

Oggetto, soggetto e destinatario dell'insegnamento filosofico: una riflessione teoretica

Floriana Ferro

Dottoressa di ricerca in “Filosofia e Storia delle Idee”
Università degli Studi di Catania
florianagmferro@gmail.com

DOI: [10.17421/2498-9746-01-27](https://doi.org/10.17421/2498-9746-01-27)

Sommario

Nel presente scritto, l'attività di insegnamento filosofico viene sottoposta ad interrogativi riguardanti gli elementi che la caratterizzano, ovvero ciò che viene insegnato, chi insegna e a chi si insegna. Nasce così una riflessione teoretica su tre concetti basilari, ovvero la filosofia, il soggetto e l'altro. Attraverso le suggestioni di grandi pensatori, *in primis* l'Heidegger di *Essere e Tempo*, ma anche Platone, Aristotele, Cartesio, Deleuze e Levinas, vengono proposte possibili definizioni dei concetti suddetti.

La filosofia viene così considerata in senso statico, come sentiero diretto al sapere, e dinamico, come prassi sempre rinnovantesi. Per quanto riguarda il “chi”, una volta stabilito che, per natura o necessità ontica, ogni uomo tende al sapere, viene definito il soggetto in grado di insegnare la filosofia ad altri. Questi può essere sia il semplice studioso di filosofia, che il filosofo vero e proprio. La differenza tra i due si configura come segue: il primo si occupa solo della conoscenza di sentieri già tracciati, il secondo ne traccia di nuovi. Il destinatario dell'insegnamento filosofico si configura, invece, come alterità a cui la soggettività docente deve relazionarsi. Si giunge pure qui ad una definizione duplice, ovvero dell'allievo come semplice conoscente, la cui componente attiva è limitata alla ricezione dei contenuti, e dell'allievo come praticante, che sperimenta vari metodi e si mette in gioco nella teoresi.

Vengono infine delineate possibili configurazioni in base a queste tre coppie di concetti, configurazioni che, a propria volta, diventano molteplici nelle realtà singolari.

Interrogarsi sulla possibilità di insegnare la filosofia significa, innanzitutto, porsi domande sugli elementi in gioco in tale processo. 1) In primo luogo, bisogna chiedersi che cosa è in questione. Un oggetto, o un insieme di oggetti, teoretici (la filosofia) oppure un'attività (il filosofare)? 2) Una volta compreso il "cosa" dell'interrogativo, sorge invece la domanda sul "chi". È opportuno parlare di un impersonale "si" oppure bisogna specificare un soggetto o un gruppo di soggetti in grado di insegnare la filosofia o a filosofare? Nel caso in cui si prediligesse questa seconda alternativa, bisognerebbe determinare di chi si tratta nello specifico. 3) La terza domanda concerne invece i destinatari dell'insegnamento, ponendo il problema dell'"a chi" rivolgere tale attività. 4) L'ultimo interrogativo non è altro che una riformulazione della domanda iniziale sulla base di ciò che è stato discusso in precedenza: il soggetto (o soggetti) *x* è (o sono) in grado di insegnare l'oggetto (o attività) *y* al destinatario (o destinatari) *z*?

Non si può riflettere sulla filosofia, sul suo insegnamento o sulla possibilità di esso, senza filosofare. Il fatto stesso di porsi domande sulla questione richiede di rimanere all'interno del discorso filosofico, sia tematicamente, sia metodologicamente. Chi si interroga è qualcuno che conosce la filosofia e la pratica, altrimenti non sarebbe in grado di affrontare il tema suddetto. L'oggetto del discorso è la filosofia o il filosofare. Il metodo utilizzato per riflettere, sia esso puramente teoretico, filologico o storico, concerne una prospettiva filosofica. I destinatari della riflessione, infine, sono interessati, in potenza o in atto, alla filosofia. Di conseguenza, si rimane all'interno di una circolarità ermeneutica che delimita qualsiasi interrogativo o discorso sulla filosofia e sulla possibilità del suo insegnamento. Questo limite è forse qualcosa di rigido, che restringe la validità di qualunque intervento? Il non poter andare oltre la nostra isola rende forse noi amanti della filosofia incapaci di comunicare all'esterno la nostra riflessione? Risposte plausibili possono essere formulate solo una volta descritti gli elementi in gioco nel circolo suddetto.

1) Il discorso sulla filosofia è un discorso filosofico. A questo punto, non rimane che definire cosa si intende per filosofia, ovvero ciò che è in questione.

Solo così è possibile realizzare e direzionare una qualsivoglia ricerca. Secondo quanto Heidegger scrive in *Sein und Zeit*, «ogni posizione di problema è un cercare. [...] Il cercare, in quanto cercare qualcosa, ha un suo *cercato*. Ogni cercare qualcosa è in qualche modo un interrogare qualcuno. Oltre al cercato, il cercare richiede l'*interrogato*. Quando il cercare assume i caratteri di una vera e propria ricerca, cioè un assetto specificamente teoretico, il cercato deve essere determinato e portato a livello concettuale. Nel cercato si trova dunque, quale vero e proprio oggetto intenzionale della ricerca, il *ricercato*, ciò che costituisce il termine finale del cercare.»¹

Determinare e portare a livello concettuale il cercato, attraverso l'interrogazione dello stesso: è così che si svolge l'attività teoretica. Qualsiasi domanda sulla filosofia non può dunque esimersi dall'interrogare la filosofia stessa, allo scopo di definirla e renderla oggetto intenzionale. È bene partire, a questo punto, dall'etimologia del termine *philo-sophia*, in greco “amore per la sapienza”. Si tratta di una parola che ha una connotazione al tempo stesso statica e dinamica. Il termine “amore” indica un'attività, una tendenza, un desiderio. Si tratta di un movimento, di un divenire, che può esercitarsi secondo diverse metodologie e con varia intensità. La sua connotazione attiva, nel senso di “azione”, rende più adeguato l'uso di un verbo che di un sostantivo: la filosofia è, dinamicamente parlando, un filosofare. L'amore per la sapienza non coincide con un possesso già acquisito, ma con una tensione. Semmai si riuscisse a raggiungere il destinatario di tale tensione, si giungerebbe direttamente alla *sophia*, e allora l'attività del verbo *phileō* si dissolverebbe.

Ecco perché Platone parla, nel *Simposio*, della filosofia come *Eros*, come demone sempre inquieto e incapace di possedere qualunque cosa.² Eppure l'oggetto di desiderio del filosofo è lì, non si muove, ha connotazione statica. La forma, *eidos*, è ciò che è, *to on*, è la verità intelligibile del mondo sensibile, è immutabile, eterna. Vi sono diversi modi per accedere alle idee: la maieutica, l'amore e la dialettica. Eppure solo quest'ultima è l'attività vera e propria del filosofo, che consiste nel «levare di mezzo le ipotesi per fondarsi sul principio stesso, e trae e solleva dolcemente in alto l'occhio dell'anima affondata davvero come in un pantano barbarico.»³

Caratteristiche più dinamiche ha invece la filosofia nel senso aristotelico del termine: «*omnes anhrōpoi tou eidenai oregontai physei*»⁴, «tutti gli uomini per natura tendono al sapere». L'attività filosofica non è diretta, in questo caso, a un oggetto immutabile, bensì a un'altra attività ancora. *Eidenai* deriva da *oraō*, “vedere”, di conseguenza il sapere di cui parla Aristotele non è altro che un vedere. La filosofia può dunque definirsi come tendenza alla visione. Ciò non significa che l'attività visiva non abbia a sua volta un

oggetto: vi deve comunque essere un “visto” a cui fare riferimento. E questo “visto” è ciò che concerne la filosofia nel suo senso statico, il “cercato” che diviene “ricercato”.

Oltre a ciò, la staticità può concernere la tendenza stessa al sapere, in grado di divenire sistema o dottrina. Ciò diviene ancor più evidente quando la ricerca filosofica assume forma scritta. La «fatica (*ergon*) del pensiero»⁵ diviene opera (*ergon*). Un’opera può essere soggetta a diverse domande e a diverse interpretazioni, che si inseriscono diversamente nel mondo dell’interrogante. Eppure la risposta è sempre la stessa, è *li*. Non è possibile cambiare le parole di un testo e, anche se possono aprire a più mondi, forniscono una chiave univoca. La filosofia può essere dunque intesa come oggetto teoretico, come sentiero in grado di condurre al sapere. Può trattarsi di sentieri netti, ben tracciati e delineati, oppure di *Holzwege*, sentieri interrotti all’heideggeriana maniera.

Considerato che tali sentieri sono molteplici e spesso si diramano in alternative plurime, il compito di definire la filosofia diviene arduo. Se ne deve dunque parlare al plurale: se la tendenza generale al sapere è una, tanti sono invece i modi in cui essa si attua e diviene scritto, sistema o dottrina. Dalla filosofia alle filosofie dunque, dall’Uno ai Molti. La situazione diviene più complessa quando si concepisce la filosofia come ricerca della verità, ovvero di ciò che è nascosto e che si svela, *aletheia*. Cosa si ricerca? Il nascosto, il nascondimento, lo svelato o lo svelamento? Oppure tutti quanti insieme? Quante facce ha la verità? A cosa deve tendere la filosofia?

Fino all’epoca moderna si è tentato di offrire un *Grund*, un fondamento alla ricerca filosofica, e un metodo efficace per definire e raggiungere l’*aletheia*. Adesso, reduci dalla teoria postmoderna, per quanto critici si possa essere nei suoi confronti, si deve comunque affermare che il *Grund* viene messo in discussione.⁶ E con esso quelle che Lyotard definisce «metanarrazioni»⁷. I dubbi sul fatto che vi sia un fondamento dell’attività filosofica e del sapere stesso sembrano far vacillare qualsiasi possibilità di definire la filosofia. Eppure la storia della filosofia, ovvero delle varie proposte elaborate dai filosofi, può essere (ed è da secoli) oggetto di studio. La componente statica è dunque conoscibile, per quanto soggetta ad interpretazioni diverse.

Anche la filosofia in quanto attività può essere teoreticamente approcciata, seppur in modo differente. Sarà necessario un metodo più dinamico che, alla conoscenza dei principi e dei procedimenti, unisca una “prassi” vera e propria. In breve, non si può capire cos’è il filosofare senza filosofare. Le modalità sono, anche qui, molteplici e, a differenza delle dottrine, difficilmente definibili. Il “fare filosofia” (*floso-fare* appunto), è in divenire e l’attività non è separabile dagli elementi o oggetti su cui lavora. La filosofia

è una particolare specie di artigianato, che forgia, ed è forgiata da, l'argilla del pensiero.

La filosofia, in quanto insieme di prassi e di metodi, elabora le coordinate per dirigere la sete di conoscenza dell'uomo. La tensione al sapere, intesa come desiderio, diviene sentiero, e il sentiero, nel suo essere battuto, abbandonato, modificato e ri-battuto, diviene scritto, anzi scritti. La filosofia è dunque, allo stesso tempo, orientamento e solco nell'umida terra del pensiero. È solida e volatile, definita e indefinita. Qualsiasi interrogativo sulla possibilità del suo insegnamento non può dunque prescindere dalla sua duplice natura.

2) Una volta discusso sul "cosa", è il momento di interrogarsi sul "chi" dell'insegnamento filosofico. Chi è l'insegnante di filosofia? Coincide forse con il filosofo? E il filosofo chi è? Sorge dunque il problema della soggettività pensante, che anima da secoli le riflessioni degli autori. Nell'impossibilità di essere esaustivi, non si può prescindere dal *cogito* di Cartesio. L'uomo è inteso, autenticamente, come sostanza pensante. Si passa dunque da una tendenza naturale al pensiero, nel senso aristotelico sopra descritto, alla definizione ontologica del soggetto in quanto *res cogitans*.

Io non ammetto adesso nulla che non sia necessariamente vero: io non sono, dunque, per parlar con precisione, se non una cosa che pensa, e cioè uno spirito, un intelletto o una ragione, i quali sono termini il cui significato m'era per lo innanzi ignoto.⁸

Il pensiero definisce dunque l'uomo in quanto tale. L'attività di riflessione e di ricerca gli appartiene da sempre, nel suo essere ente. Secondo la concezione cartesiana, si potrebbe considerare ogni individuo come potenzialmente filosofo.

La definizione dell'io penso, che viene poi ripresa, approfondita e portata a compimento nella *Critica della Ragion Pura* di Kant, subisce un forte ripensamento ad opera di Heidegger, che accusa i predecessori di aver ignorato la dimensione temporale dell'uomo. Dalla cristallizzazione del soggetto come "Chi" anonimo, che rimane identico nel mutare del suo vissuto, configurandosi quindi come semplice presenza, si passa al *Da-sein*, all'Esser-ci.⁹ L'uomo non è più sostanza pensante, ma è gettato in mezzo agli altri enti qui ed ora, esiste e vive. Ed è nella temporalità che la sua dimensione filosofica, intesa come domanda sull'essere, diviene tale.

È proprio di questo ente che, col suo essere e mediante il suo essere, questo essere è aperto ad esso. *La comprensione dell'essere è essa stessa una determinazione d'essere dell'Esserci.*¹⁰

L'interrogarsi sull'essere appartiene onticamente, ed esistentivamente, all'uomo: in quanto ente, egli non può non presentare un'apertura all'essere. Heidegger va oltre la semplice definizione di uomo come animale razionale (Aristotele) e di cosa pensante (Cartesio): l'uomo è un ente teoretico, nel senso che è aperto alla *theoria*, alla visione della verità, nel suo svelarsi e nascondersi. L'uomo è dunque onticamente filosofo.

Eppure si tratta di una predisposizione che, a livello ontologico, deve realizzarsi in maniera temporale. Il passaggio dall'ente all'essere, dall'anonimo Chi all'essere-nel-mondo, configura in maniera più specifica il fare filosofia. In altri termini, la predisposizione ontica al sapere rimane su un piano astratto, mentre è nella singolarità del divenire che si articola la dimensione dell'uomo come ri-cercante. È in quanto *Da-sein* che l'ente uomo può configurarsi o meno come filosofo (o ricettivo alla filosofia): può condurre un'esistenza autentica o inautentica e decidere, quindi, se mettersi o meno in ascolto dell'essere. Il problema dell'essere, che costitutivamente appartiene a tutti, viene articolato diversamente nell'unicità dell'esistente "qui ed ora".

Siffatta unicità, ottenuta attraverso la separazione dall'anomimato del Chi, implica, per vari pensatori del XX secolo, una dimensione singolare e legata alla sensibilità. La *Fenomenologia della percezione* di Merleau-Ponty, ad esempio, evidenzia l'imprescindibilità del corpo in ogni tipo di relazione con il mondo esterno. Una riduzione fenomenologica completa non può esistere e l'astrazione non è che un processo secondario: persino l'attività filosofica, dunque, non può fare a meno della dimensione sensoriale. Tale dimensione, che è quella della soggettività, è, allo stesso tempo, intersoggettiva.¹¹ La tendenza al sapere è dunque caratterizzata dalla sensibilità e dall'interazione tra singolarità.

A questo punto, la filosofia non può riguardare l'individuo in quanto ente puramente intellettuale, isolato dal mondo e dagli altri. L'attività teoretica, considerata da Aristotele "divina"¹², si configura come pienamente umana, anzi, singolare, di un singolo che è tale in quanto con-gli-altri, *Mit-sein*. I confini della propria pelle sono quelli della pelle dell'altro, secondo Jean-Luc Nancy, che interpreta l'heideggeriano essere-con in quanto essere-insieme.¹³ Ontologicamente parlando, l'amore per il sapere ha natura relazionale. Non esiste attività filosofica che prescinda dal rapporto con l'altro o gli altri.

A questo punto, il "chi" dell'insegnamento filosofico inizia ad assumere una connotazione più specifica. Sebbene la tendenza al sapere sia presente strutturalmente in tutti gli uomini, non tutti la esercitano o la esercitano allo stesso modo. Tutti sono, per natura o necessità ontica, predisposti alla *theoria*, ma è nella singolarità che quest'ultima si realizza in maniera unica. Il singolo tende al sapere nella sua dimensione temporale (qui ed ora), per-

cettiva (sensibilità) e relazionale (essere-con-gli-altri). Il filosofo si può dunque considerare tale solo in rapporto a queste tre dimensioni: è in esse che si configura non più la semplice propensione, ma l'attività teoretica vera e propria. Un "chi" anonimo non può dunque essere né filosofo, né insegnante di filosofia.

Una volta stabilito che non tutti i singoli possono occuparsi di filosofia, bisogna dunque chiedersi chi, nello specifico, può farlo. Ciò conduce a un dilemma essenziale, ovvero se la figura del filosofo coincida con quella dell'insegnante di filosofia. In che modo, dunque, il fare filosofia e l'insegnarla si rapportano tra loro?

Per rispondere a tale interrogativo bisogna considerare il rapporto tra il "chi" e il "cosa" dell'insegnamento filosofico. Nella prima parte, è stato evidenziato come la filosofia possa essere intesa in senso sia dinamico che statico. Nel suo significato originario, essa si configura come amore per il sapere, inteso come tendenza e desiderio. Filosofo è da definirsi, dunque, chi si identifica con questo desiderio, ovvero chi fa dell'amore per il sapere l'attività caratterizzante della propria vita. Filosofo è, in breve, chi fa filosofia e con questo fare si identifica. Ciò avviene attraverso lo sviluppo di riflessioni e metodologie, che possono concretizzarsi in forma scritta e divenire opera. Il filosofo è chi traccia sentieri diretti al sapere, percorrendoli, modificandoli e ri-percorrendoli nuovamente, tornando indietro e mutando direzione, in una tensione sempre viva all'*eidēnai*.

Secondo la connotazione statica della filosofia, questa coincide esattamente con i sentieri tracciati, ovvero con gli scritti dei pensatori o con ciò che, per quanto si sappia, viene loro attribuito (si pensi a certi Presocratici, di cui si hanno a disposizione solo fonti indirette, e a Socrate, che non ha mai scritto nulla). Chi sono quindi coloro che, pur non facendo filosofia direttamente, conoscono tuttavia tali sentieri e li interpretano? Si tratta degli studiosi di filosofia. Talvolta le due figure coincidono. In epoca contemporanea non esistono filosofi che non abbiano prima avuto una cognizione delle opere dei predecessori. Può tuttavia verificarsi il contrario, ovvero che vi siano studiosi di filosofia che non abbiano mai elaborato un sentiero singolare diretto al sapere.

Per insegnare la filosofia basta dunque essere studiosi della disciplina e saperla esporre ad altri, oppure bisogna fare di essa la propria attività caratterizzante, dunque essere filosofi in senso stretto? Altrimenti detto, si deve soltanto gettar luce su sentieri già tracciati o stimolarne la realizzazione di nuovi? Bisogna dunque chiarire cosa esattamente si richiede all'insegnante di filosofia e, per comprendere la direzione che questi deve prendere, è necessario focalizzarsi sul destinatario della sua attività.

3) La domanda sul destinatario dell'insegnamento filosofico richiede, innanzitutto, una definizione del suo ruolo all'interno del circolo di cui si è parlato. Primaria importanza è stata data al "cosa", ovvero alla filosofia, intesa non solo in quanto scritto, ma anche in quanto prassi e attività. Questa è dunque "oggetto" in senso sia statico che dinamico. Chi insegna la filosofia è invece il "soggetto", che può essere considerato o come semplice trasmettitore e chiarificatore dell'oggetto (in senso lato) oppure come chi contribuisce alla produzione dell'oggetto (in senso stretto). Il destinatario dell'insegnamento filosofico è invece l'"altro", elemento imprescindibile della relazione in quanto ricevente. Bisogna dunque interrogarsi sull'alterità dell'altro in questione e chiedersi se essa debba configurarsi in maniera semplicemente passiva, come ricezione pura dell'oggetto filosofico, o anche attiva, come capacità di mettere in pratica quanto insegnato.

Ci si sposta così dal soggetto all'altro, rimandando quindi ad alcune riflessioni di celebri pensatori del XX secolo. La filosofia contemporanea, a partire soprattutto da Heidegger, considera la soggettività come imprescindibilmente relazionale. Dal *Mit-sein* originario di *Essere e tempo*, si passa a più articolate concezioni sull'alterità, che diviene vera e propria categoria filosofica. Sarà poi a partire dal post-decostruzionismo di Nancy che tale categoria verrà messa in discussione a favore di una pluralità strutturale all'essere (essere singolare plurale).¹⁴

Si prenderanno qui in considerazione due tra le più suggestive prospettive in merito, ovvero quella di Deleuze, che concepisce l'alterità in seno alla differenza, e quella di Levinas, che ne sottolinea invece l'assoluta incommensurabilità al soggetto. In *Differenza e ripetizione*, Deleuze si oppone alla pretesa totalitaria dell'ontologia occidentale e mette in evidenza il ruolo della differenza, che si insinua persino nella ripetizione, considerata come riproporsi dell'identico. Quest'ultimo è, in realtà, minato dalla differenza sin dalle origini e presenta al proprio interno un infinitesimo *dispar*,¹⁵ in grado di distinguere non solo ogni singolarità dalle altre, ma anche da se stessa. Una concezione così sottile della differenza, mutuata da Leibniz, configura una relazione orizzontale tra identità e alterità: se, a distinguere l'io dall'altro (e dagli altri) in una serie, non è che un differenziale tendente a zero, non esiste alcuna pretesa legittima di dominio di una soggettività sulle altre. Oltre a ciò, la soggettività stessa risulta essere stratificata, un insieme di «anime intensive che si sviluppano e si reinviluppano»¹⁶.

Secondo Levinas, invece, il divario tra l'io e l'altro assume il carattere dell'incommensurabilità. In *Totalità e Infinito*, la pretesa teoretica di fare dell'altro uomo un *alter ego* è destinata alla sconfitta: il Volto dell'Altro rimanda al divino, all'Infinito, a una dimensione che precede la nascita del

tempo e della soggettività stessa. Questo rinvio ad un passato irrecuperabile rende l'altro non solo incomprensibile, ma anche destinatario dell'etica: la dimensione silenziosa del viso, del Dire anteriore al Detto, ingiunge di non uccidere.¹⁷ Si tratta di un vero e proprio richiamo alla responsabilità per altri, che conduce il soggetto a mettere da parte se stesso per donarsi. Questa tensione all'esteriorità conduce ad un'etica della non-reciprocità.

L'alterità può dunque essere concepita in maniera orizzontale o verticale, come affine o irriducibile al soggetto. Per quanto concerne l'insegnamento filosofico, secondo quale di queste prospettive deve essere considerata la figura del destinatario? Innanzitutto, è bene evidenziare che la relazione caratterizzante l'insegnamento non può essere orizzontale. Per insegnare qualcosa, bisogna sapere e/o saper fare qualcosa di più rispetto all'allievo, altrimenti l'allievo non avrebbe necessità di un docente. Chi insegna si pone dunque su un piano diverso rispetto a quello dell'allievo, e la sua relazione verso quest'ultimo è di non-reciprocità: il docente insegna al discente la filosofia, non viceversa. Da questo punto di vista, la teoria di Levinas risulta, con i dovuti ridimensionamenti, più affine all'insegnamento filosofico.

La prospettiva di Deleuze è importante da un altro punto di vista: se è vero che la relazione tra insegnante e allievo è verticale, è anche vero che devono esservi delle affinità tra i due. L'insegnamento è una forma di comunicazione e questa è possibile solo ed esclusivamente su un terreno comune, una sorta di zona franca in cui il dialogo può avere luogo. Tale zona, che appartiene onticamente all'uomo, non è altro che la propensione costitutiva al sapere. Se tutti gli uomini per natura (o necessità dell'essere) vi tendono, ciò significa che vi è la possibilità autentica di una comunicazione tra docente e discente sui temi filosofici. La relazione tra i due non può dunque essere di incommensurabilità, ma deve essere di affinità, di una differenza nell'identità, possibile, secondo Deleuze, perché l'essere si distribuisce in modo non analogo, bensì univoco: l'essere si dice per tutti allo stesso modo, senza per questo rendere uguali.¹⁸

A questo punto, è lecito porsi ulteriori interrogativi. La verticalità della relazione implica forse che l'allievo sia unicamente passivo nella ricezione dei contenuti, ovvero che gli sia possibile soltanto ricevere quanto trasmesso dall'insegnante? L'affinità tra i due consente ad ogni singolo uomo di poter apprendere la filosofia?

Considerato che la tendenza al sapere appartiene onticamente all'uomo, si ritiene che ogni individuo sia potenzialmente in grado di apprendere la filosofia. Se poi il singolo, inteso come Esser-ci, come ente temporale, si mette in ascolto di tale propensione e decide di svilupparla, ecco che il processo di apprendimento ha inizio. Qui si comincia ad intravedere quanto la ricezione

non sia, in realtà, un processo solo passivo, ma preveda una forma di attività, un dire “sì” alla filosofia. Più forte ancora è la possibilità che l’allievo ha di divenire protagonista del processo d’apprendimento, se non si limita solo ad ascoltare le proposte dell’insegnante, ma tenta di riprodurle, per poi metterle in pratica a modo proprio.

Si configurano così diverse tipologie di allievi, proprio come vi sono diverse tipologie di insegnanti. In quanto docenti, si può essere semplici studiosi che trasmettono la filosofia o filosofi che ne stimolano la pratica. In quanto discenti, si può essere studenti che imparano le dottrine e i sistemi o giovani filosofi a propria volta. Si configurano così due modi diversi di insegnare la filosofia: uno basilare, che prevede il conoscere e percorrere sentieri tracciati da altri, e un altro creativo, che implica invece lo sviluppo di un’attività singolare.

4) Si è dunque giunti a configurare i “chi”, “cosa” e “a chi” dell’insegnamento filosofico in modo triplamente duplice. La filosofia è statica e/o dinamica, l’insegnante è studioso e/o filosofo, l’allievo è conoscente e/o praticante. Da notare che, mentre i primi elementi delle tre coppie sono costanti in qualsiasi relazione di insegnamento filosofico, i secondi caratterizzano un *quid pluris*. La domanda iniziale, ovvero se è possibile insegnare la filosofia, si dirama in otto diverse formulazioni. Eccole qui di seguito, con relative risposte.

- a) Lo studioso può insegnare la parte statica della filosofia ad allievi predisposti solo a conoscere? La risposta è affermativa, in quanto la parte statica è di competenza dello studioso e gli allievi sono ricettivi nei confronti di questa.
- b) Lo studioso può insegnare la parte dinamica della filosofia ad allievi predisposti solo a conoscere? La risposta è negativa, in quanto lo studioso non è in grado di insegnare la parte dinamica e gli allievi non sono predisposti a praticarla.
- c) Lo studioso può insegnare la parte statica della filosofia ad allievi predisposti anche alla prassi? La risposta è affermativa, poiché lo studioso è competente sulla parte statica e gli allievi predisposti alla prassi devono essere, *in primis*, predisposti a conoscere.
- d) Lo studioso può insegnare la parte dinamica della filosofia ad allievi predisposti anche alla prassi? La risposta è negativa, visto che, per quanto gli allievi siano ben disposti, lo studioso non è competente in tal senso.
- e) Il filosofo può insegnare la parte statica della filosofia ad allievi predisposti solo a conoscere? La risposta è affermativa, poiché un filosofo, prima di poter praticare la filosofia, deve essere a conoscenza del pensiero dei

filosofi. Trattandosi poi della parte statica, gli allievi sono ricettivi in tal senso.

- f) Il filosofo può insegnare la parte dinamica della filosofia ad allievi predisposti solo a conoscere? La risposta è negativa, visto che, sebbene il filosofo sia in grado di insegnare la parte dinamica della filosofia, gli allievi non sono disposti a praticarla.
- g) Il filosofo può insegnare la parte statica della filosofia ad allievi predisposti anche alla prassi? La risposta è affermativa, poiché il filosofo è in grado di trasmettere l'oggetto e gli allievi a conoscerlo.
- h) Il filosofo può insegnare la parte dinamica della filosofia ad allievi predisposti anche alla prassi? La risposta è affermativa, poiché l'attività in questione è di competenza del filosofo e gli allievi sono disposti a praticarla.

A loro volta, queste otto tipologie si “singolarizzano” sulla base dell'individualità del docente, del discente e di quanto, in particolare, viene insegnato. Il mondo dell'insegnamento filosofico risulta essere non solo possibile, ma anche molto variegato, specialmente in una realtà pluralista, qual è quella attuale. Ci si augura, per migliorare la qualità di tale insegnamento, che vi siano sempre più filosofi e sempre più allievi predisposti non solo alla conoscenza, ma anche alla prassi. Se, infatti, l'apprendimento dei principali sentieri battuti dai pensatori è già una conquista da parte dell'uomo, una conquista ancora più grande è lo sviluppo di nuove vie e di un amore sempre più grande per il sapere. Più un popolo pensa, più è progredito; più mette in atto la filosofia, più è difficile da dominare. Un Paese autenticamente democratico tutela la tendenza al sapere, consapevole del fatto che si tratta della sua linfa vitale.

NOTE

1. M. Heidegger, *Essere e tempo*, a cura di F. Volpi, versione di P. Chiodi, Longanesi, Milano 1971, p. 16.
2. Cfr. Platone, *Symp.*, 203c-e.
3. Platone, *Repubblica*, introduzione di F. Adorno, traduzione di F. Gabrieli, Rizzoli, Milano 1981, p. 537 (533c-d).
4. Aristotele, *Metaph.* I, 1, 980a.
5. G.W.F. Hegel, *Fenomenologia dello Spirito*, traduzione italiana di E. De Negri, La Nuova Italia, Firenze 1973, p. 48.
6. G. Vattimo, *Oltre l'interpretazione*, Laterza, Roma-Bari 1994, pp. 116-7.
7. J.-F. Lyotard, *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, traduzione di C. Formenti, Feltrinelli, Milano 1981, pp. 5-6, 73-4, 84-6, 109, 116-21.

8. Cartesio, *Meditazioni Metafisiche*, in *Opere filosofiche*, vol. 2, traduzione italiana di A. Tilgher, Roma-Bari, Laterza, 1986, Seconda Meditazione, p. 26.
9. Cfr. M. Heidegger, *Essere e tempo*, cit., p. 145.
10. M. Heidegger, cit., p. 24.
11. Cfr. M. Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, Gallimard, Paris 1945, pp. vii-viii, xv.
12. Cfr. Aristotele, *Eth. Nic. X*, 7, 1177a.
13. Cfr. J.-L. Nancy, *La comunità inoperosa*, traduzione di A. Moscati, Cronopio, Napoli 1992, p. 211. Nancy riprende qui quanto scritto da Heidegger in *Essere e tempo*, cit., p. 149.
14. Cfr. J.-L. Nancy, *Essere singolare plurale*, traduzione di D. Tarizzo, Einaudi, Torino 2001, pp. 45-7, 105.
15. Cfr. G. Deleuze, *Differenza e ripetizione*, traduzione di G. Guglielmi, Cortina, Milano 1997, p. 156.
16. G. Deleuze, cit., p. 331.
17. Cfr. E. Lévinas, *Totalità e infinito*, traduzione di A. Dell'Asta, Jaca Book, Milano 1980, pp. 203-5, 242-5, 292-5.
18. Cfr. G. Deleuze, *Differenza e ripetizione*, cit., pp. 53-5.

© 2015 Floriana Ferro & Forum. Supplement to Acta Philosophica



Quest'opera è distribuita con Licenza [Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

[Testo completo della licenza](#)