

C. S. Peirce: la vita della scienza e il desiderio di apprendere

Jaime Nubiola¹

5
10
«Mentre veniva preparata la cicuta, Socrate stava imparando un'aria sul flauto. "A che cosa ti servirà?" gli fu chiesto. "A sapere quest'aria prima di morire". Se oso ricordare questa risposta trivialisata dai manuali, è perché mi sembra l'unica giustificazione seria di ogni volontà di conoscere» (E. Cioran, *Squartamenti*, 1979)².

15 Com'è noto, lo scorso 2014 la comunità peirceiana ha celebrato il centenario della morte dello scienziato, logico e filosofo americano Charles Sanders Peirce (1839-1914)³. A Lowell, Massachusetts, si è tenuto un congresso importante, con un'ampia platea interdisciplinare. Charles S. Peirce è stato a Roma tre volte lungo la sua vita, sempre in relazione al suo primo viaggio in Europa, come membro di una spedizione
20 americana in Sicilia per l'osservazione di un'eclisse solare avvenuta il ventidue dicembre 1870. Ci sono due lettere deliziose sul primo soggiorno a Roma: una del quattordici ottobre alla madre, un'altra del sedici ottobre alla zia Lizzie; le lettere descrivono amabilmente il suo viaggio nella "città dell'anima" (*City of the Soul*,

¹ Voglio esprimere la mia più profonda gratitudine a Juan Andrés Mercado e a Francisco Fernández Labastida per il loro cortese invito a prendere parte al XXI *Convegno della Facoltà di Filosofia* della Pontificia Università della Santa Croce, 23-24 febbraio 2015. Alcuni paragrafi dell'introduzione e della sezione 1 sono stati pubblicati in un mio articolo: "What a Scientific Metaphysics Really Is According to C. S. Peirce", *Cognitio*, 15/2 (2014), pp. 349-358. Sono grato a Erik Norvelle per avere rivisto il mio testo e per le questioni postemi da diversi colleghi durante il convegno: Michela Bella, Stephen Brock, Massimo Lapponi e Frankopan Velić.

² Trad. di G. Ceronetti, Adelphi, Milano 1981, p. 99. Se non altrimenti indicato, la traduzione italiana dei testi citati sono dei curatori del presente volume.

³ I riferimenti ai testi di Peirce sono forniti con le seguenti abbreviazioni, seguite dal numero del volume, il numero del paragrafo e l'anno del testo: [CP] *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*, voll. 1-8, a cura di C. Hartshorne, P. Weiss, e A. W. Burks, Harvard University Press, Cambridge (MA) 1931-1958. [MS] *The Charles S. Peirce Papers* 32 microfilm reels of the manuscripts kept in the Houghton Library, Harvard University Library, Photographic Service, Cambridge (MA) 1966. I manoscritti sono citati secondo il loro numero in R. Robin, *Annotated Catalogue of the Papers of Charles S. Peirce*, University of Massachusetts Press, Amherst (MA) 1967; le lettere sono identificate dalla data e da una *L* che precede il numero del fascicolo. [W] *Writings of Charles S. Peirce: A Chronological Edition*, voll. 1-8, The Peirce Edition Project (ed.), Indiana University Press, Bloomington (IN) 1982-.

com'egli chiama Roma, con un'espressione di Lord Byron)⁴. Non abbiamo documenti sul secondo soggiorno (tra l'uno e l'otto dicembre 1870) con la moglie Zina e con altri membri della spedizione siciliana. Grazie al suo diario, abbiamo, però, informazioni dettagliate sul terzo, durato dall'uno all'otto gennaio 1871. Roma pativa allora
 5 l'alluvione del Tevere del ventotto dicembre, che è registrata sui muri di Piazza Navona e in altri luoghi. Non voglio entrare in dettagli, ma solo presentare questo testo estratto dalla corrispondenza europea di Peirce, che è stato scelto quale motto del progetto *Grupo de Estudios Peirceanos*.

10 «Philosophy is a study which needs a very protracted concentrated study before one [...] begins to be at all expert in the handling of it, if one is to be precise, systematic, and scientific. I gave ten years to it before I ventured to offer half a dozen brief contributions of my own. Three years later [1870], when I had produced something more elaborated, I went abroad and in England, Germany, Italy, Spain, learned from their own mouths what certain students at once of science and of philosophy were turning in their minds» (Peirce, Letter to *The Sun*, MS 325, p. 4, ca. 1907).
 15

Il testo esprime non solo l'alta stima che Peirce aveva degli studi filosofici, ma altresì la stretta connessione tra filosofia e scienza che egli ha sempre sottolineato. Secondo Peirce, come per i maestri medievali⁵, la filosofia, inclusavi la metafisica, dev'essere praticata con spirito scientifico⁶. Credo che l'osservare questo consiglio sia essenziale
 20 per pensare la maniera in cui oggi la filosofia dovrebbe essere insegnata.

Vent'anni fa ho affisso un cartello sulla porta del mio ufficio, ed esso è ancora lì, recante la stessa frase di Peirce che ho utilizzato come titolo del presente contributo: «La vita della scienza è il desiderio di imparare» (*The life of science is in the desire to learn*, CP 1.235, ca. 1902). Sono venuto a conoscenza di questa citazione grazie a un
 25 professore che ha insegnato logica al MIT, George Boolos. Come lui, l'ho posta sulla porta per invitare gli studenti ad entrare nella ricerca, a porre domande, poiché le loro domande non sono, soltanto, la vita della scienza, ma la scintilla che infiamma la mia passione per l'insegnamento. Quanti desiderano imparare, professori o studenti, sono i

⁴ Entrambe le lettere sono disponibili in www.unav.es/gep/Roma14.10.70.html e www.unav.es/gep/Roma16.10.70.html. Tutte le correzioni e i suggerimenti, particolarmente da parte dei lettori romani, saranno assai benvenute!

⁵ «[T]he schoolmen also resembled modern scientific men, who cannot be comprehended in this respect at all by men not scientific. [...] But above all things it is the searching thoroughness of the schoolmen which affiliates them with men of science and separates them, world-wide, from modern so-called philosophers» (CP 1.33, 1869).

⁶ Cfr. J. Nubiola, "What a Scientific Metaphysics...", cit.

veri attori ossia i personaggi principali del progresso filosofico. La filosofia non dovrebbe essere concepita e insegnata come la trasmissione di vecchie soluzioni a vecchi problemi, ma come una forma di vita dedicata all'apprendimento della verità, ovunque questa possiamo trovarla.

5 La presente esposizione è divisa in quattro sezioni: 1) Una breve presentazione di Peirce, con particolare riferimento al suo lavoro come scienziato professionista e come filosofo scientifico; 2) Peirce considerato come filosofo dell'educazione; 3) Alcuni suggerimenti pratici che ho ricavato dalle idee di Peirce e dalla mia attuale esperienza d'insegnamento della filosofia; infine, 4) una breve conclusione.

10

1. Charles S. Peirce come un vero scienziato-filosofo

In primo luogo, vorrei affermare chiaramente che, benché Peirce fosse un filosofo e un logico, egli era anzitutto e soprattutto un pratico della scienza: non solo si è formato come chimico a Harvard, ma per trent'anni (1861-1891) ha lavorato regolarmente e intensamente per la U.S. Coast Survey come metereologo e osservatore in astronomia e geodesia. I suoi resoconti alla Coast Survey sono una testimonianza eccezionale della sua personale esperienza del duro lavoro di misura e rilevamento dei dati empirici. Uno sguardo alle sue *Photometric Researches*, prodotte negli anni 1872-1875, conferma immediatamente l'impressione di un uomo impegnato in un solido lavoro scientifico (*W* 3, 382-493). Sono d'accordo con Victor Lenzen che «il lavoro scientifico di Peirce è rilevante per la sua filosofia, poiché le sue dottrine filosofiche rivelano l'influenza della sua riflessione sul metodo della scienza»⁷. In sintesi, con parole di Max Fisch: «Peirce non era solo un filosofo o un logico informato sulla scienza. Egli era un autentico scienziato professionista, che in tutto il suo lavoro ha elaborato le preoccupazioni del filosofo e del logico»⁸.

25

Avendo condotto indagini di astronomia, matematica, logica e filosofia, come pure sulla storia di tutte queste scienze, Peirce cercò sempre di scoprire la logica della ricerca

⁷ V. F. Lenzen, "Charles S. Peirce as Astronomer", in E. C. Moore e R. Robin (a cura di), *Studies in the Philosophy of Charles Sanders Peirce*, Second Series, University of Massachusetts Press, Amherst (MA), 1964, p. 33.

⁸ M. H. Fisch, "Introduction", in *W* 3, pp. XXI-XXXVII.

5 scientifica. Oltre alla sua esperienza personale nella pratica scientifica, le sue buone
cognizioni di storia della scienza e di storia della filosofia lo aiutarono a fissare una
cartografia generale della metodologia scientifica. Dunque, assecondando in certa
misura Hookway⁹, ritengo che l'interpretazione più adeguata della filosofia di Peirce sia
il vederlo come un filosofo tradizionale, che nondimeno si confronta coi problemi
moderni della scienza, della verità e della conoscenza. In questo progetto, egli fu
sorretto da un prezioso tirocinio come logico e ricercatore sperimentale nel cuore di
una comunità internazionale di scienziati e pensatori.

10 Per Peirce, la scienza è «una viva realtà storica» (*a living historic entity*, CP 1.44, ca.
1896), «un corpo di verità vivo e crescente» (*a living and growing body of truth*, CP
6.428, 1893). Sin dai primi anni, Peirce valutò la comunità dei ricercatori come
essenziale per la razionalità scientifica (CP 5.311, 1868). Lo sviluppo della ragione
scientifica può aver luogo solamente nel contesto di una comunità di ricerca¹⁰: il
perseguimento della verità è un compito corporativo, non un'indagine personale sui
15 fondamenti. Lungo tutta la sua vita, ma specialmente negli ultimi anni, Peirce ribadì che
l'immagine popolare della scienza come una realtà terminata e completa è del tutto
opposta a ciò che la scienza effettivamente è, almeno nel suo originario intento pratico.
Quanto fa la scienza «non sono tanto conclusioni corrette quanto un metodo corretto.
Ma il metodo della scienza è esso stesso un risultato scientifico. Non nasce dal cervello
20 di un principiante: è un guadagno storico e il compimento di un'opera scientifica» (CP
6.428, 1893)¹¹.

25 Ecco due bei testi del Peirce maturo che definiscono che cos'è la scienza.
Leggendoli, dobbiamo ricordare che la filosofia è, o almeno dovrebbe essere, anch'essa
una scienza. Il primo è tratto da un manoscritto del 1902 sulla classificazione delle
scienze:

«Science is to mean for us a mode of life whose single animating purpose is to find out the
real truth, which pursues this purpose by a well-considered method, founded on thorough
acquaintance with such scientific results already ascertained by others as may be available,

⁹ Cfr. Ch. Hookway, *Peirce*, Routledge, London 1992, pp. 1-3.

¹⁰ S. Jacobs, "Models of Scientific Community: Charles Sanders Peirce to Thomas Kuhn", *Interdisciplinary Science Reviews* 31 (2006), pp. 163-173.

¹¹ «[I]s not so much correct conclusions, as it is a correct method. But the method of science is itself a scientific result. It did not spring out of the brain of a beginner: it was a historic attainment and a scientific achievement»

and which seeks cooperation in the hope that the truth may be found, if not by any of the actual inquirers, yet ultimately by those who come after them and who shall make use of their results» (MS 1343, 6-7, 1902)¹².

Il secondo testo proviene dal manoscritto delle Adirondack Summer School Lectures e conviene citarlo per esteso:

«But what I mean by a “science” [...] is the life devoted to the pursuit of truth according to the best known methods on the part of a group of men who understand one another’s ideas and works as no outsider can. It is not what they have already found out which makes their business a science; it is that they are pursuing a branch of truth according, I will not say, to the best methods, but according to the best methods that are known at the time. I do not call the solitary studies of a single man a science. It is only when a group of men, more or less in intercommunication, are aiding and stimulating one another by their understanding of a particular group of studies as outsiders cannot understand them, that I call their life a science. It is not necessary that they should all be at work upon the same problem, or that all should be fully acquainted with all that it is needful for another of them to know; but their studies must be so closely allied that any one of them could take up the problem of any other after some months of special preparation and that each should understand pretty minutely what it is that each one of the other’s work consists in; so that any two of them meeting together shall be thoroughly conversant with each other’s ideas and the language he talks and should feel each other to be brethren» (MS 1334, pp. 11-14, 1905).

Probabilmente, non c’è nulla di più estraneo allo stile competitivo della scienza contemporanea di questo ideale peirceiano di scienziati che lavorano assieme come fratelli. Mi pare che tale sia il compito dei filosofi: cercare di insegnare questo *stile di vita* attraverso la cura dell’interdisciplinarietà e il beneficio di relazioni amicali tra colleghi in uno spirito peirceiano di “ragionevolezza agapica” (*agapastic reasonableness*), supposto che si sia capaci di vivere e collaborare in questo spirito.

Voglio aggiungere ancora che nulla è maggiormente contrario alle idee di Peirce di una filosofia condotta con “spirito letterario” (*a literary spirit*). Come Susan Haack ha notato: «secondo quanto egli stesso ci riferisce, Peirce ambisce a riscattare la buona navicella della filosofia a favore della scienza dalle mani dei vagabondi senza legge nel mare della letteratura» (CP 5.449, 1905)¹³. Secondo Peirce, e io sono totalmente d’accordo con lui a tale riguardo, la filosofia dovrebbe essere intrapresa con atteggiamento scientifico, con «un intenso desiderio di far emergere le cose» (*an intense desire to find things out*, CP 1.14, c.1897).

Conviene forse che qui faccia una breve digressione per venire incontro ai

¹² Cfr. CP 7.55, 1902.

¹³ S. Haack, “As For That Phrase *Studying in a Literary Spirit*”, *Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association*, 70 (1997); *Manifesto of a Passionate Moderate: Unfashionable Essays*, University of Chicago Press, Chicago 1998, p. 48.

lettori non familiarizzati con la nozione di verità di Peirce. La sua concezione è realistica. Secondo Peirce, la realtà è indipendente da quanto noi ed ogni altra mente possiamo pensare. Se avessimo a disposizione tutto il tempo del mondo e tutti i dati necessari, la verità sarebbe quell'opinione finale cui i ricercatori giungerebbero. La verità non è frutto del consenso; al contrario, il consenso è frutto della verità¹⁴.

2. Charles S. Peirce come filosofo educatore

Per cinque anni, dalla fine del 1879 al dicembre 1884, Charles S. Peirce lavorò come *part-time lecturer* nell'allora da poco fondata Johns Hopkins University di Baltimora, dove per la prima volta negli Stati Uniti furono introdotti gli studi superiori di ricerca (*graduate studies involving research*). Disponiamo di una eccellente informazione sull'attività di Peirce come insegnante e alcuni elementi sulle sue idee circa il metodo d'insegnamento della filosofia¹⁵. Come ricordano i suoi studenti, Peirce era un docente affascinante per gli allievi progrediti ed esperti, ma probabilmente incomprensibile per gli altri¹⁶. Paul Weiss nella sua prima biografia di Peirce sintetizza: «forse troppo avanzato per lo studente ordinario, egli era un vivo fattore formativo nella vita dei più progrediti, i quali l'avrebbero poi ricordato con affetto e rispetto. Li trattava come eguali sul piano intellettuale e li impressionava per la sua profonda conoscenza della materia»¹⁷. Ad esempio, Christine Ladd-Franklin, studente di Peirce alla Johns Hopkins, osserva che Peirce come insegnante non attraeva per «nulla di quanto possa essere detta una personalità fascinosa, ma perché destava l'impressione di trovarsi davanti ad un profondo, originale, disinteressato ed appassionato ricercatore della verità»¹⁸. Joseph Jastrow, un altro studente di Peirce, osserva che «una profonda convinzione circa il

¹⁴ Cfr. J. Nubiola, “La búsqueda de la verdad en la tradición pragmatista”, *Tópicos*, 8-9 (2001), pp. 183-196; C. Hynes, *Pragmatismo y verdad en C. S. Peirce y W. V. Quine*, Universidad Nacional de Tucumán, Argentina 2014 (Tesi di dottorato: www.unav.es/gep/TesisDoctorales.html).

¹⁵ E. W. Davis, “Charles Peirce at Johns Hopkins”, *The Mid-West Quarterly* 2 (1914), 48-56; J. Jastrow, “Charles S. Peirce as a Teacher”, *Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, 13 (1916), 723-726; M. H. Fisch and J. I. Cope, “Peirce at the Johns Hopkins University”, in P. H. Wiener e F. H. Young (a cura di), *Studies in the Philosophy of Charles Sanders Peirce*, Harvard University Press, Cambridge (MA) 1952, pp. 277-311.

¹⁶ J. M. McCarthy, “Was Peirce an 'Educational' Philosopher?”, Paper presented at the annual meeting of the New England Educational Research Organization, 3 June 1971, p. 9.

¹⁷ P. Weiss, “Charles Sanders Peirce”, in D. Malone (a cura di), *Dictionary of American Biography*, Scribner, New York, vol. XIV (1934), p. 402.

¹⁸ Ch. Ladd-Franklin, “Charles S. Peirce at the Johns Hopkins”, *Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, 13 (1916), pp. 716-717.

significato dei problemi presentati e un dominio dei processi intellettuali erano la sua sola ed adeguata risorsa pedagogica»¹⁹.

Amo quest'ultima citazione. Mi sembra che la maggiorparte delle difficoltà che ostacolano l'insegnamento della filosofia oggi, e di ogni altra disciplina, ma
5 specialmente nell'ambito umanistico, provenga dalla generale incapacità degli insegnanti di mettere in luce la rilevanza dei problemi con cui ci si confronta per la vita di quanti ascoltano. In un mondo così concentrato sulle "cose pratiche", non è sempre facile per il docente suscitare il desiderio di apprendere quella determinata materia che quel giorno *deve* insegnare. Ma ci proviamo per davvero?

10 A tale riguardo, occorre fare due osservazioni. La prima, sull'idea di ciò che la filosofia è e di che cosa dovrebbe esserne l'insegnamento. Riporto una citazione del mio stimato amico Hilary Putnam, che per anni ho utilizzato come linea guida del mio insegnamento:

15 «I try to defend the idea that the theoretical and practical aspects of philosophy depend on each other. Dewey wrote in *Reconstruction of Philosophy* that "Philosophy recovers itself when it ceases to be a device for dealing with the problems of philosophers and becomes a method, cultivated by philosophers, for dealing with the problems of men". I think that the problems of philosophers and the problems of men and women are connected, and that it is part of the task of a responsible philosopher to bring out the connection»²⁰.

20 La filosofia non è, e secondo me non dovrebbe essere, un mero esercizio accademico, ma uno strumento per la ricostruzione critica, costruttiva e razionale della vita quotidiana (*progressive critical and rational reconstruction of everyday living*). In un mondo nel quale la vita quotidiana appare spesso sottratta alla riflessione, specie al riguardo dei frutti dell'attività umana, una filosofia separata dai genuini problemi umani
25 è un lusso che non possiamo permetterci. Ricordo come rimasi impressionato quando vent'anni fa lessi il libro di Pierre Hadot *La filosofia come modo di vivere*: «La caratteristica essenziale del fenomeno denominato nell'antichità "filosofia" era che a quel tempo un filosofo era, soprattutto, una persona che viveva in maniera filosofica. In altre parole, il filosofo era una persona la cui vita era guidata dalla propria ragione e che
30 praticava le virtù morali»²¹.

¹⁹ J. Jastrow, "Charles S. Peirce as a Teacher", *ibidem*, p. 723 (sottolineature mie).

²⁰ J. Harlan, "Interview with Hilary Putnam", *The Harvard Review of Philosophy*, Spring (1992), p. 22.

²¹ P. Hadot, *Philosophy as a Way of Life. Spiritual Exercises from Socrates to Foucault*, Blackwell, Oxford 1995, p. 281.

Secondo Hadot, la professionalizzazione della filosofia nelle università, dal tredicesimo secolo in poi, ha comportato una perdita di vitalità, la sua inevitabile trasformazione in qualcosa di “scolastico”, nel senso peggiorativo del termine, ciò che si riscontra nella maggior parte dei dipartimenti di filosofia analitica del mondo anglofono. Per dirlo positivamente, vorrei invertire l’espressione di Charles Peguy “*La philosophie ne va pas en classe de philosophie*” affermando che “la filosofia dovrebbe tornare alle lezioni di filosofia”. Che cosa significa? Significa reintrodurre a lezione di filosofia quei problemi che toccano la vita reale degli studenti e dei professori. Le parole di Hadot echeggiano quelle di Thoreau del 1854, che lo stesso Hadot cita in un luogo²².

10 «There are nowadays professors of philosophy, but not philosophers. Yet it is admirable to
 profess because it was once admirable to live. To be a philosopher is not merely to have subtle
 thoughts, nor even to found a school, but so to love wisdom as to live according to its dictates,
 a life of simplicity, independence, magnanimity, and trust. It is to solve some of the problems
 of life, not only theoretically, but practically. [...] The philosopher is in advance of his age
 15 even in the outward form of his life»²³.

Questo passo mi porta alla seconda osservazione che vorrei fare in relazione alla bella citazione surriferita sul metodo d’insegnamento seguito da Peirce: dimostrare una profonda convinzione circa la *rilevanza dei problemi* affrontati. Il pensiero di Peirce sull’insegnamento della scienza era che «l’obiettivo del professore dovrebbe essere di portare l’allievo per quanto possibile addentro al modo scientifico di pensare, e a tale scopo dovrebbe avvicinare quanto più gli esperimenti condotti a lezione rispetto a quelli reali»²⁴. Qualche riga più sotto, Peirce aggiunge che grazie a questo suo metodo d’introdurre gli studenti ai problemi reali:

25 «from the first the pupil feels himself an apprentice — a learner but yet a real worker — he is introduced to a great and important investigation [...] and of this investigation he has a necessary part to do; he is not working for practice merely; his investigation is not burdened with fancying he is doing something serious, nor is he made to consider things serious which are not so»²⁵.

²² P. Hadot, “There Are Nowadays Professors of Philosophy, but not Philosophers”, *Journal of Speculative Philosophy*, 19 (2005), p. 229.

²³ H. D. Thoreau, *Walden*, [1854] Annotated edition, section 1-A, par. 19. Disponibile all’indirizzo: www.thoreau.eserver.org/walden1a.html.

²⁴ «[T]he professor’s object ought to be to let his pupil as much into the interior of a scientific way of thinking as possible, and for that purpose he should make his lecture experiments resemble real ones as much as possible» (Lettera di C. S. Peirce a D. C. Gilman, 13 gennaio 1878. Pubblicata come “Appendix II. Peirce’s Letter to Gilman Concerning the Hopkins Physics Department”, in P. H. Wiener e F. H. Young [a cura di], *Studies in the Philosophy of Charles Sanders Peirce*, pp. 365-368).

²⁵ *Ibidem*.

Naturalmente, con gli studenti comuni ciò è «un problema molto più difficile» (*a much more difficult problem*) — scrive Peirce — rispetto agli studenti più progrediti. «L'insegnante dovrebbe riflettere su quanto egli si aspetta che gli allievi compiano nella loro vita in virtù del suo insegnamento. Egli dovrebbe mirare a qualcosa di raggiungibile sotto tale profilo e a battersi per questo»²⁶.

Mi sembra che queste osservazioni di Peirce scritte per l'insegnamento nel Dipartimento di Fisica potrebbero essere applicate *direttamente* ai corsi di filosofia, sia a livello elementare sia a livello avanzato. La scusa consueta per non farlo è dovuta all'esteso *syllabus* o programma delle materie che gli insegnanti di filosofia debbono impartire, almeno nelle università continentali. Ad esempio, in 60 ore di 45 minuti mi è richiesto di coprire un programma sistematico e storico di “Filosofia del linguaggio”, impiegando la metà del tempo disponibile in “lezioni pratiche”. La riforma di Bologna nella mia università non solo ha ridotto il numero totale delle ore di lezione per la mia materia, ma ha inoltre ribadito che i principali attori del processo educativo debbono essere gli studenti stessi: questi debbono parlare a lezione, prendendo così una parte considerevole del tempo a disposizione.

La chiave per risolvere questo *rebus* secondo lo spirito peirceiano, mi pare, consiste nel concentrarsi sui problemi invece che sui programmi, e sulla reale crescita degli studenti attraverso l'esercizio di scrittura e la discussione generale in aula. Nel prossimo paragrafo, vorrei cercare di affrontare questo argomento.

3. Come insegnare filosofia secondo Charles S. Peirce

Come Tom Short ha scritto, Peirce giunse a considerare la filosofia stessa come un'indagine, non come un edificio sistematico; inoltre, come un'indagine empirica non *a priori*. Per questo, «le idee [di Peirce] debbono essere accolte non come i prodotti finali di un raziocinio, ma sul modello delle ipotesi della scienza moderna, cioè, come congetture, talora solo abbozzate, con l'intento di portare avanti la ricerca, per esservi poi sviluppate»²⁷. Nel proseguio, offrirò alcuni suggerimenti pratici che ho ricavato

²⁶ «The teacher should consider what he expects the pupil to carry into after life of his instruction. He should aim for something attainable in that respect, and strike for that» (*ibidem*, p. 367).

²⁷ T. L. Short, “Interview”, in F. Belluci, A. Pietarinen e F. Stjernfelt (a cura di), *Peirce: 5 Questions*, n.

dalle idee di Peirce e dalla mia attuale esperienza personale docente in filosofia. Si tratta di spunti che naturalmente dovrebbero essere adattati ai differenti ambiti e contesti educativi nei quali un docente può trovarsi. Farò un'enumerazione per rendere la mia esposizione più concisa.

5 1) *Il punto di partenza*. La filosofia dovrebbe partire dalla conversazione reale e non da idee astratte, aliene alla vita e al pensiero degli studenti e del docente. Citiamo un passo di Charles S. Peirce:

10 «Remembering, then, that philosophy is a science based upon everyday experience, we must not fall into the absurdity of setting down as a datum and starting-point of philosophy any abstract and simple idea, as Hegel did when he began his logic with pure Being; [...] We must not begin by talking of pure ideas, — vagabond thoughts that tramp the public roads without any human habitation, — but must begin with men and their conversation» (CP 8.112, ca. 1900).

Secondo la ben nota tradizione socratica, la filosofia dovrebbe partire dalle nostre conversazioni e dalle vere opinioni differenti sui problemi umani.

15 2) *Pensare attraverso la scrittura*. Ci sono forse dei filosofi che sono straordinariamente capaci di suscitare una discussione a lezione allo scopo di abbracciare diverse vedute su di un particolare argomento in un ragionevole spazio di tempo, senza alcuna preparazione specifica da parte degli studenti. Questo, tuttavia, non è il mio caso²⁸. La mia esperienza è che la conversazione in aula senza preparazione è
20 abbastanza inutile. Allo scopo di suscitare una non facile attività di pensiero, dovremmo fare *sentire* ai nostri studenti un problema filosofico, comprendere le differenti soluzioni disponibili e cercare di fare in modo che le loro menti si concentrino per diverse ore di *scrittura* personale su di un certo argomento. Questo è un primo passo. Ho impiegato quale motto per l'insegnamento l'avvertenza di Wittgenstein nella prefazione delle
25 *Ricerche filosofiche*: «Non vorrei, con questo mio scritto, risparmiare ad altri la fatica di pensare. Ma, se fosse possibile, stimolare qualcuno a pensare da sé»²⁹.

3) *Condividere e discutere*. Nei miei corsi, agli studenti è richiesto di scrivere complessivamente cinque brevi saggi (di 600 parole ciascuno) con le loro opinioni su un

p.: Automatic Press, 2014, pp. 260-261.

²⁸ «In the classroom, questions are the royal road to discussion». Trovo immensamente utile l'articolo di J. Immerwahr : "The Philosopher as a Teacher. Asking Questions: Ways to Promote (or Destroy) Class Discussion", *Metaphilosophy*, 22 (1991), pp. 364-377.

²⁹ L. Wittgenstein, *Ricerche filosofiche*, Einaudi, Torino 1999, p. 5.

determinato argomento, basandosi su di un testo comune. Lo consegnano in un giorno prefissato e nella sessione successiva ridò loro tutti i saggi corretti. Quattro o cinque di essi preselezionati sono letti dagli autori e liberamente discussi da tutta la classe.

5 Vi posso dire che col tempo, ci sono dei pomeriggi speciali in cui avverto che il miracolo è avvenuto: *stanno facendo filosofia!* Sono particolarmente gratificato quando la discussione che sorge in classe continua tra gli studenti nei corridoi e al bar dopo che la lezione è terminata³⁰. Dopo queste sessioni di lettura e di discussione dei saggi, gli studenti lasciano la classe convinti di avere imparato qualcosa in più prezioso del passivo prendere appunti da una magnifica lezione del professore. Mi pare che il detto
10 di Dewey “insegnare col fare” (*learning by doing*) dovrebbe essere specialmente applicato all’insegnamento della filosofia.

4) *Insegnamento appassionato*. Per essere un insegnante appassionato non è necessario soltanto un dominio della materia e una forte convinzione della sua importanza, ma altresì di essere egli stesso il primo a imparare: «per avere un qualche
15 successo nell’insegnamento, egli deve essere compenetrato da un senso d’insoddisfazione per lo stato presente della conoscenza [...], quella febbre di imparare che deve consumare l’anima dell’uomo che deve infettare altri con la stessa apparente malattia» (*CP*, 5.583, 1898)³¹. Solo il docente che *vive* la propria scienza è capace di partecipare agli studenti la propria maniera di vivere. Non c’è alcun mistero in ciò: la
20 stessa cosa avviene in ogni altra materia. Ma in filosofia, se l’insegnamento non tocca la vita del professore, non toccherà nemmeno la vita degli studenti: la filosofia sarà rigettata come qualcosa di noioso e irrilevante. Si potrebbe persino dire che la cosa principale che un filosofo insegna è la sua vita, il suo atteggiamento personale nel lavoro della filosofia: ossia, la sua propria mente – la sua ricerca della verità – è il
25 messaggio.

Ma che dire delle *lectiones magistrales*? Naturalmente, le letture e discussioni

³⁰ «I continue to teach philosophy because it is through teaching, through the interaction with students in the classroom, that occasionally we make that decisive philosophical shot and make it in such a way that, for a few moments, my students and I are working with the truth — white and hot» (J. N. Torgerson, “Why I Teach Philosophy”, *Teaching Philosophy*, 13 [1990], p. 11).

³¹ «[I]n order that he may have any measure of success in learning he must be penetrated with a sense of the unsatisfactoriness of his present condition of knowledge. [...] [one needs] that fever for learning that must consume the soul of the man who is to infect others with the same apparent malady».

menzionate poc'anzi fanno parte di un corso nel quale un terzo delle sessioni possono essere le lezioni tradizionali. Un passato rettore della mia università era solito dire, facendo eco a George Steiner, che i professori che annoiano gli studenti potrebbero essere chiamati *assassini*, poiché ammazzano il desiderio di apprendere dei loro studenti: «Insegnare seriamente è toccare ciò che vi è di più vitale in un essere umano [...] Un insegnamento scadente, una pedagogia di *routine*, uno stile di istruzione che è, consapevolmente o meno, cinico nei suoi obiettivi sovente utilitari, sono rovinosi. Distruggono la speranza alla radice. Un insegnamento di cattiva qualità è, quasi letteralmente, un assassinio e, metaforicamente, un peccato. Immiserisce lo studente, riduce a grigia inattività la materia presentata»³².

Qualche riga più sotto, Steiner, che riconosce Peirce come «il filosofo più importante prodotto sinora dal Nuovo Mondo»³³, scrive che «l'anti-insegnamento è statisticamente vicino ad essere la norma». Temo che questa diagnosi possa essere vera. Voci recenti identificano la presente competizione spietata per titoli e posizione accademica, nonché il generale orientamento delle università verso il mercato, quale la rovina delle discipline umanistiche³⁴. Mi pare che i corsi di filosofia siano il vero luogo per invertire questa tendenza generale. Come ho detto prima, abbiamo bisogno di *passione* da parte del professore, nutrito di una conoscenza approfondita della materia che deve insegnare in ogni situazione, in virtù del suo amore per gli studenti e per la loro crescita.

5) *Non teorie ma problemi e risposte*. L'immagine popolare delle lezioni di filosofia come un noioso cimitero di teorie potrebbe essere ribaltata concentrandosi sui problemi e sulle risposte storicamente date a quei problemi. Amo la definizione di Spaemann della filosofia come una conversazione continuata nei secoli sulle questioni ultime. In effetti, nel libro affascinante di Ken Bain *What the Best College Teachers Do*, una delle caratteristiche che caratterizzano i migliori insegnanti è «un senso insolitamente profondo delle storie che riguardano le loro discipline, incluso le controversie che hanno turbinate in esse»³⁵. Questo è il pane quotidiano della filosofia: una comprensione

³² G. Steiner, *La lezione dei maestri*, Garzanti, Milano 2004, p. 24.

³³ *Ibidem*, p. 26.

³⁴ L. Siegel, "Who Ruined the Humanities", *The Wall Street Journal*, Review, 13-14 July 2013, C1-C2; M. Nussbaum, *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press, Princeton (NJ) 2010, p. 143; L. Waters, *Enemies of Promise: Publishing, Perishing, and the Eclipse of Scholarship*, Prickly Paradigm Press, Chicago 2005.

³⁵ K. Bain, *What the Best College Teachers Do*, Harvard University Press, Cambridge (MA) 2004, p. 25.

dettagliata della storia di un argomento e delle risposte già date è sempre il contrassegno della filosofia, quando ciò è ben fatto.

5 A mio avviso, la tradizione pragmatista potrebbe aiutarci a comprendere che cosa sono le teorie. Le teorie sono risposte ragionevoli ai problemi che ci riguardano, elaborati dalla nostra ragione, considerate le nostre esperienze e tutti i dati disponibili. Esse non sono e non dovrebbero essere delle *ideologie*³⁶. In questo senso, le teorie sono costruite come strumenti o come artefatti. Questo non significa che sono arbitrarie o che non possono essere migliori o peggiori. Il fatto che tutte le nostre teorie sono delle creazioni umane significa che esse ammettono una sostituzione, una correzione e un
10 perfezionamento quando ne scopriamo una versione migliore o più rifinita.

Ciò mi rammenta un meraviglioso seminario sull'interdisciplinarietà tenuto da Evandro Agazzi alcuni anni fa nella mia università. Egli ha additato gli aspetti più sfidanti di un'autentica interdisciplinarietà: questa richiede un *comune problema complesso* per le differenti specialità coinvolte nella soluzione³⁷. Qualcosa di simile è
15 richiesto per l'insegnamento storico della filosofia. Esso esige sempre una ponderazione intelligente tra tradizione e temi di pressante attualità. Vecchie questioni potrebbero essere illuminate come se fossero completamente nuove, se sono confrontate con le nuove scoperte della scienza moderna o coi temi riguardanti l'organizzazione sociale contemporanea. La filosofia non può essere stantia se vogliamo che essa coinvolga le
20 menti e le vite dei nostri studenti, ascoltatori e lettori.

6) *Al pubblico servizio dell'umanità*. La questione intorno al ruolo della ragione nelle nostre vite e nella nostra civilizzazione è probabilmente la questione filosofica centrale che permea gli ultimi due secoli della cultura e filosofia occidentale. Ricordiamo le parole vibranti conclusive di Edmund Husserl nella sua conferenza di Vienna del 1935,
25 che si riferiva particolarmente all'Europa, ma che è indirizzata a tutto il mondo occidentale: «La crisi dell'esistenza europea ha solo due sbocchi: il tramonto dell'Europa, nell'estraneazione rispetto al senso razionale della propria vita, la caduta nell'ostilità allo spirito e nella barbarie, oppure la rinascita dell'Europa dallo spirito

³⁶ L. Menand, *The Metaphysical Club. A Story of Ideas in America*, Farrar, Straus & Giroux, New York 2001, pp. XI-XII.

³⁷ E. Agazzi, "El desafío de la interdisciplinarietà: dificultades y logros", Seminario Grupo Estudios Peirceanos, Universidad de Navarra, 14 March 2002. Testo disponibile all'indirizzo: www.unav.es/gep/DesafioInterdisciplinarietà.html

della filosofia attraverso un eroismo della ragione capace di superare definitivamente il naturalismo»³⁸.

5 Mi sembra che non è un'esagerazione affermare che la ragione oggi è in pericolo. La ragionevolezza è lontana dall'essere il distintivo dei nostri politici e uomini d'affari in tutto il mondo, e mi sembra inoltre lontana dalle reali pratiche dei nostri colleghi scienziati. Noi filosofi, che, con un'espressione di Husserl, ci sentiamo come i "funzionari dell'umanità", abbiamo una seria responsabilità verso i nostri concittadini, come Socrate per gli ateniesi. Con il nostro lavoro, noi non stiamo solo trasmettendo una conoscenza filosofica per le nuove generazioni, ma stiamo tenendo accesa la fiamma del pensiero rigoroso nella libertà, la fiamma dell'essere pienamente umani.

10

4. Conclusione

15 Mi sia permesso di concludere con una magnifica metafora che ho appresa da Hilary Putnam³⁹. Al giorno d'oggi, nella nostra vita come filosofi e allo stesso tempo come insegnanti di filosofia, dobbiamo integrare in un singolo campo di attività i due concetti kantiani di filosofia: lo *Schulbegriff* (la filosofia accademica) e lo *Weltbegriff* (la filosofia mondiale e vitale). Come un campo magnetico con due poli, nel nostro lavoro quotidiano dobbiamo prestare attenzione, da una parte, all'erudizione, alla pubblicazione di articoli altamente quotati sulle riviste più prestigiose; d'altra parte,

20 dobbiamo ascoltare i lamenti dell'umanità e cercare di aiutare chiunque con soluzioni intelligenti, prendendo personalmente parte ai dibattiti contemporanei attraverso i media o internet.

25 C'è una tensione tra questi due poli, ma questa tensione è anche la causa della scintilla che porta la luce e il calore. In maniera simile, ci potrà essere tensione nelle nostre vite tra l'erudizione rigorosa e l'attenzione rivolta al mondo. A mio avviso, possiamo trovare nei nostri stessi studenti un terreno di mezzo o una sintesi tra i due poli: essi sono avidi di imparare e il loro apprendimento è possibile solo se noi stessi

³⁸ E. Husserl, "La crisi dell'umanità europea e la filosofia", in Idem, *La crisi delle scienze europee* (1959), Il Saggiatore, Milano 1961, p. 358.

³⁹ Cfr. H. Putnam, *Realism with a Human Face*, Harvard University Press, Cambridge (MA) 1990, p. XXVI.

5 siamo dei filosofi vitali, se la filosofia vive davvero nelle nostre vite⁴⁰. Come ho detto nel titolo: «La vita della scienza consiste nel desiderio di imparare» (*the life of science is in the desire to learn*, CP 1.235, ca. 1902). Dobbiamo volere bene agli studenti, amare la loro crescita: questo è l'ultimo segreto per l'insegnamento della filosofia, poiché «la legge dell'amore e la legge della ragione sono del tutto la stessa cosa (*the Law of Love and the Law of Reason are quite at one*)»⁴¹. '»

⁴⁰ Cfr. J. Nubiola, «La filosofia como libertad y como vocación», *Anuario Filosófico*, 35 (2002), pp. 609-627.

⁴¹ C. S. Peirce, «Review of Clark University, 1889-1899. Decennial Celebration», *Science*, 11 (1900), p. 620; ristampato in P. P. Wiener, ed. *Charles S. Peirce: Selected Writings (Values in a Universe of Chance)*, Dover, New York 1966, p. 332.