

Luca Illetterati*

La didattica della filosofia: una questione filosofica, educativa e politica. Per una introduzione

Abstract. Starting from the conceptual challenges contained in the expression 'didactics of philosophy', the author argues that teaching philosophy necessarily involves reflecting on what philosophy itself is. Through a dialogue with Kant and Hegel, Illetterati shows that philosophy is not a body of transmissible knowledge but an activity of thinking that exists only in its practice. From this follow three types of didactic problems – of justification, method, and content – which cannot be addressed without questioning philosophy's own nature. The communicative and formative dimension of philosophical teaching, far from being a mere transmission of knowledge, is presented as a critical and transformative practice fostering awareness and *Bildung*. In conclusion, the essay stresses the importance of a historical-genealogical perspective that links philosophical critique to the historicity of concepts, making philosophy an educational tool for emancipation and critical understanding of the present.

A partire dall'analisi delle difficoltà teoriche implicite nell'espressione 'didattica della filosofia', l'autore mostra come l'insegnamento della filosofia implichi necessariamente una riflessione sulla natura stessa del filosofare. Attraverso il confronto con Kant e Hegel, viene messo in luce come la filosofia non sia un insieme di contenuti trasmissibili, ma un'attività di pensiero, che si realizza solo nel suo esercizio. Ne derivano tre ordini di problemi – di giustificazione, di metodo e di contenuto – che non possono essere affrontati senza interrogare la filosofia nella sua essenza. La dimensione comunicativa e formativa dell'insegnamento filosofico, lungi dall'essere riducibile a mera trasmissione di saperi, è intesa come pratica critica e trasformativa, capace di suscitare consapevolezza e formazione (*Bildung*). Nella parte conclusiva, si sottolinea la necessità di una prospettiva storico-genealogica che integri la critica filosofica con la consapevolezza della storicità dei concetti, rendendo la filosofia uno strumento educativo di emancipazione e di comprensione critica del presente.

Keywords: *Teaching Philosophy, Didactics, Bildung, Historical-genealogical Perspective, Transformative practice*

Parole chiave: *Insegnamento della filosofia, Didattica, Bildung, Prospettiva storico-genealogica, Pratica trasformativa*

1. Didattica della filosofia?

Nell'introdurre questo numero di "Logoi.ph", che ha preso spunto e titolo a partire dal convegno barese del 19/20 maggio 2025, nel quale è stata anche presentata la neonata *Società Scientifica Italiana di Didattica della Filosofia*, vale la pena prendere le mosse dal concetto stesso di didattica della filosofia. Locuzione, questa, che contiene non pochi elementi di problematicità. Innanzitutto, perché il termine didattica, che pure significa insegnamento, ha assunto una connotazione tecnica all'interno delle discipline pedagogiche che in certo modo già ne predetermina il senso. In esse 'didattica' rinvia, al di là delle specifiche declinazioni teoriche dentro cui viene articolata, alle metodologie, agli stili e alle strategie dell'insegnamento finalizzate a facilitare l'apprendimento. L'oggetto specifico della didattica è cioè, detto in termini molto generali, lo studio della pratica d'insegnamento e con essa dell'organizzazione razionale dei metodi e delle azioni tese all'ottenimento di quello che viene spesso determinato come un *efficace* progetto educativo. Essa è, dunque, la disciplina che studia i modi più adeguati e produttivi per insegnare in generale e, nel caso di quelle che vengono chiamate *didattiche disciplinari*, i modi più adeguati per insegnare una certa disci-

* Professore di Prima fascia - Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata (FISPPA), Università degli Studi di Padova

plina¹. In questo senso, essa viene anche definita come una disciplina che si occupa della *comunicazione* di un certo sapere, ovvero dei modi e delle forme per rendere efficace questa comunicazione.

Assumendo il termine didattico in questa connotazione ‘tecnica’, la didattica della filosofia sarebbe dunque lo studio delle tecniche e dei modi dell’insegnamento della filosofia, ovvero delle pratiche e delle azioni che rendono efficace l’insegnamento della filosofia, che consentono di *comunicare* nel modo più adeguato i contenuti specifici della filosofia.

Ora, ciò che rende la locuzione ‘didattica della filosofia’ evidentemente problematica consiste innanzitutto nel fatto che essa assume il termine filosofia come alcunché di presupposto, come una forma di sapere chiaramente determinata e identificabile, ovvero come una disciplina data. Il termine didattico della filosofia assume cioè che esista una *disciplina* – la filosofia – e a partire da questo cerca di discutere criticamente quali siano i modi più adeguati, più sensati e soprattutto più efficienti per comunicarla.

Tuttavia, a ben vedere, *che cosa sia la filosofia* e, più nello specifico, se essa sia davvero una *disciplina*, ovvero una forma di sapere caratterizzata da *confini* più o meno stabili ed evidenti, con un oggetto di indagine più o meno determinato e che di conseguenza proprio in quanto tale – ovvero proprio in quanto disciplina – può essere *trasmessa* e *comunicata*, sono in realtà elementi tutt’altro che scontati. Almeno *per* la filosofia.

Sorvolare su questa difficoltà intrinseca vorrebbe dire procedere fin dall’inizio in modo non filosofico, vorrebbe dire, cioè, porre fin da subito la didattica della filosofia al di fuori della filosofia.

L’intento della maggior parte dei contributi che animano questo numero di Logoi.ph intende invece mostrare che la questione della didattica della filosofia – per quanto certo abbia a che fare con elementi e contesti che rimandano alla didattica in generale – è, *in primis*, una questione che riguarda la filosofia stessa, che la chiama in causa come pratica di pensiero, che ne interroga lo statuto e che dunque ne problematizza il concetto.

2. Kant, Hegel e le aporie dell’insegnamento

Come è noto, uno dei luoghi classici e filosoficamente più densi che mettono a tema all’interno della modernità la problematicità del rapporto fra la filosofia e il suo insegnamento lo si rintraccia in Kant². La questione, in Kant, è particolarmente complessa e rinvia alla distinzione tra *conoscenze storiche* e *conoscenze razionali*, alla distinzione interna alle conoscenze razionali fra *matematica* e *filosofia* e all’interno di quest’ultima alla distinzione fra *filosofia* e *filosofare*, nonché alla peculiare articolazione fra filosofia intesa come concetto scolastico (*Schulbegriff*) e come concetto cosmico (*Weltbegriff*)³.

¹ «La didattica generale mira a ottimizzare sia l’hardware strutturale dei singoli plessi scolastici (gli spazi, i tempi, le regole, gli strumenti, le dinamiche comunitarie, ecc.), sia il software curricolare (l’osservazione-conoscenza dell’allievo, la programmazione educativa e didattica, l’individualizzazione dell’insegnamento, la ricerca, la valutazione, ecc.). La didattica disciplinare, a sua volta, mira a ottimizzare l’insegnamento e l’apprendimento delle singole materie del curriculum» (F. Frabboni – F. Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia e didattica*, Roma-Bari, Edizioni Laterza, 2013, p.226).

² Cfr. G. Micheli, *L’insegnamento della filosofia secondo Kant*, in L. Illetterati (a cura di) *Insegnare filosofia. Modelli di pensiero e pratiche didattiche*, Torino, Utet, 2007, pp. 136-159; M.T. Catena, *Il laboratorio del sapere. Il giovane Kant e l’insegnamento della filosofia*, “Archivio di Storia della Cultura”, 36, 2023, pp. 317-327. Che la questione dell’insegnamento della filosofia diventi specifico oggetto di attenzione della filosofia è connesso anche al processo di istituzionalizzazione della filosofia stessa che trova in Germania negli anni a cavallo tra XVIII e XIX secolo una sua peculiare evoluzione. Cfr. su questo: G. Bernard, *L’esecuzione discorsiva della filosofia. Il sistema hegeliano berlinese*, Padova, Pubblicazioni di Verifiche, Padova University Press, 2025.

³ Cfr. su questo: M. Barale, *Sui fondamenti ontologici ed epistemologici di una filosofia in senso cosmopolitico*, “Studi Kantiani”, 22, 2009, pp. 11; C. La Rocca, *Soggetto e mondo: studi su Kant*, Venezia, Marsilio, 2003; A. Ferrarin, *The Powers of Pure Reason: Kant and the Idea of Cosmic Philosophy*, University of Chicago Press, 2019 (trad. it. di L. Filieri, Pisa, ETS, 2022). Cfr. anche M.J. Solé, S. V. Palermo, *¿Aprender a filosofar o*

Senza entrare nel dettaglio e riassumendo in termini semplificanti finalizzati non tanto all'ermeneutica dei testi quanto piuttosto al discorso generale che si sta qui proponendo, ciò che Kant sostiene è che non sarebbe possibile né insegnare né imparare la filosofia. E questo perché, secondo Kant, a essere rigorosi, *la filosofia non c'è*. O perlomeno non c'è *ancora*. Dicendo che la filosofia non c'è (o non c'è ancora) Kant non sta ovviamente negando l'esistenza della pratica filosofica. Ciò che Kant nega è che esista una disciplina *data* caratterizzata da *conoscenze condivise e prove evidenti* che si possa indicare univocamente con il nome di filosofia⁴. Kant però, a ben vedere, è ancora più radicale. Egli sostiene infatti esplicitamente che, anche nel momento in cui si assumesse che la filosofia ci fosse – che ci fosse cioè una disciplina riconoscibile e in grado di esibire un proprio specifico insieme di conoscenze sostenute da prove verificate e accettate dalla comunità scientifica –, il suo apprendimento, essendo l'apprendimento di qualcosa che già c'è (essendo cioè *cognitio ex datis*), non sarebbe in realtà *propriamente* filosofia, in quanto questa è tale solo nella misura in cui è il frutto di un processo autonomo e libero.

Scrivendo infatti Kant: «posto che esista una filosofia vera, e la si impari, si avrebbe pur sempre soltanto una conoscenza storica (...) Quand'anche io imparassi una filosofia vera, e non sapessi pensare, non sarei in grado di filosofare. Ma una tale filosofia vera non esiste»⁵.

Ciò che si può apprendere, per Kant – e lo si può apprendere solo attraverso l'*esercizio* ed usando in maniera autonoma la propria ragione – è la capacità di filosofare. La quale però è, appunto, una capacità, una postura, un modo d'essere, se si vuole, ma non una conoscenza, e dunque non qualcosa che si può *trasmettere* e *comunicare* nello stesso modo in cui si trasmette e comunica un qualche contenuto cognitivo.

La questione è riarticolata in termini molto significativi da Hegel all'interno della Prefazione alla *Fenomenologia dello spirito*. Riprendendo la distinzione kantiana tra conoscenze storiche (*ex datis*) e conoscenze razionali (*ex principiis*), nonché quella interna alle conoscenze razionali tra matematica (che è secondo Kant l'unica forma di conoscenza razionale *insegnabile*) e filosofia (che pur appartenendo alle conoscenze razionali *non è insegnabile*), Hegel distingue tra a) verità storiche, b) verità matematiche e c) verità filosofiche.

Le prime (a) riguardano l'esistenza nella sua singolarità e non hanno alcuna necessità, ovvero non possono essere in alcun modo colte per via razionale. Le seconde (b) – le verità matematiche – sono invece conoscenze razionali, ovvero conoscenze che non derivano dai dati, ma sono prodotte dal pensiero e sono quindi *a priori*. Rispetto alle conoscenze matematiche, ciò su cui Hegel attira l'attenzione è il fatto che in esse il risultato può essere separato dal processo della sua dimostrazione. Si può ad esempio imparare un teorema senza conoscerne la dimostrazione e ciò non rende meno vero il teorema. Ciò che accade in questa forma di conoscenza, secondo Hegel, è cioè che nel risultato «la dimostrazione è passata e delegata»⁶. Ovvero, detto diversamente ancora: «il movimento della dimostrazione matematica non appartiene a ciò che l'oggetto è, ma è un'operazione *esteriore* alla cosa»⁷. In un certo modo si potrebbe dire che nella conoscenza matematica il conoscere la cosa e la cosa conosciuta rimangono separati. Ciò non può avvenire, invece, secondo Hegel, nelle verità filosofiche (c), dove il processo della conoscenza non può mai essere separato dalla conoscenza stessa e il risultato non solo è uno con il percorso che conduce a

aprender la filosofía? Aportes de Kant, Fichte, Schelling y Hegel para pensar el ejercicio y la enseñanza de la filosofía, Buenos Aires, ragif ediciones, 2024.

⁴ Si veda su questo la famosissima *Nachricht* del 1756: I. Kant, *Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbjahre von 1765-1766*, AA 2, pp. 303-313 (trad. it. *Un programma di Kant*, a cura di A. Guzzo, "L'educazione nazionale", 6, 1924, pp. 296-303).

⁵ I. Kant, *Metaphysik L2*, AA 28, p. 534.

⁶ G.W.F. Hegel, *Phaenomenologie des Geistes*, in *Gesammelte Werke*, Bd. IX, Hamburg, Meiner, 1980, p. 32 (*La fenomenologia dello spirito*, trad. it. di G. Garelli, Torino, Einaudi, 2008, p. 30).

⁷ *Ibid.*

esso, ma addirittura non ha senso alcuno se considerato indipendentemente dalla sua dimensione genetica. In questo modo, Hegel pare in un certo senso dissolvere la dicotomia kantiana fra filosofia e filosofare. Se in filosofia, infatti, l'apprendimento di un risultato indipendentemente dal processo della sua giustificazione è sostanzialmente privo di senso, in quanto si risolve in un alcunché di nullo, non è nemmeno sensato pensare a una filosofia separata dal filosofare e a un filosofare separato dalla filosofia. E questo perché il risultato, in filosofia, è sempre in unità con il processo stesso che lo ha prodotto, è intrinseco allo sviluppo del processo ed è inseparabile da esso. La verità filosofica – dice Hegel in modo icastico – «è il movimento che essa fa in se stessa»⁸.

Al di là della polarità che spesso si tende a proporre tra Kant e Hegel in relazione alla questione che coinvolge l'insegnamento della filosofia, il punto radicale e decisivo che entrambi mettono evidenziano è che la filosofia non è possibile parlare della filosofia nei termini di una disciplina *data*. Dove la negazione della datità della filosofia è anche la negazione della possibilità di una sua *comunicazione* nei termini della trasmissione di un certo insieme di conoscenze acquisite. Ciò che pur nelle loro differenze tanto Kant quanto Hegel mettono cioè in discussione è che la filosofia sia una disciplina rispetto alla quale, in una prospettiva didattica, si tratterebbe di evidenziare le forme, le tecniche e i metodi della sua comunicabilità. E tanto per Kant quanto per Hegel la problematicità della comunicazione della filosofia ha a che fare con il fatto che la filosofia esiste *solo* nel suo esercizio, solo nel processo del suo dispiegarsi.

Il che implica, per tornare alla questione relativa alla problematicità della locuzione 'didattica della filosofia', che una riflessione sull'insegnamento della filosofia pone dei problemi che non si risolvono innanzitutto sul piano propriamente didattico, ma rimandano in termini decisivi a una dimensione esplicitamente filosofica, ovvero a quella riflessione della filosofia rispetto a se stessa che è, da sempre, costitutiva del suo stesso porsi⁹.

3. Che cosa insegna chi insegna filosofia?

La problematicità della didattica della filosofia emerge in termini chiari non appena ci si confronti con alcune delle questioni preliminari e fondamentali su cui ogni didattica disciplinare è chiamata a interrogarsi. Ancora una volta semplificando e riducendo la questione ai minimi termini, è possibile dire che la didattica di una disciplina ha sempre a che fare con almeno tre ordini di problemi:

1. Problemi di giustificazione
2. Problemi di metodo
3. Problemi di contenuto

⁸ Ivi, p. 35 (trad. it. cit., p. 34). Nella *Fenomenologia* Hegel si dimostra critico non solo delle posizioni teoriche che collocano la verità *all'inizio* della scienza, al modo di un *principio* intuito da cui si tratterebbe di dedurre lo sviluppo del sapere, ma rifiuta con altrettanta forza quelle posizioni che pretendano di poter isolare la verità nel risultato di un processo, fissandone la pretesa veritativa in una proposizione.

⁹ Cfr. su questo: G. Deleuze, F. Guattari, *Che cos'è la filosofia*, a cura di Carlo Arcuri, Torino, Einaudi, 1996; G. Agamben, *Che cos'è la filosofia*, Macerata, Quodlibet, 2016. All'interno di una prospettiva analitica cfr. T. Williamson, *The Philosophy of Philosophy*, Oxford, Blackwell, 2021. Cfr. anche D. Marconi, *Tre immagini della filosofia*, "Rivista di filosofia", 103, 3, 2012, pp. 437-464, che a sua volta discute il libro citato di Williamson, *Prima lezione di filosofia* di R. Casati (Roma-Bari, Laterza, 2011) e P. Maddy, *Second Philosophy*, Oxford, Oxford University Press, 2007. Si veda anche sempre di D. Marconi, *Il mestiere di pensare*, Torino, Einaudi, 2014. Un tentativo di porsi al di là delle differenze tra filosofia analitica e filosofia cosiddetta continentale, cfr. G. Priest, *What is philosophy?*, "Philosophy", 81, 2, 2006, pp. 189-207. All'interno di una prospettiva ancora diversa e particolarmente interessante rispetto alle questioni inerenti alla didattica della filosofia, R. Fabbrichesi, *Cosa si fa quando si fa filosofia?*, Milano, Cortina Editore, 2017. Si veda anche, infine, E. Lisciani-Petrini, *Vita quotidiana. Dall'esperienza artistica al pensiero in atto*, Torino, Bollati Boringhieri, 2015.

Con 1. si intende la discussione relativa al *perché*, ovvero circa la necessità o l'opportunità dell'insegnamento di una certa disciplina.

Per quanto riguarda la filosofia, dunque, la discussione relativa alla necessità o meno di insegnare la filosofia all'interno dei percorsi scolastici (a che livello? In quali percorsi? Perché in alcuni sì e in altri no?), ovvero ciò che potremmo indicare come la giustificazione relativamente al *valore formativo* della filosofia.

Con 2. si intende la discussione relativa al *come*, ovvero ai metodi.

Per quanto riguarda la filosofia si tratterebbe di discutere le metodologie e le pratiche di lavoro che si ritengono più adatte e più efficaci al fine di trasmettere i contenuti specifici relativi alla filosofia.

Con 3. Si intende la discussione relativa al *che cosa*.

Ovvero, per quanto riguarda la filosofia, la discussione relativa a ciò che si è soliti chiamare, appunto, i *contenuti* specifici che dovrebbero essere oggetto di insegnamento, ovvero ciò che si ritiene peculiare e imprescindibile rispetto a un apprendimento della filosofia.

Questi tre punti, come risulta subito evidente, non sono in realtà separabili uno dall'altro, in quanto rimandano, ancora una volta, a cosa si pensa che la filosofia sia o dovrebbe essere.

Così, per quanto riguarda 1., è evidente che è estremamente difficile giustificare il perché la filosofia debba essere insegnata nelle scuole se una tale giustificazione non è accompagnata da una riflessione su ciò che si pensa che la filosofia sia. In questo senso ci sarà chi tenderà a sottolineare maggiormente la dimensione *procedurale* della filosofia mostrando soprattutto l'utilità delle strutture argomentative che la filosofia consente di acquisire¹⁰; chi invece tenderà a sottolineare la rilevanza dei *contesti storici* culturali e scientifici dentro cui assume senso una certa teoria filosofica¹¹; chi tenderà a evidenziare la capacità della filosofia di chiarire, attraverso *l'analisi* logico-linguistica, concetti non immediatamente perspicui¹²; chi tenderà a sottolineare l'imprescindibilità dell'acquisizione di una postura *interpretativa*¹³.

Per quanto riguarda il punto 2., ovvero la questione relativa ai *metodi*, anch'essa non può risolversi, per la filosofia, fuori della filosofia. Il che non implica ovviamente che la filosofia debba rimanere estranea ai dibattiti relativi alle peculiari pratiche didattiche che attraversano tutte le discipline. Il problema è che ciò che la filosofia mette in questione e problematizza è l'idea di comunicazione che tendenzialmente il *metodologismo* didattico assume, ovvero l'idea che esista da una parte qualcosa – nel caso di specie: la filosofia – e dall'altra la sua comunicazione – la didattica. Ciò che la filosofia tende a mettere in discussione è appunto questa dislocazione, ovvero l'assunzione di un paradigma comunicativo, dentro il quale il problema didattico diventa quello di come efficacemente trasferire un contenuto già costituito da un soggetto a un altro. Come se la questione didattica si esaurisse nella dimensione dell'efficacia comunicativa, essendo *il ciò che è da comunicare* un elemento che viene assunto come già dato al di fuori dello stesso processo comunicativo. Dentro questo paradigma, che viene ulteriormente radicalizzato dalle tecnologie digitali, l'efficacia si traduce giocoforza in *piena trasparenza*, nella *cancellazione di qualsiasi opacità*, nell'*immediatezza*, nell'*eliminazione del conflitto*, nell'*univocità semantica*¹⁴, ovvero in un modello di comunicazione che tende a ridurre a scoria tutti quegli

¹⁰ Si veda in questo senso l'ottimo sito online curato da Paolo Vidali: www.argomentare.it. Ma anche, con impostazione maggiormente esistenziale, A. Modugno, *Filosofia e pensare critico*, Roma, Carocci, 2023.

¹¹ Cfr. P. Zanardi, *Alcune buone ragioni per insegnare la storia della filosofia*, "I castelli di Yale", III, 2, 2015, pp. 89-99.

¹² Cfr. D. Marconi, *Come insegnare filosofia analitica*, in L. Illetterati (a cura di), *Insegnare filosofia*, cit., pp. 43-54.

¹³ Cfr. R. Mancini, *Testo, dialogo, discorso: l'ermeneutica nella didattica della filosofia*, in "Bollettino della Società Filosofica Italiana", 146, 1992, pp. 25-42. Cfr. anche F. De Natale, *Ermeneutica filosofica e insegnamento della filosofia*, in L. Illetterati (a cura di), *Insegnare filosofia*, cit., pp. 54-66.

¹⁴ Cfr. M. Perniola, *Contro la comunicazione*, Torino, Einaudi, 2004.

elementi di *negatività* che paiono invece essenziali a una processualità quale è quella che sembra appartenere alla filosofia.

Può essere interessante, su questo, richiamare, per quanto solo cursoriamente, Platone, il quale può essere considerato, da una determinata prospettiva, il primo grande critico della comunicazione in una dimensione che coinvolge direttamente la didattica.¹⁵ La famosa critica di Platone alla scrittura è infatti una critica a una *tecnologia* che, pur presentandosi come una risorsa per il pensiero, rischia in realtà di plasmarlo sulla base di esigenze che appartengono ad essa *in quanto* tecnologia più che al pensiero¹⁶. In questo senso, è banale e fuorviante pensare alla critica platonica alla scrittura come a una critica di tipo regressivo che si porrebbe a difesa di una oralità pura e incontaminata contrapposta alla corruzione tecnologica. Ciò a cui semmai rimanda quella critica è la differenza tra il sapere come *prodotto* e il sapere come *attività*. La scrittura, infatti, secondo Platone (e questo vale in genere per tutti gli apparati tecnologici), tende a presentare il sapere come un prodotto già costituito, già fatto, già pronto. E quando un sapere si presenta in questa forma esso non è, per Platone, un *vero* sapere. Il vero sapere, secondo Platone, è solo quello che si forma nel suo stesso farsi, nell'atto del suo costituirsi. Ed è solo assumendo la complessità 'filosofica' del rapporto tra processo e prodotto che la comunicazione può diventare autentica *paidéia*. Il che significa che ciò che Platone aspramente critica è un modello di comunicazione – e con esso un modello di didattica – in cui essa è ridotta alla dimensione del *medium*, ovvero alla dimensione della 'trasmissione' di significati disincarnati e sempre già dati¹⁷.

Per quanto riguarda il punto 3, quello relativo al *che cosa* si debba insegnare, esso assume nella filosofia una radicalità forse inedita rispetto ad altre discipline. La domanda che chiede: 'che cosa insegna chi che insegna filosofia?', per quanto sia evidentemente una domanda *insensata* in quanto contiene la sua risposta nella domanda stessa, appare al contempo per chiunque si trovi a insegnare filosofia, a qualsiasi livello lo faccia, nella scuola secondaria, nell'università o in qualsiasi altro contesto, come una domanda urgente, allo stesso tempo problematica e necessaria. A questa domanda possiamo rispondere in due modi: uno empirico descrittivo e uno che potremmo chiamare normativo: entrambi interessanti, ma anche entrambi in effetti insufficienti rispetto alla radicalità che la domanda incorpora. Quello descrittivo risponde alla domanda semplicemente registrando ciò che viene *effettivamente* insegnato da chi insegna filosofia. E questo qualcosa ci dice in effetti circa i modi e le forme in cui l'insegnamento della filosofia si è andato affermando all'interno della prassi istituzionale. Quello normativo tenderà a dire, invece, cosa *dovrebbe* insegnare colei o colui che insegna filosofia e anch'esso ci dirà qualcosa di interessante in quanto ci dirà che cosa ci si attende dall'insegnamento della filosofia. La risposta a questa domanda, però, a ben vedere, non proviene in effetti né da una dimensione empirico-descrittiva né da una normativa, ma rimanda piuttosto a una interrogazione radicale della filosofia su stessa, ovvero alla capacità della filosofia di essere domanda radicale che non trova il suo senso fuori di sé – in ciò che essa intenziona in quanto domanda – ma nel suo stesso porsi come domanda e in particolare nel suo porsi come una domanda che non riguarda qualcosa d'altro rispetto al soggetto che la pone, ma che, nel suo porsi, mette in questione il domandante stesso.¹⁸

¹⁵ Cfr. su questo R. Ronchi, *Come fondare nella scrittura un luogo comune? Platone critico della comunicazione*, "Thaumàzein. Rivista di Filosofia", 1, 2013, pp. 207-223.

¹⁶ Cfr. J. Derrida, *La farmacia di Platone*, trad. it. di R. Balzarotti, Milano, Jaca Book, 1985.

¹⁷ Cfr. su questo ancora R. Ronchi, *Teoria critica della comunicazione: dal modello veicolare al modello conversativo*, Milano, Pearson, 2003, in part. Il cap. 3: *Platone filosofo della comunicazione* (pp. 77-87).

¹⁸ Cfr. su questo: M. Heidegger, *Concetti fondamentali della metafisica. Mondo – finitezza – solitudine*, trad. it. di P. Coriando, Genova, Il Melangolo, 1999, in particolare l'Osservazione preliminare.

4. L'istanza critica

Molte delle ricerche scientifiche sulla didattica della filosofia che vengono presentate in questo numero di "Logoi.ph" si muovono all'interno di una direzione che trova proprio nelle peculiarità della domanda filosofica rispetto ad altri tipi di domanda – e dunque all'interno di una prospettiva anche e necessariamente metafisica – il loro punto focale¹⁹. E in particolare lo fanno – ed ecco perché la questione della didattica della filosofia viene a presentarsi, oltre che come una questione filosofica e formativa, anche come una questione *politica* – evidenziando non tanto l'idea astratta di una domanda che si giustifica da se stessa, quanto piuttosto il potenziale *trasformativo*, che la domanda filosofica, nella sua radicalità e nella sua irriducibilità a una dimensione meramente strumentale, implica. E lo fanno tendendo perlopiù a porsi al di là della diatriba fra approccio storico e approccio teoretico-problematico all'insegnamento della filosofia. Una diatriba che, seppure abbia avuto anche momenti alti e straordinariamente significativi, ha non di rado opposto modelli astratti piuttosto che pratiche concrete²⁰. Ancora: una diatriba che spesso ha appassionato soprattutto chi guarda la scuola e l'insegnamento dall'esterno, piuttosto che chi ne fa pratica ed esperienza²¹.

L'idea di fondo condivisa da molte delle esperienze scientifiche di didattica della filosofia che hanno caratterizzato il dibattito scientifico degli ultimi anni in Italia è quella di pensare la filosofia come un particolare tipo di pratica, capace di problematizzare e analizzare il portato di alcune forme di ragionamento, di alcuni concetti, di alcune 'parole chiave', di alcune esperienze che attraversano la nostra vita ordinaria, ma anche, ad esempio, delle forme dell'arte, dalla letteratura alle arti figurative²².

Si potrebbe in certo modo assumere come sfondo a partire dal quale articolare il discorso relativo all'insegnamento della filosofia quanto scrive Isaiah Berlin all'interno di un saggio significativamente intitolato *The Purpose of Philosophy*:

il compito della filosofia, spesso difficile e doloroso, è districare e portare alla luce le categorie e i modelli nascosti in base ai quali gli esseri umani pensano (vale a dire il loro uso delle parole, delle immagini, e di altri simboli); rivelare ciò che in essi vi è di oscuro e contraddittorio; discernere quelle incompatibilità tra i modelli che impediscono la costruzione di modi più adeguati per organizzare, descrivere e spiegare l'esperienza (ogni descrizione, infatti, così come ogni spiegazione, richiede un modello in base al quale descrivere e spiegare; e poi, a un livello ancora più 'alto' esaminare la natura di questa stessa attività

¹⁹ Sulla domanda filosofica cfr. F. Chiareghin, *Le aporie della domanda filosofica: volontà di certezza o rispetto della verità?*, in AA.VV., *Crisi della ragione e prospettive della filosofia*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 1989, pp. 53-74; M. Moschini, *La domanda filosofica*, Lanciano, Carabba, 2015. L. Illetterati, *Sul concetto di filosofia: le aporie della scientificità*, "Giornale di metafisica", XL, 2 (2018), pp. 448-471; C. Sini, *Filosofia teoretica*, Milano, Jaca Book, 2020.

²⁰ Cfr. su questo, A. Gaiani, *Il pensiero e la storia. L'insegnamento della filosofia in Italia*, Padova, Cleup, 2014.

²¹ In questo senso i due testi che negli ultimi anni hanno rianimato la discussione sulla filosofia a scuola (M. Mugnai, *Come non insegnare la filosofia*, Milano, Raffaello Cortina, 2023 e M. Santambrogio, *Filosofia e storia: viste da un filosofo parziale e pieno di pregiudizi*, Milano, La Nave di Teseo, 2024), per quanto abbiano posto alcune questioni interessanti, sembrano essere il riflesso di un dibattito che il lavoro concreto degli insegnanti e anche il dibattito scientifico hanno in buona parte superato. Si veda, su questo, la discussione intorno al libro di Mugnai ospitata dal fascicolo 1 2024 della "Rivista di Filosofia" con interventi di C. Bianchi, G. Cambiano, M. Nascè e M. Piras. Sempre intorno al libro di Mugnai, cfr., fra i vari interventi apparsi online, quello su "La Ricerca" di G.P. Terravecchia, *Come insegnare filosofia*, in: <https://laricerca.loescher.it/come-insegnare-la-filosofia/>. Sui due libri e all'interno di un contesto più ampio, che coinvolge il discorso che si sta qui proponendo, cfr. G. Paoletti, *Chi ha paura della storia della filosofia?*, "SYZETESIS" 11 (2024), pp. 337-359.

²² Cfr. su questo: A. Gaiani, *Insegnare concetti. La filosofia nella scuola di oggi*, Roma, Carocci 2012; A. Caputo, *Manuale di didattica della filosofia: per l'insegnamento e apprendimento delle metodologie e tecnologie didattiche della filosofia e per i docenti di scuola secondaria superiore*, Roma, Armando, 2019.

(epistemologia, logica filosofica, analisi linguistica) e portare alla luce i modelli sommersi che operano all'interno di questa stessa attività filosofica di secondo ordine²³.

Questo fa della filosofia un sapere essenzialmente *critico*, aggettivo semplicemente 'magico' e buono per ogni evenienza se non ulteriormente specificato²⁴. In questo senso una riflessione sulla didattica della filosofia che miri a esplicitare la dimensione formativa della filosofia non può che partire da qui.

L'atteggiamento critico è comune ovviamente a tutte le imprese razionali. Come scrive Graham Priest:

l'atteggiamento critico dovrebbe, si spera, svolgere un ruolo nella maggior parte delle attività intellettuali. I matematici esaminano le prove dei loro colleghi e studenti alla ricerca di errori. Gli scienziati sperimentali costruiscono esperimenti elaborati per verificare se le teorie dei loro colleghi teorici reggono alla prova. Gli storici verificano i resoconti dei loro colleghi rispetto alle fonti primarie, e così via²⁵.

Ciò che distingue il ruolo della critica in filosofia è, secondo Priest, il fatto che in filosofia non c'è nulla che possa non essere messo in discussione:

Qualsiasi cosa è un argomento adatto all'esame critico e al potenziale rifiuto, comprese, naturalmente, le opinioni di altri filosofi e le critiche che essi, a loro volta, possono avanzare: l'esistenza di un mondo esterno, l'esistenza di valori morali, l'esistenza di menti diverse dalla mia; persino l'efficacia del ragionamento critico stesso.²⁶

E subito dopo continua: «suggerisco, quindi, che la filosofia è proprio quell'indagine intellettuale in cui tutto è aperto alla sfida e all'esame critico. Questo, almeno, spiega molte delle sue caratteristiche salienti»²⁷.

Per questo, sempre secondo Priest, la filosofia è intimamente *sovversiva*, non di rado *inquietante* e, in questo senso, si può aggiungere, sempre *politica* anche quando il suo tema non è politico. E lo è perché fare filosofia significa «essere pronti a mettere in discussione cose che tutti gli altri danno per scontate, o il cui rifiuto non è accettato dalla maggior parte delle persone»²⁸

5. La storicità come condizione per una *Bildung* critica

Il punto che vorrei però esplicitare in sede conclusiva va oltre quanto dice Priest. O, per meglio dire, esplicita una dimensione della critica che Priest non sembra prendere in considerazione e che invece credo possa risultare decisiva sul piano didattico.

Se la critica può trovare indubbiamente una sua realizzazione nella cosiddetta analisi concettuale (nello spostamento cioè dell'attenzione dalla parola assunta come data ed autoevidente al concetto inteso come suo processo di giustificazione), questa analisi, se vuole essere radicale e rendere davvero conto delle implicazioni che costituiscono la parola, non può prescindere dalla *dimensione storica*, dalle mutazioni, dai rovesciamenti di significato che la parola ha subito e subisce nella sua storia, ovvero, per riprendere un'espressione utilizzata da Frederic Jameson, nel suo *inconscio politico*²⁹.

²³ I. Berlin, *Il fine della filosofia*, trad. it. di N. Gardini, Torino, Einaudi, 2002, p. 14.

²⁴ Cfr., su questo, M. Conte, *Critica*, "STUDIUM EDUCATIONIS-Rivista semestrale per le professioni educative", 1, 2023, pp. 114-117. Vedi anche G. Luciano, *Cosa c'è di critico nel pensiero critico? Dal problema della Bildung nella filosofia classica tedesca alla pedagogia critica contemporanea*, "Logoi.ph", 11, 26, 2025, pp. 105-117.

²⁵ G. Priest, *What is philosophy?*, cit., p. 101. La traduzione di questo passo e dei seguenti è mia.

²⁶ Ivi, p. 201.

²⁷ Ivi, p. 202.

²⁸ Ibidem.

²⁹ Cfr. F. Jameson, *L'inconscio politico: il testo narrativo come atto socialmente simbolico*, trad. it. di L. Sosio, Milano, Garzanti, 1990

Dire che le parole hanno un inconscio politico significa pensarle come stratificazioni di processi storici; significa cioè pensare che le parole, per essere davvero comprese nella loro complessità, devono essere pensate liberata dalla loro dattità, dal loro presentarsi come un alcunché di semplicemente *naturale* e in quanto tale separato dalla dimensione storica e sociale che le hanno plasmate.

Quello che si intende cioè dire è che se l'analisi filosofica vuole essere concreta non può non essere anche storica. Questo nella convinzione che la consapevolezza dello scarto tra il significato presente e quello passato di una parola sia già il primo passo in direzione di una riflessione filosofica: lo spaesamento che questa consapevolezza produce, infatti, dissolve la pretesa scontatezza e autoevidenza della parola, mettendo in luce il suo ruolo in un determinato orizzonte di senso e problematizzandone così il suo utilizzo. Per citare Bernard Williams – che è un filosofo particolarmente interessante anche per il suo autodefinirsi come un filosofo analitico che ritiene di avere buoni argomenti per sostenere di non essere un filosofo analitico e che quindi può forse consentirci di porsi al di là di distinzioni che rischiano di ostacolare il lavoro invece di renderlo possibile³⁰ – il confronto con la dimensione storica è essenziale, in quanto consente a chi vi si immerga di fare un'esperienza di *estraneità* che è decisiva per la comprensione di ciò che si sta indagando.

Questa esperienza obbliga, infatti, se così si può dire, a *uscire da se stessi* e dagli orizzonti di senso consolidati, dentro ai quali perlopiù ci si muove e che rischiano di rappresentare il più solido dei presupposti interni che inficiano l'attività critica della filosofia. Tale confronto, insiste Williams, costringe a pensare *le parole* in un modo radicalmente diverso dal modo in cui abitualmente esse vengono pensate e, attraverso questo esercizio, soprattutto, rende consapevoli della condizionatezza che caratterizza il sistema di significati dentro cui si articolano i nostri discorsi. L'esperienza dell'estraneo che la storia dischiude si ripercuote infatti necessariamente su ciò che è *familiare* e rende capaci di mettere in questione i significati dentro cui ci si muove nelle pratiche discorsive più consuete e che vengono perlopiù assunti come già dati e scontati, quasi fossero, appunto, degli *assoluti sovrastorici*. L'inusuale con cui la storia costringe a confrontarsi rivela perciò, come di riflesso, il *noto*, ossia il pregiudizio nel quale si muove il discorso del presente. Pensare perciò la logica *storica* che ha consentito il formarsi di esperienze significative del mondo, ricostruirne la genealogia, significa riflettere sul costituirsi delle *parole* e dei *concetti*, delle *immagini* e dei *simboli* che vengono perlopiù coinvolte per descrivere quell'esperienza. Ancora di più, significa rimettere in gioco le assunzioni, le idee e le categorie che sono in vario modo presenti nel modo di pensare il mondo e nell'esperienza che si fa di esso nel presente. In un passo importante, dedicato al tema del rapporto con gli antichi – in particolare, con i Greci – Williams chiarisce bene in che modo l'esperienza dell'estraneità prodotta dalla dimensione storico-genealogica rappresenti, per molti aspetti, la condizione di possibilità per un'autentica comprensione del nostro modo d'essere attuale:

quando gli antichi ci parlano, non ci parlano solo di loro stessi, ma anche di noi. Lo fanno in ogni circostanza in cui si riesce a farli parlare, perché ci dicono chi siamo. Il che, naturalmente, costituisce lo scopo principale dei nostri tentativi di farli parlare, perché ci dicono chi siamo, ma anche chi non siamo: possono denunciare la falsità o la parzialità o le limitazioni dell'immagine che abbiamo di noi stessi³¹.

Non si tratta, dunque, come temono alcuni e auspicano altri, di sciogliere la filosofia nella storia. Ma nemmeno di scioglierla dalla storia. Si tratta piuttosto di pensare l'analisi

³⁰ «Dico questo come uno che è, discutibilmente e indiscutibilmente, un filosofo analitico: discutibilmente perché sono disposto a negarlo, indiscutibilmente perché pochi di quanti hanno qualcosa da dire sull'argomento accetteranno questa smentita» (B. Williams, *Che cosa potrebbe diventare la filosofia?*, in Id., *La filosofia come disciplina umanistica*, trad. it. di C. Del Bò, Milano, Feltrinelli, 2013, pp. 238-253, qui p. 239).

³¹ B. Williams, *Vergogna e necessità*, trad. it. di M. Serra, pres. di G. Cambiano, Bologna, Il Mulino, 2007, p. 26.

concettuale della filosofia come un'analisi che se vuole essere radicale è sempre anche storica. Nella convinzione che solo in questo modo la dimensione critica che è propria della filosofia possa farsi *Bildung*, possa cioè lavorare su quel nesso problematico e vitale che connette formazione e trasformazione, in cui la cultura è sempre anche rapporto negativo a sé, al mondo dentro cui si è quello che si è³². Ciò che la *Bildung* è chiamata a evidenziare è quella dimensione necessariamente conflittuale e antinomica nella quale il noto e il dato si rivelano fuori dalla loro immediatezza, in cui l'autoevidente, ciò che non è necessitante di alcuna giustificazione, si mostra come l'esito di un processo niente affatto lineare e limpido, ma frutto invece di contraddizioni e negoziazioni, di torsioni e compromessi³³.

Forse, ciò di cui si avverte oggi il bisogno, in un mondo che vorrebbe autodescriversi in termini algoritmicamente sempre prevedibili, è proprio di una filosofia che sappia essere *Bildung*.

³² Cfr. M Gennari, *La Bildung neoumanistica. Germania e Europa nell'Età di Goethe*, Napoli, La Scuola di Pitagora, 2023.

³³ Cfr. su questo G. Luciano, *Formare l'umano. Il conflitto dell'autonomia tra Kant e Hegel*, Padova, Padova University Press, 2025.