendere è una cosa diversa dal comprendere secondo un concetto vero. Quanto all'asserzione di Anselmo per cui il massimo pensabile realizza il nesso necessario tra *in intellectu habere* e *intelligere rem ipsam*, Gaunilone osserva quanto segue: la prima concerne la loro identità, con il seguente annullamento dei due termini; inoltre la stessa via (cioè la *cogitatio vocum*) per cui l'*insipiens* nega Dio, gli consente di negare l'esistenza del massimo pensabile; infine, è necessario fondare il passaggio (da Anselmo solo assunto) dall'udire all'*intelligere*, passaggio che per Gaunilone non può essere fondato che sull'esperienza.

\

Quest'ultimo punto viene confermato, agli occhi di Dal Pra, sia dalla critica all'argomento anselmiano del pittore, sia nel famoso esempio dell'isola perduta: in entrambi i casi Gaunilone insiste sulla necessità di una conoscenza diretta del massimo pensabile quale condizione necessaria per passare dall'*esse in intellectu* all'*esse in re*. Se qualcuno mi parla di un oggetto, posso pensare quanto mi viene detto *secundum rem*, ma per risolvere la questione dell'esistenza o non esistenza occorre conoscerlo nella sua determinatezza. Se questo non avviene, allora resta il dubbio. Anselmo sbaglia ad attribuire alla realtà mentale una portata reale completa: una realtà mentale può richiedere di essere più che mentale solo se le si attribuisce fin dall'inizio una portata reale. Se la si considera solo mentale, non le si può attribuire la richiesta di nulla perché il mentale è ciò che designa qualcosa per la sola mediazione dell'esperienza. Secondo Gaunilone, Anselmo finge di partire da un mentale solo precedente l'esperienza, mentre in realtà attribuisce surrettiziamente la forza dell'esperienza fin dall'inizio. E così avviene il miracolo di un mentale che non potendo, in quanto antecedente l'esperienza, porsi come un rinvio all'esperienza, agisce da mentale che la

\

postula intrinsecamente. Per Gaunilone bisogna resistere laddove Anselmo richiede che si dia per concesso che l'espressione di massimo pensabile udita si trovi nell'intelletto in quanto può essere compresa: se si concede questo, si concede anche che si possa avere una conoscenza congetturale in base a qualcosa che le somiglia. Gaunilone non concede allora lo stato di *veritas rei* all'*esse in intellectu*, poiché il passaggio dall'udire al *in intellectu habere* non ha un serio fondamento.

Ma Gaunilone porta anche un altro attacco ad Anselmo: nella formula del massimo pensabile, quest'ultimo ha usato il termine *cogitari* quando avrebbe dovuto dire più correttamente *intelligi*. Infatti l'*intelligere* implica la realtà di ciò che è oggetto dell'atto mentale (per cui non è possibile *intelligere* il falso, poiché non può essere nella mente), mentre per il *cogitare* basta avere la comprensione mentale indiretta in forma congetturale. Dunque, fatta questa distinzione, la *summa res* si può *cogitare* che non sia, mentre non si può *intelligere* né che non sia né che possa non essere. Dire, poi, che si può *intelligere* che essa non possa non essere equivale a dire che si ha conoscenza diretta e sicura di

\
essa e che, per quanto *summa*, tale *res* non potrebbe non essere. In entrambi i casi, però, si cade in contraddizione. Certo Gaunilone con la suddetta distinzione sottolinea la primarietà della conoscenza diretta; essa risulta anche dalla comparazione tra lo *scire* di me stesso e l'*intelligere* di Dio: io so di esistere, ma so anche che potrei non esistere, di Dio (posto che ne abbia conoscenza diretta) ho *intellectus* sia del suo esistere, sia dell'impossibilità del suo non esistere. Pertanto Gaunilone, nel corso di questo dibattito, giunge a fissare alcuni punti: 1) le cose possono essere comprese nella *cogitatio* e non essere oggetto di *intelligere*; 2) Dio può essere pensato dalla *cogitatio* come non esistente (poiché nella *cogitatio* manca la conoscenza diretta della realtà di Dio); 3) una volta che si abbia conoscenza diretta, Dio è inteso (*intelligere*) esistente e in modo necessario (in tal caso la *cogitatio* è impossibile); 4) dato che so di esistere ma so anche che potrei non esistere, l'io è oggetto di *intelligere* in ordine all'esistenza così come alla possibilità della non esistenza.

Ora il problema è il seguente: come si pone la *cogitatio* rispetto al problema dell'io? C'è *intellectus*, ma

\

è possibile la *cogitatio*? Se è possibile la *cogitatio* del nostro non essere (mentre si dà *intellectus* del nostro essere), dovrò sospettare che anche negli altri casi nei quali ci sia *intellectus* di qualche realtà potrà aversi la *cogitatio* del non essere di quella realtà. Come si vede (e il Dal Pra lo evidenzia con forza) si tratta di un passaggio decisivo: se le cose stanno così, allora nessuna certezza, nessuna conoscenza per quanto intellettuale potrà sfuggire alla *cogitatio* e quindi alla comprensione del non essere. L'impossibilità della *cogitatio*, infatti, non è solo della conoscenza di Dio, quanto anche della conoscenza che abbiamo di noi stessi, se so con assoluta certezza di esistere e che non mi è possibile avere *cogitatio* del mio non essere. In altri termini Gaunilone prospetta la possibilità di un *cogitare* che ha per oggetto Dio, anche quando rispetto a Lui si sia eventualmente raggiunta la conoscenza a portata reale dell'*intelligere*. Se di Dio si ha *intellectus*, non è possibile avere *intellectus* del suo non essere o anche della possibilità del suo non essere: e allora posso saggiare la solidità dell'*intelligere Deum* paragonandolo con l'*intelligere* che ho di me stesso. Delle due alternative, l'una considera l'*intelligere* come stabile una volta che venga acquisito (cosicché se si potrà

\
avere un *intellectus* dell'esistenza di Dio, non ci sarà modo di recedere da esso, non potrà nascere alcun dubbio, non potrà riprendere piede la *cogitatio*). La seconda alternativa considera la possibilità che la certezza dell'*intellectus* non riesca a imporsi in modo definitivo, lasciando spazio all'insorgere del dubbio e della *cogitatio*: si potrà passare dalla comprensione di qualcosa come realtà direttamente percepita alla sua comprensione come qualcosa che non esiste e di cui si può avere *cogitatio* nello stesso modo in cui l'*insipiens* ha cogitato il non essere di Dio. In ogni caso entrambe le considerazioni valgono contro l'argomento di Anselmo e quindi contro la necessità dell'*intelligere*. Infatti se l'*intelligere* è immune dalla *cogitatio* verso Dio, lo sarà anche verso la conoscenza di sé (e allora la necessità dell'*intelligere* non sarà salva solo rispetto a Dio, ma anche rispetto alle altre realtà che non sono Dio). Ma se la *cogitatio* si insinua nella conoscenza di noi stessi, è pensabile che nessun nesso intellettuale potrà considerarsi garantito dal rinascere della *cogitatio* e pertanto dalle aporie dell'insipiente. Il fatto che si possa dare *cogitatio* del nostro essere, nonostante sia percepito con certezza e intelligenza piena, porta Gaunilone a prospettare la

\

sospensione della portata reale anche di quella esperienza che sembrava rivelativa della realtà. Il *rem ipsam novi* non basta a sottrarre una conoscenza alla possibilità della *cogitatio* del suo non essere: non si dà certezza, per quanto confermata nello *scire* e nell'*intelligere*, che si possa ritenere necessaria e sottratta al dubbio. Dunque non solo il mondo del pensiero, ma anche quello dell'esperienza perde la sua necessità. In questa prospettiva l'*insipiens* diventa il simbolo della resistenza all'eliminazione del dubbio.

Nella sua risposta Anselmo rileva che non gli sembra possibile sfuggire al dilemma prospettato portandosi sul terreno dell'*intelligere* anziché su quello del *cogitare*, perché anche sul primo si profilerebbero le aporie che Gaunilone solleva per il secondo. Per questo Anselmo conferma il suo tentativo di eliminare la *cogitatio* dalla conoscenza di Dio: infatti, se il non essere delle cose reali non è possibile che sia oggetto di *intelligere* (dato che questo è coestensivo al reale), il non essere delle cose reali, tranne che quello di Dio, può essere oggetto di *cogitatio*. Il non essere delle cose finite, in quanto tali, può essere oggetto di *cogitatio* perché la

\
loro finitezza coincide con il poter non essere. Dunque l'essere delle cose finite si commisura ad un conoscere che non è coestensivo all'essere quanto all'assenza di essere, cioè al non essere. Per Anselmo le cose finite si comportano nello stesso modo di quelle false di Gaunilone: la conoscenza delle cose finite, come delle falsità, non comporta una coestensione del loro conoscere all'essere, per cui si può dire che la *cogitatio* è una comprensione senza portata reale. Ciò significa che la *cogitatio* è esclusa dalla conoscenza di Dio, realtà infinita che perciò non può essere conosciuta che come reale. Il non essere non entra nella conoscenza di Dio, perché l'essere infinito non ha limiti e la mancanza del limite comporta che la sua conoscenza sia coestensiva al reale.

In sintesi ecco le posizioni del dibattito così come lo ha ricostruito il Dal Pra: per Anselmo, muovendo dal semplice concetto di Dio, è possibile giungere alla sua esistenza, mentre per Gaunilone ciò è possibile solo dalla esperienza della sua realtà. Da un lato la *cogitatio* si trasforma in *intelligere*, e dall'altro tale trasformazione sarebbe garantita solo da un *intelligere* fornito di portata reale. Per Anselmo è possibile avere *cogitatio* del nostro

\

non essere anche se abbiamo piena coscienza della nostra
esistenza (ciò è possibile in forza dell'immaginazione
che si sottrae al pensiero dell'attuale); ma il *cogitare*
della non esistenza sia di cose che sappiamo non esistere,
sia che sappiamo esistere non è propriamente un
conoscere ma un immaginare. Quindi, non possiamo
cogitare la nostra non esistenza nello stesso modo in cui
sappiamo di esistere e ciò perché non possiamo nello
stesso tempo avere *cogitatio* del nostro essere e del
nostro non essere. Da un lato non si può avere *cogitatio*
della non esistenza di qualcosa mentre si sa che esiste;
dall'altro si può sempre avere *cogitatio* della non
esistenza di qualcosa anche quando si sa che esiste,
eccezion fatta per il massimo pensabile. Dunque il
cogitare non concerne affatto, per Anselmo,
l'avvertimento del mio esistere, quanto piuttosto la sua
erezione a valore di realtà. Pertanto, se osservando che
posso pormi in atteggiamento di *cogitare* rispetto alla
mia non esistenza concludo che posso farlo anche
rispetto al significato del massimo pensabile, sbaglio
perché la mia esistenza è quella di un essere finito e di
fronte al suo essere posso sospendere il giudizio di realtà,
mentre di fronte alla *summa res* (che è infinita) scompare

\

la sospensione del *cogitare*. Se poi osservassi che non posso pormi in atteggiamento di *cogitare* rispetto alla mia non esistenza, in quanto potrebbe significare che avverto e non avverto la mia esistenza nello stesso tempo e sotto lo stesso riguardo, avrei ragione; ma non avrei ragione di concludere che in tal caso l'impossibilità del *cogitare* non è più la posizione esclusiva in cui mi trovo rispetto al concetto di massimo pensabile perché qui si tratterebbe di una impossibilità del *cogitare* che, anziché risolversi (come nel caso di Dio) nella necessità di un giudizio di realtà, si risolverebbe solo nel semplice esserci di una realtà all'infuori della necessità dell'*intelligere*.

In definitiva nell'analisi condotta da Dal Pra, Anselmo e Gaunilone valutano diversamente la comprensione del massimo pensabile: per Anselmo, mentre è possibile muovere dall'avvertimento del nostro essere e sospendere il giudizio di realtà su di esso, per quanto concerne la presenza in noi del concetto di massimo pensabile, questo comporta il passaggio al giudizio di realtà. Gaunilone non ritiene questo concetto di tal fatta che verso di esso non si possa far valere la

\

stessa sospensione che può intervenire rispetto alla portata reale della nostra esistenza. Anselmo scorge nel nostro non poter non avvertire la nostra esistenza una necessità di un tipo diverso da quella che concerne il nostro non poterci sottrarre al giudizio di realtà rispetto alla *summa res*, in quanto la prima è una necessità del *cogitare* mentre la seconda è dell'*intelligere*. Gaunilone al contrario ritiene questa necessità dello stesso tipo: ciò che possiamo fare per noi (cioè sospendere il giudizio sulla nostra esistenza), possiamo farlo anche per l'esistenza di Dio (mentre per Anselmo essa è di tutt'altra natura). Dal fatto che non possiamo non avvertire la nostra esistenza mentre l'avvertiamo, per Gaunilone deriva che la necessità del giudizio di realtà non concerne solo l'esistenza di Dio, mentre per Anselmo deriva che la seconda riguarda solo l'esistenza di Dio, essendo la prima una necessità di tutt'altra natura.

Tuttavia Dal Pra rileva come alla base del rapporto tra i due interlocutori vi sia il disaccordo per cui Gaunilone, di fronte all'espressione *id quo maius cogitari nequit*, si pone nell'atteggiamento dell'*insipiens* il quale udendo le parole non può far altro che sforzarsi di

\

immaginare una *res* del tutto ignota, mentre Anselmo si pone nell'atteggiamento del credente che, udendo le parole, le comprende e trova nella stessa comprensione il nesso necessario per il passaggio alla realtà. L'atteggiamento di Gaunilone è quello di chi, criticando la tesi anselmiana del nesso necessario tra linguaggio-concetto-realtà, sviluppa una considerazione più articolata ed empirica di questo sistema di rapporti. Difendendo l'*insipiens* Gaunilone, nella prospettiva interpretativa di Dal Pra di chiara matrice umanistica, rompe l'involucro metafisico del linguaggio ridando legittimità al dubbio e alla ricerca e aprendo all'uomo il compito di un concreto possesso del suo mondo finito.

6. *Chi è l'insipiens: D'Onofrio*

Tra la letteratura critica più recente un posto di assoluto rilievo è occupato dal prestigioso "Archivio di Filosofia" che ha dedicato interamente i nn. 1-3 del 1990 all'*Argomento ontologico*, con contributi di vari studiosi anche di livello internazionale come P. Ricoeur e J.-L. Marion. Per i nostri fini risultano importanti due saggi. Il primo, dal titolo *Chi è l'insipiens*, è di G. D'Onofrio.

\

Cercando di rispondere a questa domanda l'autore incomincia con l'osservare che certamente l'*insipiens* è l'empio che rifiuta i contenuti della rivelazione tanto da non saper dare senso alla parola *Deus*. Ma egli è anche un uomo dotato di razionalità, tanto che Anselmo pensa che possa comprendere la definizione *quo maius cogitari non possit*. Quest'ultima è certamente una definizione solo negativa, ma per una mente che procede razionalmente e logicamente, questo enunciato non può implicare necessariamente la conseguenza positiva che questo ente esista effettivamente: di qui il rifiuto di Gaunilone di attribuire un valore esistenziale al *quo maius cogitari nequit*. L'*insipiens* risulta, allora, colui che sostiene il modello di una considerazione strettamente razionalista dell'essere e della scienza umana, che accoglie come oggetti di definizione logica e quindi di scienza solo ciò che può essere rappresentato in forma finita e determinata. Egli è, dunque, come un filosofo vissuto prima di Cristo: infatti il metodo del razionalismo greco è diverso dalla sapienza cristiana, anche se poi resta da spiegare perché Anselmo difenda il suo argomento con gli strumenti della logica aristotelica.

\

Un pensatore cristiano non potrebbe aderire al razionalismo greco, non potrebbe fondare le proprie ricerche sull'uso della sola ragione naturale, la quale usa categorie finalizzate a definire e a rendere comprensibili, catalogabili e confrontabili, forme particolari e progressive di conoscenza della verità. Egli infatti possiede la Rivelazione, la Verità assoluta. Ma sente anche una forte esigenza di chiarificazione e la logica è un mezzo per conseguire questo fine nei confronti di un sapere offerto come assolutamente sicuro dalla Rivelazione. Gli autori pagani (Aristotele, Cicerone, Apuleio, Porfirio, Marziano Capella) riconoscono, come dato preliminare, l'inaccessibilità del vero in sé da parte della capacità definitoria dell'uomo. Questi autori sono però studiati dai cristiani per esplicitare ragionevolmente i contenuti della Rivelazione. Per il sapiente cristiano (dai primi padri ad Alcuino fino ad Abelardo e agli autori del Duecento) c'è una sola scuola di pensiero, la *Christianitas*, e un solo maestro, Cristo. Perciò se la filosofia cristiana accoglie una disciplina logica del proprio conoscere, lo fa non per ampliarne l'orizzonte e innovarne la portata, quanto per precisarne l'ordine, la struttura, la successione mentale. Corrispondentemente

\

alla parte dell'*Organon* aristotelico conosciuto nell'Alto Medioevo (comprendente le *Categorie* e il *De interpretatione*), la logica assume una funzione denominativa e non dimostrativa allo scopo di produrre definizioni ostensive del significato delle cose conosciute. Anselmo prolunga questa impostazione altomedievale: l'argomento parte da una definizione, cui segue una chiarificazione del suo significato che comporta il riconoscimento dell'attributo relativo all'esistenza tra quelli che ne compongono l'ambito semantico. L'*insipiens*, allora, si pone fuori non solo dalla Rivelazione ma anche dalla sapienza comune della *Christianitas*, cioè dall'uso veritiero degli strumenti elaborati dalla filosofia pagana. Egli è un ignorante circa la vera finalità della dialettica, usandone le regole non per ricostruire il vero ordine dato da Dio alla creazione, ma per inventarsi una scienza autonoma che pretende di reggersi per sola coerenza logica interna. In questo modo le sue conclusioni, in quanto restano parziali, risultano scorrette e dunque condannabili dalla stessa logica che le produce. Anselmo rimprovera all'*insipiens* che il suo ragionamento è valido solo dal punto di vista formale, che perciò non può condurre al possesso di un vero

\

oggettivo e totale, superiore ad ogni definizione e dimostrazione particolare. Con il suo argomento Anselmo non si propone solo di difendere la sapienza cristiana, ma una posizione filosoficamente più ardita, perché sfida l'*insipiens* sul suo stesso terreno, quello della dialettica pura, rinunciando di ricorrere alle premesse scritturali e all'autorità dei padri. All'*insipiens* viene imputata la difettosità formale del suo ragionamento per dimostrarne l'infondatezza. Egli si propone di indagare il vero solo razionalmente: per dialogare con lui bisogna allora risalire a verità intuitive comprensibili grazie alla sola intelligenza umana, senza ricorso alla fede. Se dunque ci sono queste verità pre-dialettiche, esse saranno principi validi anche per il non credente e da essi si può far scaturire la vera dialettica e la vera filosofia. Ma rispetto all'*insipiens* Anselmo ha una posizione di vantaggio, perché la Rivelazione gli offre una rappresentazione compiuta del vero assoluto che l'*insipiens* non ha. Se ci sono verità intuitive e *noetiche*, esse saranno allora identiche al contenuto della fede: per un cristiano è più facile intravedere e cogliere le verità primordiali. L'*aliquid maius* che deve essere compreso (come richiede la preghiera iniziale), va

\
accolto come denotazione di un significato preciso e al tempo stesso come principio massimo del conoscere, intuitivamente comprensibile. Anselmo accoglie questo concetto perché vi riconosce la coincidenza con il dato rivelato, ma vi individua anche il presupposto mentale di ogni altra verità che si colloca al confine posto dalla fede alla conoscenza razionale: se qualcosa c'è, c'è qualcosa di Sommo rispetto a ciò che non lo è. Così Anselmo si propone di esplicitare la verità contenuta in un pensiero primordiale ed espressa dalla parola (anche Agostino nel *De magistro* aveva seguito la stessa via risalendo dal *loqui* alle sue origini pre-verbali e pre-logiche). La logica cristiana si ricrea, così, una propria epistemologia indagando cosa si trova nella mente umana prima della formazione di un concetto universale. Ne risulta che (come mostra Agostino) questa indagine procede verso il vero totale e assoluto che non può scaturire dall'esperienza sensibile dove ci sono verità incomplete e contraddittorie).

D'Onofrio mostra come in questa risalita verso i luoghi primordiali del vero, verso le sorgenti noetiche del pensare, Anselmo si ricolleggi a Cicerone. Quest'ultimo

\

nei *Topica* aveva distinto tra logica dell'articolazione corretta del discorso (*ars indicandi*) e logica dell'invenzione del vero nei luoghi (*topoi*) mentali che lo racchiudono (*ars inveniendi*), ritenendo che solo la seconda potesse garantire la corrispondenza tra l'aspetto correttamente formale del ragionamento e la realtà in atto. Orbene, l'*insipiens* conosce solo la prima e perciò i suoi ragionamenti sono forse formalmente corretti ma solo probabili, inefficaci e inconcludenti rispetto al vero reale. Al contrario il vero dialettico accoglie i *topoi* ciceroniani come la struttura più estesa del pensiero e li propone a tutte le articolazioni successive del discorso significativo e del ragionamento: ad ogni *topos* corrisponde un *argumentum* la cui formulazione risulta dall'accostamento di concetti chiari nella mente e da cui deriva immediatamente un assenso per via di associazione o di altra operazione speculativa immediata. La virtù significativa di un termine deve essere sempre fatta risalire ad uno di questi luoghi (*sedes argumentorum*) in modo che la definizione compiuta di un concetto si presenti alla mente come una diretta acquisizione intuitiva delle forme più generali della verità.

\

All'interno di questo quadro tracciato da D'Onofrio, il termine *argumentum* per indicare la prova del *Proslogion* non può essere considerato sinonimo di dimostrazione. Esso risulta sinteticamente e compiutamente esaurito dal solo enunciato della formula *quo maius cogitari nequit*, che è un *topos* della mente denso di conseguenze semantiche che il filosofo rende esplicite. Dunque non c'è dimostrazione, ma evidenza ed esplicitazione di un'intuizione primordiale. L'errore dell'*insipiens* nasce dal fatto che la sua attenzione si è fermata alla natura verbale del termine *Deus* e non si è estesa all'evidenza intellettuale del suo significato; egli non ha saputo raggiungere la primitività mentale dove è resa palese la *res* significata dall'espressione *quo maius cogitari nequit*, per cui dire *deus non est* è assurdo come dire *deus non est deus*. Il *quo maius cogitari nequit* può essere riconosciuto come una *communis conceptio animi* quali sono i principi assiomatici da cui derivano tutte le dimostrazioni proprie delle scienze particolari: perciò dovrebbe essere comprensibile anche all'*insipiens* con un semplice atto di adesione mentale e senza bisogno di deduzione. A Gaunilone che chiede maggiore forza dimostrativa, Anselmo replica (nella risposta che segue il

\

Liber pro insipiente) mostrando la possibilità di operare il passaggio dall'*unum argumentum* alla sua esplicitazione formale (*argumentatio*), cioè all'articolazione in veri procedimenti sillogistici tra loro concatenati e finalizzati alla manifestazione particolareggiata dell'unico contenuto mentale del massimo pensabile. Infatti, il sillogismo è l'esplicitazione dianoetica di un *topos* che ha una portata semantica inesauribile e quindi può dare origine ad innumerevoli sillogismi che la rendono manifesta. Questa sillogistica di Anselmo si propone di rendere noto ciò che, pur essendo già significato dalla premessa, anzi dalle stesse definizioni dei termini che le costituiscono, risulta meglio denotato nel suo significato adeguato dall'enunciato della conclusione. Il sillogismo è dunque l'allargamento di una definizione, mediante il quale Anselmo vuole attuare un passaggio dialettico che consenta di approfondire la comprensione della definizione di Dio. Anselmo ha così cercato di tradurre un *topos* (ossia una delle forme più generali del pensiero) in un contenuto corrispondente all'intuizione più estesa possibile di verità. Il suo, allora, non è un *topos* tra gli altri, ma l'*unum argumentum* nel quale la massima forma possibile dell'assoluto viene

\

proposta come massima conoscenza di esso. Per questo una definizione negativa come quella proposta (*quo maius cogitari nequit*) è capace di delineare un campo semantico determinato ma molto più ampio di quanto non possa una definizione affermativa (questo è il senso della teologia negativa dionisiana connesso alla formula del *Proslogion*, per cui il più ampio possibile degli ambiti mentali è più correttamente significato dalla valenza negativa del segno).

A questo proposito il D'Onofrio segnala l'analogia con l'opera di Fredegiso di Tours, *Il nulla e le tenebre* (Genova 1998). Comprendere non è necessariamente definire in senso affermativo, però equivale a puntare l'attenzione della mente sul significato di un concetto anche se esso può essere indicato da denotazioni negative. Così il *quo maius cogitari nequit* esprime la condizione della mente che riconosce il senso di qualcosa di superiore a tutte le cose pensabili, anche se questo essere non può significare per essa qualcosa di determinato. Anselmo evidenzia così i limiti della ragione per poterli oltrepassare: ma per lui la filosofia non è dottrina ma attività chiarificatrice del linguaggio

\
interiore. D'Onofrio evidenzia come nella prospettiva anselmiana la filosofia non pretende infatti di scoprire nuovi sistemi o nuove descrizioni della realtà: essa è speculazione che vuole indagare e non dimostrare, non inventare il suo oggetto ma chiarire le possibilità di meditazione e comprensione di una verità ammessa in via di principio come disponibile per ogni ragionevolezza e, dunque, collocata alla portata di tutti.

7. La nascita della ragione dalla fede: Ruggenini

Il secondo saggio, molto impegnato sul piano teoretico, è di Mario Ruggenini e porta il titolo, *Qualcosa che è Dio. L'intelligenza della fede e l'origine teologica della sola ragione*.

L'autore evidenzia l'inquietudine che anima la ricerca anselmiana in tutta la sua opera, inquietudine del cercare che aspira a Dio ed è attratta dall'intelligenza della fede. La fede stessa è inquietudine e ciò comporta, rispetto ad Agostino, un riconoscimento della ragione in quanto tale. La novità portata da Anselmo (questa è la tesi di fondo del Ruggenini) è che, rinascendo dal grembo della fede, la ragione diventa solo ragione, cioè

\

si sperimenta come forma autonoma di relazione con il divino. Delle due formule anselmiane, l'una (*fides quaerens intellectum*) indica l'inquietudine della fede, l'altra (*intellectus fidei*) significa promozione della *ratio*. Indubbiamente la *certitudo fidei* viene prima di tutto ed è fuori discussione, però non basta. Lo zelo della ragione si riferisce quindi al ruolo intermedio dell'*intellectus* tra la fede e la visione beatifica. La ragione non basta da sola, ma non può mancare perché rappresenta un processo necessario verso la visione, cioè quell'approvazione della fede senza la quale essa diventa solo una formula esteriore. In tal modo, però, la ragione viene promossa come autorità indipendente rispetto alle altre autorità, poiché ha propri metodi e criteri (anche se poi i suoi risultati devono essere sottoposti all'approvazione di una autorità ancora superiore). Per questo motivo la ragione ha bisogno del sostegno della fede per avviarsi sulla via della propria autonomia.

Ruggenini mostra, dunque, quanto sia sterile la contrapposizione tra la lettura razionalistica e quella fideistica dell'opera anselmiana. Infatti da un lato la disputa tra i due monaci, Anselmo e Gaunilone, si svolge

\

sul terreno della fede, dall'altro Anselmo risponde alle richieste dei confratelli interessati alle sue meditazioni sull'essere della divinità promettendo di non ricorrere all'autorità della Scrittura, ma di guadagnare le proprie conclusioni in virtù esclusiva della necessità vincolante della ragione e della chiara manifestazione della verità. Dunque le richieste vengono dalla fede, ma poi sono destinate a rivoltarsi contro di lei ben al di là delle pie intenzioni dei monaci che le mettono in campo. Per comprendere ciò in cui credono essi hanno infatti bisogno della *necessitas rationis* (cui Anselmo riconosce il potere costrittivo) e della *claritas veritatis*.

Auctoritas e *ratio* si oppongono e si distinguono all'interno della fede, ma appunto non bisogna perdere di vista l'inquietudine che rompe la pace contemplativa dovuta alla *ratio* che fa la prima prova della sua autonomia rispetto alla fede. Per questo Ruggenini considera fuorviante considerare il dibattito tra quei monaci come rivolto esclusivamente all'appropriazione della parola di Dio nella sua propria necessità. La confidenza nella ragione da parte di Anselmo ha una potenza esplosiva che, senza chiamare in causa la sua

\
fede, anzi a partire da lei, lo apre e lo espone ad un confronto con le ragioni di chi non crede o alla preoccupazione di trovare quel terreno comune che consente al credente di rivolgersi al non credente per convincerlo della gran parte di ciò che egli crede necessariamente. La fede sospinge i monaci sul terreno della ragione per convertire l'ignoranza di chi non ha udito la parola della fede a riconoscere l'esistenza di una sola natura più alta di tutte le cose che sono. Ma poi, assicura Anselmo, molte altre cose oltre l'esistenza di Dio possono essere guadagnate con l'uso della sola ragione: per questo, sostiene Ruggenini, non è possibile, come invece ha fatto Barth, coinvolgere l'abate del Bec nell'abdicazione alla ragione propria della teologia del XX secolo. Se è vero che Anselmo si mantiene nel solco dell'*intellectus fidei*, è altrettanto vero che le ragioni di questa, una volta illuminate dall'intelligenza nella loro necessità, risplendono anche per chi non crede. La fede di Anselmo non si chiude alla teologia naturale e nelle proprie ragioni incomunicabili, ma domanda di comprendere arrivando quasi a peccare per eccesso di fiducia nella ragione. Per lui le verità della fede possono diventare verità della ragione quasi a prescindere dal

\
fatto di essere state rivelate. Siamo dunque di fronte, secondo Ruggenini, al paradosso della nascita della sola ragione dalle richieste della fede: il Dio della fede sancisce anche l'autonomia della ragione. Infatti Anselmo ritiene che ciò che il credente tiene per fede sia perfettamente intelligibile anche per il non credente. Egli si muove, dunque, nella prospettiva di una filosofia che non esita a prendere come base il dato rivelato, per svolgere fino alle necessarie conseguenze le premesse implicite nella sua intelligibilità. Quest'ultima non è riservata al credente e dunque non esclude nessuno, ma consente alla fede di far valere le proprie ragioni sul piano della filosofia, che resta se stessa anche quando è impegnata a vantaggio della fede, come si vede dal rendimento di grazia finale dove si dice che ora anche chi non volesse credere, non potrebbe più non intendere che la non esistenza di Dio non è pensabile da chi ha semplicemente compreso che Dio è il *quo maius cogitari non potest*. E' dunque la preghiera a riconoscere le autonome ragioni dell'intelligenza. Certo, per intendere occorre l'assistenza divina (l'illuminazione), ma questa di per sé non trasforma la *ratio* in *fides*.

\

L'obiezione di Gaunilone rivela comunque che l'argomento anselmiano non è sufficientemente chiaro per comprendere l'espressione del massimo pensabile. Anselmo resta turbato dal sentire che Gaunilone non comprende e che non può pensare e non ha nell'intelletto ciò che è più grande di ogni pensabile quando ne sente parlare (perciò si appella alla fede e alla coscienza del cattolico). Per Gaunilone, Dio (o la formula che lo definisce) è solo parola cui non sa dare significato: perciò né conosciamo la cosa stessa, né la possiamo congetturare. Sarà anche presente nell'intelletto, ma è un'idea vuota (perciò accusa Anselmo di verbalismo).

Gaunilone attacca l'argomento anselmiano sia in riferimento alla sua concezione di Dio, sia nel passaggio dal pensiero (*esse in intellectu*) all'esistenza (*esse in re*): per lui (come per S. Tommaso, cfr. *Summa contra Gentiles*, I, 10-11) l'intelligenza del nome non basta a inferirne l'esistenza nemmeno in riferimento a Dio, anche perché nel suo caso siamo lontanissimi da quella univocità di significato che Anselmo dà per scontata. Per quest'ultimo (cfr. cap. VIII della risposta), in realtà, si possono congetturare molte cose partendo dai beni

\

inferiori per inferire il bene massimo (passaggio garantito dall'essere entrambi bene), fino a trascendere tutto ciò di cui si può pensare di più grande verso ciò di cui non si può pensare nulla di più grande. La scala dei beni è stabilita su base ontologica in relazione alla loro permanenza nell'essere; al culmine della scala c'è quel bene che è sempre com'è e non subisce mutamenti o movimento. Date queste congetture si può confutare l'insensato che non accetta l'autorità sacra, mentre il *catholicus* viene rinvio alla Scrittura (*Epistola ai Romani* I, 20). Comunque qui Anselmo sostiene di proporre un argomento, una dimostrazione che vale per credenti e non credenti: per S. Tommaso egli è stato indotto a ciò per un eccesso di confidenza ispirato dalla fede, però è vero che il motivo centrale della fede è subito svolto secondo categorie filosofico-metafisiche: il Dio creatore è pensato, infatti, nella pienezza dell'essere. Non è vero, perciò, che l'argomento si muove all'interno della sola fede, in quanto Anselmo argomenta la trascendenza di Dio sulla base dell'ontologia dell'immutabile elaborata dalla tradizione platonico-agostiniana. Questo non deve nascondere il fatto che nella risposta a Gaunilone Anselmo arretri rispetto a

\
questa posizione; tuttavia, ciò non tocca il fatto che egli ha tentato un argomento autosufficiente, così come il Dio che intende dimostrare non ha bisogno di nulla, ma rappresenta il desiderio e l'indigenza di tutte le cose. Un Dio creduto richiede un Dio assoluto, così come l'autonomia della ragione comporta piena responsabilità.

In ogni caso Ruggenini precisa che la ragione viene autonomizzata, ma non assolutizzata, in quanto resta pur sempre *intellectus fidei*. L'argomento muove dalla fede, ma si regge sulla necessità che consente alla ragione di tenere saldo il proprio risultato anche a prescindere dalla fede. Il dibattito con Gaunilone si muove sul piano di questa assoluzione della *ratio* che l'*unum argumentum* istituisce (e che Barth nega), anche se poi, nel corso della discussione, l'argomento perde la sua autosufficienza quando Anselmo si arrende alla necessità di spiegarsi la pura possibilità dell'*id quo maius cogitari nequit* a prescindere dalla fede. Agli occhi di Ruggenini l'obiezione di Gaunilone distrugge l'illusione della ragione di potersi concentrare su una mossa assoluta, rivelando che la sua apparente invincibilità nasconde il vuoto. Essa ha potuto, nel corso del dibattito

\

tra Anselmo e Gaunilone, consolidare le sue strategie dimostrative, ma le sue esigenze restano le stesse che turbano Anselmo. Infatti, sotto la prova, si cela la preoccupazione circa un'esperienza di Dio che rischia di contrarsi nel momento in cui deve decidersi preliminarmente rispetto all'alternativa *esiste o non esiste*. Il Dio della fede è diventato lontanissimo dalla ragione e, in tal modo, la fede è diventata la crisi della ragione: quest'ultima nasce dalla fede per separazione, e la fede rappresenta per la ragione pura una perenne messa in discussione. Ciò che per la fede è certezza, per la ragione è dubbio e problema. Il Dio della fede è inaccessibile ad una teologia naturale come quella greca: la fede è il rimedio di questa distanza che tormenta il credente, ma la ragione non potrà che darsi da sé le prove di un proprio autonomo rapporto con lo stesso fondamento del credente. L'argomento si muove in questa tensione tra la certezza di un Dio nella fede e la mancanza di Dio avvertita dalla ragione che si è separata dalla fede. Il Dio che la ragione ha perduto lo può ritrovare solo dimostrandolo, cioè giustificandolo a partire da se stessa. Dunque la ragione, non la fede di Anselmo, ha bisogno dell'argomento. E per Anselmo e

\
Gaunilone la ragione, non la fede, costituisce il
discrimine dell'umano.

Si pone dunque un'alternativa tra fede e dubbio:
poiché una volta che la fede ha sequestrato il rapporto
con Dio, alla ragione non resta che conquistare una
certezza per la fede inarrivabile. In tal modo però la fede
come ha prodotto la ragione, così ha prodotto anche il
dubbio. Ora la fede di Anselmo è sì turbata dal bisogno
di comprendere, ma poi sa trasformare la propria
inquietudine in bisogno di intelligenza. Per cui il dubbio
resta affare della ragione, ma a partire dalla fede la quale
non toglie la parola alla ragione ma gliela conferisce
perché essa indagli le ragioni della verità rivelata fin
dove ciò è utile ad illuminare con l'intelligenza
l'adesione del credente.

\

Massimo Mazzanti

Dieci comandamenti assolutamente formali

Premessa

Questo breve saggio nasce da un testo della *Wehrmacht*¹⁷ intitolato *I dieci comandamenti del soldato tedesco*, in cui vengono stabiliti i precetti che i soldati avrebbero dovuto rispettare sul campo di battaglia.

Esistono regole che potremmo definire etiche che un soldato, quale sia la sua nazionalità, dovrebbe rispettare nel corso di una guerra?

Volendo interrogarci in proposito, dovremmo valutare tale quesito guardando alle origini della guerra e alla figura del soldato, per poi seguirne lo sviluppo nell'arco della storia, fino alle sue implicazioni più attuali; tuttavia, in questa sede, vorrei sottoporre la questione in due diverse modalità:

1 – esistono regole che i soldati devono rispettare sul campo di battaglia nei confronti dei nemici?

2 – esistono regole che i soldati, durante un conflitto, devono rispettare nei confronti della popolazione civile, appartenente al nemico?

¹⁷ Nome di riferimento delle forze armate tedesche dal 1935 al 1945.

\

Se ci si sofferma sulla prima domanda la risposta è sicuramente affermativa, fin dai primi conflitti di cui possiamo disporre di una documentazione, in particolare si evidenzia il rispetto per il coraggio e il valore dei propri soldati e di quelli dell'avversario sul campo di battaglia e la condanna di ogni atto di vigliaccheria.

Gli esempi potrebbero essere tanti sia in senso positivo sia negativo. Leonida e i suoi Trecento spartani durante il conflitto persiano, le gesta del mitico Battaglione sacro tebano, dove ogni soldato avrebbe preferito morire piuttosto che abbandonare il posto assegnatogli.

Ci sono anche esempi che potremmo definire negativi, come quello di Achille che, dopo aver ucciso Ettore, ne trascina il corpo, legato ad un carro, intorno alle mura di Troia. Sicuramente gesto poco rispettoso nei confronti del più coraggioso guerriero troiano.

Un salto di qualità è riscontrabile nell'epoca medioevale con il codice cavalleresco. Qui l'etica militare assume una dimensione fra pari, ovvero tra coloro che hanno una stessa dignità di censo; ad esempio: i cavalieri che nel momento della loro investitura giurano di difendere i deboli e combattere ogni ingiustizia. La letteratura cavalleresca ha tramandato tante pagine esaltanti il coraggio e la devozione fino alla morte del cavaliere sul campo di battaglia; si pensi al ciclo della Tavola rotonda o a quello di Orlando.

È tuttavia necessario porsi una domanda relativa

\
alla società occidentale europea legata all'avvento del Cristianesimo. Gesù condanna ogni forma di violenza fra gli uomini e con l'affermazione «porgi l'altra guancia» non vengono lasciati spazi aperti ad alcuna eccezione. La storia ci insegna che se un'eccezione non fosse stata trovata oggi non esisterebbe un Cristianesimo.

A partire dal concilio di Nicea del 325 d.C. iniziano ad apparire tutta una serie di prescrizioni che colpiscono i pagani e coloro che sono considerati eretici, che saranno ulteriormente rafforzati con l'Editto di Tessalonica del 380 d.C. voluto dall'imperatore Teodosio I. Non è il caso di addentrarsi in un ambito teologico estremamente complesso; sarà sufficiente ricordare che il Cristianesimo come tutti i monoteismi sentenzia la legittimità di uccidere chi non segue la giusta religione. In questo senso l'Antico Testamento è ricco di racconti in cui gli ebrei, popolo eletto, al loro ritorno in Palestina sono pienamente legittimati a massacrare tutti coloro che non appartengono alla loro religione. La stessa cosa accade con i cristiani. L'esempio più eclatante è quello relativo alle Crociate. Il massacro della popolazione di Gerusalemme nel momento della conquista da parte dei cristiani è un dato storico incontestabile. I nuovi ordini cavallereschi, che nascono in seguito alle Crociate, saranno sempre legittimati ad uccidere gli infedeli senza rispettare alcun regola che potremmo definire *umanitaria*.

Tale logica avrà la sua apoteosi con la Riforma protestante e le guerre di religione che investono

\

l'Europa dalla fine del XVI secolo al XVII secolo. Nessuna pietà per chi è considerato eretico. Le punte di maggiore atrocità saranno rappresentate dalla Guerra dei trent'anni (1618-1648).

Bisognerà aspettare il XIX secolo per confrontarsi, almeno formalmente, con codici che introducano nuove regole nel comportamento dei soldati.

In relazione alla seconda domanda il discorso mantiene una costanza storica; infatti le popolazioni civili hanno sempre subito la violenza della guerra. Questo genere di soprusi vengono perpetrati fino al XVIII e sono dovuti principalmente a causa dei rifornimenti per i soldati che sono sempre stati influenzati da molteplici fattori di carenza, e pertanto si compensavano i bisogni, soprattutto alimentari, depredando le popolazioni nemiche. Un altro aspetto di cui bisogna parlare è lo stupro, poiché in ogni epoca le donne sono spesso state oggetto delle violenze sessuali dei militari; sia che siano state costrette contro voglia, sia che siano state indotte a concedersi per poter sopravvivere insieme ai loro figli.

Bisogna evidenziare che l'espansionismo dell'Occidente dalla scoperta dell'America in poi ha assunto una doppia valenza: da una parte si comincia a teorizzare, almeno a livello formale, un regolamento che sancisca un codice di rispetto fra bianchi in caso di guerra; dall'altra nei confronti di tutte le popolazioni che non appartengono al suddetto *status* tali regole possono

\
essere obliate e, infatti, possiamo assistere a massacri e genocidi che colpiscono le popolazioni dei nativi americani e delle tribù africane, considerati selvaggi o razzialmente inferiori.

Questo non vuol dire che nel contesto europeo le regole vengano rispettate; ne abbiamo un triste esempio con i massacri che si attiveranno nelle Guerre balcaniche, tra la fine del XIX secolo e l'inizio del XX secolo. O possiamo citare ulteriormente il fatto che le donne catturate dovessero essere umiliate tramite lo stupro spesso perpetrato da più uomini al fine di rendere tale esperienza incancellabile. Sino a forme di mutilazione del corpo. Le poverette venivano poi restituite alle loro comunità dove tali mutilazioni avrebbero rappresentato un limite, spesso invalicabile, nella prospettiva di generare figli e di alimentarli. La Guerra è triste testimone di molti altri esempi dove la società contemporanea, a causa di odi di stampo religioso o razziale, sono stati integrati da quelle che vengono definite "le religioni della politica" o applicazioni concrete delle nuove ideologie politiche sorte in seguito alle trasformazioni tecnologiche/industriali e alla Rivoluzione francese.

Analisi del decalogo

Si procede ora ad esaminare il decalogo sia come esempio relativo al compito del soldato tedesco durante

\
la Seconda guerra mondiale, sia in riferimento ad aspetti che investono la contemporaneità.

I dieci comandamenti del soldato tedesco

1. *Quando combatte per la vittoria, il soldato tedesco osserverà le regole della guerra cavalleresca. Crudeltà e distruzioni insensate non appartengono al suo livello.*

Viene spontaneo chiedersi quale sia il soldato che non combatte per conseguire la vittoria e cosa s'intenda per regole cavalleresche.

Riguardo alle crudeltà e alle distruzioni insensate gli esempi d'infrazione di questa norma sarebbero infiniti. Ci si può soffermare sulla differenza di condotta della guerra tra il fronte occidentale e quello orientale.

Fin dall'inizio della guerra, il 1° settembre 1939, la Germania ha avuto una duplice e diversificata condotta in relazione al fronte orientale, dove l'aspetto dell'inferiorità razziale legittimava un comportamento al di fuori delle così dette regole cavalleresche, e il fronte occidentale, dove tali regole avevano un maggiore rispetto. In Polonia prima, durante e dopo la campagna di Russia del 1941, i soldati tedeschi non avevano limiti nei confronti dei soldati nemici e delle popolazioni civili.

\

A questo proposito si possono citare due esempi.

Il primo relativo al così detto ordine dei Commissari che prevedeva che i commissari politici, in servizio nell'Armata Rossa, fossero immediatamente fucilati in quanto considerati politicamente pericolosi.

Il secondo fa riferimento ad un ordine emesso dal feldmaresciallo Walter von Reichenau il 10 Ottobre 1941, dopo poco più di tre mesi dall'inizio dell'Operazione Barbarossa, con cui, il 22 giugno 1941, Hitler aveva iniziato la Campagna di Russia. Von Richenau, allora comandante della VI armata, era considerato uno degli ufficiali di alto grado della Wehrmacht più fedeli al Führer. Il feldmaresciallo sarebbe poi morto per un attacco cardiaco nel gennaio 1942; il comando della VI armata sarebbe stato assegnato a von Paulus destinato a diventare famoso per la sconfitta di Stalingrado e per essere il primo comandante tedesco catturato dai sovietici. Nell'ordine von Richenau dichiara *«il soldato nelle regioni orientali non è soltanto un combattente secondo le regole dell'arte della guerra ma il portatore di un'inesorabile idea nazionalpopolare e il vendicatore di tutte le bestialità che sono state commesse contro la popolazione tedesca e quella ad essa affini. Perciò il soldato tedesco deve avere piena comprensione della necessità di un duro ma giusto castigo della sottoumanità ebraica»*: e tale ordine legittimava i

\

massacri compiuti dai soldati tedeschi ai danni della popolazione russa, in particolare le fucilazioni di massa eseguite nei confronti della popolazione di religione ebraica che provocarono migliaia di morti. Secondo il concetto ideologico che il bolscevismo fosse uno degli aspetti attuati dall'ebraismo nella sua congiura mondiale contro i non ebrei e che in particolare tali forze si erano prodigate nel reprimere le numerose comunità di provenienza germanica risiedenti in Russia fin dai tempi degli Zar. Quindi tale meccanismo di sterminio non poteva essere annoverato sotto la voce "crudeltà e distruzioni insensate".

2. I combattenti saranno in uniforme o indosseranno distintivi appositamente introdotti e chiaramente distinguibili. Combattere in borghese o in assenza di tali distintivi è vietato.

Tale normativa verrà ignorata verso la fine della guerra quando, di fronte all'altissimo numero di perdite, verranno chiamati alle armi i ragazzini e gli anziani sotto la dizione di *Volkssturm* (assalto del popolo) ovvero una sorta di milizia creata con un decreto di Hitler del 18 Ottobre 1944 con il quale tutti gli uomini fra i 14 e i 60 anni di età erano chiamati alle armi. In seguito si aggiunsero anche numerose giovani donne e tale formazione militare non indossava divise d'ordinanza, il più delle volte sugli abiti civili erano cucite insegne

\
militari miranti a giustificare l'appartenenza ad un gruppo inquadrato nell'esercito.

Negli ultimi mesi di guerra sotto il comando di *Heinrich Himmler* il capo delle *Schutzstaffeln*, o SS, venne organizzato il *Werwolf* o *Wehrwolf* ovvero un gruppo di partigiani che doveva colpire le truppe alleate nei territori già occupati della Germania e potenzialmente proseguire in una sorta di guerriglia anche dopo la fine della guerra. Il termine *Werwolf*, che significa uomo lupo / lupo mannaro / licanthropo, s'ispirava ad un romanzo del 1910 di Hermann Lons in cui si esaltava la guerriglia fatta, durante la Guerra dei Trent'anni nel XVII secolo, dai contadini tedeschi nel nord della Germania contro la coalizione nemica.

Pertanto di fronte alla catastrofe finale questa regola del decalogo poteva essere ignorata.

3. *Nessun nemico arresosi sarà ucciso, inclusi partigiani e spie. Essi saranno debitamente puniti dai tribunali.*

Tale regola sarà costantemente ignorata soprattutto sul fronte dell'est, mentre nei confronti dei soldati anglo/americani i tedeschi furono abbastanza rispettosi di tale regola e sul fronte russo i soldati sovietici che si arrendevano venivano immediatamente uccisi, soprattutto dalle formazioni delle SS, per non doversi

\
fare carico del mantenimento dei prigionieri. Infine, per quanto riguarda il trattamento dei partigiani catturati, gli ordini erano di procedere immediatamente all'eliminazione fisica e rari sono stati i casi di processi messi in atto.

4. I prigionieri di guerra non saranno maltrattati o insultati. Mentre le armi, le mappe e i documenti dovranno essere loro sottratti, i loro effetti personali non saranno toccati.

Questa regola, come molte altre già citate, fu costantemente ignorata, in particolar modo nei confronti dei soldati russi. In molti casi i prigionieri dell'Armata Rossa non ricevettero nessun sostegno e furono spesso lasciati morire di fame e malattie. Quando si parla di "effetti personali" il discorso è più complesso; ai prigionieri, in genere anglo/americani, venivano lasciati i ricordi familiari, come foto di mogli, figli o fidanzate, ma il denaro o altri oggetti di valore, come anelli o orologi, venivano sequestrati.

5. I proiettili Dum-Dum sono vietati; anche gli altri proiettili che potrebbero essere trasformati in Dum-Dum.

Quando parliamo di pallottola Dum-Dum s'intende quella pallottola che nel momento dell'impatto con il corpo e della successiva penetrazione si frantuma

\

provocando una molteplicità di ferite interne che rendono difficilissimo l'intervento di un medico e velocizzano la morte del soggetto colpito soprattutto per emorragia interna. La decisione di vietare tale proiettile venne presa in memoria di quelli che erano stati i grandi massacri della Prima guerra mondiale e all'inizio della Seconda tutti i belligeranti prospettarono l'abolizione di certe armi considerate troppo devastanti; in realtà tale proposito fu ben presto rinnegato con la sola eccezione rappresentata dai gas asfissianti che non vennero mai usati.

6. La Croce Rossa è tutelata. I nemici feriti dovranno essere trattati in modo umano. Il personale sanitario e religioso militare non potrà essere ostacolato nello svolgimento delle proprie attività mediche o religiose.

Anche riguardo a tale affermazione si riscontrano profonde differenze fra quello che avvenne nei confronti dei prigionieri anglo/americani e russi. La Croce Rossa ebbe alcune possibilità d'intervento in relazione ai primi mentre non ebbe accesso al fronte orientale. Il trattamento dei feriti subì le stesse modalità, soprattutto sul fronte orientale i feriti venivano o uccisi o abbandonati sul campo di battaglia senza nessun rispetto per la loro condizione. Quanto al contesto religioso vale lo stesso concetto sottolineando che l'Armata Rossa non contemplava, in genere, la presenza di attività di tipo religioso.

\

7. La popolazione civile è tutelata. Nessun saccheggio né distruzione indiscriminata è consentita al soldato. Monumenti di valore storico o edifici destinati a scopi religiosi, artistici, scientifici, o di caritatevoli devono essere particolarmente rispettati. Le consegne in natura effettuate, nonché i servizi resi da parte della popolazione, potranno essere richiesti soltanto per ordini dai superiori e solo dietro compenso.

Per tutto il corso della guerra la tutela della popolazione civile fu subordinata allo sviluppo delle azioni militari. Sul fronte russo la popolazione civile fu sottoposta ad ogni tipo di violenza e di saccheggio. Tali comportamenti furono avallati e dal motivo inerente all'inferiorità razziale degli slavi e dalle particolari difficoltà ambientali in cui si sviluppò il conflitto. Stesso discorso vale per la penisola balcanica e, in particolare, per la Jugoslavia, dove la lotta partigiana, interetnica e ideologica, sottopose i civili a violenze di ogni genere. Sul fronte occidentale la situazione degenerò dopo la resa dell'Italia e dopo lo sbarco alleato in Normandia.

Per quanto riguarda l'Italia, basta ricordare l'esperienza della guerra partigiana, che generò una lunga serie di operazioni repressive nei confronti della popolazione civile, portando, soprattutto nel Nord Italia, a numerosi stragi, vedi l'eccidio di Marzabotto, in cui i civili diventarono oggetto di predazioni e fucilazioni di

\
massa come monito all'azione dei gruppi partigiani.

In Francia può essere ricordato l'eccidio di Orandur – sur – Glane dove il 10 giugno 1944 i soldati della 2° divisione corazzata *SS Das Reich*, per vendicare l'uccisione di un loro ufficiale da parte dei partigiani francesi, fucilarono 642 abitanti, fra cui donne e bambini, e poi incendiarono il paese. Dopo la fine della guerra il paese non venne ricostruito ma divenne un memoriale in ricordo delle vittime ancora oggi oggetto di culto.

I soldati tedeschi, in questa fase finale, non esitarono a sequestrare ai civili ogni risorsa che potesse integrare le crescenti carenze nei rifornimenti, come, ad esempio, la confisca di prodotti alimentari.

Un discorso a parte riguarda gli elementi di valore storico. I nazisti sono diventati famosi per avere trafugato centinaia di opere d'arte, soprattutto dipinti. Celebre è il maresciallo Göring, uno dei massimi esponenti della gerarchia nazista che, essendo un appassionato collezionista, non esitò a trafugare centinaia di quadri dai musei delle nazioni occupate. Molte di queste opere ancora oggi non sono state ritrovate. C'è tuttavia un episodio che merita di essere ricordato. Nel momento in cui gli alleati, nel 1944, si apprestavano ad entrare a Parigi, Hitler comandò al generale Dietrich Hugo Herman von Choltitz, allora governatore di Parigi, di

\
minare e radere al suolo tutti i monumenti e i palazzi storici della città come suprema forma di vendetta nei confronti dei francesi. Von Choltitz, considerando aberrante l'ordine di Hitler, si rifiutò d'eseguirlo. Tale merito gli venne riconosciuto se si pensa che nel 1966, quando morì a Baden-Baden, al suo funerale furono presenti diversi esponenti della politica francese.

Nessun rispetto fu mantenuto nei confronti delle strutture e delle risorse scientifiche. Tutto ciò che poteva contribuire allo sforzo bellico venne confiscato e portato in Germania. Si pensi che i nazisti arrivarono persino a selezionare un ristretto gruppo di scienziati ebrei confinandoli in una struttura apposita dove venivano trattati con ogni comodità al fine di sfruttare le loro conoscenze.

Per quanto riguarda l'utilizzo della popolazione civile, soprattutto sul fronte russo, non si esitò ad utilizzarla per ogni tipo di lavoro ritenuto utile alle necessità belliche, naturalmente senza nessun tipo di riconoscimento materiale, ma anzi spesso costringendola al lavoro fino allo sfinimento fisico e alla morte.

\

8. *Il territorio neutrale non potrà mai essere violato né sorvolato da aerei, né colpito; non sarà l'oggetto di attività belliche di alcun tipo.*

Nel settore occidentale della Seconda guerra mondiale gli unici territori neutrali esistenti sono la Svizzera e la Svezia, che non subirono coinvolgimenti in relazione allo sviluppo del conflitto. Segnaliamo, a titolo informativo, che, nel caso della Svizzera, fu un territorio in cui, in particolare verso la fine della guerra, si attivarono intense iniziative dei vari servizi segreti di tutte le nazioni coinvolte nella guerra.

Un discorso a parte riguarda la penisola iberica e soprattutto la Spagna che nella seconda metà degli anni Trenta, dopo una devastante guerra civile, aveva visto l'ascesa al potere del generale Franco, anche grazie all'aiuto di Hitler e di Mussolini. Franco intelligentemente mantenne la sua neutralità, cosa che gli permise poi di morire nel suo letto, mantenendo il potere fino alla sua morte, nel 1975. Pur simpatizzando per le potenze dell'Asse, numerosi saranno i nazisti che si rifugeranno o transiteranno per il territorio spagnolo dopo la fine della guerra. Franco si appellò al suo anticomunismo, fattore che con lo sviluppo della guerra non gli alienò le simpatie anglo/americane, ma che anzi lo favorì nell'assestamento dell'Europa post bellica.

\

Anche lo Stato pontificio dovrebbe essere iscritto nel novero dei paesi neutrali, ma non è questo il luogo per analizzare la complessità dei rapporti fra i pontefici Pio XI e Pio XII e l'ideologia fascista e nazista. È nota l'accesa polemica che negli ultimi anni ha caratterizzato il dibattito storico sul radicale anticomunismo della Chiesa cattolica e sull'aver favorito la fuga di molti criminali nazisti.

Come annotazione si può segnalare che con la caduta del fascismo, l'arresto di Mussolini e il voltafaccia di Vittorio Emanuele III, Hitler, preso da un impeto di rabbia, avrebbe progettato che con l'Operazione Alarico, ovvero il trasferimento di un ingente quantità di truppe tedesche in Italia per arrestare l'avanzata degli alleati, durante la quale i nazisti avrebbero dovuto occupare anche la città del Vaticano, imprigionare Pio XII e sequestrare tutti gli archivi vaticani. Tale operazione non venne poi mai attuata e le motivazioni di tale rinuncia restano ancora non chiare.

9. Se un soldato tedesco è fatto prigioniero di guerra egli dirà il proprio nome e grado, se gli verrà richiesto. In nessun caso rivelerà l'unità di appartenenza, né darà qualsiasi informazione relativa alle condizioni militari, politiche ed economiche tedesche. Né promesse né minacce potranno indurlo a far ciò.

\

Quando parliamo della condizione dei prigionieri di guerra ho precedentemente evidenziato come non si facessero differenze tra i vari protagonisti del conflitto. I russi trattarono in modo feroce i prigionieri di guerra deportandoli nei Gulag e costringendoli a condizioni di vita umilianti e a lavori coatti che spesso portavano alla morte. Moltissimi prigionieri non sono mai rientrati in patria dopo la fine della guerra molti altri sono stati rilasciati dopo aver trascorso più di 10 anni di prigionia.

Gli alleati trattarono i prigionieri in modo migliore, ad eccezione dei francesi che, dopo la fine della guerra, provocarono la morte per fame e malattie di diverse migliaia di soldati tedeschi chiusi nei campi di detenzione a loro affidati in base ad una sorta di vendetta per le umiliazioni subite con la sconfitta militare del 1940.

Bisogna segnalare eccezioni come von Paulus, il comandante della VI armata che, dopo la sconfitta a Stalingrado, entrò a fare parte di un ristretto gruppo di ufficiali che, avendo ricusato il nazismo, venivano utilizzati come strumenti di propaganda contro Hitler dai sovietici.

Gli americani, invece, organizzarono nei loro campi di prigionia una rete d'intercettazione ascoltando i colloqui dei detenuti per cogliere informazioni di

\
carattere militare, ma soprattutto per registrare il livello di solidarietà e sostegno al regime e alla guerra durante il suo sviluppo.

10. Reati contro gli obblighi saranno puniti. Offese nemiche contro i principi di cui dall'1 all'8 devono essere segnalate. La rappresaglia è consentita solo su ordine dei comandi superiori.

Appare evidente che solo in rari casi s'interveniva contro le infrazioni del suddetto decalogo.

Una riflessione a parte merita la considerazione sul dovere per un soldato di eseguire gli ordini che gli vengono dati da un superiore senza poterli mai mettere in discussione.

In molti dei processi, per crimini di guerra, che si sono tenuti contro i responsabili, la risposta maggiormente registrata è stata quella relativa al fatto che l'imputato si limitava ad eseguire un ordine superiore e tale era il suo dovere assoluto.

Questo apre un problema di carattere etico che ancora oggi è al centro dell'attenzione di tutti i molteplici conflitti che si sono verificati dopo la Seconda guerra mondiale e che non ha trovato se non risposte formali.

\

Considerazioni conclusive

Da quanto esposto sopra appare evidente che questi 10 comandamenti sono rimasti puramente formali. È bene precisare che, per quanto i crimini commessi dal nazismo, abbiano avuto, storicamente, quella che si può definire un'*unicità*, si pensi alla Shoah, anche tutti gli altri paesi belligeranti possedevano elementi regolativi del comportamento dei soldati che vennero scarsamente rispettati o, per meglio dire, spesso volutamente ignorati.

Mi permetto di evidenziare, a questo proposito, di un crimine commesso da tutti i belligeranti e che solo negli ultimi anni è stato sottolineato dall'analisi storiografica, ovvero quello dello stupro di guerra. Sono milioni le donne di tutte le nazionalità e per donne intendo anche moltissime bambine che hanno subito violenze carnali da parte di soldati il più delle volte rimaste impuniti o, cosa ancora più degradante, spesso incoraggiate come elemento di vendetta nei confronti del nemico. Tale aberrante costume non è finito con la Seconda guerra mondiale, ma resta ancora un fattore di drammatica attualità.

\

Egisto Pagliarani

Una voce fuori dal coro. La critica di Ivan Illich all'istituzione scolastica

Io ritengo che il grande valore degli scritti di Illich consista precisamente nel fatto che essi rappresentano un radicalismo umanistico fra i più completi e carichi di immaginazione creativa.

L'autore è uomo di raro coraggio, di grande vitalità, di straordinaria erudizione, brillante nello scrivere e fertile nell'immaginazione: ogni suo convincimento è basato su un profondo interesse per la crescita dell'uomo intesa in ogni senso, fisico, spirituale ed intellettuale.

(E. Fromm, *Introduzione a I. Illich, Rovesciare le istituzioni. Un "messaggio" o una "sfida"*, Roma, Editore Armando Armando, 1973, p. 12)

Con le parole citate in esergo Erich Fromm descrive il lavoro dell'amico Ivan Illich: un radicalismo umanistico che, secondo la lettura qui offerta, si configura come una critica della modernità. Scopo di questo scritto sarà quello di fornire un quadro chiaramente sintetico della critica che Illich muove all'istituzione scuola.

Illich, uomo pienamente mitteleuropeo, si sente testimone del passaggio definitivo dell'umanità a un mondo dominato dalla tecnica, un mondo in cui scompare l'uomo a favore del post-umano. Nato nel 1926

\
da genitori tedeschi, di madre ebrea e nonni dalmati, assiste ancora bambino all'*Anschluss* (evento che lo spingerà a non pensare possibile avere dei figli),¹ subisce anch'egli le drammatiche vicende della Seconda Guerra Mondiale, con la famiglia ripara in Italia, dove intraprende gli studi liceali a Firenze, per poi iscriversi a cristallografia. Finita la guerra, si dedica agli studi teologici, che conclude con una tesi su Romano Guardini e perfezionamento con una tesi di dottorato su Arnold J. Toynbee.²

Dopo aver preso i voti a Roma nel 1951, con una decisione che non spiegherà mai, pare destinato a una

¹ A dodici anni, la vita di Illich cambia: «diventai vecchio a un tratto definitivamente», racconterà, ricordando come quella sensazione forte e chiara gli si strinse improvvisamente all'anima: «camminavo attraverso i vigneti che circondavano Vienna. Sapevo che entro pochi giorni Hitler avrebbe occupato l'Austria e riflettevo tra me e me che, essendo quella situazione, sarebbero accadute cose che mi avrebbero reso impossibile dare figli alle torri, laggiù dove i miei nonni avevano messo al mondo i propri figli. Dalla mia parte non ebrea, ero stato educato all'idea che un figlio è un dono fatto alla famiglia e mi accorgevo che questo per me non sarebbe stato possibile» (D. Cayley, *Conversazioni con Ivan Illich, un archeologo della modernità*, Milano, Eléuthera, 1994, p. 26).

² Si veda, a tal proposito, H. Woll, *Comments on Ivan Illich's Thesis on Arnold Joseph Toynbee*, in «The International Journal of Illich Studies», Vol. 5, n.1 (2016), pp. 57-68.

\
brillante carriera nella diplomazia vaticana. Inviato presso la diocesi di New York, comincia a interessarsi alla comunità portoricana, che, essendo il risultato dell'ultima ondata di immigrazione, vive ai margini della società. L'impegno con la comunità portoricana a New York e poi direttamente a Portorico sollecitano le riflessioni presenti negli articoli poi raccolti in *Rovesciare le istituzioni. Un "messaggio" o una "sfida"*.

Abbandonato Portorico per insanabili contrasti politici con le gerarchie cattoliche locali, Illich peregrinerà per mesi attraverso il Sud America, in un viaggio a piedi che gli permetterà di conoscere le molteplici sfaccettature della realtà locale. La sua visione di difesa del mondo sudamericano troverà nel CIDOC un centro di formidabile diffusione delle sue idee. Il Centro Interculturale di Documentazione era nato dalla trasformazione nel 1966 del CIF (*Center for Intercultural Formation*) fondato dallo stesso Illich. Concepito come centro per insegnare lo spagnolo ai missionari diretti in Sudamerica, diventerà un polo d'attrazione per intellettuali critici del progresso, provenienti da tutto il mondo, legati da un rapporto personale di amicizia con Illich.

Durante gli anni di attività presso il CIDOC si consuma un sempre più aperto conflitto con le autorità ecclesiastiche. Nel 1967 viene convocato con l'accusa di aver «opinioni pericolose», «idee erronee», «concezioni bizzarre», «interpretazioni sovversive». Egli aveva

\
appena rifiutato di rispondere a un questionario inquisitorio di 85 domande, da mantenere riservato, e di essere interrogato.³ La convocazione si conclude con l'ingiunzione pronunciata all'uscita dal Tribunale ecclesiastico dal cardinale croato Seper, prefetto della Congregazione per la Dottrina della Fede (ex-Santo Ufficio): «andate, andate e non ritornate mai più!» e con il conseguente abbandono del sacerdozio nel 1968. Dopo questa rottura con la Chiesa Illich continuerà a operare nel CIDOC fino al 1976, quando l'esperienza si esaurisce con la chiusura del centro. Questa rottura segna il passaggio dalla critica cristiana delle istituzioni o dalla critica radicale delle istituzioni cristiane alla critica profana delle istituzioni, che lo ha reso noto ai più.

Nei primi articoli e interventi, raccolti in *Roversciare le istituzioni*, infatti, la descrizione dell'ecclesiastico è quella del «precursore dei professionisti»; la Chiesa è già vista come il prototipo di tutte le istituzioni per le quali un bisogno non può essere identificato e soddisfatto che da una istituzione specializzata; le politiche dello sviluppo sono un prolungamento della carità cristiana strumentalizzata. Nelle le opere maggiori degli anni Settanta, tuttavia,

³ Cfr. M. Keller Dietrich, *Vita di Ivan Illich*, op. cit., pp. 76-82. Si veda anche J. Igelmo Zaldívar - P. Quiroga Uceda, *Ivan Illich and the Conflict with Vatican (1966-1969)*, in «The International Journal of Illich Studies», vol. 2, n. 1, (2011), pp. 3-12.

\

Illich svilupperà queste teorie in una vera e propria critica della modernità; opere che vanno da *Descolarizzare la società* (1972) a *Lavoro Ombra* (1981), che costituiscono quella che Illich stesso ha definito la «fase pamphletaria» della sua produzione, offrono, infatti, un quadro dell'ampiezza dei «danni» prodotti dalla modernità e un'analisi delle categorie necessarie per analizzarli. La critica illichiana ha due poli: l'uno è l'indagine storica dei fattori e delle conseguenze della lunga transizione alla modernità come puntello per una critica al pensiero politico moderno; l'altro è la critica alle istituzioni. Tutto il lavoro critico delle istituzioni della modernità, dei loro effetti perversi e dei modi di vita che producono, nonché delle sue origini storiche, non è condotto esplicitamente a partire da una lettura religiosa delle istituzioni, benché vi siano delle allusioni alla storia cristiana delle istituzioni e dei riferimenti alle tracce che essa ha lasciato nella nostra cultura. In questi testi è raro che Illich espliciti la propria lettura dei Vangeli e della forma di vita da questi indotta.

L'invito, ricevuto agli inizi degli anni Ottanta, a insegnare a Kassel e a Marburgo, e quindi il ritorno alla lingua tedesca della sua infanzia, segnano un altro passaggio fondamentale nella biografia intellettuale di Illich. Il 1981 in particolare è un anno cruciale: gli viene diagnosticato un tumore, una neoformazione alla parotide, interessante la guancia destra. Il medico che lo visita gli pronostica cinque anni di vita, a meno di un intervento chirurgico cui Illich rifiuta di sottoporsi a causa della

\
prospettata eventualità di perdere l'uso della parola. Nonostante la prognosi infausta morirà nel 2002 all'età di 76 anni, probabilmente, di arresto cardiaco.

Gli scritti degli anni Ottanta (cioè dal volume *Genere* del 1982), segnano un'ulteriore fase nella produzione illichiana, in quanto indagano le conseguenze antropologiche più profonde dei danni della modernità. Le analisi degli anni Settanta sulle perversioni prodotte dalla modernità dispiegata lo conducono a indagare ciò che le supporta: la perdita dei sensi dovuta alla distorsione dello spazio mentale dei singoli soggetti, temi che diverranno centrali negli interventi di Illich dopo la critica delle istituzioni, quando spostando il centro delle sue ricerche sul Medioevo, andrà alla ricerca delle radici delle trasformazioni che hanno disincarnato l'uomo moderno. In questo contesto Illich ritorna a trattare il Cristianesimo come la forza che ha forgiato in maniera determinante l'antropologia alla base del moderno. In quella che può essere definita, invece, come l'ultima fase del pensiero di Illich, che comprende opere come *Perversione del cristianesimo* (2000) e *I fiumi a nord del futuro, testamento raccolto da David Cayley* (2005),⁴

⁴ In particolare David Cayley e Charles Taylor hanno messo in luce l'impronta religiosa del pensiero di Illich. Cfr. D. Cayley, *Conversazioni con Ivan Illich, un archeologo della modernità*, op. cit. e C. Taylor, *L'età secolare*, Milano, Feltrinelli, 2009, ebook.

\
Illich approfondirà ulteriormente il problema del rapporto tra Cristianesimo e modernità.

Il rapporto con il Cristianesimo, dunque, può fornire un filo conduttore all'interno della biografia intellettuale di Illich, che ci consente di discernere nodi problematici e fasi del confronto dell'Autore con il Moderno, come processo storico e come apparato concettuale. Da un lato, Illich utilizza, elaborandolo in maniera originale, il messaggio cristiano originario contro l'etica utilitaristica della modernità, per valorizzare quelli che, in senso lato, possono essere definiti come valori della comunità contro la società. Rispetto alle categorie del pensiero politico moderno la critica che ne fa Illich è radicale e si inserisce nella tradizione che va dal pensiero aristotelico alla sua declinazione tomistica medioevale, nella sua ripresa contemporanea da parte di Jacques Maritain. Illich considera l'uomo naturalmente portato per la vita politica, una vita politica sostanziata da pratiche relazionali (convivialità), ancorata a una dimensione limitata della comunità, condizione indispensabile per mantenere rapporti reali. La cultura greca aveva sviluppato un'idea della misura come necessario limite alla intraprendenza umana: il peccato di *hybris* avrebbe trovato sempre la sua *nemesis*. Questa dimensione comunitaria per Illich, però, grazie al Cristianesimo ha perduto quella dimensione etnica, propria del pensiero greco, nel momento in cui il messaggio di Cristo ha aperto la comunità all'Altro, che è

\
tale in quanto straniero repellente come, emblematicamente, narrato nella parabola del Buon Samaritano.

Dall'altro, egli individua nella Chiesa il germe della stessa modernità: quello che doveva essere un impegno personale all'amore verso il prossimo, condiviso da una *communitas* in «conspirazione», diventa un'istituzione caritatevole, quello che era il perdono divino diventa un insieme di regole coercitive da imporre con la violenza. La creazione divina con i suoi strumenti - intelligenze angeliche e sacramenti - diventa modello per il delirio di onnipotenza della società umana guidata dalla tecnica. Quegli strumenti tecnici che avevano aiutato gli uomini, fin dagli albori della storia, nelle loro fatiche quotidiane, finiscono per diventare fonte di dolore e fatiche ulteriori. La comunità diviene essa stessa un cantiere nel quale radere al suolo ogni residuo del passato in nome della costruzione "scientifica" di una nuova società. Il mondo in cui l'uomo aveva vissuto fino almeno all'Alto Medioevo deve scomparire: comunità nelle quali le persone collaboravano, secondo pratiche culturali ancestrali, alla sopravvivenza del gruppo, devono essere rieducate all'interesse economico privato e istruite da specialisti. In questo percorso intellettuale, all'analisi storica si accompagna una costante attenzione antropologica per il modo in cui l'uomo di oggi sia il frutto dell'opera di queste istituzioni che lo hanno trasformato e continuano a formarlo secondo il loro

\
progetto: il corpo, nella sua fisicità come dolore, vista, udito, in opera della biopolitica istituzionale.

La critica dell'istituzione scolastica

Ne *L'inutilità della scuola* Illich introduce il tema trattato con queste parole: «questa mia critica a proposito dell'inutilità d'una scolarizzazione nel Terzo Mondo, pubblicata come articolo di una rivista del 1968, può servire a dimostrare la completa inutilità delle istituzioni educative di tutto il mondo».⁵

La convinzione che la scuola possa essere, ancora nel Novecento come forse lo è stata nell'Ottocento, uno strumento di ascesa sociale, non è realistica. La scuola, per Illich, nel Nord come nel Sud del mondo, funge da istituzione discriminatrice: promuove i figli delle *élites* borghesi di tutto il globo espellendo i figli dei poveri. Nel fare questo, però, agisce anche in profondità, nella psiche dei suoi scolari, convincendo gli espulsi del valore dell'educazione e della loro inettitudine e stimolando in coloro che promuove un atteggiamento di passività e conformismo. Quindi, ogni posizione sociale viene poi misurata in base al tempo investito nella giovinezza nella raccolta di certificati e non in base alle «competenze» (oggi si direbbe) possedute. Per l'autore le istituzioni

⁵ I. Illich, *Rivoluzionare le istituzioni, celebrazione della consapevolezza*, Milano, Mimesis Edizioni, 2012, p. 83.

\
educative rispondono all'esigenza «di consolidare certe realizzazioni economiche e politiche» della società e in ogni epoca a tale esigenza si è cercato di dare una risposta costruendo «un rituale al quale poi la società stessa si inchina [...]»,⁶ razionalizzandolo.

In *La scuola: una vacca sacra*, discorso di fine anno pronunciato nel 1969 ai neodiplomati dell'Università di Rio Piedras (Portorico) per perorare la causa della descolarizzazione, Illich riprende la critica all'istituzione scuola considerata universalmente un valore in sé, “una vacca sacra appunto”, che oltre tutto emula quella che nel passato era stata la funzione della Chiesa: «soltanto se intendiamo il sistema scolastico come la liturgia centrale delle odierne società industriali, un rituale che di queste società sostiene e riproduce i miti più importanti, possiamo spiegarci l'assoluta necessità della scuola, la complessa mitologia che la circonda ed il nesso inscindibile che la lega all'immagine che l'uomo d'oggi si è fatto di se stesso».⁷

E ancora, «è colpa dei grandi positivisti e dei liberali se noi abbiamo da essi ereditato il principio di usare del pubblico denaro per l'amministrazione delle scuole, gestite direttamente da educatori di professione; proprio come una volta, le decime venivano date alla

⁶ *Ivi*, p. 98.

⁷ I. Illich, *Descolarizzare la società*, Milano, Mimesis, 2010, ebook.

\
Chiesa per essere amministrata dai preti».⁸

Il tema della *descolarizzazione* diventerà centrale, così come è anticipato nel titolo, in *Descolarizzare la società*. Illich sviluppa in questa opera la sua argomentazione contro l'istituzione scolastica, accusata di essere il luogo nel quale la società moderna coopta le nuove generazioni, attraverso una ritualità in cui si scolarizza l'allievo, si "scolarizza" la sua immaginazione ad accettare il servizio al posto del valore. Le cure mediche vengono scambiate per protezione della salute, le attività assistenziali per miglioramento della vita comunitaria, la protezione della polizia per sicurezza personale, l'equilibrio militare per sicurezza nazionale, la corsa al successo per lavoro produttivo».⁹

Questo processo porta i soggetti ad abbandonare ogni iniziativa autonoma per la propria istruzione o per la propria salute delegando tutto a istituzioni specializzate da cui poi dipende: le burocrazie attraverso i propri professionisti rivendicano il monopolio di ogni azione sociale. Da questo monopolio consegue che ogni aspetto della vita dei soggetti finisce per essere eterodiretto, «una volta che una società ha trasformato i bisogni fondamentali in richieste di beni di consumo prodotti scientificamente, la povertà si definisce secondo parametri che i tecnocrati possono modificare a proprio

⁸ *Ibidem.*

⁹ *Ibidem.*

\
arbitrio. Sono poveri quelli che non sono riusciti in misura rilevante a tener dietro a qualche reclamizzato ideale consumistico».¹⁰

Nella modernità secolarizzata, la scuola e i docenti hanno quindi per Illich assunto il ruolo che nel passato era della Chiesa e dei preti, produttori di una ritualità tesa a creare consenso nascondendo le contraddizioni della modernità: «il sistema scolastico svolge oggi la triplice funzione che nella storia fu sempre prerogativa delle chiese più potenti. È insieme il depositario del mito della società, l'istituzionalizzazione delle contraddizioni del mito e la sede del rituale che riproduce e maschera le discordanze tra mito e realtà».¹¹

Nel passaggio dal Medioevo alla modernità, Illich individua, seguendo la ricostruzione storica che Ariès fa in *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*,¹² il punto da cui partire per individuare il momento di nascita dell'universo scolastico moderno. È in questa fase storica che si comincia a costruire lo spazio-scuola come spazio che isola i bambini prima e i giovani poi dalla società in cui vivono, dalla famiglia, dalla strada, dai luoghi di produzione: nascono l'infanzia e l'adolescenza come fasi

¹⁰ *Ibidem.*

¹¹ *Ibidem.*

¹² P. Ariès, *Padri e figli nell'Europa medievale*, Roma, Laterza, 1994.

\
della vita nelle quali si vive isolati dal mondo allenandosi per rientrarci. La scuola, agli occhi di Illich, gioca il ruolo di motore ideologico della modernità, una modernità che ha fatto dello sviluppo infinito il proprio *mantra* in ogni aspetto dell'esistenza, dalla scuola alla sanità, alla tecnologia: «questo mito moderno si fonda sulla convinzione che il processo debba inevitabilmente produrre cose di valore e che la produzione produca quindi necessariamente una richiesta. La scuola ci insegna che l'istruzione produce l'apprendimento. L'esistenza delle scuole produce la richiesta di scolarizzazione. Una volta che abbiamo imparato ad aver bisogno della scuola, tutte le nostre attività tendono ad assumere la forma di un rapporto clientelare con altre istituzioni specializzate». ¹³

È a scuola che le nuove generazione vengono ideologicamente “indottrinate” per essere rese funzionali alla società stessa; «una volta che ha accettato la necessità della scuola, un uomo, o una donna che sia, diventa facile preda di altre istituzioni. Una volta che hanno permesso che la loro immaginazione venisse plasmata da un insegnamento rigidamente pianificato, i giovani sono inevitabilmente condizionati ad accettare qualsiasi forma di pianificazione istituzionale. La cosiddetta “istruzione” soffoca gli orizzonti della loro immaginazione. Non è neppure da dire che vengano

¹³ I. Illich, *Descolarizzare la società*, op.cit.

\

traditi, ma semplicemente sono defraudati, perché è stato insegnato loro a sostituire le aspettative alla speranza. Non avranno più sorprese, buone o cattive, dagli altri, perché è stato insegnato loro che cosa possono aspettarsi da qualunque persona che abbia ricevuto il loro stesso insegnamento. Da qualunque persona come da qualunque macchina».¹⁴

Si parte dall'isolamento dei giovani dalla società, dalla loro reclusione in uno spazio isolato in cui li si priva anche di ogni autonomia rispetto all'istruzione che verrà loro somministrata. Essi iniziano il loro percorso esistenziale da consumatori passivi di valori trasformati in prodotti erogati da istituzioni, «tutta una società viene iniziata al mito del consumo illimitato di servizi. Al punto che la partecipazione simbolica al rituale senza fine diventa obbligatoria e coercitiva dappertutto. La scuola incanala la rivalità rituale in un gioco internazionale che obbliga i concorrenti a incolpare dei mali del mondo coloro che non possono o non vogliono giocare. È un rituale d'iniziazione che introduce il neofita alla corsa sacra del consumo progressivo, un rituale di propiziazione i cui sacerdoti accademici fanno da mediatori tra i fedeli e gli dèi del privilegio e del potere, un rituale di espiazione che sacrifica i suoi disertori, quali capri espiatori del sottosviluppo».¹⁵

¹⁴ *Ibidem.*

¹⁵ *Ibidem.*

\

La scuola trasforma la naturale curiosità e voglia di imparare in un addestramento coatto, eterodiretto, finalizzato all'acquisizione di diplomi e certificati, riducendo tutto ciò che è degno di essere imparato a ciò che può essere valutato, cioè quantificato, misurato. Solo ciò che può essere quantificato può essere oggettivato in un prodotto tecnologicamente riproducibile e quindi da produrre: «nello schema tradizionale, l'alienazione era una conseguenza diretta della trasformazione dell'attività lavorativa in lavoro salariato, che toglieva all'uomo la possibilità di creare e di essere ricreato. Oggi invece i giovani vengono alienati in partenza dalle scuole che li isolano mentre pretendono di essere sia produttori che consumatori della propria conoscenza, la quale è concepita come una merce messa sul mercato nella scuola. La scuola fa dell'alienazione una preparazione alla vita, togliendo così realtà all'istruzione e creatività al lavoro. Con l'insegnare la necessità di assoggettarsi all'insegnamento, prepara all'istituzionalizzazione alienante della vita».¹⁶

Chi riesce a sopportare il lungo sforzo alienante, verrà arruolato nelle file delle *élites* mondiali, svuotato di spirito critico e spirito d'autonomia; chi da questo percorso verrà espulso, dai poveri dei ghetti delle grandi metropoli occidentali alle masse del Terzo mondo, si

¹⁶ *Ibidem.*

\

sentirà colpevole per la sua inettitudine e vivrà con il senso di inferiorità nei confronti di “chi ha studiato”, lavorando fino allo stremo per garantire l'accesso al mondo della scuola almeno ai propri figli.

Questo *training* preconfeziona a livello mondiale consumatori pieni di aspettative, che non potranno che essere continuamente disattese, ma che permetteranno di far girare a pieno ritmo la macchina mondiale dello sfruttamento, sia dell'ambiente che degli esseri umani. Illich rileva come già siano palesi le contraddizioni di questo sistema: l'insostenibilità finanziaria del progetto di una fruizione universale dei prodotti delle istituzioni (scuola, sanità, mobilità automobilistica) e soprattutto l'impossibilità *ontologica* di soddisfare quella marea di aspettative che ogni ambito della vita umana moderna ripone in valori-oggetto, sempre nuovi e sempre più costosi.

Corrado Calò

Pepo, Irnerio, Carducci e la fondazione dell'Università di Bologna

Il 12 giugno del 1888, nella corte dell'Archiginnasio trasformata grazie ad uno scenografico velario in una maestosa Aula Magna, Giosuè Carducci, alla presenza di Re Umberto I – rivolgendosi al quale ricorreva all'appellativo che si doveva ai sovrani medievali: “Sire” - lo disse chiaramente: non «v'è documento o argomento che così non fosse, anzi tutto induce a credere che così fu». A cosa si riferiva il grande poeta e forse ancor più grande professore Carducci? Al fatto che l'Università di Bologna, della quale si celebrava l'Ottavo Centenario della “nascita”, fosse stata “fondata” nel 1088. Ancora più esplicito Carducci era stato nella stesura del *Manifesto per l'Ottavo Centenario dello Studio di Bologna* del 4 febbraio 1887: «Non il giorno si può fissare né l'anno». E allora perché quel 1088?...

Il giovane professore toscano Giosuè Carducci godeva della stima del poeta e filosofo marchigiano Terenzio Mamiani (cugino, tra l'altro, di Giacomo Leopardi il quale ne citò un'espressione ne *La ginestra*, proprio per questa divenuta famosa: *le magnifiche sorti e progressive* – verso 51), fin da quando, nel 1857, gli

\

aveva inviato in omaggio una copia delle *Rime*. Divenuto ministro della Pubblica Istruzione nel gennaio del 1860, Mamiani informò Carducci che stava pensando «di poterle offerire una cattedra di eloquenza italiana in qualche Università, come porterebbe il suo merito», non appena se ne fosse presentata l'occasione. Carducci rispose al ministro schermandosi, ma, nell'agosto 1860, saputo che si era resa vacante una cattedra di Lingua e letteratura greca nel Liceo di Firenze, osò chiedergliene l'assegnazione. Terenzio Mamiani, però, aveva altri progetti per il poeta e, avendo ricevuto la rinuncia di Giovanni Prati alla cattedra di Eloquenza italiana all'Università di Bologna, rigirò senza esitare la proposta a Carducci, scrivendogli: «Io mi terrei fortunato e anche un po' superbo se Ella, caro Signore, mi concedesse di nominarla a quel posto. Bologna, certo, non è Firenze, ma è grande città che portò molto meritatamente il titolo di dotta; e il popolo suo è affabile e cordialissimo...». Mamiani, nel rimarcare il titolo di “dotta” della città di Bologna, aveva usato non a caso il passato remoto: «portò». Nel nominare dunque professore il giovane Giosue Carducci, gli assegnava non solamente un incarico, ma anche un compito che era una vera e propria missione: rilanciare, e in un certo senso “rifondare” l'Università di Bologna, che secoli di dominio della Chiesa avevano reso succube e priva di quella libertà dalla quale scaturisce la vera cultura, riducendola ad una piccola Università di provincia.

\

Quando iniziò ad insegnare nell'Ateneo bolognese, nel dicembre del 1860, Giosuè Carducci si avvide che non aveva “scolari”, «ma solo ascoltanti e dilettanti, che vengono all'Università per passare qualche ora: d'altra parte sotto i portici e forse a casa hanno freddo, povera gente; al caffè si spende: meglio, andare a sentire l'istrione pagato che si chiama professore». Questa situazione si protrasse a lungo: non era dissimile ancora dieci anni dopo, nell'anno accademico 1870-1871, ma ciò non scoraggiò mai il futuro “Vate” il quale con passione ed ostinazione si immergeva nei suoi studi e nelle sue ricerche, preparando lezioni che furono sempre di altissimo livello e che si appuntavano su aspetti sempre diversi degli autori prescelti (si dice che in quarantaquattro anni di insegnamento Carducci non abbia mai trattato due volte lo stesso argomento), anche quando di fronte a sé non aveva studenti, ma solo “ascoltatori”.

Nella seconda metà dell'Ottocento, con il diffondersi e l'affermarsi del principio di nazionalità, «parecchie tra le primarie Università d'Europa festeggiarono la ricorrenza dei centenari della loro fondazione. E da tutte, da Leida e da Edimburgo, da Upsala e da Heidelberg, venne un ricordo a questa vecchia Bologna: e tutte, come liete di sentirsele figlie, la salutarono “madre alma degli studi”. A tali ricordi e saluti sarebbe colpa d'incivile indifferenza non corrispondere con l'affermazione dell'antica nobiltà

\
nostra» (dal *Manifesto per l'Ottavo Centenario dello Studio di Bologna*). Certo, «la lode e il vanto – prosegue il *Manifesto* – è di Bologna, ma l'onore e l'ideale grandezza è d'Italia», perché «il nostro Studio nacque e crebbe co 'l popolo italiano rinnovellato». Un'occasione dunque per sprovvincializzare un'Università che era stata “alma”, nutrice di tutte le altre, e che dopo la decadenza necessitava di una “riconsacrazione” di fronte al mondo.

Ma torniamo alla domanda iniziale: perché proprio il 1088? L'anno, come si è visto, è verosimile, ma non certo. E d'altronde, non essendo l'Università di Bologna stata “fondata” da alcuna Autorità, manca una data esatta di fondazione. Se pensiamo, ad esempio, all'Università di Napoli, la sua fondazione si deve ad un atto formale di costituzione (le “lettere” di Siracusa del giugno-luglio 1224) dell'Imperatore Federico II di Svevia che prevedeva l'inizio ufficiale delle lezioni dello «Studium» generale della città di Napoli il giorno di San Michele (29 settembre) dell'anno 1224. Se si vuole individuare un atto non fondativo, ma ricognitivo dell'esistenza dello «Studium» bolognese da parte dell'Autorità sovrana, esso va identificato senz'altro nella *constitutio* «Habita» (il nome deriva dalla parola iniziale) dell'Imperatore Federico I “Barbarossa”, emanata nel 1155, con la quale venne concessa una serie di privilegi ai professori e agli allievi delle scuole bolognesi sorte e accresciutesi come «studia privatorum». Uno studioso di diritto radunava

\
attorno a sé, spesso nella propria abitazione, un gruppo di persone interessate ad approfondire la conoscenza del diritto romano. Questo sodalizio di persone unite dall'amore per la «scientia juris» costituiva una “comitiva”, nella quale il professore assumeva il titolo di “dominus” e si rivolgeva ai suoi allievi chiamandoli “socii mei”. Una grande libertà di studio e di idee che condusse alla riscoperta del diritto romano come diritto in grado, per la sua universalità, di dirimere le controversie fra i grandi poteri: l'Impero e il Papato. È questa la ragione per la quale la fama di Bologna e dei suoi «studia privatorum» crebbe rapidamente, tanto che la città cominciò ben presto ad essere definita “la dotta”, ed è questo il motivo per il quale Federico I volle tutelare le “scuole” bolognesi e favorirne lo sviluppo sottraendole alla sempre incombente influenza della Chiesa e delle autorità locali.

Il processo di riscoperta e comprensione degli antichi testi giuridici romani fu dunque un fenomeno eminentemente collettivo, al quale parteciparono numerose personalità «su la fine del secolo undecimo», ma che finì con l'addensarsi intorno alle due uniche figure delle quali abbiamo qualche notizia e che sono da considerarsi rappresentative di tutta una serie di precursori rimasti nell'ombra.

\

La prima di queste due figure è quella di Pepo, giudice all'epoca di Matilde di Canossa (1046-1115), sul quale grava l'impietoso giudizio del glossatore Azzone, vissuto tra la fine del XII secolo e il primo trentennio del XIII, che lo definì «nullius nominis», di nessuna fama, ma che un altro e più illustre glossatore e professore a Bologna, Odofredo Denari (morto nel 1265), indicò come «legis doctor» e iniziatore degli studi e dell'insegnamento del diritto romano a Bologna, e che Gualfredo, vescovo di Siena, elogiò in un suo libello scritto intorno al 1090, denominandolo «clarum Bononiensum lumen». Scoperte più recenti, rispetto alle notizie conosciute all'epoca della ricorrenza dell'Ottavo Centenario, hanno condotto ad una sorta di “resurrezione” di Pepo, «legis doctor» da Bologna, e attesterebbero una fama già consolidata della Scuola di Bologna alla fine dell'XI secolo. Sarebbe stato allora addirittura possibile retrodatare la nascita dell'Università di Bologna, sia pure come «studia privatorum», rispetto al “convenzionale” anno 1088? Forse, ma, anche a questo proposito, Carducci si espresse da par suo nel citato *Manifesto per l'Ottavo Centenario*: «Sarebbe stata festa d'academia celebrare la solenne ricorrenza fin che l'Italia fu serva e partita: oggi che l'Italia è patria una d'un popolo libero [...] è dovere nazionale. Ed è un impegno che l'Italia prende con l'Europa e co 'l mondo».

\

La seconda e più celebre figura rappresentativa di quel processo “collettivo” che fu la costituzione dell'Università di Bologna fu Irnerio, personaggio leggendario e sul quale si hanno ben poche notizie degne di fede: più numerose, comunque, di quelle relative a Pepo. Irnerio fu colui che iniziò non solo a studiare ma anche ad interpretare e ad insegnare il diritto romano sulla base dei *Libri legales* di Giustiniano giunti da Ravenna. Di lui Odofredo scrive che fu il «primus illuminator scientiae nostrae», sì da meritare l'appellativo di «lucerna juris» con il quale viene ancor oggi ricordato.

Nel discorso sull'Ottavo Centenario dello Studio di Bologna, alla presenza dei sovrani, Carducci ripercorre con la prosa elegante dell'insigne letterato e con la rigorosa esattezza dello studioso e del ricercatore le vicende di Pepo, di Irnerio e degli albori dell'Università di Bologna, sulla base delle fonti allora disponibili, e senza tacere, come si è visto, dubbi non del tutto superati: «Così la voce della glossa: né v'è documento o argomento che così non fosse, anzi tutto induce a credere che così fu. Apparì un maestro, un altro maestro, e intorno ad essi la scuola...».

In estrema sintesi e con un linguaggio semplice e immediato il poeta e professore Giosuè Carducci descrive come nasce una scuola: *appare un maestro, un altro maestro, e intorno ad essi la scuola*. E riesce a farlo in

\
modo così attraente forse perché quella che stava raccontando il 12 giugno del 1888 al cospetto del «Sire» dell'Italia finalmente unita non era solamente la storia dell'origine dell'Università di Bologna, ma anche quella della sua rinascita, coincidente con la costituzione della “nuova Italia”, quando egli stesso e un altro piccolo gruppo di giovani letterati e scienziati furono chiamati da ministri illuminati a rifondare l'Università più antica del mondo, svolgendo così bene il loro mandato da far dimenticare i lunghi periodi di decadenza e di oscurità. E se oggi la storia dello Studio bolognese appare ai più come una linea continua e senza interruzioni di cultura e di progresso civile e scientifico lo si deve in larga parte al “maestro” Giosue Carducci.

Bibliografia

Manlio Bellomo, *Società e istituzioni in Italia dal Medioevo agli inizi dell'età moderna*, Editrice Giannotta, Catania, 1990.

Giosuè Carducci, *Prose*, Nicola Zanichelli Editore, Bologna, 1911.

Giovanni Santini, *Irnerio e la scuola dei glossatori*, Nuova Editoriale AIEP, Bologna, 1989.

Marco Veglia, *La vita vera: Carducci a Bologna*, Bononia University Press, Bologna, 2007.

\

Marco Macciantelli

Informazione scolastica

Recensione/1

Autonomia come responsabilità

Excursus

Il nuovo libro di Antonello Giannelli, presidente nazionale dell'ANP, *Associazione Nazionale Dirigenti e Alte Professionalità della Scuola*, eletto durante i lavori dell'XI Congresso svoltosi a Roma dal 14 al 17 dicembre 2017, porta un titolo esplicativo: *Concorso dirigenti scolastici. Manuale per la preparazione* aggiornato a:  *Decreto attuativi della legge 107. Legge contrasto cyberbullismo. Decreti attuativi Riforma Madia della P.A. Correttivo codice dei contratti pubblici. Decreto-legge prevenzione vaccinale* (Milano, Guerini e Associati, 2017). Tratto in parte, ma solo in parte, dal precedente *Guida teorico-pratica per i dirigenti delle scuole. Cosa, come e perché. Fonti normative, modelli comportamentali, suggerimenti operativi* (Milano, Guerini e Associati, 2015).

Una tempestiva rassegna delle questioni con un particolare riferimento al profilo del dirigente scolastico. Un esempio di manualistica innovativa per linguaggio e

\
orientamento culturale. Nessun *burocratese*. Nessun *pedagogese*. Limiti che hanno segnato, per lungo tempo, l'approccio alla scuola, non solo italiana. Scrittura comprensibile e chiara, non troppo tecnica, anche se riccamente illustrata dai riferimenti legislativi, sempre volta a favorire il dialogo con il lettore. Un'occasione non già per ribadire generici auspici; ma per proporre un esame attento sull'evoluzione di un articolato e complesso pluriverso normativo in campo educativo.

Cercherò di restituire una panoramica, seguendo il percorso proposto dall'autore (d'ora in avanti A.G.).

Autonomia

All'inizio del quale è l'*autonomia*. Per comprenderne gli sviluppi bisogna tornare alla riforma Bassanini, ministro dell'Istruzione Luigi Berlinguer, con la *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle Regioni ed Enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa*, ovvero alla legge 15 marzo 1997, n. 59, che, all'articolo 21, attribuisce la qualifica dirigenziale ai capi di istituto.

Anche per la relazione tra autonomia e profilo gestionale della scuola, infatti, si potrebbe dire: *simul stabunt vel simul cadent*. L'autonomia presupposto della dirigenza scolastica; e viceversa.

\

Andando ancora più indietro, sino all'inizio degli anni Novanta, è opportuno ricordare l'opera di alcuni pionieri che hanno favorito un cambio di passo nella riflessione sulle tematiche scolastiche proprio in questa direzione. Come Piero Romei, docente nella Facoltà di Scienze Politiche dell'Ateneo bolognese, alla cui opera A.G. si richiama con condivisibili parole di apprezzamento.

Piero Romei, studioso dei sistemi organizzativi applicati al modello scolastico, autore, in particolare, di due lavori quali: *Costi e contenuti del servizio scolastico* (Quaderno Isap n. 28 Milano, Giuffré, 1991) e *La qualità nella scuola* (Milano, McGraw-Hill, 1991).

Proprio a lui che, in Italia, tra i primi, seppe formulare domande cruciali in ordine alla qualità del servizio scolastico, dobbiamo una precisazione fondamentale. La qualità non comporta visioni di tipo aziendalistico. Anzi, l'idea di *imprenditorialità*, per essere convenientemente applicata al mondo della scuola, deve riferirsi alle *audaci imprese* di stampo cavalleresco piuttosto che a quelle inerenti ad un mero calcolo di tipo economico.

Oltre la sperimentazione

Se proviamo ad impostare una lettura degli sviluppi degli ultimi decenni, non grazie a questo o a quel ministro, ma in relazione ad uno strutturale

\

riorientamento che va ben al di là delle persone che, di volta volta, sono state chiamate a reggere la principale responsabilità del MIUR: ecco, autonomia ha significato, almeno in parte, un tendenziale rovesciamento della logica centralistica, passando dall'approccio idealistico, secondo cui la qualità dipende dalle capacità del singolo, al punto di vista sistemico, per il quale ciò che conta è il servizio e la sua qualità, grazie alla riaffermazione del valore cognitivo dell'esperienza educativa.

Autonomia ha anche comportato una sperimentazione finalmente *normalizzata*, resa ordinaria, sottratta a ciò che, per definizione, si colloca nell'eccezionalità.

Quindi, vent'anni fa, la legge 15 marzo 1997, n. 59, a suo modo *fondamento* della scuola italiana attuale, non senza molteplici conseguenze. In successione, logica e cronologica: il Regolamento, emanato con il D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275; l'istituzione del Piano dell'offerta formativa con l'articolo 3, poi riformulato nella triennalità, nel 2015, dalla legge 107, "elaborato dal collegio dei docenti, sulla base degli indirizzi per le attività della scuola e delle scelte di gestione e di amministrazione definiti dal dirigente scolastico" e "approvato dal consiglio di istituto" (pp. 39-40).

Sino all'organico dell'autonomia – "erede, di fatto, dell'organico funzionale" – "comprensivo di posti di insegnamento, di sostegno e di potenziamento" (p. 205) e al decreto legislativo 30 marzo 2001, n. 165, con le

\

Norme generali sull'ordinamento del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche, “di particolare rilevanza perché costituisce una sorta di ‘statuto’ dei pubblici dipendenti” (p. 291).

Il lavoro insegnante

Pur trattando le innovazioni intervenute nel campo della professionalità docente, A.G. ricorda come, sotto certi profili, sia tuttora vigente il D.P.R. 10 gennaio 1957, n. 3, il *Testo unico delle disposizioni concernenti lo statuto degli impiegati civili dello Stato* e il connesso D.P.R. 3 maggio 1957, n. 686, con le *Norme di esecuzione del testo unico delle disposizioni sullo statuto degli impiegati civili dello Stato*. Come, ad esempio, l’aspettativa del personale in servizio presso le scuole continui “ad essere disciplinata, in parte, dagli articoli 69 e 70 del D.P.R. 3/1957, per l’espresso rinvio di cui all’articolo 18 del Ccnl scuola”. Come il fascicolo personale dei dipendenti sia “disciplinato dall’articolo 55 del D.P.R. 3/1957 e dall’articolo 24 del D.P.R. 686/1957” (p. 293).

Poi, all’inizio degli anni Novanta, nel più complessivo processo dei cambiamenti avviati nella pubblica amministrazione, il rapporto di lavoro è stato oggetto di una riforma che lo ha “contrattualizzato” o, come si usa più comunemente, ma meno correttamente, dire - osserva ancora A.G. - “privatizzato”. Ciò grazie

\
all'articolo 2 della legge 23 ottobre 1992, n. 421, che ha delegato il Governo ad attuare, con uno o più decreti legislativi, principi e criteri direttivi.

Contestualmente si è affermata la distinzione tra potere di indirizzo e controllo, spettante a soggetti politici, e potere di attuazione e gestione, di competenza dei tecnici, segnatamente dei dirigenti.

Tale delega si è concretizzata nel d.lgs. 3 febbraio 1993, n. 29, relativo alla *Razionalizzazione dell'organizzazione delle amministrazioni pubbliche e revisione della disciplina in materia di pubblico impiego*.

Il d.lgs. 29/1993, oggi abrogato, con le sue disposizioni, aggiornate e trasferite nel d.lgs. 30 marzo 2001, n. 165, relativo alle *Norme generali sull'ordinamento del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche*. L'articolo 25 di tale decreto risulta tuttora centrale per aver disciplinato le specifiche prerogative dei dirigenti scolastici, rendendole coerenti con le norme in materia di autonomia scolastica (dapprima, ma senza effetto, prevista nella legge 537/93, art. 4).

Legislazione e contratti

Poi, con l'entrata in vigore della cosiddetta "riforma Brunetta" – a seguito della promulgazione della legge delega 4 marzo 2009, n. 15, e della sua attuazione, per mezzo del d.lgs. 27 ottobre 2009, n. 150 – è stata

\

operata la “rilegificazione” di alcune materie che, in precedenza, erano oggetto di contrattazione e, in particolare, di tutte le questioni concernenti l’organizzazione del lavoro. Si tratta del *carattere imperativo* delle norme del d.lgs. 165/2001 (art. 2, comma 2, come modificato, appunto, dal d.lgs. n. 150/2009, art. 33, comma 1, lettera a).

In tempi più vicini, nell’anno corrente, con l’entrata in vigore del d.lgs. 25 maggio 2017, n. 75, attuativo della legge delega 124/2015 – “riforma Madia” – è stata ripristinata la possibilità per i Ccnl di modificare gli assetti organizzativi previsti dalle disposizioni legislative, facendo sempre salva la possibilità di espresso divieto.

“Alle relazioni sindacali, inoltre, è stato attribuito – precisa A.G. - un ruolo di maggior rilievo che nel recente passato”. E aggiunge: “Nel caso del comparto scuola, è tuttora vigente il Ccnl sottoscritto il 29 novembre 2007 tra l’Aran e le organizzazioni sindacali rappresentative”.

Esso prevede che “alcune materie – quelle di cui all’articolo 6, comma 2, lettere *j)*, *k)* ed *l)* dello stesso Ccnl – siano definite in sede di contrattazione collettiva integrativa a livello di singola istituzione scolastica” (p. 299). La prima tornata contrattuale è stata quella relativa al periodo 1994-1997. L’ultima ha avuto a riferimento il periodo 2006-2009. Il Ccnl del comparto scuola, attualmente in vigore, risale a dieci anni fa, al 29 novembre 2007. In attesa del prossimo, esso tuttora

\
disciplina il rapporto di lavoro del personale docente e ATA, mentre quello dei dirigenti scolastici, appartenenti all'area V del personale dirigenziale pubblico, è stato stipulato il 15 luglio 2010, pur riferendosi anch'esso al quadriennio 2006-2009.

Bene ricordare che, a partire dal 1° gennaio 2011, il decreto-legge 78/2010 ha imposto un “blocco contrattuale” a fini di contenimento della spesa pubblica. Con sentenza 24 giugno 2015, n. 178 la Corte Costituzionale ha dichiarato l'illegittimità di tale blocco e, pertanto, la “nuova” stagione contrattuale collettiva, di cui si è parlato negli ultimi mesi, dovrebbe riguardare il triennio 2016-2018.

Dalla funzione direttiva a quella dirigenziale

Ricapitolando, la sequenza successiva alla legge 15 marzo 1997, n. 59 (art. 21 sull'autonomia), ha previsto: il Regolamento nel D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275; il d.lgs. 6 marzo 1998, n. 59 (qualifica dirigenziale ai capi di istituto); il D.I. 44/2001 (Regolamento di contabilità); il d.lgs. 165/2001, poi innovato dal d.lgs. 150/09.

Relativamente al ruolo del dirigente scolastico, va menzionato il comma 16 dell'art. 21 della legge 57 del 1997: “[...] ai capi d'istituto è conferita la qualifica dirigenziale contestualmente all'acquisto della personalità giuridica e dell'autonomia da parte delle singole istituzioni scolastiche [...]”.

\

Va nuovamente sottolineata l'importanza dell'art. 25, secondo il quale il dirigente della scuola assicura la gestione unitaria; è il legale rappresentante; gestisce risorse finanziarie e strumentali; dirige, coordina e valorizza le risorse umane; organizza l'attività scolastica secondo criteri di efficienza e di efficacia formative; è titolare delle relazioni sindacali.

Ancora: promuove interventi per la qualità dei processi formativi; la collaborazione con le risorse del territorio; la libertà di insegnamento; la scelta educativa da parte delle famiglie; insieme all'attuazione del diritto all'apprendimento.

Identità

Veniamo al Piano triennale dell'offerta formativa, acronimo Ptof, la carta d'identità di ogni istituzione scolastica che, grazie a questo strumento, può chiarire, illustrare, motivare, in modo trasparente, i propri progetti educativi, in relazione alla vasta gamma dei legittimi interessi, sociali, territoriali, istituzionali. La sua validità è triennale, il che non esclude aggiornamenti *in itinere*, ovvero annuali. Il suo esplicito obiettivo: il conseguimento del *successo formativo*, espressione forse enfatica, ma che rende bene motivazioni e finalità.

Altro provvedimento importante: il Regolamento dal titolo *Norme in materia di curricoli nell'autonomia delle istituzioni scolastiche*, ai sensi del D.P.R. 8 marzo

\

1999, n. 275, adottato con decreto del ministro della Pubblica Istruzione di concerto con il Ministro del Tesoro, del Bilancio e della Programmazione economica, il 26 giugno 2000, n. 234: esso ha contribuito a dar seguito alle disposizioni del *Regolamento dell'autonomia*, prevedendo che ^[L]_[SEP]la quota del monte orario annuale delle singole discipline riservata alle istituzioni scolastiche fosse pari al 15%, poi innalzata al 20%, e che esse potessero promuovere, anche grazie a percorsi individuali, la valorizzazione degli alunni più capaci e meritevoli ed il recupero di quelli che presentavano carenze nella preparazione (ai sensi dell'art. 34 della Costituzione).

Innovazione didattica

Nel Ptof “devono essere riportate le specifiche metodologie didattiche adottate nelle varie classi (didattica per ambienti di apprendimento, apprendimento cooperativo, *flipped classroom*, didattica laboratoriale, didattica per progetti, alternanza scuola-lavoro ecc.)” (p. 136).^[L]_[SEP] In particolare, nella *flipped classroom*, la lezione diventa compito a casa; il tempo in classe viene utilizzato per attività collaborative, esperienze, discussioni.

Prevedendo due strumenti: il funzionigramma e l'organigramma; “mentre quest'ultimo è incentrato sulle persone che ricoprono certi incarichi, il funzionigramma prende in considerazione solo le funzioni da istituire e le

\
relative competenze” (p. 147).

Il Ptof può tendenzialmente prefigurare quanto auspicato dall’articolo 6, comma 1, del D.P.R. 80/2013: il quale “prevede espressamente l’obbligo di rendicontazione sociale e specifica che esso deve effettuarsi mediante ‘pubblicazione e diffusione dei risultati raggiunti, attraverso indicatori e dati comparabili, sia in una dimensione di trasparenza sia in una dimensione di condivisione e promozione al miglioramento del servizio con la comunità di appartenenza’” (p. 151).

Altro aspetto non irrilevante: le istituzioni scolastiche autonome devono curare “la formazione e l’aggiornamento culturale e professionale del personale scolastico”, proprio in virtù del Regolamento dell’autonomia e, nello specifico, dell’articolo 6 del D.P.R. 275/1999, riferibile all’autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo.

“Con ciò si intende la possibilità, per esse, di approvare un progetto di ricerca e innovazione che, tenendo conto delle esigenze del contesto culturale, sociale ed economico delle realtà locali, investa anche le materie della progettazione formativa e della ricerca valutativa, dell’innovazione metodologico-disciplinare, della integrazione delle tecnologie dell’informazione e comunicazione nei processi formativi” (p. 152).

Contro la dispersione

A questo proposito, nella prospettiva dell'autonomia, del suo progressivo consolidarsi all'interno del quadro normativo, nel rapporto dinamico tra ruolo del dirigente scolastico e professionalità insegnante, espressa dal Collegio dei docenti, nella sua funzione *tecnico-professionale*, come organo con poteri in ordine alle scelte di natura didattica, c'è da riporre giustificata speranza nel fatto che un margine ulteriore di impegno programmatico possa essere rivolto a recepire i contenuti della strategia denominata *Europa 2020*, specialmente in riferimento ad alcuni punti: il tasso di abbandono scolastico inferiore al 10%; almeno il 40% dei giovani dotato di una laurea o di un diploma.

L'ultimo *Rapporto Censis*, uscito all'inizio di dicembre, ricorda che l'Italia è tuttora penultima nella graduatoria dei laureati dell'Unione europea, sopra solo alla Romania. Il 26,2% della popolazione tra i 30 e i 34 anni in possesso di una laurea; in Romania il 25,6%. Nel Regno Unito, invece, il 48,2%; in Francia il 43,6%; in Spagna il 40,1%; in Germania il 33,2%.

La dispersione in Italia oggi è circa al 14% (in alcune regioni, maggiore); al 2020 mancano due anni; è evidente che un programma così ambizioso rischia di rimanere sulla carta. Nondimeno l'Italia può fare di più sul fronte "dispersione, abbandoni e livelli di istruzione": grazie ad interventi mirati, nell'ambito dell'autonomia, in

\
modo da consentire percorsi formativi personalizzati per una scuola inclusiva e di qualità (sapendo che il titolo di studio non sempre è indicativo della reale efficacia formativa).

Centralità degli studenti

Un ulteriore effetto della legge 15 marzo 1997, n. 59, è il Regolamento per lo *Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria*, emanato con il D.P.R. 24 giugno 1998, n. 249, poi aggiornato dal D.P.R. 21 novembre 2007, n. 235, con una più dettagliata competenza disciplinare degli organi collegiali scolastici e l'introduzione del *Patto educativo di corresponsabilità*.

Chiosa A.G.: “Da quando questo regolamento è entrato in vigore, l'adozione – da parte di ogni singola istituzione scolastica – di un apposito regolamento di disciplina è divenuta condizione di legittimità per le sanzioni irrogate” (p. 39).

Lo Statuto ha stabilito, tra l'altro, che i provvedimenti di sospensione dalle lezioni possono essere decisi solo da organi collegiali (consiglio di classe fino a 15 giorni, consiglio di istituto oltre tale limite); quelli di sospensione fino a 15 giorni possono sempre essere convertiti, a scelta dello studente, in attività in favore della comunità scolastica; le sanzioni impugnabili di fronte ad un apposito organo di garanzia istituito presso ogni istituzione scolastica.

\

Servizio nazionale di valutazione

Il d.lgs. 20 luglio 1999, n. 258, ha inoltre contribuito a trasformare il Centro europeo dell'educazione (CEDE) in Istituto nazionale per la valutazione del sistema dell'istruzione (INVALSI) e la Biblioteca di documentazione pedagogica (BDP) in Istituto nazionale di documentazione per l'innovazione e la ricerca educativa (INDIRE).

Quello della valutazione è sempre stato un tema controverso. Qui, in considerazione della disamina di A.G., ci limitiamo ad indicare i presupposti normativi previsti nel nostro Paese. *In primis* l'articolo 6 del Regolamento sul Servizio Nazionale di Valutazione (SNV), emanato con D.P.R. 80/2013. Poi il MIUR, con la Direttiva 11/2014, "ha esplicitato obiettivi e tempistica del SNV, fornendo, con C.M. 47/2014, ulteriori indicazioni operative" (p. 160).

Il SNV è costituito da: INVALSI (con numerose funzioni tra cui quella di coordinamento); INDIRE (supporto alle istituzioni scolastiche nella definizione e attuazione dei piani di miglioramento); contingente ispettivo (i dirigenti tecnici che svolgono funzione di coordinamento dei singoli nuclei di valutazione esterna).

Concorrono all'attività di valutazione: la Conferenza per il coordinamento funzionale del SNV (istituita ai sensi dell'articolo 2, comma 5, del Regolamento) e i Nuclei esterni di valutazione o NEV

\
(costituiti ai sensi dell'articolo 6, comma 2, del Regolamento).

Il tentativo di aggiornare l'ordinamento scolastico e di mettere mano al problema della valutazione ha tuttora il suo fulcro nell'INVALSI. Se ne è occupato il d.lgs. 286/2004 (uno dei decreti delegati della "riforma Moratti"), relativo all'*Istituzione del Servizio nazionale di valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione, nonché riordino dell'omonimo istituto, a norma degli articoli 1 e 3 della legge 28 marzo 2003, n. 53*, assegnando al SNV l'obiettivo di valutare efficienza ed efficacia del sistema educativo, inquadrando la valutazione nel contesto internazionale (p. 168).

Successivamente, con il D.P.R. 80/2013, è stato emanato il *Regolamento sul sistema nazionale di valutazione* in materia di istruzione e formazione. In attuazione dell'articolo 2 del D.P.R. 80/2013, comma 3, il MIUR ha emanato, in data 18 settembre 2014, la Direttiva n. 11 volta a dettare le priorità strategiche del SNV per gli anni scolastici 2014/15, 2015/16 e 2016/17 (p. 169).

Da tener presenti, poi, alcune novità: dal corrente anno scolastico, avvio, nella primaria (elementari) e nella secondaria di primo grado (medie), della prova INVALSI in lingua straniera, oltre a italiano e matematica. La prova INVALSI diventa obbligatoria nelle classi finali di medie e superiori per accedere all'esame di Stato.

\

Istruzione tecnica e professionale

A proposito di un ulteriore superamento dei retaggi neoidealistici che continuano ad incidere nella separazione tra cultura umanistica e saperi tecnici con i relativi profili, occorre tornare a guardare al rilievo che riveste la filiera professionale. A questo proposito è giusto richiamare l'attenzione - come suggerisce A.G. - sul D.P.C.M. 25 gennaio 2008, con le *Linee guida per la riorganizzazione del Sistema di istruzione e formazione tecnica superiore e la costituzione degli Istituti tecnici superiori (ITS)*, a seguito dalla legge 296/2006, materia ulteriormente trattata nel decreto legge 5/2012.

Il sistema di istruzione e formazione tecnica superiore prevede un canale alternativo a quello universitario, caratterizzato dalla sua articolazione in percorsi diretti a soddisfare l'esigenza proveniente dal mondo del lavoro di figure professionali tecniche di alto livello.

Da tenere presenti anche le novità intervenute con il d.lgs. 13 aprile 2017, n. 61, *Revisione dei percorsi dell'istruzione professionale*, in considerazione dell'articolo 117 della Costituzione, per un possibile raccordo con i percorsi dell'istruzione e formazione professionale, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera d), della legge 13 luglio 2015, n. 107, che, insieme, ridefiniscono gli indirizzi dell'istruzione

\
professionale, con i relativi quadri-orario, e dispongono la progressiva abrogazione del D.P.R. 87/2010.

Il monte-ore complessivo del biennio viene ridefinito in 2.112 ore di cui 1.188 relative ad attività e insegnamenti di istruzione generale e 924 relative ad attività e insegnamenti di indirizzo (comprensive delle attività di potenziamento dei laboratori). Una quota del monte ore complessivo, non superiore a 264 ore, viene dedicata alla personalizzazione degli apprendimenti. E' possibile ripartire i percorsi tra i due anni.

Il monte orario di ogni singolo anno del triennio è costituito da 1.056 ore di cui 462 relative ad attività e insegnamenti generali e 594 ore relative ad attività e insegnamenti di indirizzo. La quota di autonomia pari al 20% del monte orario nel biennio e nel triennio, presi separatamente tra loro. La quota di flessibilità pari al 40% del monte orario complessivo di ogni singolo anno del triennio, presi separatamente, nei limiti dell'organico dell'autonomia.

La scuola come pubblica amministrazione

La scuola è un ambito, particolarmente vasto e significativo, all'interno del comparto della pubblica amministrazione. Le riforme relative al settore della P.A. incidono, quindi, non solo sulla scuola, ma anche sulla scuola. Più di recente la legge 7 agosto 2015, n. 124, recante *Deleghe al Governo in materia di*

\

riorganizzazione delle amministrazioni pubbliche, detta anche “legge Madia”, ha affidato al Governo, tra l’altro, il compito di “riordinare la disciplina del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche” (p. 78).

In attuazione di tale norma sono stati emanati due decreti legislativi, entrambi pubblicati nella Gazzetta Ufficiale, n. 130, del 7 giugno 2017, e, di conseguenza, entrati in vigore il 22 giugno 2017: il d.lgs. 25 maggio 2017, n. 74, con le *Modifiche al decreto legislativo 27 ottobre 2009, n. 150* (che, però, non comporta effetti diretti sul personale in servizio presso le istituzioni scolastiche); e il d.lgs. 25 maggio 2017, n. 75, relativo alle *Modifiche e integrazioni al decreto legislativo 30 marzo 2001, n. 165*, destinato, invece, a coinvolgere l’attività delle istituzioni scolastiche, poiché esso ha modificato il d.lgs. 165/2001: “una sorta di testo unico del pubblico impiego contrattualizzato” (p. 79).

Osserva ancora A.G.: “Non è immediato comprendere subito quali saranno tutte le conseguenze della novella, ma è già possibile constatare che: le modifiche apportate al secondo comma dell’articolo 2 consentono nuovamente alla contrattazione collettiva nazionale – come era prima dell’intervento di rilegificazione operato dalla legge 15/2009 – di derogare alle leggi, qualora queste non lo vietino espressamente. Le modifiche apportate all’articolo 5, relativo al potere di micro-organizzazione delle amministrazioni pubbliche, prevedono nuove forme di partecipazione sindacale più

\

significative della mera informazione. Quelle apportate al primo comma dell'articolo 40 consentono alla contrattazione collettiva nazionale di intervenire, in qualche misura non immediatamente valutabile, sull'organizzazione del lavoro (materia prima totalmente esclusa)" (p. 79).

La leadership diffusa^[1]_[SEP]

Attualmente - sottolinea, poi, A.G. - le competenze assegnate al dirigente scolastico sono quelle stabilite dagli articoli 4, 5, 17 e 25 del d.lgs. 165/2001. In particolare, il secondo comma dell'articolo 5 assegna esclusivamente al dirigente la gestione del personale e, quindi, il potere di scelta delle persone cui assegnare incarichi e funzioni.

Va anche osservato che l'articolo 14 del Regolamento sull'autonomia scolastica (D.P.R. 275/1999) contiene una minuziosa ricognizione delle competenze trasferite alle istituzioni scolastiche e quindi, per quanto riguarda la gestione del personale, al dirigente. Si deve tenere presente che il "regolamento di contabilità" (D.I. 44/2001) "esplicita e dettaglia le attribuzioni dirigenziali in materia di gestione delle risorse finanziarie e strumentali" (p. 215).

A.G. riprende le parole di Peter Drucker (1909-2005) secondo il quale: "Management is doing things right; leadership is doing the right things". Ovvero: "Il

\

management consiste nel far bene qualcosa; la *leadership* nel fare la cosa giusta” (p. 97).

E' una buona distinzione. La tipologia più appropriata di *leadership* nella scuola: la *middle leadership*, vale a dire la *leadership* diffusa, il meta-dirigere, il dirigere attraverso l'azione di altri, riservando alla figura del dirigente scolastico la funzione di progettazione, indirizzo e controllo. Il ruolo del dirigente fondato su “capacità empatiche”, su “leve come la *moral suasion*”, la “motivazione”, l'*empowerment* (p. 212).

Una *leadership* orientata a diffondersi attraverso l'istituto della delega. Tenendo presente la canonica separazione tra potere di indirizzo e controllo e potere di gestione, nella scuola di oggi, preposto al primo, ai sensi dell'articolo 10 del d. lgs. 297/1994, è il consiglio di istituto, inteso come una sorta di “consiglio di amministrazione”; il ruolo del dirigente scolastico si configura come quello di una specie di “amministratore delegato”.

Ma - aggiunge A.G. - tenendo sempre presente il “distinguo resosi necessario per l'entrata in vigore della legge 107/2015 che, riscrivendo l'articolo 3 del D.P.R. 275/1999, al comma 4 ha espressamente attribuito al dirigente il potere di indirizzo ai fini della definizione del Ptof” (p. 216): “Il piano è elaborato dal collegio dei docenti sulla base degli indirizzi per le attività della scuola e delle scelte di gestione e di amministrazione definiti dal dirigente scolastico. Il piano è approvato dal

\
consiglio di istituto”. Sicché nella figura del dirigente scolastico s’intrecciano responsabilità, al contempo, di gestione e di indirizzo (in quanto garante del committente e delle sue finalità formative).

I “collaboratori”

Il dirigente scolastico è titolare, in via esclusiva, del potere di gestire le risorse umane e di organizzare il lavoro negli uffici, all’interno della istituzione scolastica, ai sensi del secondo comma dell’articolo 5 del d.lgs. 165/2001 e - puntualizza A.G. - della “interpretazione che ne è stata fornita, in numerose occasioni di contenzioso, dalla Magistratura del lavoro” (p. 193).

Il quinto comma del d.lgs. 165/2001, a sua volta, afferma che: “Nello svolgimento delle proprie funzioni organizzative e amministrative il dirigente può avvalersi di docenti da lui individuati, ai quali possono essere delegati specifici compiti” (p. 110).

Cioè: “il dirigente ha facoltà di avvalersi di tutti i delegati che ritiene necessari per gestire al meglio la struttura scolastica, in quanto la clausola contrattuale che limita a due il numero dei “collaboratori” (con evidente riferimento alla superata norma contenuta dell’articolo 7 del T.U. che ne prevedeva l’elezione da parte del collegio dei docenti) non è una fonte normativa idonea a comprimere le prerogative dirigenziali, derivanti

\
direttamente da norme legislative a carattere imperativo” (p. 211).

C’è una discussione, di profilo non solo lessicale, intorno alla terminologia più pertinente. Collaboratori? Componenti dello staff? Coadiutori?

“Risulta più corretto, e concettualmente esaustivo, - secondo A.G. - utilizzare il termine ‘delegato’ anziché ‘collaboratore’” (p. 211).

Gli incarichi riguardano funzioni la cui titolarità non compete necessariamente al dirigente; per esempio: le funzioni strumentali. Le deleghe sono di due tipi. Quella di firma, relativamente alla quale l’esercizio della funzione e le connesse responsabilità restano in capo al delegante. E quella di funzione, con la quale si trasferisce al delegato l’esercizio di una responsabilità, ponendo in capo al delegante un obbligo di vigilanza sul corretto operato del delegato; per esempio: sostituzione dei docenti assenti, coordinamenti di classe, di dipartimento, di plesso.

Già con il d.lgs 165/2001 era possibile avvalersi di *delegati*, art. 25, comma 5. La legge 107, in una sua prima stesura, faceva espresso riferimento ad uno *staff* del dirigente (p. 210). Nel testo finale, invece, si parla di docenti che “coadiudano” il dirigente scolastico (comma 83).

In sostanza, “devono intendersi ‘collaboratori’, anche se la nozione non è più presente nelle disposizioni legislative, tutti i coordinatori di classe, tutti i

\
coordinatori di dipartimento (se istituiti), tutti i fiduciari di plesso ecc.” (p. 211).

Quanti *collaboratori*? Tutti quelli che servono; non solo due. La clausola del Ccnl che prevedeva limitazioni, come già si è detto, resasi nulla per contrasto con norme legislative imperative. I *coadiutori*, al massimo, nella misura del 10% dell’organico dell’autonomia.

Privacy o trasparenza?

Opportuna l’evidenziazione del rilievo del d.lgs. 14 marzo 2013, n. 33 (recentemente modificato dal d.lgs. 25 maggio 2016, n. 97), sul *Riordino della disciplina riguardante il diritto di accesso civico e gli obblighi di pubblicità, trasparenza e diffusione di informazioni da parte delle pubbliche amministrazioni* (p. 124). Poi la legge 675/1996, superata dal Codice in materia di protezione dei dati personali, di cui al d.lgs. 30 giugno 2003, n. 196, che ha introdotto nell’ordinamento il diritto alla tutela della riservatezza (p. 126).

Fondamentale il documento del Garante della privacy: *Linee guida in materia di trattamento di dati personali, contenuti anche in atti e documenti amministrativi, effettuato per finalità di pubblicità e trasparenza sul web da soggetti pubblici e da altri enti obbligati* (deliberazione n. 243 del 15 maggio 2014, documento web n. 3134436, dalsitowww.garanteprivacy.it).

\

Da un lato, una sempre maggiore attesa di trasparenza. Dall'altro, l'esigenza di protezione della *privacy*. "I due diritti (all'accesso e alla riservatezza) sono, però, destinati a collidere, in quanto il rafforzamento di uno dei due produce, inevitabilmente, la compressione dell'altro" (p. 126).

Ancora: "Quel che è certo è che, se un cittadino chiede l'accesso ad atti che compromettono la riservatezza di terzi, è necessario che l'Amministrazione procedente avvii il procedimento disciplinato dal D.P.R. 184/2006 e tenga conto degli articoli 59 e 60 del d.lgs. 196/2003" (p. 126).

Diritto di accesso generalizzato

L'entrata in vigore del d.lgs. 25 maggio 2016, n. 97, "ha considerevolmente modificato il d.lgs. 33/2013 e ha previsto ciò che è stato detto il *diritto all'accesso civico generalizzato* (articolo 5, comma 2 del d.lgs. 33/2013)".

Una materia delicata che comporta rispetto della norma, responsabilità e sensibilità, tenendo conto di un'altra novità da considerare nell'intreccio dei fattori: il diritto all'oblio.

I diritti alla protezione dei dati personali di tutti i soggetti interessati debbono coesistere in un quadro organico e unitario di garanzie e di equilibrio. L'uno non esclude l'altro.

\

Indipendentemente dalla finalità perseguita, laddove la pubblicazione *on line* di dati, informazioni e documenti, comporti un trattamento di dati personali, devono essere opportunamente temperate le esigenze di pubblicità e trasparenza con i diritti e le libertà fondamentali, nonché la dignità dell'interessato, con particolare riferimento alla riservatezza, all'identità personale e al diritto alla protezione dei dati personali.

Diversabilità e valutazione degli alunni

Non mancano, nel lavoro di A.G., specifici approfondimenti su questioni rilevanti, ovvero sulle novità legislative più recenti. Un pilastro della rinnovata cultura sulla disabilità, nel nostro sistema scolastico, è stata la legge 104/1992; alla quale si sono aggiunti altri provvedimenti come quelli inerenti ai bisogni educativi speciali (Bes; ai sensi della Direttiva 27/12/2012, della CM 8/3/2013, della nota MIUR 2563 del 22/11/2013), passando per il riconoscimento dei disturbi specifici di apprendimento (Dsa; certificati secondo la legge 170/2010) (p. 95).

Un altro tassello, il decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137 (convertito con modificazioni dalla legge 169/2008), che ha previsto l'insegnamento di *Cittadinanza e Costituzione*; sul piano della valutazione del comportamento degli studenti, obbligo di non ammissione alla classe successiva in caso di valutazione

\
inferiore a sei decimi; valutazione del rendimento scolastico degli alunni della scuola primaria mediante l'attribuzione di voti obbligatoriamente espressi in decimi; l'insegnante unico nella scuola primaria.

A.G. ricorda come l'azione del ministro Gelmini abbia tratto spunto dalla fonte legislativa primaria costituita dall'articolo 64, comma 3, che prevedeva un *Piano programmatico* del MIUR di concerto con il Ministro dell'Economia e delle Finanze, predisposto il 4 settembre 2008, ai sensi della legge di conversione 6 agosto 2008, n. 133, a seguito del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112.

Formazione e contratti pubblici

Quindi il tema della formazione *in itinere* prevista dal comma 124 della legge 107/2015, secondo il quale quella “in servizio dei docenti di ruolo è obbligatoria, permanente e strutturale” (p. 224). E poi le novità intervenute in riferimento alla valutazione, alla sua funzione educativa, voto di condotta compreso.

Dal 1° settembre 2017 sono entrate in funzione le disposizioni previste nell'articolo 3 del d.lgs. 62/2017, secondo le quali: “Le alunne e gli alunni della scuola primaria sono ammessi alla classe successiva e alla prima classe di scuola secondaria di primo grado anche in presenza di livelli di apprendimento parzialmente raggiunti o in via di prima acquisizione” (p. 173).

\

Detto altrimenti: “I docenti della classe in sede di scrutinio, con decisione assunta all’unanimità, possono non ammettere l’alunna o l’alunno alla classe successiva solo in casi eccezionali e comprovati da specifica motivazione” (p. 174).

Il consiglio di classe, nel caso di parziale o mancata acquisizione dei livelli di apprendimento in una o più discipline, può attribuire all’alunno/a un voto di ammissione anche inferiore a 6/10 (nota 1865/2017).

Un aspetto rilevante concerne la correttezza, formale e sostanziale, nella gestione degli atti, ad evidenza pubblica, disciplinato dal Codice dei contratti pubblici, che deriva da norme europee, e, pertanto prevale sul D.I. 44/2001, qualora si manifesti un contrasto tra le relative disposizioni (p. 156): emanato con il d.lgs. 18 aprile 2016, n. 50, e “corretto” dal recente d.lgs. 19 aprile 2017, n. 56, si tratta di un provvedimento legislativo posto alla base dell’attività pubblica riguardante i contratti di lavori, servizi e forniture, nonché i contratti di concessione, è funzionante da oltre un anno e la relativa legge delega (legge 28 gennaio 2016, n. 11) prevedeva espressamente la possibilità, per il Governo, di adottare disposizioni integrative e correttive entro un anno dalla sua entrata in vigore.

Puntualizza ancora A.G.: “Il Codice dei contratti, a sua volta, va applicato tenendo conto degli indirizzi forniti, con proprie deliberazioni, dall’Autorità nazionale anticorruzione (Anac)” (p. 269).

Gerarchia delle fonti e sicurezza

Una particolare attenzione è dedicata alla gerarchia delle fonti del diritto: “Nel nostro ordinamento sono identificabili tre livelli di importanza decrescente: il livello costituzionale, quello delle fonti primarie o legislative (leggi, decreti legislativi, decreti-legge, leggi regionali) e quello delle fonti secondarie o regolamentari (regolamenti governativi o ministeriali nonché delle Regioni, degli enti locali o di altri enti pubblici): le ‘circolari ministeriali’ non rientrano tra le fonti del diritto ma costituiscono ‘solo’ una interpretazione, per quanto autorevole, delle disposizioni contenute nelle fonti” (p. 289).

Quindi il gran tema della della sicurezza affrontato nel d.lgs. 9 aprile 2008, n. 81, relativo all’*Attuazione dell’articolo 1 della legge 3 agosto 2007, n. 123, in materia di tutela della salute e della sicurezza nei luoghi di lavoro*, di derivazione europea, e che, rispetto al previgente d.lgs. 626/1994, è molto più completo e “moderno”: una sorta di “testo unico” della tutela della salute e della sicurezza (p. 353).

“Tale decreto, infatti, ha accorpato e riorganizzato numerosi provvedimenti legislativi e regolamentari, presenta maggiore attenzione all’aspetto della prevenzione, recepisce gli orientamenti della giurisprudenza di legittimità e prevede un rinnovato (e

\
più severo) sistema sanzionatorio a carico dei trasgressori degli obblighi dallo stesso imposti” (p. 353).

I diversi profili coinvolti: il responsabile del servizio di prevenzione (RSPP); il rappresentante dei lavoratori per la sicurezza (RLS); il medico competente (MC); gli addetti al servizio (ASPP); il documento unico di valutazione dei rischi (DUVRI).

Alcune novità più recenti

Meritano una menzione: la prevenzione vaccinale, la normativa antibullismo e quella sugli esami di Stato. Il decreto-legge 7 giugno 2017, n. 73, con *Disposizioni urgenti in materia di prevenzione vaccinale*, pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale, n. 130, del 7 giugno 2017, è entrato in vigore il giorno successivo, l'8 giugno. Il provvedimento “ha avuto ampia risonanza sulla stampa in quanto ha incrementato notevolmente il numero di vaccinazioni a cui devono essere sottoposti i minori di età compresa tra zero e sedici anni.

La *ratio legis* è la necessità di contrastare la diffusione di alcune patologie e di assicurare il mantenimento di adeguate condizioni di sicurezza epidemiologica” (p. 74). Le vaccinazioni rese obbligatorie sono le seguenti: a) anti-poliomielitica; ^{[[L]]}_{[[SEP]]}b) anti-difterica; ^{[[L]]}_{[[SEP]]}c) anti-tetanica; ^{[[L]]}_{[[SEP]]}d) anti-epatite B; ^{[[L]]}_{[[SEP]]}e) anti-pertosse; ^{[[L]]}_{[[SEP]]}f) anti-Haemophilus, influenza tipo b; ^{[[L]]}_{[[SEP]]}g) anti-meningococcica B; ^{[[L]]}_{[[SEP]]}h) anti-

\
meningococcica C; ^[SEP]i) anti-morbillo; ^[SEP]l) anti-rosolia;
m) anti-parotite; ^[SEP]n) anti-varicella.

Quindi la legge 29 maggio 2017, n. 71, relativa alle *Disposizioni a tutela dei minori per la prevenzione ed il contrasto del fenomeno del cyberbullismo*, entrata in vigore il 18 giugno 2017 (p. 76). Dal primo settembre di questo anno scolastico ogni istituzione scolastica si sta attrezzando con un adeguato presidio.

Il d.lgs. 13 aprile 2017, n. 62, *Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107*, ha previsto nuove regole per gli esami di Stato.

Relativamente a quello conclusivo del primo ciclo: tre prove scritte invece di cinque (italiano, competenze logico-matematiche e lingua straniera) e un colloquio.

Relativamente a quello conclusivo della secondaria superiore: dall'a.s. 2018/2019, lo svolgimento delle prove INVALSI (in analogia a quanto previsto per l'esame di Stato del primo ciclo esse riguarderanno le competenze di italiano, matematica e lingua inglese) e dell'alternanza scuola/lavoro diviene requisito di ammissione all'esame; si dà maggiore peso (40 punti su 100) al percorso dello studente nell'attribuzione del credito scolastico; via la terza prova, due prove scritte: la prima sulla padronanza della lingua italiana, la seconda che riguarda una o più discipline caratterizzanti l'indirizzo di studio; un colloquio con relazione finale sull'esperienza

\
dell'alternanza scuola-lavoro sostanzialmente in sostituzione della tradizionale *tesina*.

Il futuro si gioca in classe?

La scuola è soprattutto in ciò che accade dal punto di vista del miglioramento della relazione educativa. Quanto attiene all'amministrazione dovrebbe essere orientato, nello spirito della semplificazione, a renderla interessante e proficua. Se *il futuro si gioca in classe*, come è stato detto, dobbiamo sapere che proprio la scuola - ambito delicato dei rapporti tra Stato e società - non può fare a meno di una *struttura* che sia protesa a far propri bisogni formativi in divenire.

Guido Tonelli, scienziato del Cern di Ginevra, fisico delle particelle che ha partecipato alla scoperta del bosone di Higgs, ha voluto scrivere una lettera aperta alla ministra dell'Istruzione, ricordando la figura di un suo insegnante ai tempi del liceo, il prof. Tartaglione, chiedendole: "i tanti prof. Tartaglione, che stanno tenendo in piedi il nostro sistema educativo, sono al centro dell'attenzione del ministero? L'amministrazione si fa in quattro per agevolare il loro lavoro? Viene loro riconosciuto, a tutti i livelli, il lavoro decisivo che svolgono per il Paese?" E ancora: "Vengono sollevati da impegni burocratici ordinari in maniera che passano concentrarsi solo su quanto sanno fare meglio, cioè insegnare?" (cfr. Guido Tonelli, *La scuola deve usare il*

\
cervello, nella “Lettura” del “Corriere della Sera”, 3 dicembre 2017, pp. 2-3).

Ovvero oltre la classe?

Ma nella scuola dell'autonomia ad essere in discussione è proprio la classe, l'aula tradizionalmente intesa.

Un tempo la scuola corrispondeva all'immagine della stazione ferroviaria. L'ora di lezione analoga alla locomotiva sulla quale, ad una determinata ora, saliva il singolo macchinista, mentre il collega smontava e lasciava il servizio.

Una volta c'era il pennino. Poi la stilografica. Poi la biro bic. Oggi i ragazzi scrivono, forse più di prima, ma sulla tastiera di un p.c., di un tablet, di un cellulare.

Bisognerebbe essere consapevoli di questo. Impostando un pensiero sulla scuola nel mondo nuovo - del *web*, ma non solo del *web* - prendendo atto della pluralità delle fonti *informative* e, al contempo, dell'esigenza di rilanciare la capacità della scuola di essere, non solo a parole, autentica e vissuta *esperienza formativa*.

“L'educazione nell'era digitale non deve porre al centro la tecnologia, ma i nuovi modelli di interazione didattica che la utilizzano” (PNSD).

Come raccomanda Edgar Morin per “formare teste ben fatte più che teste piene”.

Gli ambienti di apprendimento

La nuova scuola deve sempre più sentirsi fondata sul lavoro collegiale dell'intera comunità professionale dei docenti. Decisiva non è l'aula ma la condizione favorevole all'apprendimento.

Non a caso la prospettiva della nuova didattica guarda con particolare interesse agli *ambienti di apprendimento*, orientati al dialogo, all'interazione, alla ricerca, alla condivisione di conoscenze, al riconoscimento di punti di vista plurali.

Al fine di trasformare il *modello trasmissivo* in una impostazione educativa *costruttivista* in grado di porre le basi per una *nuova alleanza* tra linguaggi della mente e del corpo, tra *intelligenza cognitiva* e *intelligenza emotiva*, favorendo, in tal modo, una didattica basata sull'esperienza, sulla sperimentazione, sulla ricerca/azione, sulla pratica, sul *learning by doing* (imparare facendo).

In un contesto di maggiore responsabilità per gli studenti, con un ruolo di facilitatore per l'insegnante; verso l'apprezzamento non solo delle conoscenze, anche delle abilità e delle competenze.

Come il volume di Antonello Giannelli ulteriormente evidenzia, l'autonomia, in fondo, porta verso un'esperienza didattica conforme alle tendenze più aggiornate, in un rapporto di cui è garante il dirigente scolastico, tra il *buon andamento* (previsto nell'art. 97

\
della Costituzione) - facendo bene attenzione al significato virtuoso e dinamico dell'espressione - e il principio della *libertà d'insegnamento* (sancito nell'art. 33), patrimonio dell'istituzione scolastica intesa come comunità, al contempo, professionale ed educativa.

In fondo, la vera autonomia non è altro il riconoscimento dell'interesse primario da conseguire: assicurare l'effettività del diritto allo studio di ciascun alunno mediante risposte adeguate ai suoi bisogni educativi. La vera *riforma* è in questo impegno, sempre e di nuovo ripreso, nella concretezza vissuta *dell'esperienza scolastica*.

Recensione/2

Il desiderio di sapere

Un libro sulla scuola, ma non solo. E' *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento* (Torino, Einaudi, 2014) di Massimo Recalcati, lacaniano di formazione filosofica, la cui sovraesposizione, in campo politico, ha rischiato, negli ultimi tempi, di creare un pregiudizio nei confronti dei suoi scritti, per la tendenza a riabilitare un'attitudine, che si presumeva in via di estinzione, come quella dell'intellettuale organico.

Nella circostanza il titolo può sembrare “furbo”, *à la page*, ammiccante. Invece corrisponde, coerentemente, al contenuto. Tra idea del sapere, rapporto maestro-allievo, missione educativa, non senza una parte finale, autobiografica, espressa con insolita sincerità. Viene descritto un passaggio d'epoca, sul piano, insieme, epistemologico e didattico. L'allievo non più considerato “testa o bocca vuota (recipiente) da riempire, vite storta da raddrizzare”: ma “soggetto”, “trasportato, attirato, catturato verso un sapere nuovo”. Il messaggio finale è quello di “amare la stortura della vite”.

Affiora la coscienza della crisi di ogni visione incrementale. Secondo la logica ottimistica di una linea

\

continua, progressiva, ascendente. Un'“espansione narcisistica” che appare, invece, definitivamente spezzata. Quindi l'approccio interpretativo dei tre momenti che Massimo Recalcati (d'ora in avanti M.R.) chiama i grandi “complessi” che avrebbero contrassegnato la storia dell'istituzione: Scuola-Edipo, Scuola-Narciso, Scuola-Telemaco.

La prima fondata sulla “potenza della tradizione, sull'autorità del Padre, sulla fedeltà al passato”. Spazzata via dalla contestazione studentesca e dalla modernizzazione. La seconda, quella “del mondo ridotto a immagine del proprio Io”: col prevalere dell'affermazione “cinica di se stessi”. Quindi il tempo di Telemaco: un'inedita confusione generazionale: figli e genitori in una stessa indistinta “melassa”, col contestuale affiorare di una “domanda inedita di padre”.

La Scuola-Telemaco, in sostanza, chiamata a restituire valore alla funzione dell'insegnante come figura centrale nel processo di “umanizzazione della vita”. L'impresa formativa oscillante tra due estremi. Da un lato, il “culto dell'efficienza della prestazione”. Dall'altro, “un edonismo fatuo e senza responsabilità”. Congedato lo “sguardo panottico del sorvegliante che individua e reprime”, il rischio è quello di una “drammatica evaporazione” della scuola. La quale si può salvare solo

\
come istituzione della “resistenza all’indisciplina dell’iperedonismo”. Contro ogni forma di “disumanizzazione nichilista”.

Nell’ambito della letteratura sulla scuola, va ricordato il contributo di Noberto Bottani, a partire da *La ricreazione è finita* (Bologna, il Mulino, 1986). Nel presupposto, in primo luogo, di sottrarre la scuola ad ogni provincialismo, da un lato, guardando allo scenario europeo, dall’altro ai segni di una crisi pedagogica, in quanto gnoseologica. Riaffermando, di fronte al rischio di un sistema formativo eterodiretto, la funzione cognitiva autonoma della scuola. Poi, in *Professoressa addio* (Bologna, Il Mulino, 1994), Bottani ha spiegato che se i docenti (europei) presentano un livello culturale medio o basso, ciò è dovuto al fatto che si chiede loro di assolvere mansioni che non sono tanto di natura “conoscitiva”, quanto di ordine “sociale”.

Come sottolinea M.R.: “la funzione dell’insegnante non è quella dello psicologo o dello psicoterapeuta”. Non è neppure quella di un “compagno di giochi”. Piuttosto: il carisma di un docente non è altro che il modo con cui “fa vibrare il sapere che trasmette ai suoi allievi”. Quel che resta della scuola, infatti, è “la funzione insostituibile dell’insegnante”.

\

Anche se in presenza di genitori, i quali, invece di condividere il *progetto educativo* preferiscono evitare l'*inciampo*: “Nel nostro tempo l’insegnante è sempre più solo. Questa solitudine non riflette solo la sua condizione di precariato sociale, ma (...) anche la rottura di un patto generazionale coi genitori. Lo studio dello psicoanalista ne raccoglie frequentemente i cocci: genitori sempre più complici e alleati di figli sempre meno riconoscenti e sempre più pretenziosi, i quali anziché sostenere l’azione educativa della Scuola, di fronte al primo ostacolo, preferiscono spianare la strada ai loro figli, evitare l’inciampo (...), insomma recriminando continuamente contro l’Altro come fanno i loro stessi figli” (pp. 65-6).

C’è un altro aspetto dell’indagine di M.R: il delicato rapporto maestro-allievo: “I veri insegnanti non sono quelli che ci hanno riempito la testa con un sapere già costituito”: ma quelli che “hanno fatto nascere domande senza offrire risposte precostituite”. E’ così che si trova il “proprio stile”. Come diceva il giovane Marcel Proust critico di John Ruskin, le idee del maestro servono all’allievo per sviluppare il proprio “io” con maggior varietà, come fosse sospinto “da altrui sulla propria strada”.

Per M.R.: “L’essenziale dell’insegnamento consiste nel mobilitare il desiderio di sapere”. Al fine di

\

“provocare risvegli”, di “far sentire la forza della parola”. Mentre, in genere, gli insegnanti sono “oppressi per la maggior parte del tempo da mansioni che esulano” “dal compito specifico dell’insegnamento”. Ma il nodo è qui: in ciò che *accade* tra il docente e i suoi alunni: in ciò che tra loro “passa” e come passa. L’organizzazione scolastica dovrebbe avere come sua più alta finalità quella di rendere fertile questa relazione.

E’ il punto di approdo della proposta di M.R. Al centro: l’ora di lezione. Un’ora che “può cambiare la vita”. Anche se insegnare può trasformarsi in un’esperienza di solitudine. Col rischio di non essere ascoltati. Spiega M.R.: ogni insegnante “ha parlato ai muri”. Non vi è “vocazione all’insegnamento” che non si confronti con il senso del limite.

Nella seconda parte M.R. restituisce il senso di una testimonianza autenticamente vissuta. La bocciatura “agli esami (allora esistevano ancora) di seconda elementare”, in quanto “giudicato incapace di apprendere”. E aggiunge: “Quando parlo, cercando di insegnare qualcosa, è sempre a lui che mi rivolgo, al bambino idiota che sono stato”.

Poi, più tardi, una seconda, per ragioni politiche. Quindi, l’incontro con la professoressa Giulia, alla quale M.R. dedica pagine intense di affetto e gratitudine. Con

\

la voglia di un riscatto che lo porta a impegnarsi per il recupero di un anno come privatista, riuscendo “a riprendere in mano la mia vita”, lungo “un viale di tigli di una scuola diroccata di Lodi, in una luce di luglio ancora forte verso sera”.

Insomma, non conta solo il contenuto del sapere: “ma la trasmissione dell’amore per il sapere”. Per questo non si può “insegnare ad insegnare”, né “insegnare ad apprendere”. Senza amore per il sapere, non c’è sapere *utile alla vita*.

Profilo degli autori

Massimo Brighi ha conseguito i seguenti titoli di studio: laurea in Fisica, indirizzo teorico, nell'Università di Bologna; Master in *Filosofia della Fisica*; diploma di previsore meteorologo presso l'Aeronautica Militare a Roma; dottorato di ricerca in Fisica nell'Università di Bologna, con pubblicazione della tesi *Implicazioni teoriche e sperimentali della sincronizzazione assoluta nella teoria della relatività speciale*. E' docente di ruolo di Matematica e Fisica nella scuola secondaria superiore dal 1987; dal 1998 nel Liceo scientifico "Enrico Fermi" di Bologna; supervisore SISS (Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario); dal 2001 al 2006 presso il Dipartimento di Fisica dell'Università di Bologna. Ha pubblicato, nel 2002, insieme ad altri autori, il libro di divulgazione scientifica *La Natura del tempo*, Edizioni Dedalo.

Corrado Calò, laureato in Giurisprudenza presso l'Università degli Studi di Bari, abilitato avvocato, ha a lungo lavorato nella Pubblica Amministrazione, dapprima nel Ministero delle Finanze e, successivamente, come funzionario dell'Ispettorato del Lavoro. E' docente di Diritto ed Economia nella scuola secondaria superiore dall'a.s. 2015/2016; dall a.s. 2016/2017 insegna nel Liceo scientifico Enrico Fermi di Bologna.

Marco Macciantelli, allievo di Luciano Anceschi, dottore di ricerca in Filosofia, già coordinatore de "il verri", membro del Comitato di direzione della rivista "Studi di estetica", ha pubblicato alcuni libri. E' stato amministratore pubblico. Dal 1° settembre 1988, a seguito di pubblico concorso, docente di ruolo nella secondaria superiore; dall'a.s. 2016/2017 titolare di Filosofia e Storia nel Liceo scientifico Enrico Fermi di Bologna.

\

Massimo Mazzanti, laureato in Storia moderna e in Filosofia; particolarmente interessato: alla storia militare, soprattutto del XX secolo, ai totalitarismi e alle loro tematiche ideologiche; in questo campo ha cercato di approfondire aspetti di tipo didattico relativi a quelle tematiche e a quei testi, di cui spesso si parla, ma difficili da reperire in una stesura originale. In campo filosofico i suoi interessi si concentrano sul concetto di tecnica e sulla sua evoluzione come elemento di modificazione della definizione di natura umana.

Egisto Pagliarani, laureato in Filosofia e Scienze storiche, nel 2013 ha conseguito la Specializzazione in didattica speciale. Dal 1° settembre 2014, a seguito di pubblico concorso, dopo aver frequentato la scuola di specializzazione per l'insegnamento nella scuola secondaria, è docente di ruolo nella scuola secondaria superiore. Ha sviluppato, come linea di ricerca, lo studio delle istituzioni nella società moderna e contemporanea.

Maurizio Pancaldi, laureato in Filosofia, già docente di Storia e Filosofia dal 1973 al 2010; nel periodo 1998 - 2009, nel Liceo scientifico Enrico Fermi di Bologna; particolarmente interessato al pensiero tardo antico e medioevale; autore di numerosi saggi (alcuni dei quali pubblicati sulla rivista *on line* il *Giardino dei pensieri*) e di una serie di volumi presso gli editori: Paravia, De Agostini, Poseidonia, Hoepli, Armando. Fra i suoi testi si segnala, in particolare, un commento a *Per la pace perpetua* di Immanuel Kant; all'*Apologia di Socrate* di Platone; una monografia su Husserl; manualistica per i Licei nelle discipline storica e filosofica.

\
n. 2/2017

**Un'idea di scuola
Tra ricerca e didattica**

Dipartimento di Storia, Filosofia e Diritto: Giovanna Alcaro, Lorenzo Aulisa, Tiziana Biavati, Corrado Calò, Ivana Di Virgilio, Emanuela Folezzani, Carmen Innico, Marco Macciantelli, Massimo Mazzanti, Egisto Pagliarani, Alessandra Vita Finzi, Incoronata Vocale.

Comitato di redazione: Corrado Calò, Marco Macciantelli (*coordinatore*), Massimo Mazzanti, Raffaele Riccio, Incoronata Vocale.

Un'idea di scuola è una rivista *on line* di cultura della didattica; legale responsabile: il Dirigente scolastico.

**Anno scolastico 2017/18
Liceo scientifico “Enrico Fermi” (Bologna)**

