

La didattica della filosofia tra storia, problemi e spiegazioni¹

Quando mi trovo tra le mani una nuova edizione di un manuale di storia della filosofia per i licei non riesco solitamente a trattenere un moto di insoddisfazione. Non so se ciò dipenda anche da certe mie idiosincrasie e da certe mie preferenze affatto singolari.

Vorrei in questa sede proporre le mie giustificazioni al riguardo. Intendo il procedimento di giustificazione come un discorso cui solitamente si ricorre di fronte ad un'istanza giudicativa: sulle orme di una distinzione frequentemente applicata in ambito giuridico e analizzata anche nelle sue implicazioni più minute da John Austin in uno dei suoi *Philosophical Papers* più citati, distingo la scusante – che ricorre allorché ammettiamo che c'era qualcosa di male in ciò che abbiamo fatto, provato o pensato, senza tuttavia assumercene interamente la responsabilità – dalla giustificazione vera e propria, a cui ci si appella quando accettiamo la responsabilità di quell'atto, negando tuttavia che possa essere biasimato². Tale, per l'appunto, vorrebbe essere il caso mio. Così, dopo aver confessato la mia insoddisfazione, tenterò di presentare alcune ragioni che la giustifi-

cano. A quel punto l'esame critico e le valutazioni di questa notevole opera di Enrico Berti e di Franco Volpi appariranno forse in un contesto più appropriato.

In generale, qualunque tesi sulla didattica della filosofia presume la risoluzione di due distinte e di per sé controverse questioni: l'una che attiene all'idea stessa di filosofia, l'altra che riguarda le finalità dell'insegnamento di questa disciplina nel curriculum della scuola media superiore.

Della prima questione si trova traccia anche nell'epilogo del terzo volume dell'opera, là dove Franco Volpi soffermandosi sulle prospettive odierne della razionalità filosofica sostiene giustamente che la comune accettazione dell'opinione, diffusa nella cultura contemporanea, «che la filosofia altro non sia che una voce tra le tante che partecipano al dialogo dell'umanità» non può esimerci dall'interrogazione di «quale sia la sua identità dopo che essa sembra aver perduto il suo tradizionale campo di problemi e di oggetti da indagare» (SF, III, 393). Che ci sia un problema di identità del genere di indagine di cui i filosofi si occupano è

provato dal fatto che, a scadenze regolari, essa è minacciata tanto sul fronte esterno – intendo con ciò la politica culturale espansionistica ed imperialistica di qualche scienza particolare; quanto su quello interno, vale a dire dallo scetticismo di qualche filosofo, che, se si dice stanco della filosofia, non si è però ancora stancato di ripetere il ritornello che la filosofia sarebbe oramai morta. A dire il vero la questione dell'identità del sapere disciplinare in questi ultimi tempi si è posta in linea di principio in ogni tipo di insegnamento, non solamente in filosofia, a seguito di un certo numero di eventi conspiranti allo stesso risultato: i mutamenti di paradigma che hanno sommosso anche i dizionari scientifici più accreditati; lo sviluppo di nuove forme di sapere multi-, pluri-, inter- e transdisciplinare; eccetera. Ma nel caso della filosofia la questione si pone non da oggi e in forme radicali.

A questo genere di domande – metafisiche –, cioè all'interrogazione sulle proprietà del discorso filosofico, non è evidentemente possibile rispondere in questa sede. Mi limiterò pertanto a due indicazioni che hanno il vantaggio di facilitarmi ad articolare la mia tesi sull'insegnamento della filosofia e, di rimando, introducono alla giustificazione di quello stato di insoddisfazione di cui dianzi ho detto.

Ho colto questi suggerimenti nella cultura filosofica americana contemporanea che, come ognuno sa, dopo un periodo di relativo inaridimento, è diventata negli ultimi decenni una delle fucine più promettenti del pensiero contemporaneo.

Il primo di questi suggerimenti viene da Thomas Nagel. Egli ha proposto, in un libriccino che nella versione italiana ha il titolo di *Una brevissima introduzione alla filosofia*, un modo originale per avviare le giovani menti al discorso filosofico³: lo ha fatto senza celare il proprio amore per la filosofia e senza tradire lo spirito del discorso filosofico, riproponendo in un linguaggio particolarmente sobrio i più importanti interrogativi per i quali la filosofia continua ad essere importante nella cultura contemporanea, sia sul versante teoretico sia su quello pratico. Lo ha fatto, si badi, senza mai citare il nome di un solo filosofo o una riga di un solo testo, nonostante che il lettore esperto e smaliziato possa facilmente intravedere nel resoconto di questo o quel tentati-

R. Magritte, *Questa non è una pipa*, Ginevra, Coll. privata



vo di soluzione di un problema filosofico la figura di questo o quel filosofo. Nagel ha coniato per la filosofia la metafora felice di «*infanzia dell'intelletto*»⁴: per quanto approssimativo possa apparire a taluni questo modo di intenderla, essa ripropone un *topos* della sua autocomprensione⁵. Nagel raccomanda a chi insegna la filosofia – non so se così sia legittimo esprimersi –, dalla scuola elementare come accade in Germania o negli Stati Uniti con la filosofia per i bambini fino all'Università, di non scordarsi di proporre nelle lezioni, senza il timore di sbagliare, il senso di quell'esperienza intellettuale sconcertante e meravigliosa che costituisce dalle sue origini la trama della filosofia. Purtroppo questa è un'esigenza che solitamente i sussidi didattici per le scuole medie superiori trascurano, soffocando così sul nascere la curiosità intellettuale degli studenti e dilapidando anche le occasioni migliori che si offrono nell'itinerario didattico per articolare problematualmente e razionalmente gli interrogativi ingenui – infantili, nel senso di Nagel – degli studenti. Di qui, una prima ragione della mia insoddisfazione.

Il secondo suggerimento metafilosofico viene da Robert Nozick, dalle sue *Spiegazioni filosofiche*.

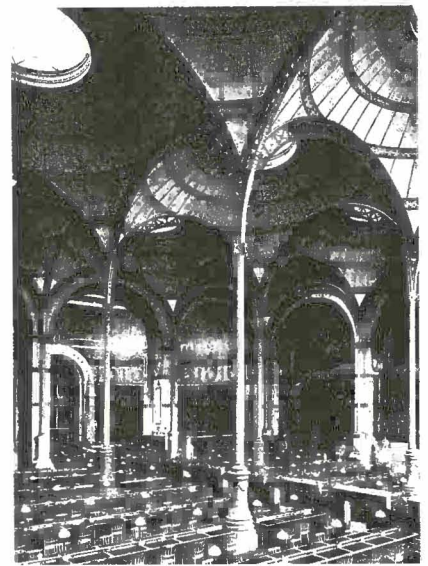
Il filosofo libertario di Harvard ci ha recentemente regalato una splendida analisi delle forme del ragionamento filosofico. Alla filosofia coercitiva, quella a cui ci eravamo fin qui abituati, Nozick oppone il pluralismo filosofico; ad una concezione che considera il lavoro filosofico, per così dire, un prolungamento delle occupazioni abituali del ministero degli affari esteri del nostro pensiero, a cui interessa essenzialmente di confutare le tesi altrui e di far credere qualcosa a qualcuno, che questi lo voglia o no; Nozick sostituisce l'idea che il discorso filosofico sarebbe meglio compreso nelle sue autentiche motivazioni se fosse considerato un affare del ministero degli affari interni del nostro pensiero, in cui quello che conta soprattutto è registrare correttamente le obiezioni degli altri e considerarle come altrettanti problemi per le nostre personali credenze. Si fronteggiano insomma due modi di considerare il ragionamento filosofico. D'un lato troviamo la «*torre filosofica*»: essa è l'immagine del procedimento *standard* della filosofia occidentale e consiste nel dedurre un si-

stema filosofico «*da un piccolo numero di principi base, dimostrando che tutto segue dai loro assiomi intuitivamente fondati*». In questo caso, spiega Nozick, «*è come mettere un mattone sopra l'altro fino a costruire un'altissima torre filosofica larga un mattone. Quando quello che sta in fondo si sbriciola o viene tolto tutto casca, seppellendo anche le idee indipendenti dal punto di partenza*». Alla torre Nozick oppone il Partenone, ovvero l'immagine di una filosofia pluralistica che egli così descrive: «*Prima sistemiamo le nostre singole intuizioni filosofiche, come tante colonne; poi le colleghiamo ed unifichiamo coprendole con un architrave di principi o temi generali. Quando questa struttura filosofica crolla da un lato (come l'induzione ci insegna ad aspettare) resta ancora in piedi qualcosa di interessante e di bello*». Insomma, conclude Nozick, se dovesse cadere «*di questa struttura non resterà un semplice mucchio di pietre, come per la torre filosofica*»⁶. Anche la tesi di Nozick, come ognuno vede, è influente sul nostro discorso: sostiene una versione pluralistica, fallibilistica, esplicativa e libertaria della razionalità filosofica; rifiuta le insidie della filosofia coercitiva e monistica da un lato e del relativismo scettico e disimpegnato dall'altro.

Che figura ci fanno i manuali a fronte di questo discorso?

Qui il giudizio dev'essere sfumato, anche perché la circolazione di idee che ha contraddistinto gli anni più recenti a seguito della caduta di qualche muro reale o metaforico ha dato qualche frutto. E' pur vero però che, accanto a molti manuali pedanti e privi di temperamento, continuano a circolare quelli dogmatici e ideologici, ossessionati da una visione pregiudiziale e parrocchiale della storia della filosofia. Di qui allora un'altra ragione della mia insoddisfazione. Non è difficile convenire che tra pedanteria e ideologia la scelta non si compie a cuor leggero.

Il manuale di storia della filosofia che è la prima opera di consultazione che lo studente legge a complemento del commento del testo filosofico che sostanzia la lezione, dev'essere invece lo specchio di un ragionamento aperto e tollerante; deve invogliare a capire le ragioni degli altri piuttosto che essere predisposto a eliminarle o ad assorbitarle dialetticamente nella visione di chi lo ha scritto o di chi lo usa; dev'essere in ogni caso immune dai



H. Labrousse, Sala di lettura, Parigi, Biblioteca Nazionale

toni violenti e sacerdotali che purtroppo hanno marcato molte pagine, ancora così vicine a noi, dell'irrazionalismo e dell'antiumanismo di alcune correnti della filosofia contemporanea. Questo è quanto la metafilosofia di Nozick può suggerire a chi, insegnando la storia della filosofia, volesse mostrare un'immagine della filosofia coerente con il suo carattere.

Chiarite così sommariamente le condizioni di sfondo entro cui si pone il problema dell'insegnamento della filosofia, giungo ad affrontare alcune questioni metodologiche. Per cominciare, ce n'è una che taluni considerano pregiudiziale e che anche la *Storia della filosofia* di Berti non ha potuto evitare di discutere. Si tratta dell'alternativa tra storia e problemi. Al riguardo i nostri autori non hanno dubbi: «*già più volte* – scrive Enrico Berti nella prefazione all'opera – *mi sono espresso a favore dell'«autentico» metodo storico contro il cosiddetto «metodo per problemi, per la ragione fondamentale che i problemi», anche filosofici, nascono dalla storia, della filosofia e di altre attività umane, e in questa pertanto vanno ritrovati e riproposti*» (SF, I, V). Di primo acchito a taluno potrà sembrare che questa dichiarazione sia in antitesi con quanto ho sostenuto in precedenza. Tuttavia, se ho inteso correttamente quanto Berti ha scritto in occasioni diverse e anche da ultimo nella prefazione a questa *Storia della filosofia*, non mi pare che di vera e radicale antitesi necessariamente si tratti, anche se al riguardo mi sembrano op-



portune, anzi indispensabili, qualche precisazione e qualche ulteriore conferma. Ho cercato di contribuire a questa chiarificazione compiendo qualche significativo sondaggio: pur privo della necessaria completezza, esso suggerisce orientativamente la traccia di un'ulteriore riflessione metodologica.

In questo suo ultimo documento sulla didattica della filosofia, cioè nella prefazione alla *Storia della filosofia*, Berti non chiude la porta alla rilevanza teoretica e al carattere dialogico dell'insegnamento della filosofia: ad esempio, dopo aver respinto tanto il metodo dossografico quanto quello storicistico, egli ammette che «sulle dottrine appartenenti alla storia si possano, anzi si debbano, anche dare delle valutazioni teoretiche» (SF, I, VI). Per la verità, in altra sede, Berti fu più esplicito: in un articolo di qualche anno fa scriveva che «il metodo storico non solo non esclude l'approccio «per problemi», ma anzi è l'unico che lo rende possibile, perché ciò che esso ricerca nelle concrete situazioni storiche [...] sono proprio i problemi, non solo quelli di tipo «materiale» – economici, sociali, politici –, da cui pure la filosofia può scaturire, ma anche quelli specificamente filosofici – logici, etici, conoscitivi [...]. L'approfondimento della problematica storica, insomma, può e deve essere l'occasione, non l'esclusione, di altrettanti ampi approfondimenti e sviluppi di carattere teoretico.»⁷ Nella prefazione alla *Storia della filosofia* questa tesi è stata ridimensionata e occorre, curiosamente,

a fianco di questa affermazione: «*In una certa misura ... anche la storia della filosofia [si badi: la storia della filosofia, non la filosofia!], come tutte le discipline filosofiche, deve essere fine a se stessa, cioè deve essere coltivata per il desiderio di conoscerla e per il gusto che la conoscenza di essa può produrre*» (SF, I, VI). E' ben vero che in queste parole non si legge esplicitamente il diniego della riflessione teoretica sui problemi fondamentali. Si faccia conto intanto però anche della «conversione» di Berti, che in tempi non lontani si dichiarava a favore della lettura antologica dei testi dei filosofi e contro l'uso del manuale e che oggi invece si raccomanda per il suo. Che significa tutto ciò?

Personalmente avrei preferito che Berti avesse continuato a sostenere in modo ancora più esplicito le convinzioni metodologiche espresse nell'articolo del 1984. Dalla mia esperienza, che non è molta né è particolarmente significativa, che però è pur sempre il referente più immediato della mia riflessione didattica, ho imparato a servirmi del metodo storico per introdurre alla riflessione filosofica vera e propria, ai problemi filosofici e alle loro spiegazioni: allora esso è didatticamente valido ed efficace perché consente di illustrare nella storia esterna e in quella interna della disciplina la genesi dei problemi e di esaminare criticamente e orientativamente un repertorio ragionato di spiegazioni congetturali, scrutando gli strumenti concettuali dell'officina dei pensatori classici. Trascurare la dimensione teoretica nell'insegnamento della filosofia mortifica, quando c'è, la curiosità genuina dello studente per gli interrogativi filosofici e sicuramente non la risveglia quando è latente; sacrifica inoltre la vocazione profonda della filosofia che è «criticità» – ricorda Franco Volpi nel capitolo conclusivo del terzo volume che già mi è capitato di citare –, cioè «costante mantenimento dell'apertura del problema» (SF, III, 393 e 394). Da ogni punto di vista l'esito è controproducente: per la motivazione dello studente e per le gratificazioni professionali dell'insegnante, per la maturazione intellettuale e morale dello studente, per il progresso culturale e civile della società.

Se il mio ragionamento è pertinente, allora non vi sarebbe ragione di contrapporre sul piano metodologico il

metodo storico al metodo per problemi. Insomma non di una scelta pregiudiziale si tratta, a condizione che lo studio della storia del pensiero filosofico e scientifico costituisca anche l'occorrenza didattica che permette di dipanare la trama dei grandi problemi filosofici.

In ciò mi conforta indirettamente un argomento di Norberto Bobbio. In un saggio dedicato a Max Weber⁸ il filosofo torinese individuò tre ragioni che giustificerebbero una peculiare attenzione per alcuni autori – i cosiddetti autori classici – a preferenza di altri. Essi sarebbero gli interpreti autentici e unici del loro tempo, sicché le loro opere sono considerate uno strumento privilegiato per comprendere quell'epoca; ciò malgrado questi autori manterrebbero la loro attualità attraverso la loro *Wirkungsgeschichte*, anche perché – e questa sarebbe la terza ragione di Bobbio – l'autore classico «ha costruito teorie-modello di cui ci si serve continuamente per comprendere la realtà, anche la realtà diversa da quella da cui le ha derivate e a cui le ha applicate, e sono diventate nel corso degli anni vere e proprie categorie». Ora, indipendentemente dalla plausibilità o meno della teoria della storia soggettiva all'argomento di Bobbio e indipendentemente dalla compatibilità o meno dei tre requisiti indicati – problemi rilevanti ma che in questa sede non è evidentemente possibile esaminare⁹ –, questo ragionamento può costituire una risposta plausibile al nostro interrogativo, nel senso che lo studio delle lezioni dei classici offrirebbe una formidabile chiave di volta dell'articolazione storica e problematica degli itinerari didattici di filosofia. Le grandi posizioni filosofiche infatti sono teoricamente significative al di là dei contesti peculiari che le hanno generate e sono in linea di principio confrontabili tra di loro se, come dice Bobbio, il mondo che aprono alla intelligibilità umana non è più necessariamente quello nei cui orizzonti esse sono state concepite. Pure quelle posizioni sono storicamente significative, per il carattere epocale in cui propongono in un peculiare contesto storico e culturale un paradigma del discorso filosofico.

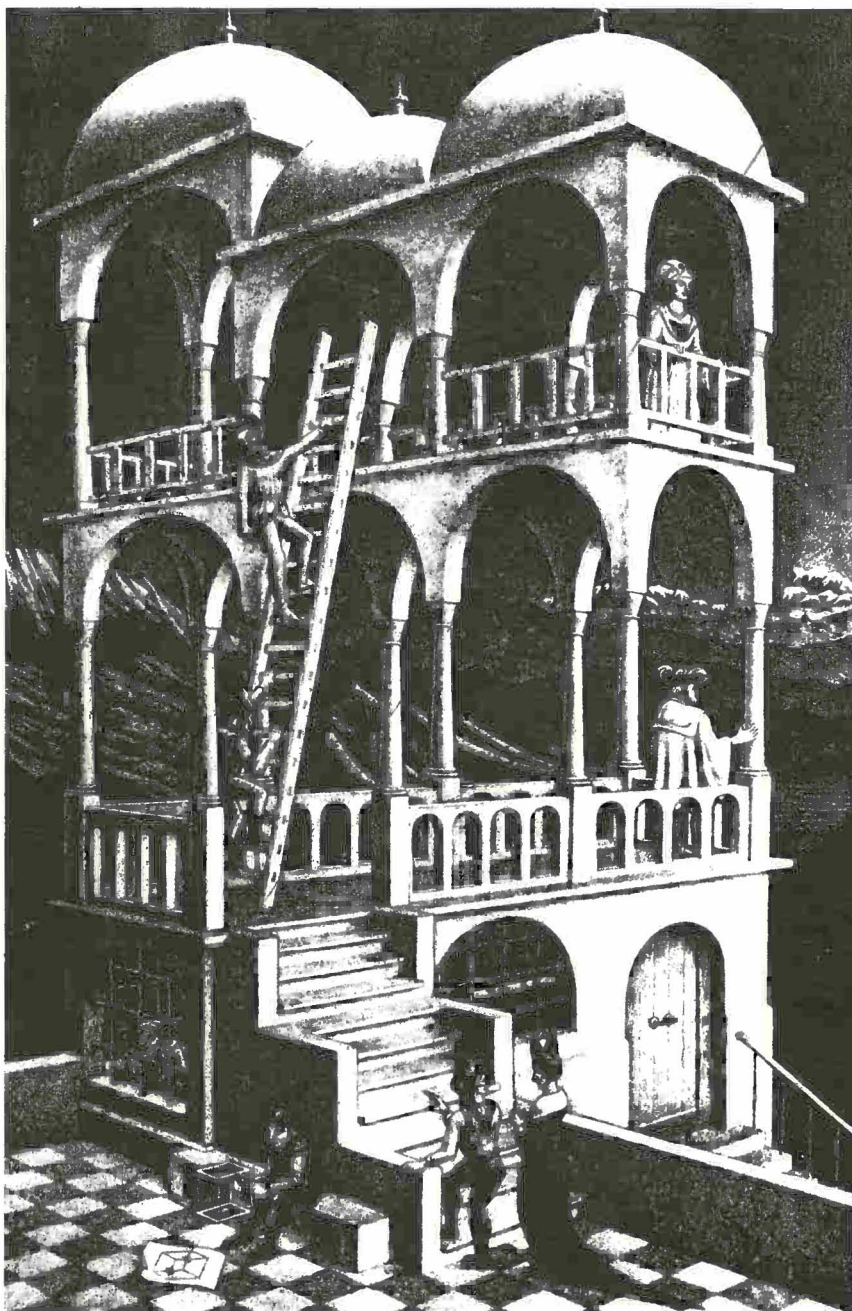
Come ne esce allora la *Storia della filosofia* di Enrico Berti e Franco Volpi a fronte di quest'argomento? Sostanzialmente bene direi, anche se – non me ne vogliano gli autori – al momento non tutte le condizioni di sfon-

do mi paiono adeguatamente adempiute. Alcune scelte didattiche pongono comunque a favore dell'opera. Tra di esse vorrei citare anzitutto la chiarezza e la pertinenza dell'esposizione, virtù che saranno particolarmente apprezzate dai destinatari principali dell'opera, gli studenti. Vi è poi il merito non indifferente di proporre una trattazione essenziale ed un alleggerimento notevole della mole dei tre volumi, con una scelta ponderata ed equilibrata delle stazioni principali nell'itinerario per il curriculum liceale: una scelta che chiunque immagina che facile e agevole

non deve essere stata e che illustra ulteriormente i meriti degli autori. Del resto, all'idea di un itinerario essenziale, che ha le sue buone ragioni didattiche, Berti e Volpi sono giunti anche per la via metafisica: la decisione di seguire la traccia principale della riflessione specificamente filosofica e di escludere o quanto meno di ridimensionare nella trattazione manualistica le questioni che afferiscono molto indirettamente al discorso filosofico o che ad esso non afferiscono affatto traduce contestualmente un'idea della filosofia, della sua specificità, che gli autori non hanno

mancato di esplicitare¹⁰ e produce nelle scelte didattiche una felice combinazione di essenzialità e specificità. In ciò trovo un'agevolazione indiretta all'uso della storia del pensiero filosofico e scientifico nella spiegazione e nella discussione dei grandi problemi filosofici. A rallegrarsene sarà l'insegnante, compreso quello quasi sempre insoddisfatto, che trova nelle pagine chiarissime di Enrico Berti e Franco Volpi la traccia per entrare nella biblioteca dei filosofi e cogliere nei loro procedimenti, nelle loro teorie e nelle loro aporie altrettanti suggerimenti per proporre con i suoi alunni lo svolgimento degli interrogativi fondamentali della nostra vita. Insomma non siamo ancora ai «*problemi*» di Nagel e alle «*spiegazioni*» di Nozick ma forse stavolta possiamo accontentarci.

M. C. Escher, *Belvedere*



Marcello Ostinelli

¹ Questo testo riproduce l'intervento letto il 27 maggio 1991 alla Biblioteca regionale di Locarno in occasione della presentazione della *Storia della filosofia* di Enrico Berti e Franco Volpi. Editori Laterza, Roma-Bari 1991. L'opera sarà citata nel testo con l'abbreviazione *SF*, seguita dall'indicazione del volume e della pagina.

² J. L. AUSTIN: *Una giustificazione per le scuse*. In: *Saggi filosofici*. Milano 1990, pp. 169-195.

³ Th. NAGEL: *Una brevissima introduzione alla filosofia*. Milano 1989.

⁴ Th. NAGEL: *Uno sguardo da nessun luogo*. Milano 1988, p. 14.

⁵ L'allusione è con ogni evidenza al libro I, 982 b 11 sg. della *Metafisica* di Aristotele.

⁶ R. NOZICK: *Spiegazioni filosofiche*. Milano 1987, in particolare pp. 15-40.

⁷ E. BERTI: *Come insegnare filosofia nell'area comune*. In: *Nuova Secondaria*, no. 9, 15 maggio 1984, p. 25.

⁸ N. BOBBIO: *La teoria dello stato e del potere*. In: [Autori vari:] *Max Weber e l'analisi del mondo moderno*. A cura di P. Rossi. Torino 1981, pp. 215-246, specialmente pp. 215-218; un esame critico della tesi di Bobbio si trova in M. BOVERO: *Antichi e moderni*. Norberto Bobbio e la lezione dei classici. In: [Autori vari:] *Per una teoria generale della politica. Scritti dedicati a Norberto Bobbio*. A cura di L. Bonanate e M. Bovero. Firenze 1986, pp. 227-239; cfr. pure E. LANFRANCHI: *Un filosofo militante. Politica e cultura nel pensiero di Norberto Bobbio*. Torino 1989, specialmente pp. 143-148.

⁹ Si veda al riguardo l'articolo citato di Michelangelo Bovero.

¹⁰ Cfr. ad esempio E. BERTI: *Le vie della ragione*. Bologna 1987, in particolare i capitoli che costituiscono la prima parte del volume.