

P. Sensi, G. Stelli (a cura di),
Lo spazio della filosofia. Riflessioni e proposte didattiche
IRRSAE Umbria, Gesp, 2001, pp. 65-71.

MARCO MAMONE CAPRIA*

‘Filosofia per tutti’

1. Che la filosofia non sia destinata alla sola età matura, ma che ci sia qualcosa da imparare da essa a ogni età è una dottrina antica, memorabilmente formulata all'inizio della *Epistola a Meneceo* di Epicuro. Tale pretesa è avanzata da Epicuro non come un gratuito elogio della propria 'disciplina', ma con una specifica motivazione fondata sulle *finalità* di questa: scopo del filosofare, per Epicuro, è la felicità e, com'egli dice, nessuno è troppo giovane o troppo vecchio per cominciare ad essere felice. Questo indica, a mio parere, ancor oggi il tipo di approccio più fruttuoso al problema: chiarire preliminarmente, almeno in parte, gli obiettivi e i risultati della filosofia che si intende insegnare. Altrimenti la questione dell'opportunità del suo insegnamento a questa o quella classe di studenti o cittadini non può essere nemmeno posta.

Nelle pagine che seguono si cercherà di presentare, ovviamente senza la pretesa di rispondere a tutti gli interrogativi che fa sorgere, una concezione del ruolo della filosofia nella formazione scolastica e più generalmente culturale (§§2-10), con alcune osservazioni circa i testi su cui si potrebbe basarne l'insegnamento (§§11-14). Il principale obiettivo polemico è quell'approccio 'storicistico' che pretende di esaurire la filosofia nella sua storia, e che costituisce, a mio parere, uno dei maggiori ostacoli a un adeguato apprezzamento pedagogico della filosofia.

2. Con 'insegnamento della filosofia' si possono intendere essenzialmente tre cose: insegnare la storia della filosofia, oppure una certa filosofia, oppure a filosofare. In Italia è la prima opzione quella più seguita, sopravvissuta al crollo dell'egemonia culturale che l'aveva sostenuta per diversi decenni. Ciò che non sempre viene colto è il cambiamento di segno di questa scelta apparentemente rimasta invariata, diciamo, dal 1923 (riforma Gentile) ai primi anni '90 ("programmi Brocca").¹ Infatti per il neohegelismo italiano la storia della filosofia andava insegnata per la ragione che questo era il modo migliore per arrivare a comprendere la filosofia idealistica - coronamento e compimento di tutto quello sviluppo di pensiero. Oggi, invece, presentare la filosofia come storia di un processo in cui emergono via via differenti sistemi di pensiero, solo in parte collegati nel senso della dipendenza o della confutazione, e privo di un esito positivo (per quanto provvisorio e parziale esso stesso), ha una portata ben diversa. E' la narrazione di un'avventura che non siamo più così ingenui da pensare di poter proseguire, ma che è divertente ripercorrere con la fantasia attraverso le gesta dei suoi protagonisti.

* Dipartimento di Matematica, Università di Perugia, via Vanvitelli 1, 06123 Perugia. Rispetto alla versione pubblicata sono state apportate alcune lievi modifiche.

¹ Va tenuto presente che questi programmi hanno servito da base a numerose sperimentazioni didattiche, ma non si sono mai tradotti in una vera riforma. Per inciso, l'idea che la maniera migliore di redigere un progetto di riforma sia di affidare il compito a una "commissione" (costretta a una mediazione ad oltranza tra istanze spesso molto eterogenee) è un'altra delle ingenuità falsamente democratiche che stanno da anni soffocando e appiattendolo la scuola e l'università italiane nella banalità e nel compromesso. Direi che nel complesso i programmi Brocca sono stati, per la filosofia, un po' meglio di un'occasione perduta, ma non molto meglio.

Dopodiché si torna a vivere il proprio quotidiano esattamente come i genitori o i nonni (sia pure con gli aggiornamenti richiesti da un sistema di rapporti economici che ha trasformato progressivamente valori e rituali in occasioni di compravendita).

3. Questa impostazione pedagogica porta con sé anche un modo caratteristico di utilizzare i 'testi classici': in essa, leggere Platone o Cartesio serve a dare il sapore dell'antico, a rendere cioè più accurata un'esperienza di immedesimazione storica. L'aspetto più paradossale di ciò è che questo tipo di esperienza richiede un gusto particolare, che in genere gli studenti (penso qui a quelli della scuola media superiore, cioè ad adolescenti) non hanno. Così la lettura del 'classico di filosofia' si trasforma per loro in un momento di noia o di sogno ad occhi aperti (di carattere solitamente non filosofico) - uno di quei momenti che varranno a *definire* la vita scolastica nel loro ricordo anni dopo. Se a ciò si accompagna l'abitudine abbastanza diffusa di utilizzare traduzioni antiche in cui i personaggi platonici, per esempio, parlano come nessuno mai oggi si metterebbe a parlare (neanche di filosofia!), l'effetto *diseducativo* dell'operazione è garantito e perfetto: si può star certi che in quelle ore lo studente avrà almeno imparato a stare alla larga in futuro da tutto ciò che abbia qualcosa da spartire con la filosofia, o - il che è peggio - a farne un uso vantaggioso solo in termini di snobismo intellettuale. Che in effetti l'*immunizzazione* dalla filosofia e/o la creazione di una *falsa erudizione* siano essenzialmente i soli effetti che l'insegnamento della filosofia produce nella stragrande maggioranza degli adolescenti è qualcosa che sarà riconosciuto vero, sia pure a malincuore, da molti insegnanti.

4. In effetti l'insegnamento scolastico della filosofia è spesso inibito e reso inefficace dalla paura che gli studenti *prendano troppo sul serio* le idee dei filosofi. L'approccio storico permette appunto al professore di parlare di tutti i filosofi senza prendere sul serio nessuno, nonostante occasionali ed ambigui elogi ("X è il più grande esponente del movimento Y": e allora?). Non solo, ma accade sovente che un atteggiamento di dialogo immediato con certi autori, che ad alcuni studenti risulta spontaneo, venga pubblicamente biasimato come ingenuo o manchevole di senso storico.² Dire che un certo filosofo 'si sbaglia' è uno dei tabù della filosofia della scuola. Viceversa, comprendere storicamente un autore significa, nella prassi pedagogica di molti insegnanti di filosofia (a tutti i livelli), porsi al di là del vero e del falso, e limitarsi ad analizzare i 'collegamenti' fra quello ed altri autori. La pesante ironia di questa prassi, che riduce la lezione di filosofia a recita dossografica, è che *praticamente nessuno* di quelli che vengono presentati nei manuali di storia della filosofia come "grandi filosofi" aveva questo genere di riguardo nei confronti di predecessori e contemporanei. Si verifica quindi il paradosso, che non può mancare di turbare profondamente lo studente - se ne renda conto o no - che quegli stessi pensatori intorno ai quali verte lo studio della

² Naturalmente a voler trattare Platone o Cartesio come fossero nostri contemporanei si corre talvolta il rischio di prendere cantonate sotto il profilo storico-ermeneutico, ma dal punto di vista della crescita filosofica dello studente *ciò è quasi sempre irrilevante*. Forse verrà il tempo in cui egli sentirà il bisogno di approfondire nei dettagli filologici che cosa intendeva veramente Platone in quel certo passo del *Teeteto*, ma tale curiosità potrà essersi sviluppata, nella forma in cui è filosoficamente legittima e feconda, solo a partire da un precedente, genuino interesse per i temi discussi dai personaggi platonici - interesse tanto favorito da una certa licenza ad 'attualizzare', quanto invece soffocato (a volte irreversibilmente) da un'eccessiva concentrazione sul rigore storiografico.

filosofia dovevano essere, *in un senso molto importante*, degli ingenui, molto al di sotto, in questo, del professore o dell'autore del libro di testo.

5. D'altra parte, molti studiosi sono riluttanti a indicare in *un* sistema filosofico il contenuto dell'insegnamento scolastico della filosofia, perché sembra loro che ciò si configurerebbe come un moralmente discutibile tentativo di indottrinamento. Così, spesso si suggerisce l'approccio storico come una via di uscita: insegniamo non uno, ma 'tutti' i sistemi come si sono presentati nel corso della storia.

E' importante ribadire che la soluzione storicistica, anche in linea di principio, è una *falsa* soluzione, perché internamente contraddittoria: porre tutti i sistemi filosofici sullo stesso piano significa, come abbiamo detto, *per ciò stesso* trasmettere allo studente un messaggio di relativismo, che è pur sempre una posizione filosofica, per quanto criticabile. Se invece si conta sull'ordine temporale come quello che permetterebbe allo studente di fare le scelte più ragionevoli, ci si scontra con la doppia difficoltà che, in primo luogo, anche le filosofie a noi contemporanee non possono affatto dirsi in accordo le une con le altre, e - secondo - che anche se si riuscisse a ravvisare una certa coerenza tra i filosofi 'ultimi arrivati', ritenere che siano costoro a detenere la verità o comunque l'opinione più rispettabile significa ancora una volta compiere una non banale opzione filosofica. (Perché mai, infatti, il consenso degli ultimi - per quel tanto che c'è - non potrebbe essere dovuto semplicemente a un impoverimento della fantasia filosofica, correlato con il crescente confinamento della ricerca filosofica di cui si ha notizia in istituzioni conformiste e clientelari?).³ Infine, c'è da osservare che qualsiasi insegnamento 'storico' seleziona pur sempre alcuni pensatori e, fra questi, concede ad alcuni più spazio che ad altri: non c'è dubbio che queste scelte presuppongono una visione della filosofia e del rango occupato in essa dai vari autori. O si pretenderà di selezionare i propri autori sulla base di un mero giudizio di fatto circa la loro influenza storica? In effetti il canone dei filosofi 'classici' adottato nell'insegnamento storico della filosofia risente anche di valutazioni di questo tipo, il che lo rende solo più fragile e distorto. Può darsi, per esempio, che la fortuna storica di un autore sia dovuta a una caduta di livello intellettuale nell'epoca che lo ha 'incoronato', e che oggi non valga la pena di interessarsene più di tanto da un punto di vista strettamente filosofico.⁴ Analogamente, si può congetturare che l'esclusione di certi autori dipenda soprattutto da una tradizione storiografica che ha privilegiato certe forme letterarie rispetto ad altre, favorendo per esempio il trattato rispetto all'aforismo o all'articolo (di giornale o dizionario enciclopedico).⁵

³ Cfr.: "Ogni filosofare moderno è politico e poliziesco, limitato da governi, chiese, accademie, costumi e viltà degli uomini ad un'apparenza erudita; ci si ferma al sospiro: 'Se invece' o alla conoscenza 'C'era una volta'" (Nietzsche 1874, p. 64).

⁴ Come è noto, due filosofi così diversi come Schopenhauer e Popper concordarono nel dare questo giudizio su Hegel. (Ciò nonostante i programmi Brocca permettono che si ignorino Leibniz, Vico, Hume, ma considerano insostituibili Kant e Hegel in *tutti* gli indirizzi meno quelli "tecnologici ed economici"!). Analogamente ci si può chiedere quanto della enorme fortuna, goduta soprattutto in patria ma non solo, di Benedetto Croce, abbia a che fare con i suoi meriti di filosofo teoretico piuttosto che con quelli di 'politico culturale' dotato di grandi senso strategico e capacità lavorativa.

⁵ Per esempio, a mio parere lo spazio concesso a Pierre Bayle (mai menzionato nei programmi Brocca) nei manuali correnti di storia della filosofia è ridicolmente inadeguato. Per esempio, il secondo volume del testo di G. Reale e D. Antiseri, *Il pensiero occidentale dalle origini ad oggi*, 11^a edizione, 1990, su 699 pagine - corredi esclusi - gliene dedica meno di due, pur citando con approvazione [p. 517] il giudizio di Cassirer secondo cui Bayle "si acquistò dei

In breve, è impossibile considerare l'approccio storico come una soluzione teoreticamente neutrale al problema dell'insegnamento della filosofia.

6. A chi abbandona l'approccio 'storicistico' col proposito di insegnare precisi contenuti filosofici si oppone l'ovvia difficoltà che di sistemi filosofici ce ne sono parecchi, e che sarebbe poco plausibile sostenere che l'apprendimento di *uno qualsiasi* di essi sia atto a produrre negli studenti la maturazione di opinioni e attitudini desiderabili. Per esempio, alcuni filosofi hanno sostenuto la legittimità dell'intolleranza e, anzi, della persecuzione nei riguardi di persone di credo diverso, come anche la positività morale della guerra, o il rispetto più supino dell'autorità costituita ('ogni potere è da Dio'). Ora, si può almeno dubitare che *questo* sia il tipo di convinzioni che vorremmo fossero precocemente stabilite nelle coscienze dei giovani.

In risposta a ciò ci si potrebbe rifare al terzo senso (§2) dell'insegnamento della filosofia: in fondo, si può insegnare a filosofare a partire da qualsiasi filosofia, anche se poi sarà opportuno fondarsi su una, o un piccolo insieme, di filosofie storicamente influenti. (Infatti, se si ritiene di poter comunque conseguire il fine pedagogico primario di creare un'attitudine alla discussione filosofica, non ci sarà nulla di male se lo si farà impartendo anche un'utile istruzione storica).

Benché io ritenga che questa scelta sia nella direzione giusta, non credo che vada al fondo della questione. Infatti, può l'"attitudine alla discussione filosofica" considerarsi un valore universalmente condiviso, intorno al quale comporre il dissenso tra filosofi di scuole diverse? Sappiamo - almeno dal tempo del processo a Socrate! - che le cose non stanno affatto così. Possiamo avere scarsa stima di chi teme che la diffusione della discussione filosofica possa destabilizzare i valori comunitari, ma dobbiamo essere abbastanza franchi da ammettere che questa è una nostra opzione filosofica. Questa semplice considerazione, su cui ritorneremo nel seguito, basta a provare che in ultima analisi *solo una qualche versione di insegnamento della filosofia inteso come insegnamento di 'una' filosofia è una posizione pedagogicamente coerente.*

7. Bisogna allora individuare esplicitamente un complesso di contenuti e attitudini intellettuali che ci sembrano filosoficamente desiderabili, e impostare l'insegnamento nelle forme che ne ottimizzano la trasmissione. Insomma, è necessaria una scelta di campo filosofico, senza la quale la filosofia, privata di un'identità riconoscibile, viene presto a perdere anche la sua ragion d'essere pedagogica. Ciò equivale a dire che la filosofia deve potersi presentare, in qualche modo, come le altre scienze, che hanno sì una dimensione storica - la quale non può essere trascurata se non al costo di una comprensione limitata e dogmatica -, ma che non si *riducono* ad essa.

8. A mio parere questo si può fare cercando un terreno in qualche modo comune a varie scuole filosofiche (anche se non a tutte: ma qualche esclusione, come abbiamo visto, è inevitabile), in alcune tesi generali sulla filosofia e i suoi presumibili effetti formativi. Sintetizzo la mia proposta nei seguenti cinque punti:

1) vi sono alcuni problemi, discussi nel corso dell'intera storia della filosofia, sia pure in formulazioni diverse, la riflessione sui quali è importante per orientarsi nelle scelte fondamentali della vita individuale e sociale; questi problemi si possono, in prima istanza, porre come domande molto semplici (anche se in realtà bisognose di

meriti verso la storia, i quali non sono forse minori di quelli che il Galilei ebbe verso la conoscenza della natura" (questo conferma [cfr. §4] come gli elogi dei filosofi nei libri di storia della filosofia non vadano presi troppo sul serio!).

chiarificazione, il che è diventato uno dei compiti storici della filosofia): che cosa possiamo sapere con certezza?, qual è il posto dell'uomo nell'universo?, come dobbiamo vivere?, abbiamo obblighi nei riguardi dei nostri simili, degli animali e dell'ambiente?, quali sono le forme migliori di organizzazione della vita associata? ecc.;

2) l'esperienza di più di 2500 anni di filosofia occidentale ha provato che i problemi suddetti non ammettono una risposta semplice e univoca; tuttavia oggi è possibile presentare un quadro più completo che in passato delle possibili soluzioni: alcune proposte sono dimostrabilmente invalide, altre sono logicamente ma non esistenzialmente sostenibili, altre infine dipendono da opzioni teoretiche sulle quali, allo stato attuale del dibattito, è legittimo avere opinioni diverse; in altre parole, anche se non c'è accordo sulle soluzioni, c'è qualcosa che rassomiglia a un accordo (certamente non universale) per quanto riguarda la *classificazione* delle proposte di soluzione;

3) nonostante la diversità delle opinioni, vi sono poi nozioni, argomenti, e tecniche argomentative elaborati nel corso della storia della filosofia, intesa in un senso che abbracci cospicue sezioni del sapere scientifico, i quali, per la loro forza, tipicità e ricorrenza, sono punti fermi del dibattito filosofico, e come tali meritano di essere appresi;

4) la disponibilità ad argomentare le proprie opinioni, accettando di confrontarsi con punti di vista diversi, è un'attitudine desiderabile sia nel rapporto con il prossimo (e con noi stessi), sia in quanto contribuisce alla crescita della conoscenza; la storia della filosofia offre una vasta gamma di confronti genuini fra prospettive teoriche diverse, e la pratica della filosofia è un'eccellente palestra per sviluppare ed esercitare quell'attitudine;

5) la filosofia ha svolto durante diversi periodi storici il ruolo di sintetizzatrice e organizzatrice delle conoscenze scientifiche, permettendo la formazione di una concezione generale del mondo come compimento e avvaloramento dei saperi specialistici; tale ruolo - che non è mai venuto meno, anche se è gradualmente passato di mano dai 'filosofi' agli 'scienziati' -, può essere oggi utilmente sottolineato per giustificare l'introduzione dell'insegnamento della filosofia, in una forma che ne tenga conto, in tutti i tipi di scuola, dalle elementari all'università.⁶

9. Naturalmente si potrebbero dare formulazioni più precise e compiute di queste tesi, qui semplicemente abbozzate, e anche proporre altre, ma è importante rendersi conto che la filosofia non sarebbe ugualmente consigliabile come 'materia' di insegnamento, e meno che mai 'a tutti', se i presupposti adottati fossero abbastanza diversi da quelli qui enunciati.

Per esempio, l'attitudine ad argomentare le proprie opinioni è preziosa se si ritiene che un abito riflessivo e la capacità di metterci dal punto di vista di chi non è della nostra opinione siano facoltà desiderabili; ma se il nostro ideale umano includesse la capacità di imporre, eventualmente con la forza fisica, il proprio modo di vedere, senza mai deflettere dalle nozioni inizialmente accolte, allora quelle facoltà apparirebbero piuttosto come *ostacoli* alla realizzazione di questo ideale.

Oppure, se si ritenesse che la conoscenza umana possa essere solidamente fondata solo sull'adesione all'interpretazione autorizzata di certi testi, è chiaro che imparare a ragionare anche senza riconoscere a quelle interpretazioni, o addirittura a quei testi,

⁶ Una tesi analoga fu sostenuta dal positivista Andrea Angiulli nel libro *La filosofia e la scuola* del 1888 (cfr. Stelli 1996, pp. 11-5).

alcuna supremazia - sia pure 'ex hypothesi' - , sarebbe un rischioso esercizio logico da cui la maggior parte delle persone farebbe meglio ad astenersi.⁷

O ancora, se fra le scienze particolari e la filosofia ci fosse un rapporto di sostanziale estraneità, le scuole e i corsi di laurea tecnici e scientifici potrebbero, senza perdita di coerenza culturale, essere esentati dall'introduzione di elementi di filosofia nei loro curricula. E così via.

In altre parole, senza opzioni filosofiche riguardanti lo statuto della filosofia e il ruolo che potrebbe avere nella maturazione dei tipi umani che riteniamo desiderabili (determinazione, quest'ultima, che ovviamente implica a sua volta una presa di posizione filosofica), non è possibile fare un discorso serio sul suo insegnamento.⁸ Ed è anche solo attraverso questo approccio che si potrà, entro certi limiti (cfr. 3)-5)), difendere l'utilità di una prospettiva storica nella discussione dei problemi filosofici.⁹

10. Il punto 5) merita di essere elaborato. Una certa visione della rivoluzione scientifica pretende di vedere nell'emancipazione della scienza dalla filosofia un fattore determinante nella nascita della scienza come oggi la intendiamo. Sembrerebbe quindi che dal ritorno alla contaminazione con il suo retroterra filosofico la scienza abbia molto da perdere (in ultima analisi proprio la sua identità) e poco da guadagnare. In realtà le cose stanno ben diversamente. Oggi l'istruzione scientifica tende a creare un'attitudine di ossequio nei riguardi delle opinioni comunemente accettate la quale è l'esatto opposto di quello spirito critico che spesso, paradossalmente, viene presentato come un caposaldo della razionalità scientifica. Se dall'ideale di scienza ci spostiamo verso la scienza come realtà culturale odierna, è difficile negare quanto asserito da Thomas Kuhn, e cioè che "Naturalmente [quella scientifica] è un'educazione ristretta e rigida, probabilmente più di ogni altra eccetto *forse* in teologia ortodossa".¹⁰ Non è qui il luogo per spiegare quanto questa situazione (che, sia detto per inciso, Kuhn non deplorava affatto!) sia oggi potenzialmente esplosiva - nel senso che gli ultimi a cui una persona ragionevole vorrebbe affidare le sorti del pianeta sono 'esperti scientifici' dogmatici e incapaci di far tesoro delle critiche. Ora, una reintegrazione del pensiero scientifico nel suo contesto filosofico può fare molto per cambiare questo stato di cose, rendendo consapevoli i futuri scienziati del carattere *non univoco* del rapporto teoria-esperienza, e della dipendenza delle proposizioni scientifiche da una rete di opzioni filosofiche e

⁷ Così lo stoico Balbo, nel *De natura deorum* (II, 67) di Cicerone avverte l'accademico Cotta che "mala enim et impia consuetudo est contra deos disputandi, sive ex animo id fit sive simulate".

⁸ Purtroppo oggi la comprensione di queste semplici verità è ostacolata dall'avvento e dal dilagare di esperti di 'didattica', i quali tendono per deformazione professionale ad attribuire un'importanza eccessiva alle 'tecniche' dell'insegnamento, e poca ai suoi contenuti e finalità. Come è il caso di parecchi altri presunti 'progressi' contemporanei, non esiste a tutt'oggi nessuna evidenza di qualche peso che conforti l'idea che scoperte tecniche recenti permettano di insegnare la filosofia (o la matematica, o la fisica...) con maggiore successo di quanto fosse possibile cinquanta o cento anni fa. Il fatto che, nonostante l'assenza di prove, di certe tecniche (come quelle "multimediali") oggi si parli con un entusiasmo del tutto spropositato è solo una spia della crescente occupazione della scena pedagogica da parte di varie categorie di mercanti e dei loro agenti pubblicitari.

⁹ Nei programmi Brocca si elenca tra le "finalità" "L'attitudine a problematizzare conoscenze, idee e credenze, mediante il riconoscimento della loro storicità", e "la presa di coscienza dei problemi" mediante "un approccio storico-critico-problematico": tipico stile 'da commissione', in cui niente è omissso, anche a scapito della coerenza.

¹⁰ Kuhn 1969, p. 166; corsivo aggiunto.

metodologiche. Ciò non trasforma certo le verità scientifiche in questioni di 'gusto soggettivo', ma ne rende percepibile la (variabile) complessità epistemologica, e così restituisce loro quella incertezza e precarietà che caratterizza, in gradi diversi, tutta la conoscenza umana.¹¹

11. Detto questo, resta naturalmente la questione dei testi e delle strategie didattiche che meglio si prestano, nelle diverse fasce d'età, a familiarizzare gli studenti (e altre categorie di cittadini) con la filosofia. Mi limiterò a poche osservazioni.

Com'è noto, fin dall'antichità è stato chiaro che importanti verità o problemi possono essere comunicati non solo in forma logico-discorsiva, ma anche attraverso narrazioni: storie, apologhi, favole (i 'miti' platonici si possono vedere come la forma nobile di una tradizione popolare preesistente). Le favole del corpus esopico, e le loro metamorfosi successive, offrono splendidi esempi di come si possano con semplicità e pregnanza presentare anche a bambini, o a persone senza istruzione formale, concetti molto sottili - dal 'realismo' politico ("Il lupo e l'agnello") alla falsa coscienza ("La volpe e l'uva"); del resto una scelta di favole esopiche è sempre stata riprodotta sui 'libri di lettura' delle scuole elementari. Un famoso e riuscito esperimento in tal senso è costituito da *I quattro libri russi di lettura* (1875) di Lev Tolstoj, che presentano racconti brevi e lunghi, antichi e recenti, occidentali e orientali, di fantasia e storici, spesso molto adatti a stimolare riflessioni non banali sulla vita, i rapporti tra le persone, il mondo naturale ecc. Insomma, la tradizione europea non ha certo dovuto aspettare che nel tardo Novecento i pedagogisti d'oltreoceano - alcuni dei quali hanno, appunto, recentemente proposto l'uso di racconti per insegnare la filosofia ai bambini - la illuminassero in proposito! Anzi, essa si è posta già due secoli e mezzo fa il problema dei possibili *rischi* insiti nel mettere in mano al bambino testi apparentemente 'innocenti' ma dalle valenze ambigue. Così nell'*Emilio* (1762) Rousseau cita la favola "La cicala e la formica" nella versione seicentesca di La Fontaine, come mal indicata per un bambino, che in essa troverebbe un incitamento ad essere spietato e sarcastico nei confronti dei 'perdenti', piuttosto che un invito alla parsimonia e alla previdenza. Inoltre, secondo Rousseau, il bambino avrebbe più in generale anche difficoltà a decodificare il linguaggio figurato delle favole: già la personificazione degli animali potrebbe confonderlo. Benché quest'ultima preoccupazione sembri, almeno a me, infondata, è evidente che l'uso anche di forme narrative deve essere attentamente calibrato sulla maturità del bambino e non può sostituirsi al dialogo in classe, che è poi il momento in cui l'insegnante dovrà tentare di emanciparsi dalla narrazione di partenza, sollecitando il giudizio dei suoi alunni e, per esempio, proponendo varianti della storia.

12. Ci sarà poi spazio anche per i 'testi classici', anche se non tutti. Se uno dei nostri scopi è insegnare la filosofia come *una pratica di pensiero che ha importanza anche nella vita ordinaria*, i testi filosofici andranno letti principalmente perché (e se!) i loro autori sono stati particolarmente efficaci nel formulare un'intuizione importante, o nel presentare un argomento, o almeno nell'esprimere una genuina perplessità intellettuale. Insomma li si farà leggere agli studenti precisamente per la ragione principale per cui li si continua a rileggere, e cioè perché si ritiene che una parafrasi lascerebbe probabilmente in ombra qualche elemento prezioso, che si riuscirebbe forse a recuperare solo a un alto costo in termini di chiarezza o di incisività. Per esempio, è difficile pensare di parafrasare il Mito della Caverna del VII libro della *Repubblica* in modo da conservare la pregnanza e l'emozione del testo platonico. Anche una traduzione non

¹¹ Per uno sviluppo di questa tematica rinvio all'introduzione al volume Mamone Capria 1999.

eccelsa è meglio della 'oratio obliqua' del dossografo (anche di valore). E lo stesso si può dire di altri classici filosofici: i loro autori sono stati *bravi nel dire qualcosa di importante*: pensare di subentrare totalmente ad essi con le proprie parole significherebbe in molti casi peccare di presunzione.

13. Per tornare all'approccio storicistico e mostrarne un ulteriore difetto, c'è da dire che la scelta di 'classici' che non riescono a parlare allo studente di oggi (e neanche a quello di ieri), ma che sono 'storicamente importanti', fa sì che lo studente si persuada che la letteratura filosofica sia un corpo di opere astruse e prive di interesse intrinseco. Quale sarebbe la sua sorpresa se scoprisse che, per esempio, la generalità dei filosofi tra Montaigne e (il primo) Kant, ma con importanti esempi successivi, anche nel nostro secolo (per es. Bertrand Russell, Karl Popper), scrivevano non solo e non principalmente per i loro colleghi, ma per il lettore colto in generale! La sorpresa aumenterebbe se potesse constatare che i moderni commentatori sono di regola *meno chiari ed incisivi* degli autori di cui parlano.¹² Alla fine si potrebbe rendere conto che uno degli 'scopi oggettivi' della filosofia della scuola è *di anestetizzare nei riguardi della filosofia* (cfr. §3), cioè rendere gli studenti incapaci per sempre di abbandonarsi alla passione teoretica, e convincerli che, se desiderano una fonte autorevole di insegnamenti morali e antropologici, possono benissimo fare a meno di Epicuro, Montaigne, o Diderot, e sintonizzarsi su un canale televisivo. Qualsiasi riforma dell'insegnamento della filosofia deve consapevolmente rifiutare il tradimento della filosofia implicito in questa pedagogia. In caso contrario a poco serviranno i lamenti sui tentativi di assorbimento della filosofia da parte delle 'scienze umane'.

14. E allora, quali testi si potrebbero raccomandare agli studenti? Anche qui la risposta segue da quale si ritiene l'opzione migliore quanto all'insegnamento della filosofia. Se si vuole indurre gli studenti a far entrare la filosofia nel loro modo di pensare, allora *si deve partire da testi che abbiano una qualche portata rispetto alla loro 'filosofia spontanea'*. Per esempio, gli adolescenti italiani portano in aula un vissuto - se non sempre un 'pensato' - in cui la religione (di solito quella cattolica) occupa per lo più un posto rilevante. Leggere testi in cui il teismo viene discusso in maniera abbastanza chiara e coinvolgente da poter fornire lo spunto per considerazioni autonome o discussioni in classe (in cui il docente funga non da oracolo, ma da moderatore e da risorsa critica) può essere un'esperienza realmente filosofica, che crea un'insospettata fraternità spirituale con pensatori vissuti in altre epoche e mostra in una prospettiva ben più interessante di quella austeramente storica i loro sforzi e le loro preoccupazioni. Esempi di testi che secondo me potrebbero ben essere utilizzati a tale scopo sono: *La natura degli dèi* di Cicerone, la sua imitazione settecentesca ad opera di David Hume (i mirabili *Dialoghi sulla religione naturale*), e il celebre dialogo radiofonico tra padre Copleston e Bertrand Russell (contenuto in *Perché non sono cristiano*). Si tratta di opere che vale la pena di leggere perché individuano nodi cruciali del problema teologico, e ne offrono formulazioni che stimolano a pensare. E tanto basta, perché

¹² La maggior parte degli studiosi di filosofia a livello accademico non sono *teoretici* (cioè pensatori in proprio), ma *dossografi* o *scolasti* (cioè espositori o commentatori di opinioni altrui). Non meraviglia che la difficile ricerca dell'originalità in attività degli ultimi due tipi si traduca spesso in acrobazie ermeneutiche che oscurano anche i sensi più evidenti degli autori oggetto di studio. Inoltre la chiarezza dello stile, com'è noto, non solo non aiuta a progredire nella carriera, ma risulta di grave impedimento, soprattutto se spesa per cause non particolarmente gradite all'ortodossia promossa dal potere editoriale ed accademico.

quando uno studente comincia a considerare gli autori di (alcuni) testi filosofici come *compagni di strada*, credo che il docente abbia raggiunto un obiettivo fra i più alti e decisivi che possa proporsi.

Le opere sopra citate hanno un merito ulteriore: sono abbastanza brevi da permettere una lettura integrale - e naturalmente ciò non significa che debbano essere lette per forza in classe (se non in parte), o in lingua originale.¹³ Da parte loro, le antologie servono non per essere lette, ma per essere *sfogliate* allo scopo di trovare indicazioni ed ispirazione per letture vere e proprie. A un autore bisogna infatti *abituarsi*, se ci si vuole mettere nelle condizioni di apprezzarlo, e due o tre pagine di un suo libro certamente non bastano. Un'antologia assolverà al suo compito se riuscirà a dare l'impressione che, non leggendo certe opere, si perderebbe qualcosa.

Un discorso analogo può farsi per i manuali, che sono utili quando riescono ad orientare lo studente da un punto di vista storico e concettuale, indicando in particolare i motivi per cui le diverse posizioni filosofiche presentate sono - secondo l'autore - ancor oggi meritevoli di attenzione, e suggerendo opere (poche, ma ben scelte e leggibili, sia tra i classici che tra la letteratura secondaria) in cui si possano trovare sviluppi per i quali non c'è spazio nel manuale stesso. Un buon manuale *di filosofia* dovrebbe cercare di dare i necessari ragguagli storici, ma soprattutto delineare una serie di percorsi di crescita intellettuale, alla fine dei quali il lettore sia realmente in possesso di nuovi strumenti di pensiero. L'unica maniera di motivare qualcuno a proseguire lo studio di una disciplina è permettergli di valutare il prima possibile che cosa ci si guadagni a studiarla. Dovrebbe essere chiaro che anche per la filosofia non ci sono altri mezzi, e che presentare questa disciplina come una successione storicamente scandita di opinioni bizzarre rende difficile ai più prospettarsi dal suo studio grossi guadagni conoscitivi.

15. In conclusione, la 'filosofia per tutti' potrebbe non essere (solo) una moda pedagogica. Come abbiamo visto, si tratta di un progetto che ha dalla sua parte molte ed ottime considerazioni. E' tuttavia importante che le opzioni filosofiche che stanno alla sua base siano apertamente riconosciute, senza illusioni di 'neutralità', e che quel riaccostamento della filosofia alle scienze che è da più parti caldeggiato si concretizzi nell'elaborazione di percorsi formativi che familiarizzino con le scienze - esatte, sperimentali, e 'umane' - il futuro filosofo o insegnante di filosofia, e alla filosofia il futuro scienziato o insegnante di materie scientifiche.

¹³ L'opinione dell'importanza della lettura dei testi nella lingua originale è degenerata in superstizione quando è riuscita a confinare la lettura di testi greci e latini prevalentemente nelle ore di greco e latino - come se i testi fossero un pretesto per insegnare la lingua piuttosto che l'apprendimento della lingua un tramite per un contatto più ravvicinato con i testi!

Bibliografia

- Kuhn T. S. 1969: *The structure of scientific revolutions*, University of Chicago Press.
- Mamone Capria M. (a cura di) 1999: *La costruzione dell'immagine scientifica del mondo*, Napoli, La Città del Sole.
- Nietzsche F. 1874: *Sull'utilità e il danno della storia per la vita*, trad. e cura di F. Masini, Roma, Newton Compton 1988.
- Stelli G. 1996: *Dimensione teoretica e dimensione storica nell'insegnamento della filosofia. L'apporto dell'informatica*, Napoli, La Città del Sole.