

Flavia Conte

**EPISTEME
E INSEGNAMENTO**

*Sulla «responsabilità filosofica»
del sapere*

F

Filosofia

FrancoAngeli

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità

Flavia Conte

**EPISTEME
E INSEGNAMENTO**

*Sulla «responsabilità filosofica»
del sapere*

FrancoAngeli

Copyright © 2010 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.
L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it

Indice

Introduzione	pag.	7
1. La <i>praxis</i> postmoderna della legittimità	»	17
1. J.-F. Lyotard e l'idea pragmatica del sapere	»	17
2. Il sapere come gioco	»	23
3. La «riabilitazione» contemporanea della <i>praxis</i>	»	30
4. Sapere e decisione: l'orizzonte speculativo di un dibattito	»	41
2. Il sapere nello spazio filosofico del <i>lógos</i>	»	63
1. <i>Epistéme</i> e insegnamento: legittimità del <i>lógos</i> e razionalità tecnica	»	63
2. Verità epistemica e relativismo gnoseologico in Platone	»	75
3. La questione della retorica	»	88
4. Aristotele e la definizione epistemica del soggetto	»	97
3. Insegnamento come teoria	»	107
1. Oralità e scrittura. La parola "efficace" del mito	»	107
2. Lo spazio teorico del <i>lógos</i>	»	114
3. Trascendenza e necessità dell'apparire	»	122
4. <i>Paidéia</i> e teatro	»	132
5. Platone e la questione educativa della <i>mimesis</i>	»	135
6. La legittimità epistemica della scrittura	»	143
4. Sulle tracce della crisi della scientificità del sapere	»	165
1. La svolta moderna dell' <i>epistéme</i>	»	165
2. La controfinalità del soggetto moderno	»	174
3. Nietzsche e l'"utilità" della storia	»	181

4. Il principio della scientificità del sapere	pag. 192
5. Lo statuto logico della riflessione	» 200
6. La metafora in gioco tra Ricoeur e Derrida	» 207
Testi citati e bibliografia	» 227
Indice dei nomi	» 233

Introduzione

Questo studio interroga la specificità del linguaggio dell'insegnamento ponendo la questione della *responsabilità filosofica* sulla trasmissione educativa del sapere. La sua ipotesi muove dall'idea che nell'istituzione del nesso tra insegnamento e sapere, il compito simbolico della filosofia sin dalla sua apparizione greca, sia stato e resti costitutivamente imprescindibile. Non nel senso che prima o al di fuori della filosofia non ci sia o non ci sia mai stato insegnamento, ma nel senso che solo a partire dalle premesse del *lógos* in senso greco, quel nesso si affaccia al pensiero come ciò che richiede di essere *giustificato*.

Se si accetta l'ipotesi che è a partire dal *lógos* filosofico che l'insegnamento emerge come un problema dell'interrogazione critica della cultura, allora la scena enunciativa che la filosofia porta in luce, dalla sua nascita greca sino alla sua decostruzione contemporanea, condiziona largamente la modalità e la forma della trasmissione del sapere. L'intento è di mostrare che la filosofia non è un'angolatura tra tante per argomentare sull'insegnamento, ma è la più originaria apertura critica sul senso e sull'oggetto del suo stesso problema. In tal modo, l'osservatorio teorico che intendiamo suggerire guardando alla filosofia, non è estrinseco, non si aggiunge in sovrappiù, ma è radicato nella sorgività problematica della sua stessa domanda. Altri approcci sono possibili in rapporto a questo tema; ma essi ci appaiono prospettive derivate e in ogni caso concettualmente tributarie di un'esperienza teorica il cui ordine argomentativo è stato introdotto in Occidente precisamente dalla filosofia. Questo non vuol dire che la questione dell'insegnamento non possa essere indagata da altre angolature, ma significa che al tema dell'insegnamento non si accede prescindendo dal presupposto di una particolare *scena enunciativa*.

Dal punto di vista filosofico, una tale scena ha di caratteristico il fatto di inaugurare un'attitudine all'autoriflessione in cui ne va del problema della legittimità di un certo discorso a qualificarsi in modo peculiare. Ciò che in-

tendiamo suggerire è che l'aprirsi di questa scena coincide con l'emergere di una *domanda* di verità e di *titolarità* in nome della quale un sapere è in grado di definire lo statuto della propria differenza e forma specifiche.

L'idea di questo nostro lavoro è che la specificità dell'insegnamento si costituisca attraverso un paradigma logico che proviene in Occidente da un tipo di argomentazione capace di *dar conto* delle sue premesse concettuali e per ciò stesso della sua tradizione. I greci chiamavano questo gesto *lógon didónai*¹. Se infatti il discorso insegnante non si preoccupa della sua giustificazione teorica in rapporto al suo significato, difficilmente riesce a distinguersi da altre forme comunicative e il primo discorso venuto può a buon diritto prendere il suo posto. La titolarità di un discorso avente un'esplicita vocazione educativa appare nella cultura occidentale sotto il segno di un sapere *fondato* e non arbitrario che si fa strada storicamente dal momento in cui il dire umano diventa problema a se stesso, prende le distanze dalla sua stessa evenienza irriflessa, si dissocia per la prima volta dalla ritualità mitico-religiosa del suo atto, per insinuare nella parola un'esigenza di identificazione e di verità. Nulla tuttavia esclude che una tale esigenza abiti già da sempre anche la religiosa vocazione della parola mitica, ma essa le appartiene originariamente solo se la parola stessa lo intenziona come un suo problema e dunque *lo sa*, emergendo come l'oggetto di un'autoriflessione, cioè solo da quando il dire scopre di essere anche il portatore significante e simbolico della specificità della sua forma irriducibile.

Una domanda di senso sull'insegnamento sorge solo con la discussione speculativa che accompagna il suo linguaggio, nel momento in cui emerge una forma di sapere che intende differenziarsi dalla parola ordinaria ed essere "scienza", nel senso di ciò che i greci indicano precisamente con la parola *epistéme*. La sua forma è perciò quella del discorso dimostrativo, *apofantico*, che non ha nulla in sé di immediato e "naturale", poiché al contrario, è un discorso di *mediazione* orientato costitutivamente da un'intrinseca esigenza definitoria. È perciò lo statuto *epistemico* della conoscenza che, aprendo una certa particolare scena enunciativa, chiede di dar conto della sua formulazione peculiare in modo tale da giustificare un registro espressivo distinto che espliciti la sua finalità al di fuori della comunicazione ordinaria.

In questo senso si comprende il significato educativo di un celebre passo di Aristotele del Libro A della *Metafisica* in cui egli dice che: «In generale, ciò che contraddistingue chi sa da chi non sa è la capacità di insegnare, ed è questo il motivo per cui noi riteniamo che l'arte (*téchne*), più che l'esperienza possa accostarsi alla scienza, giacché quelli che conoscono l'arte possono insegnare, mentre gli altri no»²; e che infine egli possa così pun-

1. Platone, *Repubblica*, 534, b.

2. Aristotele, *Metafisica*, Libro A, 981b 7-8. È noto che il Libro A della *Metafisica* costituisce la prima grande ricostruzione storica della filosofia: disponendosi in tensione critica

tualizzare l'importanza del pensiero teorico come condizione di qualunque iniziativa produttiva: «...consideriamo quelli che sono tecnicamente più preparati più sapienti di quelli che seguono la sola esperienza, giacché reputiamo che, in ogni caso, la sapienza si accompagna alla conoscenza: e ciò è dovuto al fatto che gli uni conoscono la causa, gli altri no. Gli empirici, infatti, sanno il *che*, ma non il *perché*; quegli altri, invece, sanno discernere il *perché e la causa* [...], essi sono più sapienti non in virtù della loro attività pratica, ma perché posseggono la teoria e distinguono le cause»³.

In assenza di una considerazione teorica in grado di conferire legittimità all'insegnamento attraverso la sua causa, diviene difficile al discorso educativo separarsi da una qualunque digressione o dal semplice intrattenimento. Sotto questo profilo la filosofia fornisce il paradigma di che cosa sia il sapere, recante in sé la vocazione esemplare di un magistero, proprio *perché* non intende restare la semplice esibizione oratoria di un puro esercizio espressivo dove il gesto della parola si risolve in mera socializzazione.

La filosofia sorge come un sapere che ha l'ambizione di farsi carico di un'esigenza dimostrativa relativamente alla propria causa, ed è per questo che il suo linguaggio si riconosce come un orizzonte di *mediazione*, essenzialmente la mediazione *speculativa* che esso stabilisce innanzitutto in rapporto a se stesso. Cogliere perciò uno statuto filosofico alla sorgente del linguaggio insegnante, significa non perdere di vista il fatto che la parola educativa cerca la propria identità in quella che la sua stessa tradizione argomentativa chiama la *spiegazione* del discorso. Esso appare filosoficamente ancorato ad un sapere che esclude di essere il dato immediato di una mera esibizione. Alla luce di questa esigenza, l'attitudine dimostrativa del discorso dispone in sé di una sua peculiare forma espositiva e soprattutto da una specifica forma di *temporalità* che non è sottoposta alla decisione arbitraria del parlante, ma ordinata dalla pertinenza astratta e impersonale che regge il principio della sua significanza.

Da questo punto di vista, esattamente come aveva ben visto Platone, il sapere è sempre un "venir a sapere", o più propriamente, un'*anámnēsis*, nella misura in cui esprimendosi come un'ordine retrospettivo in funzione delle sue stesse premesse, un sapere è tale se esso si costituisce nell'assunzione di un "presupporre" significante, avente un'implicazione necessariamente temporale. Ora, la condizione del discorso che rende specificamente insegnante un sapere non riesce a prescindere da questa condizione logico-retrospettiva la cui fondatezza in ordine alla verità non è di tipo pragmatico, ma teorico-riflessivo.

con l'antecedente «coscienza» del pensiero greco, Aristotele mette in opera e imposta concretamente l'implicazione tra il senso della verità dell'episteme e l'idea di filosofia come tradizione di un pensiero argomentato.

3. Aristotele, *Metafisica*, Libro A, I, 981 a 23-30; 981 b, 5-10, tr. it. in *Opere*, Laterza, Roma-Bari 1979.

Se dunque questo lavoro difende l'identità della parola insegnante come forma di sapere qualificato in cui ne va dell'esperienza di una *tradizione*, non è perché il tratto educativo della parola si riduca al mero recupero di una conoscenza prestabilita, ma è perché la legittimazione insegnante che qualifica la *scientificità* del suo discorso, richiede una fondazione di natura temporale; in altre parole, l'attitudine del sapere a *giustificare* le sue stesse premesse instaura nel discorso la responsabilità e la titolarità della sua enunciazione, senza che ciò avvenga nella casualità oppure gli sia imposto surrettiziamente dall'esterno.

È dunque l'insegnamento in quanto discorso dotato di una *logica della retrospezione* che istituisce e fonda il significato educativo della tradizione, mentre porta a tema la temporalità del suo senso. Intendiamo così suggerire che lo spessore epistemico della nozione temporale del *passato* è costitutivamente implicato nel profilo *apofantico* della filosofia il quale la destina in modo eminente ad una funzione *auto-critica* rispetto alle sue stesse premesse. Una tale riflessività, lungi dal produrre autoreferenza, consente alla parola di essere strutturalmente un *passare*, un "divenire altro" da sé, sottraendo il *lógos* alla sua pura ripetizione. Nella relazione che instaura con le sue stesse premesse, la discorsività epistemica è una *mediazione* che educa al sapere per quel tanto che conferisce al discorso lo spessore *temporale* dell'alterità nel riconoscimento del proprio *esser divenuto*.

Nella cultura occidentale questa funzione del discorso dimostrativo che risponde di sé mentre si pone in mediazione con le sue stesse premesse teoriche, parla secondo una pluralità di temi e di saperi aventi tutti in comune il fatto di costituirsi nella temporalità di un profilo. La filosofia ha l'ambizione di interrogare il luogo comune della loro differenza. Cercare il *luogo comune* della pluralità dei temi e di problemi della conoscenza è, com'è noto, la questione del principio, l'*arché* che secondo Aristotele circoscrive il nucleo essenziale della ricerca di tutti quelli che per primi si sono interrogati sul sapere⁴. Cercare questo *luogo comune* dei diversi modi in cui il sapere si dice, comporta una ridefinizione teoretico-speculativa che, se si segue ancora Aristotele, è anche un'esposizione storica e temporale del suo problema.

Per questo motivo, logica e storia sono concettualmente implicate nello stesso ordine argomentativo di quel sapere che si preoccupa di qualificare la propria trasmissione. Perciò, non si tratta di chiedersi se storicamente esiste un nesso tra la filosofia e l'insegnamento, poiché questo, a partire della cultura greca, è una premessa di tutta la cultura occidentale; si tratta invece di assumere la *questione dell'insegnamento* come la questione stessa della titolarità del linguaggio a farsi carico del significato argomentato del problema della trasmissione. In tal modo, è appunto l'emergere della questione

4. Aristotele, Libro A, *Metafisica*, III, 983 a 25, ss. gg., op. cit.

dell'insegnamento che permette al linguaggio ordinario di separarsi dalla sua genericità assumendo la responsabilità di una legittimazione differente nel suo statuto discorsivo qualificato. A partire dalla filosofia, intesa come *epistème* teorica, stiamo perciò dicendo che nell'insegnamento è in gioco nel sapere la definizione di un certo ordine del dire piuttosto che un altro.

L'intento di questo lavoro è di restare in ascolto con un tale significato epistemico della filosofia, avanzando l'ipotesi che la "delegittimazione" della teoria, ampiamente praticata nel pensiero contemporaneo con la *decostruzione* dello statuto dimostrativo del sapere, esprime una precisa rinuncia del linguaggio filosofico al suo tradizionale magistero educativo. Sotto questo profilo, il senso di questo lavoro non è di chiedersi qual è l'utilità della filosofia nel contesto pedagogico del discorso, ma quello di valutare che cosa la parola insegnante ha da perdere di fronte alla demolizione che il linguaggio filosofico contemporaneo compie del suo ordine metadiscorsivo tradizionale. Più radicalmente, ci si chiede – ed è questa la posta in gioco di questo lavoro – se il declino della forma dimostrativa, apofantica e denotativa del sapere e l'ascesa di un linguaggio a valenza performativa dominato dall'efficacia realizzativa e dalla liquidazione di ogni referenza logica, non equivalga alla perdita di ogni significato della parola e al suo livellamento a pura digressione. In questa perdita ne va dell'assetto simbolico-temporale del sapere che ci sembra essere anche una destituzione della figura dell'*alterità* e con esso della problematizzazione della nozione stessa di *differenza*.

Quando infatti il postmoderno filosofico alla luce di ciò che emblematicamente un filosofo come Jean-François Lyotard⁵ chiama la «pragmatica» della trasmissione del sapere, respinge in blocco la parola dimostrativa come *teoria*, esso non fa che dissolvere quel "divenire altro" che è alla base della retrospezione autocritica di cui il *lógos* filosofico è istituzione specifica e della quale l'*anámenesis* platonica aveva colto il motivo temporale fondamentale.

L'idea di «rovesciare il platonismo» con l'intento di abbandonare ogni dislivello crono-logico del discorso, per dissolvere la distanza metafisica (e mimetica) tra la copia e il suo modello e con essa ogni asimmetria ontologica tra il simile e il medesimo⁶, non è perciò un'iniziativa che la filosofia del '900 persegue senza una strategia, ma è l'obiettivo che essa cerca di concretizzare per emanciparsi definitivamente dall'*epistème* teorica tradizionale considerata insostenibile perché imperialistica e totalitaria. In questo rovesciamento in cui appare di fatto che l'intento decostruttivo della filosofia equivale al crollo di ogni forma di sistematicità e gerarchia tra i saperi, non solo, come dice Habermas, «si dissolvono tutte le differenze spe-

5. J-F. Lyotard, *La condizione postmoderna*, (1979), tr. it. Feltrinelli, Milano 1985.

6. Sullo sviluppo postmoderno di questo tema di ascendenza nietzscheana, cfr. in particolare G. Deleuze, *Differenza e ripetizione*, (1968), tr. it. Cortina, Milano 1997; *Logica del senso* (1969), tr. it. Feltrinelli, Milano 1975.

cifiche: come la filosofia e la scienza non costituiscono universi propri, così l'arte e la letteratura non costituiscono un regno della finzione che potrebbe affermare la sua autonomia rispetto al testo universale»⁷, ma la stessa filosofia come *lógos* finisce per abbandonarsi all'indifferenza di un dire "generalista" e ordinario incapace di trascendenza e di titolarità.

Tra i postulati di tale abbandono, vi è la convinzione che la verità del significato nel discorso si definisca in base all'*uso*, in base cioè al fatto che la funzione simbolica della discorsività consista essenzialmente nell'efficacia operativa del suo dire avente una realtà per il solo fatto di costituire una variante di quella modalità umana che è l'*agire*. Pensiamo così che la valorizzazione tipicamente postmoderna del carattere *performativo* del sapere definito in base all'uso entro un determinato gioco (Wittgenstein), sia una conseguenza dell'identificazione tra linguaggio e *praxis* che non appartiene per sé alla logica della speculazione filosofica antica, ma ad una trasformazione successiva dell'*epistème* stessa che emerge solo in epoca moderna. Essa appare in modo eminente con la revisione dello statuto ontologico della soggettività che si fa strada con il *Cogito* cartesiano, allorché il problema della verità che nel pensiero greco regge il discorso della scienza su un fondamento impersonale, abbandona l'istanza contemplativa che ne giustifica la trascendenza e diviene gesto di un discorso che si pone sotto il segno di una garanzia rappresentativa in prima persona, ancorato innanzitutto all'autocoscienza individuale del soggetto conoscente che d'ora in poi diviene principio e garanzia dell'oggettività del pensiero.

Con la svolta metafisica moderna e la sua nuova soggettività, la filosofia inizia a concepire la scientificità non più come il contenuto di una visione, ma come l'istanza di un atto pensante che non è rivelativo di uno stato di cose, ma ha in se stesso il principio fondativo della propria evidenza, identificata senza scarti con l'intuizione immediata del pensiero che la produce. Acquisendo la *coscienza* di essere essenzialmente un'istanza fondante dotata della certezza del suo atto, il sapere filosofico a partire dalla modernità perde sempre più la sua trasparenza in rapporto al mondo manifesto, per valere come una verità che si rende innegabile solo nella sua adeguazione all'attività pensante del soggetto.

Il soggetto moderno, diversamente da quello logico antico, si instaura all'insegna di un assunto auto-rappresentativo dell'io che comporta un'indicazione attivistica della verità che è già intrinsecamente post-moderna, per quel tanto che la sua auto-determinazione realizzatrice è anche per ciò stesso destrutturante, sempre in bilico tra oggettivazione presente e cancellazione attualistica del suo stesso progresso. Il regime rappresentativo del soggetto vige solo se opera sulla sua concreta attuazione, rendendo material-

7. J. Habermas, *Il discorso filosofico della modernità*, (1985), tr. it. Laterza, Roma-Bari 1991, p. 194.

mente agenti le regole in cui si oggettiva. Ciò significa che la razionalità rappresentativa è scientifica non solo in quanto criterio di ordinamento del fenomeno, ma anche perché ne dispone la trasformazione dinamica, che è tanto più produttrice di cose, quanto più estende e modifica il suo ordine. La scienza diviene moderna non solo quando si pone come sapere ordinato, ma anche quando la sua disposizione ordinatrice diviene un *incremento* dell'ordine del suo sapere. In tal modo la trasformazione dell'*epistème* moderna coincide con l'epoca in cui il sapere si annuncia come un illimitato progredire, nei termini di un progetto emancipativo che, come aveva visto Lyotard, assume la forma di una grande narrazione universale (*le grand récit*) guidato da senso del progetto. Il sapere è moderno nel momento in cui appare a se stesso come il progetto di un'idea da realizzare⁸. Questo progetto è quello per il quale l'esperienza del tempo esiste nel disegno finalistico di un costante perfezionamento del sapere, come tempo non storico, ma *in fieri*, dove ogni evento acquista senso, se si iscrive nella logica del *novum*. Idea del moderno e senso del progetto vanno così di pari passo; ma, appunto, in questo comune procedere, l'universalismo evocato dal moderno coltiva dentro di sé la propria auto-demolizione, proprio in quanto esso descrive se stesso come una corsa illimitata che assolvendo ad un compito realizzativo a partire da una soggettività essenzialmente autrice, non può che agire nella dispersione crescente della sua propria attività. La soggettività moderna appare così organizzarsi paradossalmente in antitesi con se stessa, in un processo che per una sorta di controfinalità, la conduce verso la sua progressiva decostruzione.

Pare così non sia del tutto impertinente collegare il prevalere di un'attitudine pragmatico-performativa della cultura postmoderna al profilo filosofico che regge il soggetto della modernità. Con la valorizzazione performativa del sapere che la filosofia contemporanea eredita dal soggettivismo moderno, viene messa in discussione la trascendenza temporale del passato di cui è portatore il pensiero teorico. Essa cova in sé la rottura della relazione significante che regge nel *lógos* l'implicazione identità-differenza, introducendo l'indeterminazione del senso del dire nel movimento del sapere.

L'obiettivo è di mostrare come un'autentica pragmatica *docente* del sapere, qualunque sia il suo campo di competenza, debba sempre fare ricorso ad una condizione di *mediazione*: il che vuol dire che un discorso *e-duca*, non solo se è capace di decentramento in rapporto a se stesso, ma anche se è in grado di *dar conto* della *provenienza* del suo enunciato, se *sa* articolare il riconoscimento retrospettivo del debito, per dir così, simbolico contratto con l'antecedenza temporale della sua fonte e dunque, se sa riconoscere l'alterità irriducibile del suo stesso provenire, argomentando il proprio significato attraverso il suo "perché".

8. Cfr. J-F. Lyotard, *Il postmoderno spiegato ai bambini* (1986), Feltrinelli, Milano 1987.

Senza la caratterizzazione epistemica della filosofia, il linguaggio *non sa* di costituire un ordine, non è perciò un sapere, proprio perché il sapere è tale solo se è un “*venir a sapere*”, un gesto *apo-fantico* che richiede il movimento di un’articolazione differenziale in rapporto al suo stesso dire; in questo senso il sapere è costitutivamente l’esperienza di un *passare*, di un farsi *altro* da se stesso, dove l’alterazione del discorso *diviene* educativo, solo alla luce della sua coerente auto-riflessione.

Al centro di questa mediazione speculativa che il linguaggio filosofico intrattiene con se stesso, viene in luce il problema capitale del *soggetto* che prima di acquisire una costituzione psicologica (*psyché*), appare innanzitutto sotto il segno di una funzione predicativa inerente al significato (*upokéimēnon*). Il concetto di sapere in senso epistemico non può prescindere, poiché solo con la mediazione della soggettività di ciò di cui il linguaggio parla, il sapere che in esso si traduce riconosce anche di porsi nella relazione di un sistema significante di attribuzione attorno a cui articolare una comunicazione. Senza questa relazione per la quale un predicato si dice di un soggetto secondo un ordine di attribuzione, non si dà nel dire né esperienza temporale, né l’elaborazione di un sapere, né differenza tra i saperi e i registri discorsivi.

La condizione educativa della parola alla luce della responsabilità filosofica del *lógos* non consiste perciò nella difesa riduttiva della filosofia come materia particolare, perché non si tratta di favorire una semplice prospettiva disciplinare; quel che interessa argomentare è piuttosto una considerazione sull’imprescindibilità dell’argomentazione speculativa la cui crisi contemporanea deriva da un abbandono del pensiero come *teoria* che investe la condizione *docente* di tutte le discipline.

L’obiettivo formativo della filosofia nella parola insegnante è quello di assumere la logica dimostrativa non come disegno imperialistico dei saperi, ma come regola architettonica della loro differenziazione, mostrando che alla base della possibilità per il discorso di discernere la qualità dei suoi ordini concettuali e culturali, vi è l’alterità irriducibile tra il *detto* del sapere e l’evento del suo *dire*, la trascendenza metafisica tra il soggetto *di cui* il linguaggio parla e l’atto dicente che lo enuncia. “Sapere” significa allora, in ultima analisi, riconoscere lo scarto insopprimibile tra l’*atto* del dire e il suo *argomento*, significa non confondere lo spazio enunciativo del significato del discorso con la risoluzione operativa o gestionale del suo gioco.

Se si applica al discorso insegnante il principio pragmatico del linguaggio come procedura di un discorso regolato dal principio dell’uso inevitabilmente asservito in modo strumentale alla pratica di una risoluzione contingente, si finisce per livellare la funzione insegnante della parola agli interessi di parte, secondo un’idea della verità del sapere sottomessa al prevalere di un accordo di circostanza tra i locutori; si finisce per adattare il discorso educativo ad esigenze opportunistiche di una mera funzionalità persuasiva del discorso, governato da una motivazione di tipo “decisionista” che è

un'esigenza non della *paidéia* come formazione e riflessione teorica, ma dell'agonismo retorico, estraneo non solo al significato del sapere come ricerca, ma anche alla sua funzione problematica e intellettuale.

La proposta di questo lavoro consiste nel mostrare come senza l'attitudine astratta della riflessione teorica non asservita all'urgenza della finalità del mero impiego, sotto il segno dell'efficacia pragmatica inevitabilmente sempre strumentale, non è possibile distinguere i contesti differenti in cui cadono i linguaggi, mentre l'insegnamento perde la sua magistralità simbolica, abdicando al suo *spazio di eccezione* rispetto all'informazione ordinaria, finendo col confondersi con il puro intrattenimento dove la vita della comunità, quella scolastica in particolare, riduce il proprio impegno culturale ad occasionale aggregazione, a socializzazione senza memoria e senza storia.

Proponendo l'apertura di una discussione sulla specificità dimostrativa della parola inaugurata dal discorso filosofico, questo testo cerca di farsi carico dell'istituzionalità originale della comunicazione educativa rispetto ad altre forme di trasmissione del sapere.

Lo spazio logico dell'insegnamento si situa al di sopra delle parti in gioco e al di fuori degli accordi di parte. In tal modo la sua situazione è "insituabile". Ed è questo il suo essenziale privilegio.

1. *La praxis postmoderna della legittimità*

1. J.-F. Lyotard e l'idea pragmatica del sapere

Quando nel capitolo VII della *Condizione postmoderna*, Lyotard affronta la questione della «pragmatica della sapere scientifico» attraverso l'implicazione tra ricerca e didattica, egli dà in generale per scontato che in questo binomio l'esperienza comunicativa del linguaggio sia una pragmatica, nella supposizione che pur riguardando la scienza, essa non sia mai definibile a partire da una scienza. Ma dal punto di vista che intendiamo difendere e che mira a rivendicare un posto d'eccezione al linguaggio educativo, si tratta prima di tutto di chiedersi se la nozione di *pragmatica* ci consente di determinare la specificità della parola insegnante e valutare se essa ci permette concettualmente di cogliere nel linguaggio la qualità dei suoi discorsi. Rispondere ad una simile questione significa verificare qual è il rapporto tra linguaggio e pragmatica e considerare in ultima analisi se la pragmatica può concettualmente costituire un genere del quale il linguaggio è una specie, un genere più ampio del linguaggio stesso e tale da definirne la collocazione e funzione simbolica. Ma se le cose stanno così, allora, bisognerà supporre che la significanza che guida la capacità simbolica del linguaggio nella comunicazione, non sia nulla più che un atto di decisione, un gesto pratico che emerge sul fondamento di un'iniziativa la cui verità si giustifica per il solo fatto di accadere in base all'operazione che lo pone.

La nostra analisi pone infatti una domanda intorno al sapere come insegnamento e lo fa interrogando lo statuto di un linguaggio come quello filosofico in cui ne va dell'istituzionalità di una tradizione culturale. Oggi essa appare visibilmente compromessa in un processo di *delegittimazione* alla luce di quella che già trent'anni fa Lyotard, affrontando un rapporto sul declino del concetto di sapere, denominava come "incredulità" la "*condizione postmoderna*" della trasmissione¹.

1. J.-F. Lyotard, *La condizione postmoderna* (1979), tr. it. Ferltrinelli, Milano 1985.

Attraverso le parole di Lyotard, comprendiamo che il precisarsi del *problema della legittimazione* sorge solo per quel sapere che si interroga sulla sua possibilità di legiferare sulle regole che consentono le sue enunciazioni, nel rispetto delle quali può rendersi riconoscibile e dirsi così anche autorizzato alla sua diffusione. La legittimità diviene un problema concernente il sapere nel momento in cui esso si pone l'obiettivo della sua trasmissibilità, o meglio, dal momento in cui la sua trasmissione emerge come un problema e per il quale esso si interroga consapevolmente sulle condizioni, cioè sulle regole del suo insegnamento. È molto probabile che nella specificità di questa autorizzazione a essere trasmesso *in un certo modo*, ne vada della diversità tra un sapere e un altro. Noi riteniamo che sia così, ed è per questo che accordiamo un'importanza cruciale al discorso educativo mentre riconosciamo all'osservatorio filosofico una posizione architettonica per l'analisi di questo problema. A seconda di come un sapere appare trasmissibile avremo tanti differenti campi e competenze, perché avremo tante diverse tipologie di discorsi in cui quei saperi si esibiscono. In un certo senso, per riconoscere un tipo di sapere gli si dovrà sempre in qualche modo chiedere: "dimmi come ti trasformi, cioè dimmi in base a quali regole della trasmissibilità discorsiva ti traduci e ti enunci e riproduci, e ti dirò chi sei". Se l'obiettivo di un sapere è il suo insegnamento, questo fine inevitabilmente deterterà anche l'ordine logico delle sue regole e la modalità pragmatica della sua trasmissione. Ma se è vero che trasmettere un sapere quale che sia richiede pur sempre una pragmatica, non ogni pragmatica costituisce con la sua trasmissione la figura di un insegnamento. Interrogarsi dunque sulla figura dell'insegnamento, equivale ad entrare nel merito della *specificità* pragmatica della *sua* trasmissione, la quale non può essere intesa come una trasmissione pragmatica qualunque.

Quando nel capitolo VII della *Condizione postmoderna* Lyotard considera l'indissociabile legame tra ricerca e didattica, egli sottolinea che la pragmatica del sapere scientifico «esige l'isolamento di un gioco linguistico, il denotativo; e l'esclusione di tutti gli altri. Il criterio di accettabilità di un enunciato coincide con il suo valore di verità [...]. Si è dunque sapienti [...] se si può proferire un enunciato vero in relazione ad un referente; si è scienziati se si possono proferire degli enunciati verificabili o falsificabili in relazione a referenti accessibili agli esperti»².

L'enunciato denotativo, secondo le contemporanee teorie del linguaggio, descrive e rinvia ad uno stato di cose e si dichiara vero in rapporto ad un referente esterno all'enunciazione di cui è attestazione oggettiva. Tradizionalmente, una tradizione che risale all'*epistème* greca, la sua funzione all'interno della scienza, è quello di indicare la referenza ad un terzo termine esterno all'interlocuzione e svolgente il ruolo di testimone impersonale del

2. J.-F. Lyotard, *La condizione postmoderna*, op. cit., pp. 48-49.

confronto intersoggettivo; il suo significato è di garantire il principio astratto (cioè libero da interessi di parte) dell'accettabilità veritativa e scientifica dell'enunciato, conferendo alla scienza la condizione della sua autenticità. Senza il presupposto della referenza impersonale e astratta del dialogo scientifico, non vi potrebbe essere verifica obiettiva dei discorsi, non si potrebbe parlare di verità nelle relazioni intersoggettive della ricerca e di conseguenza verrebbe a mancare la condizione logica che regge non solo la pratica della ricerca, ma il presupposto fondamentale della sua trasmissione e in particolare del suo insegnamento.

Si tratta di rendersi conto del fatto che nella ricerca e a maggior ragione nella didattica, senza la componente impersonale della referenza non vi sarebbe scientificità, cioè non vi sarebbe sapere in senso forte. La scientificità è infatti normalmente un carattere che in genere viene richiesto a un sapere avente un duplice obiettivo, quello didattico e quello della ricerca all'insegna di un tipo di enunciazione dimostrativa, impersonale e non arbitraria. Ciò che viene richiesto scientificamente al sapere è in sostanza la sua "oggettività" attraverso un'attestazione intersoggettiva che non può non dipendere dal riconoscimento del valore di trascendenza del dato scientifico. Qui l'impersonalità dell'asserto scientifico funge da terreno di incontro obbligatorio della comunicazione. L'intersoggettività del contenuto della ricerca scientifica e l'oggettività della sua trasmissione vanno perciò di pari passo.

Ma nel binomio ricerca-didattica Lyotard sovrappone due sensi del problema della verità scientifica che corrispondono a due esigenze differenti, anche se implicate, della costituzione del sapere: per un verso, quello che tramite la denotazione dell'asserto scientifico mira alla stabilizzazione del suo tramandamento disciplinare "normale"; per l'altro, quello che concepisce il sapere come il movimento innovativo di scoperta che si mostra nella variazione del contenuto conoscitivo dentro una serie di enunciazioni che stanno tra loro in un rapporto critico, non arbitrario ma pertinente. Proprio per questo, Lyotard riconosce che

Un enunciato non trae alcuna validità dal *fatto* di essere riferito. Anche in campo pedagogico, nulla viene insegnato se non *per il fatto* che si tratta di qualcosa di attualmente verificabile attraverso argomentazioni e prove. Nulla è mai di per sé al riparo da possibili "falsificazioni". In questo modo, il sapere che si accumula in enunciati precedentemente accettati può sempre essere confutato. Inversamente, ogni nuovo enunciato, se contraddice un enunciato precedentemente ammesso sullo stesso referente, potrà essere accettato come valido solo se confuta l'enunciato precedente attraverso argomentazioni e prove³.

Vale la pena di insistere sul fatto che nel quadro epistemologico a cui anche Lyotard fa riferimento quando si riferisce al carattere descrittivo dell'oggettività scientifica, non si intende più parlare della verità nel senso gre-

3. J.-F. Lyotard, *La condizione postmoderna*, op. cit., p. 50.