

## STATUTO EPISTEMOLOGICO E DIDATTICA DELLA FILOSOFIA

di Paolo Citran

### 1. La radicale prospettività dei saperi umani

Sia sulla base di esigenze didattiche (la necessità di insegnare discipline e non caricature di discipline), sia sulla base di esigenze epistemiche (la necessità di definire la struttura, gli alfabeti, i fondamenti essenziali, il metodo delle diverse discipline) si fa oggi sentire il bisogno di andare a definire in maniera condivisa il “che cos’è” delle varie discipline scolastiche.

In realtà una lettura dinamica della riflessione epistemologica del Novecento (di filosofia come di storia della scienza, dal Neopositivismo a Popper a Kuhn e a Feyerabend) credo ci porti a relativizzare profondamente ed essenzialmente l’idea di principi immutabili ed eterni che presiederebbero a ogni forma di sapere che possa accampare diritto di scientificità. Durante la sfortunata elaborazione in età berlingueriana dei nuovi curricula disciplinari, soprattutto in relazione al bisogno di porre dei “paletti” inderogabili nella definizione delle discipline in rapporto al loro insegnamento curricolare, si è registrata un’enfasi che ci sembra eccessiva sul concetto di “nuclei fondanti” o “nuclei generativi”, attivando per così dire un’oggettivazione di questi concetti che vira verso una sorta di visione ontologica naturalistica delle diverse discipline.

Basterà qualche semplice osservazione di buon senso sull’evoluzione degli statuti epistemologici delle diverse discipline, soprattutto in relazione alla cosiddetta “crisi dei fondamenti”: lo statuto epistemologico delle geometrie subisce una svolta fondamentale dal momento in cui si scopre la possibilità di costruire sistemi logicamente coerenti non meno della geometria euclidea.

Così fisica relativistica e fisica delle particelle subatomiche ridefiniscono radicalmente le basi della fisica classica, quando già la termodinamica aveva introdotto un superamento del determinismo classico portando al ricorso al probabilismo (poco importa in questo contesto se letto in chiave logica o in chiave statistica).

Ma già Nietzsche, un autore che scienziati ed epistemologici generalmente snobbano, aveva posto, magari in maniera metaforica e oscura, le basi teoriche del discorso che qui sto cercando di svolgere.

Voglio dire che la definizione epistemologica di qualsivoglia disciplina e la relativa analisi epistemica inevitabilmente vanno sottoposte alle riserve gnoseologiche di questa nostra postmodernità, per cui per esempio il concetto di nucleo fondante o generatore può essere legittimamente utilizzato, ma nella consapevolezza del carattere storico e pragmatico dei fondamenti dei nostri saperi, non come criterio oggettivo di significatività e di scientificità.

In particolare, ritengo che l’analisi epistemologica delle discipline, da quelle più *hard* a quelle più *soft*, altro non possa rappresentare che una messa a punto dello stato dell’arte di quelle discipline in un contesto spaziotemporale e culturalmente determinato.

Questo comporta ovviamente il rifiuto di ogni naturalismo, apriorismo, ontologismo o metafisica di tipo scientifico, nell’affermazione di una radicale prospettività dei saperi umani.

### 2. Passando alla filosofia

Stante la relativizzazione che la ricerca – ogni tipo di ricerca – viene a condividere nei



© CRESCENZO ACIERNO

vari ambiti epistemici, non sarà difficile l'effettuazione di un'analisi epistemica o se si vuole di una ricerca e descrizione dei nuclei fondanti del portato di quella tradizione di ricerca che si è storicamente configurata come "filosofia" e che ancor oggi assume questo nome, quantunque sia lecito dubitare che i "nuclei fondanti" per esempio dei Presocratici coincidano con quelli che per

noi, allo stato dell'arte, possono essere oggi considerati tali.

La lettura che fornirò qui di seguito corrisponde pertanto alla duplice esigenza di chiarificazione di quelle che appaiono oggi almeno a una parte significativa di coloro che praticano la filosofia le parole-chiave del filosofare. Queste indicazioni si accompagnano all'attenzione verso quelle parole che la pedagogia e la didattica della filosofia fanno parimenti pensare come parole-chiave o nuclei-fondanti.

Ciò in coerenza con quanto precedentemente enunciato, individuando cioè nella analisi epistemica e nella ricerca dei nuclei fondanti la duplice matrice epistemologica e pedagogico-didattica. Pertanto cercherò di delineare lo stato dell'arte della ricerca filosofica in stretta correlazione con quanto si pensa nella didattica filosofica.

Cercherò, cioè, di delineare quella che sembra essere una *koiné largamente anche se non universalmente condivisa tanto tra i cultori della filosofia quanto tra i cultori di didattica della filosofia* (ammesso e non concesso che si possa operare una distinzione così netta).

### 3. Per un'analisi epistemica della filosofia

Come emerge da quanto detto precedentemente, alla filosofia vanno attribuite

- a. storicità
- b. convenzionalità
- c. prospettività

*Storicità*: non esiste filosofia se non all'interno di una tradizione storico-disciplinare, che fonda un'ermeneutica autoriflettente e che contempla l'esistenza di una pluralità di posizioni dal punto di vista diacronico.

*Convenzionalità*: superata la credenza nella metafisica, nell'apriori, nella natura

universale, la condivisione di tesi filosofiche non può che esser fondata su accordi condivisi su principi o su esperienze da cui trarre le conseguenze che coerentemente ne derivano. Il che ovviamente toglie a chiunque la pretesa del possesso di un senso ultimo delle cose, data comunque una certa qual arbitrarietà delle premesse, anche ammesso che le conseguenze siano tratte del tutto correttamente.

*Prospettività:* l'insegnamento nietzscheano enuncia l'esperienza postmoderna della perdita di ogni orizzonte o, se si vuole, della moltiplicabilità indefinita degli orizzonti, per cui le verità sono molteplici e sono legate alla scelta (consapevole o meno) di un punto di vista.

Va inoltre evidenziato che caratteristica della filosofia, a motivo del suo essere una metariflessione, è quella di non avere un limite sul piano degli oggetti di conoscenza. Di configurarsi essenzialmente cioè come tuttologia di secondo livello. Alla problematizzazione che le compete come pensiero radicalmente critico, corrisponde una molteplicità di tematiche che possono essere di seguito (ma mai esaurientemente) enunciate.

Nella storia si sviluppa come metafisica/filosofia prima/ontologia, aree conoscitive se non totalmente screditate, certo ampiamente sospettate di dubbia problematizzazione. Si tende oggi piuttosto a rimandare, sia dal punto di vista epistemologico che dal punto di vista didattico, a una dimensione fenomenologico-descrittiva e a una dimensione argomentativa, che trovano spazio nella filosofia della storia, della politica, del linguaggio, della scienza e della conoscenza, nell'etica e nell'estetica, ecc. ecc.

#### 4. Come insegnare/apprendere filosofia a

#### scuola?

Si tende oggi a sottolineare, come dicevo, anche sul piano didattico, la rilevanza dell'argomentazione e anche, talvolta con effetti perversi sul piano della motivazione scolastica, la centralità dell'analisi del testo come luogo privilegiato per un contatto diretto con l'autore, mentre non si può negare comunque la dimensione storico-contestuale di un qualsivoglia approccio a quanto si è detto e scritto di filosofia.

In un'analisi epistemica come questa va introdotto un elemento che forse qualche iperrazionalista potrebbe considerare spurio, ma che a me appare coesistente al filosofare: la dimensione esistenziale della ricerca e del pensiero filosofico, che tra l'altro, da un punto di vista didattico, dovrebbe essere il mezzo principale per coinvolgere e magari talvolta anche esercitare una qualche fascinazione nei confronti di studentesse e studenti, fornendo all'apprendimento filosofico una potente motivazione personale.

È noto che tradizionalmente si è sempre distinto un approccio storico alla filosofia da un approccio teoretico-problematico. Quest'ultimo modello è stato fatto generalmente proprio (per esigenze diverse) da un'impostazione o positivista o cattolica/spiritualistica. Il modello storico, o meglio storicistico, è nella nostra tradizione scolastica grazie a Gentile. Anche a Gentile appartiene l'esigenza della lettura diretta dei classici, possibilmente integrali. Così posto, il quadro sa abbastanza di stantio, e pur tuttavia le questioni attuali di didattica della filosofia ancor oggi si muovono per lo più all'interno di questi paletti.

#### 5. Oltre la didattica dei medaglioni

Di Gentile non è passata alla pratica

scolastica più diffusa la lettura diretta dei testi; è piuttosto passata l'abitudine consolidata a presentare la storia della filosofia come una serie di medaglioni resa più o meno canonica da una prassi abitudinaria, in cui il filosofo che viene dopo tendenzialmente risponde a quello che è venuto prima ribaltandone pseudodialetticamente le posizioni, in una sequela storica spesso decontestualizzata, quasi che le idee e prima ancora i problemi filosofici non nascano in un contesto storicamente e socialmente determinato. Non che si pensi più (di solito) che la storia della filosofia sia Storia dello Spirito (con le due "esse" maiuscole), ma la procedura è comoda e usuale, pertanto va bene a molti. Tanto più che non trattare uno degli autori canonici viene spesso avvertito come un "non aver fatto tutto quel che si deve fare", come svolgere un programma monco dal punto di vista di una ipotetica completezza che in realtà esiste solo nella mente abitudinaria di alcuni docenti.

Il progetto "Brocca", almeno sulla carta, ha modificato radicalmente tale tipo di approccio. Da un lato mantiene -in maniera un po' lasca- l'approccio storico, ma lo fa senza pretese di esaustività, pur non avendo il coraggio di violare alcuni tabù inveterati, come quello relativo a Hegel, che per definizione non si tocca (qualcuno forse leggerà questa mia affermazione come una bestemmia o come una bestialità; se ne può discutere), proponendo di procedere per temi, spesso sollecitando di fatto a seguire delle linee di sviluppo storico-problematiche (del tipo: il problema politico da Hobbes a Rousseau, o il problema gnoseologico da Locke a Kant) che possono rappresentare un modo di procedere alquanto fruttuoso e credo decisivo in un curriculum di filosofia che affronti i problemi collocandoli nella storia e

nel contesto storico-sociale-culturale.

Ma il progetto "Brocca" si è caratterizzato nel dibattito fra gli addetti ai lavori soprattutto per il tormentone sulla cosiddetta "centralità del testo": tant'è vero che se si vanno a vedere gli obiettivi specifici di apprendimento della filosofia nel "Brocca", essi sembrano obiettivi non tanto di tipo filosofico quanto di tipo linguistico. Non credo che il carattere ermeneutico dell'attività filosofica debba per forza condurre a questo. Posso anche condividere i discorsi sul carattere ermeneutico del filosofare, ma quella che mi sembra un'assurdità psicologica (o didattica, fate voi) è sostenere che lo studente in tal modo possa entrare come "in presa diretta" con l'autore. La cosa appare poco credibile per vari motivi:

1. I filosofi non sempre sono di facile leggibilità, per cui il primo effetto in molti



© MARISA GELARDI, QUESTION

casi potrebbe essere che lo studente non capisca niente;

2. Non sempre o quasi mai la scrittura filosofica si presenta di primo acchito piacevole, per cui un primo o un ininterrotto approccio "a freddo" al testo filosofico può veramente far odiare la filosofia. Tanto più se si pensa che autori ai quali ci si dovrebbe avvicinare assai presto, quali i Presocratici (per i testi che se ne hanno), non mi sembrano propriamente letture per principianti.

L'effetto di tale metodologia, oltre a essere veramente "gentiliana" per la sua aristocraticità sostanziale, anche se non voluta e non percepita, potrebbe avere l'effetto, se praticata inesorabilmente e sistematicamente, di non far cogliere quella che dovrebbe essere la sostanza dello studio della filosofia: seppur in contesti e secondo modalità diverse, l'uomo si pone problemi suoi tipici e tenta soluzioni più o meno convincenti. Io tenderei a sottolineare questo carattere problematico e problematizzante della filosofia nell'insegnamento (so di dire un'ovvietà), che significa anche forte valenza esistenziale ("de te agitur").

Ecco perché la cosiddetta "centralità del testo" mal si concilia con la cosiddetta "centralità dello studente", di cui vanno valorizzati e stimolati gli impulsi problematici ed esistenziali. Direi di essere contro queste "centralità" a tutto favore della "centralità della mediazione culturale e didattica": il che non significa che non si debbano leggere testi (un problema è: testi con quali caratteristiche? Problema cruciale per la costruzione di un curriculum di filosofia, che non può sovrastare esageratamente il livello cognitivo e di sensibilità ai problemi dello studente; io credo che si debbano leggere testi accessibili e non troppo lunghi; inoltre si pone il problema dei "testi" del

"libro di testo"). Compito dell'insegnante è questa opera mediatrice, direi quasi di "traduttore" (fedele per il possibile, ma anche attualizzante e possibilmente affascinante) del pensiero del filosofo, il quale peraltro non dovrà esser sospeso nell'iperuranio, ma compreso e contestualizzato nel suo radicamento storico-sociale-culturale.

Sfioro un altro aspetto didattico: il problema della "modellizzazione". Personalmente cerco di usare una modellizzazione visiva abbastanza elementare, considerato che i nostri studenti sono molto "visivi" e sempre meno capaci di ascoltare e anche di dialogare (si può per esempio modellizzare visivamente la teoria delle idee platonica o le varie concezioni del tempo; gli schemi non troppo complicati funzionano: per esempio la rappresentazione grafica del parallelismo anima / virtù / parti del corpo / classi sociali in Platone o anche del parallelismo del primo Wittgenstein tra linguaggio e mondo. Visualizzare sta diventando un imperativo categorico. Bene dovrebbero andare mappe concettuali non troppo arzigogolate.

Forse a qualcuno sembrerà che io voglia semplificare troppo: ma il problema non è semplificare, bensì far capire, utilizzando un linguaggio comprensibile semplificando il meno possibile ciò che è essenziale. In una prospettiva di allargamento dell'utenza scolastica della filosofia, e comunque in una scuola di massa che vogliamo di qualità, per una diffusione democratica della filosofia, non come fatto tecnicistico, ma come luogo di acquisizione di spirito critico e di capacità di comprendere, esprimere, argomentare.

Licei e prospettive gelminiane permettendo.