

## **Alcune note critiche a margine del volume di Massimo MUGNAI, *Come NON insegnare la filosofia*, Milano, Raffaello Cortina Ed., 2023, pp. 214.**

Hegel in uno dei suoi primissimi scritti pubblicati sul *Kritisches Journal der Philosophie* rivolge una critica sferzante ad un modo di filosofare che, a suo avviso, «dà ad intendere di essere in possesso della filosofia», adoperando pertanto il linguaggio specialistico dei grandi sistemi filosofici, «ma che in fondo rimane una vuota evaporazione verbale (*Wortdunst*) priva di intimo contenuto»<sup>1</sup>. E successivamente non appare meno severo nel definire questo modo di filosofare una sorta di “chiacchiericcio” privo dell’idea stessa di filosofia, pieno di prolissità ed arroganza, ma che acquisisce sempre di più una certa autorevolezza tra il pubblico tanto che «sembra quasi incredibile che così tanta scorza debba essere priva di nocciolo», come se alla sua “vuotezza” corrispondesse proporzionalmente una “sorta di generica comprensibilità”<sup>2</sup>. La filosofia, secondo la concezione hegeliana, mal sopporta la divulgazione, la banalizzazione; essa non è fatta per essere approntata ed adattata per un pubblico e, per di più, essa «non deve abbassarsi al popolo» per essere da quest’ultimo manipolata, ma deve pretendere che «il popolo si elevi ad essa»<sup>3</sup> anche in un periodo in cui «la banalizzazione è assurda ad un tipo di lavoro riconosciuto come meritorio»<sup>4</sup>.

Il saggio di Massimo Mugnai dal titolo: *Come ~~non~~ insegnare la filosofia*<sup>5</sup> sembrerebbe muoversi sulla falsariga di questo *leitmotiv* hegeliano. Intanto, esso presenta un suo primissimo elemento di novità nella stessa composizione grafica del titolo: mi riferisco segnatamente a quel “~~non~~” che appare “in grassetto, maiuscolo, barrato” nella copertina del libro. Questa scelta grafica di indubbio impatto visivo contiene in sé – a mio avviso – un elemento critico assolutamente non trascurabile: l’includibile problematicità della questione circa la validità del metodo con cui viene insegnata – o meglio, *non* insegnata – la filosofia e di conseguenza la sua inconsistente ricaduta formativa nel percorso scolastico dello studente. È come se l’autore volesse già svelare all’occhio attento del lettore una chiara anticipazione di ciò che egli cercherà di dimostrare in tutto il suo saggio: la conferma del fatto che l’insegnamento della filosofia nelle scuole (e forse anche nelle università?) si trasformi in realtà in un suo vero e proprio travisamento, in una

---

<sup>1</sup> G.W.F. HEGEL, *Bisogno di filosofia (1801-1804)*, a cura di Christian Belli e Jamila M.H. Mascat, Milano, Mimesis, 2014, p. 59. Mia la traduzione del termine *wortdunst*.

<sup>2</sup> *Ib.*

<sup>3</sup> *Ivi*, p. 64.

<sup>4</sup> *Ib.*

<sup>5</sup> M. MUGNAI, *Come ~~non~~ insegnare la filosofia*, Milano, Raffaello Cortina Ed., 2023; nel prosieguo ci riferiremo a questo testo indicando tra parentesi nel testo il numero della pagina.

sua continua e pervasiva distorsione, che inevitabilmente conduce ad una vera e propria *Un-philosophie*, una “Non-filosofia”, per dirla ancora con Hegel<sup>6</sup>.

La questione di come possa essere insegnata la filosofia accompagna sin dagli esordi la storia travagliata di questa disciplina: come si ricorderà, lo stesso Platone nella *Lettera VII* affermava che la filosofia non può essere insegnata come si insegnano tutte le altre discipline: «non è, questa mia, una scienza come le altre: essa non si può in alcun modo comunicare, ma come fiamma [d] s'accende da fuoco che balza: nasce d'improvviso nell'anima dopo un lungo periodo di discussioni sull'argomento e una vita vissuta in comune, e poi si nutre di sé medesima»<sup>7</sup>. Il filosofare appare, dunque, come «qualcosa di empirico che può scaturire da differenti punti di vista e da diverse forme della cultura e della soggettività» e che, proprio per il suo carattere empirico, avrebbe bisogno di un'introduzione che «costituisca una sorta di mezzo di congiunzione e di ponte tra le varie forme soggettive e la filosofia oggettiva ed assoluta»<sup>8</sup>.

Ecco allora svelato il senso di un'impostazione storico-diacronica della filosofia: essa non persegue l'intento di fagocitare al suo interno il senso stesso del “fare filosofia”, della *praxis* filosofica, ma deve piuttosto accompagnare il filosofare come momento altamente formativo di una pratica altrettanto impegnativa, la pratica del pensiero, l'*inutile* prassi del pensiero, di cui si traccia la forma svelandone le trame, i percorsi intricati e innervandone di significati i contenuti.

Il senso di questa riflessione si rintraccia, dunque, anche nel testo di Mugnai, che ha il pregevole intento di risvegliare il dibattito (in realtà mai sopito!) sulla didattica della filosofia, ovvero, sulle metodologie più opportune per cercare di *comunicare* questo tipo particolarissimo di sapere, senza cadere inevitabilmente nel tranello della ricorsività noiosa e della pedanteria manualistica, che – a suo modo di vedere – sono le cause principali di un profondo misconoscimento della stessa filosofia.

Ma l'intento è anche quello di cercare di dare una risposta adeguata all'invito di Kant: quello di non insegnare “pensieri” agli studenti, ma di insegnare loro a “pensare”<sup>9</sup>.

Qual è il modo migliore di continuare a seguire ciò che hanno fatto i grandi filosofi? Ripetere ciò che hanno detto o invece fare ciò che hanno fatto, ossia creare dei concetti per problemi che necessariamente cambiano<sup>10</sup>? È una questione di piani di problemi e non solo di epoche; quando un filosofo ne critica un altro lo

<sup>6</sup> *Ivi*, p. 57.

<sup>7</sup> PLATONE, *Opere Complete*, vol. VIII, Roma-Bari, Laterza, 1986, *Lettera VII*, 324b-326b.

<sup>8</sup> G.W.F. HEGEL, *Bisogno di filosofia*, cit., p. 96.

<sup>9</sup> I. KANT, *Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbjahre von 1765-1766* (Notizia o Annuncio dei corsi del semestre invernale del 1765-1766), in *Zur Philosophie der Mathematik* (Gregor Nickel Dieter Schönecker und Wilko Ufert eds.), pp. 75-77.

<sup>10</sup> Cfr. G. DELEUZE - F. GUATTARI, *Qu'est-ce que la philosophie?*, Paris, Les éditions de Minuit, 1991; tr. it. *Che cos'è la filosofia*, a cura di Carlo Arcuri, Torino, Einaudi, 2002<sup>3</sup>, p. 18.

fa a partire dai problemi, secondo Deleuze-Guattari, problemi «che fondono gli antichi concetti come si può fondere un cannone per ricavarne nuove armi»<sup>11</sup>, nuovi concetti; ovviamente però «i nuovi concetti devono essere in rapporto con i nostri problemi, con la nostra storia e soprattutto con i nostri divenire»<sup>12</sup>. Tuttavia, «la storia della filosofia non implica soltanto la valutazione della novità storica dei concetti creati da un filosofo, ma anche la potenza del loro divenire quando essi passano gli uni negli altri»<sup>13</sup>. Quest'aspetto, tuttavia, viene soltanto sfiorato dalle considerazioni di Mugnai che si concentrano maggiormente sull'abuso di una presentazione storica della filosofia nelle scuole superiori attraverso la semplice lettura e lo studio del manuale. Il compito che si ritrova a svolgere il manuale soffre di una sorta di schizofrenia interna: da un lato deve illustrare il contesto in cui nasce e si sviluppa una determinata corrente filosofica, dall'altro, esso deve dar conto dei nessi interni che «legano tra loro le parti» (p. 18). Molto spesso quest'ultimo compito viene ridotto al primo, ovvero si cerca di ricondurre la "potenza del divenire" dei concetti al contesto storico in cui essi si sviluppano e su cui cercano in qualche modo di svolgere una funzione esplicativa.

Mugnai, rivisitando con la memoria la sua lunga esperienza di docente presso la Scuola Normale Superiore di Pisa, intende dirigere la nostra attenzione sulle insormontabili difficoltà incontrate dagli studenti non solo nell'espone e commentare i brani di un classico filosofico, ma anche e soprattutto nella costruzione ed elaborazione di un testo scritto (pp. 13-14); difficoltà che egli imputa, in modo sostanziale, alla maggior parte di manuali in uso nelle scuole, creando così una sorta di impropria assimilazione tautologica tra manualistica ed insegnamento storico-diacronico della filosofia: è come se il manuale, afferma Mugnai, «avesse finito per assorbire l'autore classico», inglobandolo e spezzettandolo al suo interno (p. 16). Obiezione legittima e ampiamente condivisibile quella di Mugnai che, citando il caso di diversi autori, si sofferma in particolare su Leibniz (di cui peraltro è uno dei massimi studiosi a livello internazionale) e rileva come la narrazione del manuale distingue impropriamente il discorso leibniziano sulla "monade", considerato soltanto da un punto di vista metafisico generale, dagli sviluppi delle questioni che riguardavano la scienza fisica a lui contemporanea (p. 20). A questo riguardo però sorgerebbe la domanda: non potrebbe forse aiutare una presentazione storica del contesto o panorama scientifico in cui questi problemi scientifici venivano già discussi? La risposta ce la fornisce lo stesso Mugnai quando sostiene che l'efficacia propria dell'insegnamento storico-diacronico della filosofia risiede nel fatto che esso risulti «utile per definire il contesto nel quale certi filosofi si sono trovati ad operare» e che permetta allo studente di «familiarizzare per la prima volta con teorizzazioni e forme di argomentazioni che, sotto certi aspetti, ancora oggi fanno parte della

---

<sup>11</sup> *Ib.*

<sup>12</sup> *Ivi*, p. 17.

<sup>13</sup> *Ivi*, p. 21.

cassetta degli attrezzi di chi aspiri a fare filosofia» (p. 61). Pertanto, Mugnai non esclude che la storia della filosofia possa costituire per qualcuno una primissima «fonte d'ispirazione e un importante serbatoio di idee e intuizioni» (p. 60), che può essere usata come leva di Archimede per giungere ad una più originale e consapevole discussione sui problemi più specificamente filosofici.

Possiamo quindi immaginare la storia della filosofia come una sorta di *innesco* della filosofia, un sapere vestibolare che ci mostra come il tempo filosofico non coincida con il tempo storico, bensì sia il tempo di coesistenza di diversi piani concettuali che si intrecciano e si sovrappongono tra di loro senza escludere un riferimento al *prima* e al *dopo*. Il tempo della filosofia coincide con il suo divenire infinito «che interseca ma non si confonde con la sua storia»: i nomi dei filosofi «coesistono e brillano, sia come punti luminosi che ci fanno riattraversare le componenti di un concetto, sia come punti cardinali di un foglio o di uno strato che non cessano di ritornare fino a noi, come la luce delle stelle morte, più viva che mai; la filosofia è divenire, non storia; è coesistenza di piani, non successione di sistemi»<sup>14</sup>.

È esattamente ciò che Nigel Warburton sostiene, nella prefazione alla traduzione italiana del suo *A Little History of Philosophy* (2011)<sup>15</sup>, a proposito della natura stessa della filosofia, che non è altro che una «storia lunga ed affascinante di brillanti personalità» che hanno trattato i temi più disparati, temi che anche la gente comune si pone; tuttavia, Warburton sostiene che la filosofia ha un modo tutto suo di pensare le questioni, perché essa si serve di ragionamenti logici per esaminare dei concetti che la maggior parte di noi dà generalmente per scontati, oppure presuppone per giustificare razionalmente le nostre credenze: concetti che riguardano la religione, ciò che è giusto e ciò che è sbagliato, la politica, la natura del mondo esterno, la mente, la scienza, l'arte, ecc<sup>16</sup>.

Anche Mugnai sembrerebbe essere d'accordo con questa lettura e fin qui *nulla quaestio*. Tuttavia ciò che aggiunge Warburton di seguito sconvolge lo schema finora perseguito ed introduce un nuovo argomento di discussione, vale a dire, quale debba essere la natura stessa della prassi filosofica (Cap. I). Warburton afferma che: «ogni serio studio della filosofia comporterà una combinazione di studio tematico e di studio storico, poiché se non conosciamo gli argomenti e gli errori dei filosofi precedenti non possiamo sperare di portare alcun contributo sostanziale alla disciplina. Senza qualche conoscenza della storia, i filosofi non potrebbero fare progressi: continuerebbero a commettere gli stessi errori, inconsapevoli del fatto che sono già stati commessi»<sup>17</sup>. Qui Mugnai si affretta a

<sup>14</sup> G. DELEUZE - F. GUATTARI *Qu'est-ce que la philosophie?*, cit., pp. 47-48.

<sup>15</sup> N. WARBURTON, *Little History of Philosophy* (2011), tr. it. a cura di Laura De Tommasi, Milano, Salani, 2013, Prefazione.

<sup>16</sup> Id., *Philosophy: The Basics* (1992<sup>1</sup>), tr. it. *Il primo libro di filosofia*, a cura di Diego Marconi, Torino, Einaudi, 2007<sup>2</sup>, p. 9.

<sup>17</sup> *Ivi*, p. 10.

concludere che Warburton, così come altri autori della tradizione analitica<sup>18</sup>, riconoscono «il valore strumentale della storia per chi intende fare filosofia» (p. 51), pur asserendo che non si può ridurre la prassi filosofica a una semplice ricostruzione storica delle correnti e dei modi di ragionamento filosofici. Tuttavia, Mugnai è come se volesse far riemergere dal fondo della discussione il nocciolo principale della questione introdotta da Warburton, su cui credo sia opportuno almeno brevemente soffermarsi per metterne in luce la pregnanza teoretica, ovvero: se ci sia *progresso* in filosofia? Ciò che risulta paradossale è che la risposta fornita a questa domanda risulta negativa sia dal lato della tradizione analitica che da quello della tradizione continentale. Se Dummett e Russell, ognuno facendo riferimento a motivazioni ed argomentazioni assai differenti, ammettono una sostanziale indifferenza della filosofia nei confronti della conoscenza diretta del mondo e della sua funzione propedeutica alle scienze particolari (pp. 34-38); se anche il filosofo della scienza Diego Marconi afferma che il progresso che si dà in filosofia non può essere paragonato al progresso che si dà nelle altre scienze (p. 40), ma si dà progresso semplicemente perché determinati concetti vengono definiti e chiariti, mentre «nuove e più profonde connessioni sono stabilite tra le loro parti o con altri concetti» (p. 41); allo stesso modo, posizioni molto simili si ritrovano, ad esempio, per quanto con argomenti chiaramente differenti, nei due pensatori che hanno profondamente segnato la tradizione filosofica del Novecento: Martin Heidegger e Ludwig Wittgenstein. Heidegger ritiene che la filosofia non sia una scienza e non solo non è una scienza, ma più radicalmente ancora non può e non deve esserlo. Una tesi, questa, che avvicina, seppure con motivazioni e intenti diversi, la prospettiva heideggeriana a quella wittgensteiniana. Anche secondo Wittgenstein, infatti, la filosofia non è una scienza, e non lo è perché la sua attività non produce conoscenze scientifiche vere e proprie. La filosofia trova infatti il suo senso, secondo Wittgenstein, non tanto nella produzione di conoscenze, quanto piuttosto nella chiarificazione concettuale, ovvero in una attività che ha come proprio scopo quello di riuscire a dissolvere alcune questioni intricate intorno alle quali ci arrovelliamo, mostrando come esse siano, perlopiù, il prodotto di una qualche patologia del nostro linguaggio<sup>19</sup>. Nella famosa proposizione 6.53 del *Tractatus*, Wittgenstein scrive: «Il metodo corretto della filosofia sarebbe propriamente questo: Nulla dire se non ciò che può dirsi; dunque proposizioni della scienza naturale – dunque qualcosa che con la filosofia nulla ha a che fare. E poi, ogni volta che altri vogliono dire qualcosa di metafisico, mostrargli che a certi segni nelle sue proposizioni egli non ha dato significato alcuno. Questo metodo

---

<sup>18</sup> Cfr. T. WILLIAMSON, *Fare filosofia. Dalla semplice curiosità al ragionamento logico*, tr. it. Bologna, il Mulino, 2022.

<sup>19</sup> L. ILLETTERATI, *Sul concetto di filosofia. Le aporie della scientificità*, in «Giornale di Metafisica», XI, 2/2018, pp. 454-455.

sarebbe insoddisfacente per l'altro – egli non avrebbe la sensazione che noi gli insegniamo la filosofia –, eppure sarebbe l'unico metodo corretto»<sup>20</sup>.

Quando Heidegger sostiene che la filosofia non è scienza, che essa non può e non deve essere scienza, non vuole esplicitamente dimostrare, come accade invece per Wittgenstein, che la filosofia non produce conoscenze. Egli pretende piuttosto di dimostrare che il tipo di esperienze conoscitive che provengono da una interrogazione filosofica sono profondamente diverse di quelle che pertengono alle domande tipiche delle scienze. La differenza qui è tra l'interrogare filosofico e quello scientifico, quindi, secondo Heidegger, non tanto nel come viene posta la domanda, quanto nel "cosa" viene posto in questione dalla domanda. Secondo Heidegger, un aspetto fondamentale dell'interrogazione filosofica consiste nel fatto che essa è quella forma di "porre in questione" in cui colui che pone la domanda chiama in causa, nella domanda, un insieme di altre dimensioni soggettive, e quindi, la sua stessa intenzione interrogativa, se stesso in quanto essere interrogante. Nella filosofia, secondo Heidegger, è in atto un interrogare «nel quale ci interroghiamo penetrando nella totalità dell'ente, e ci interroghiamo in modo tale che noi stessi, gli interroganti, siamo inclusi nella domanda, veniamo cioè posti in questione»<sup>21</sup>. La filosofia non è scienza – non può e non deve essere scienza – perché le sue domande non hanno il medesimo statuto che hanno invece le domande che appartengono alle scienze; non, dunque, perché essa sia estranea alle istanze veritative che sono in generale proprie del discorso scientifico, ma perché intende porre quelle istanze a un livello diverso rispetto a quello delle scienze<sup>22</sup>.

In realtà, nei corsi di lezione che tenne a Friburgo nel 1919, Heidegger, evidentemente sotto l'influsso della fenomenologia husserliana, non solo parla della filosofia come di una scienza originaria (*Ur-Wissenschaft*), una disciplina che deve precedere tutte le altre discipline, ma discute anche dell'incapacità da parte della maggior parte dei movimenti filosofici di quegli anni di muoversi al livello della scienza originaria che invece la filosofia, per essere tale, necessariamente richiede<sup>23</sup>.

Su queste problematiche si sono condensate molte delle riflessioni critiche dello storico della scienza Lucio Russo, che già più di vent'anni fa, partendo da una prospettiva diametralmente opposta a quella di Mugnai, era però giunto alla sua stessa conclusione, ammettendo con lucida intransigenza che: «l'insegnamento della storia della filosofia ha delle ragioni serie per essere messo in discussione e in primo luogo quella che le tendenze filosofiche oggi prevalenti non sembrano

<sup>20</sup> L. WITTGENSTEIN, *Tractatus logico-philosophicus*, tr. it. a cura di Amedeo G. Conte, Torino, Einaudi, 1998.

<sup>21</sup> M. HEIDEGGER, *Concetti fondamentali della metafisica. Mondo, finitezza, solitudine*, tr. it. di Paola Coriando, a cura di Carlo Angelino, Genova, Il Melangolo, p. 16.

<sup>22</sup> L. ILLETTERATI, *Sul concetto di filosofia*, cit., pp. 456-58.

<sup>23</sup> M. HEIDEGGER M., *Per la determinazione della filosofia*, tr. it. di Gennaro Auletta, a cura di Giuseppe Cantillo, Napoli, Guida, 2002; ID., *Problemi fondamentali della fenomenologia (1919/20)*, tr. it. di Antonino Spinelli, a cura di Ferdinando G. Menga, Macerata, Quodlibet, 2017.

fornire alcun quadro di riferimento utile per fondare un insegnamento filosofico». Inoltre, aggiungeva Russo, «una parte crescente dello spazio un tempo proprio della filosofia tende ad essere occupato da discipline che si propongono di studiare l'uomo con metodi "scientifici": dalla sociologia alla pedagogia, dall'antropologia culturale alle scienze cognitive»; e ancora: «un'altra debolezza grave dell'attuale insegnamento della storia della filosofia deriva, a mio parere, dalla circostanza che il pensiero filosofico nasce in larga misura da riflessioni su argomenti non "filosofici", come la religione, la scienza, il diritto, l'arte, la politica o l'economia, che il più delle volte sono estranei ai programmi scolastici»<sup>24</sup>; per poi concludere in maniera perentoria che «una terza alternativa oggi in linea di principio proponibile consista nell'affiancare ad alcuni insegnamenti rigorosamente "disciplinari" (essenzialmente linguistici, scientifici e "storici" in senso stretto) una "storia del pensiero", che presenti in modo coordinato una serie di elementi essenziali della storia culturale umana, fornendo anche il materiale su cui si è basata la riflessione filosofica»<sup>25</sup>. A questo punto potremmo seriamente pensare che la filosofia non è altro che un sapere "propedeutico", uno strumento utile per raggiungere una determinata meta e che però, una volta che questa sia stata raggiunta, può essere facilmente abbandonato? (p. 37).

Forse per cercare di comprendere meglio la questione ci può essere d'aiuto uno degli aspetti più rilevanti di tutto questo discorso sulla natura della filosofia, che si dipana a partire dalla domanda fondamentale: *Che cosa si fa quando si fa filosofia?* A tale questione cerca di rispondere un interessante articolo curato da Rossella Fabbrichesi che illustra il lavoro svolto da un gruppo di studenti universitari del Laboratorio di Ermeneutica filosofica dell'Università Statale di Milano nel 2013/14<sup>26</sup>. Da questo lavoro emerge il carattere eminentemente teoretico della pratica del pensiero, che è esercizio, «lavoro comune su di una sostanza pragmatica – *synousia peri ta pràgmata* – e non questa o quella definizione concettuale»; si mette alla prova il proprio pensiero: si apprende da altri un modello di esercizio, ma lo si riconfigura in proprio, ripetendolo fino a perfezionarlo, cioè a compierlo e superarlo<sup>27</sup>. Direi che è proprio questa la dimensione della filosofia che a mio giudizio dovrebbe essere tenuta in massimo conto quando si parla di insegnamento della filosofia ed anche quando, come fa Mugnai, si passano in rassegna i vari modelli di manuali di filosofia in adozione nelle scuole. Non sono così propenso a giudicare i vari autori dei manuali italiani come posseduti da «un incoercibile *horror vacui*» (p. 88), sarei invece più propenso – secondo lo spirito di quanto affermano quegli studenti universitari di Milano – a considerare gli stessi manuali, con tutte le loro pecche, i loro errori ed anche i loro azzardi, come un esercizio

---

<sup>24</sup> L. RUSSO, *Alcune osservazioni sui contenuti dell'insegnamento*, in «Koinè», *Metamorfosi della scuola italiana*, Periodico culturale, VII, 1-2 Gennaio/Giugno 2000, 3-20, p. 7.

<sup>25</sup> *Ivi*, p. 11.

<sup>26</sup> R. FABBRICHESI (a cura di), *Che cosa si fa quando si fa filosofia?*, in «Nóema», 4-2, 2013, Ricerche, pp. 96-105.

<sup>27</sup> *Ivi*, pp. 104-105.

lento e faticoso di riconfigurazione del sapere filosofico, di ripensamento e compimento di alcuni dei molteplici indirizzi ministeriali, che alla fine sfociano in una sorta di ineludibile compromesso tra l'insegnamento tradizionale della filosofia e gli imprevedibili esiti della digitalizzazione in corso. A mio modo di vedere, nessuno degli insegnanti di filosofia ha mai avuto la pretesa di poter esaurire la lettura e lo studio in classe del proprio libro di testo, semmai ha spesso considerato il proprio manuale una traccia, un ordito da seguire solo parzialmente, e come tutte le tracce, da integrare e modificare a proprio piacimento con l'apporto dei materiali più disparati. L'insegnante, a dispetto del cattedratico, ha a che fare con le *curvature*: declinazioni<sup>28</sup> necessarie del proprio "fare didattico" dettate dalle competenze o *skills* ministeriali da sollecitare negli studenti; ma ha a che fare anche con le "curvature" dettate dalle classi che incontra, in molti casi disomogenee, a volte anche oppostive, e che sfortunatamente mal si prestano ad un comodo riduzionismo (o "parallelismo") didattico. L'insegnante di filosofia ha un duplice ruolo, inscindibile cronologicamente: da un lato attenersi alle *Indicazioni nazionali*<sup>29</sup>, dall'altro proporre metodologie *orientanti* all'interno del curriculum dello studente. È come un'erma bifronte, a volte schizofrenicamente scisso al suo interno, tra l'adesione completa e cieca al dettato della norma con tutte le sue astrusità linguistiche e la consapevolezza di avere di fronte giovani menti da "sedurre", da portare con sé in questo percorso fondamentale della formazione di studenti adolescenti o appena maggiorenni, con la prospettiva – per nulla incoraggiante – che per molti di loro quella sarà l'unica occasione di confrontarsi con la filosofia. Non mi soffermo qui in particolare sull'aspetto "erotico" che dovrebbe caratterizzare l'insegnamento in generale – argomento che è stato sviscerato esemplarmente da un noto libro di Recalcati<sup>30</sup> – vorrei altresì brevemente soffermarmi su un altro importantissimo strumento che è riposto nella cassetta degli attrezzi della professione docente e che accompagna da vicino la dimensione "erotica" del sapere, mi riferisco allo strumento del linguaggio artistico. L'arte, come sosteneva Vygotskij, ha la capacità di mostrare ed esplorare precisamente quell'area di intersezione in cui nel corso dello sviluppo umano si produce un'integrazione tra le strutture cognitive amministrare dall'immaginazione e la concettualità propria del linguaggio astratto e articolato. Ed è proprio il cinema, per via della sua capacità di coordinare tecnicamente l'ordine della parola con quello dell'immagine, che risulta essere la forma d'arte che meglio di ogni altra sembra capace di mostrare questo lavoro di integrazione proprio mentre

<sup>28</sup> Termine usato senza alcuna pretesa di ambiguità semantica o di accademica aulicità come sembrerebbe suggerire la considerazione di Mugnai a p. 69.

<sup>29</sup> *Indicazioni nazionali per i licei*, DM 7 ottobre 2010, n. 211: Schema di regolamento recante "Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento".

<sup>30</sup> Cfr. M. RECALCATI, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Torino, Einaudi, 2014.

avviene: nell'atto stesso del suo prodursi<sup>31</sup>. È questo processo di integrazione reciproca tra elementi espressivi eterogenei come l'immagine, il linguaggio, il suono, che ci permettono di implementare al meglio, secondo un sistema complesso di modalità relazionali, le nostre capacità cognitive<sup>32</sup>. Il famoso regista russo Ejzenstejn affermava che l'efficacia dell'opera d'arte si produrrebbe proprio su una sorprendente doppia unificazione: ossia in essa (nell'opera d'arte) avviene contemporaneamente una progressiva ascesa impetuosa verso i gradini ideali più alti della coscienza e insieme la penetrazione, attraverso la costruzione della forma, negli strati del più profondo pensiero sensoriale<sup>33</sup>. Ciò potrebbe costituire una risposta plausibile all'annosa questione della separazione fra conoscenza sensibile e conoscenza intellettuale, che Kant stesso aveva cercato di ricucire attraverso la capacità immaginativa, capacità che – anche secondo Heidegger – permette di riformulare la stessa domanda sull'essere dell'ente (ontologia) e di collegarla in modo inscindibile alla domanda su come questo essere venga esperito da un ente finito di tipo particolare qual è l'essere umano<sup>34</sup>. Quando Mugnai si chiede se per far comprendere a uno studente di 17 anni il celebre “mito della caverna”, una delle pagine più belle, anche dal punto di vista letterario, della filosofia occidentale, sia necessario fare riferimento ad un film come “The Truman Show” (p. 93), ovviamente la risposta sarà negativa: non vi è una necessità stringente da parte del docente di ricorrere a tale strumento cinematografico o, nello specifico, a tale film; tuttavia risulta altrettanto vero quanto affermato sopra da Vygotskij, ovvero che l'arte in senso lato ha la funzione di unificare le due strutture cognitive del pensiero e del linguaggio che diverrebbero così tra loro complementari soprattutto nell'epoca attuale della digitalizzazione che stiamo attraversando e nulla farebbe, dunque, pensare al fatto che l'introduzione dell'arte cinematografica in un manuale di filosofia costituisca soltanto un indebito “rumore di fondo” che di fatto indebolirebbe l'insegnamento della stessa disciplina (p. 154); così come risulta altrettanto vero che lo stesso Platone si affidava proprio al dispositivo simbolico-denotativo e referenziale del “mito” nel momento in cui voleva illustrare ai suoi allievi, in modo semplice e “se-ducente”, le sue dottrine più complesse e astruse. Alla base non c'è un atteggiamento pessimistico, come vuole Mugnai (p. 149), da parte dei docenti e di molta parte della società a considerare i giovani studenti come affetti da una sorta di morbo dell'indifferenza che li renderebbe apatici nei confronti della ricerca e dell'approfondimento critico; al contrario, personalmente credo che siano “per natura” – come direbbe Aristotele – alimentati dalla curiosità

---

<sup>31</sup>L.S. VYGOTSKIJ, *Pensiero e Linguaggio* (1934), Roma-Bari, Laterza 2002. Cfr. P. MONTANI, *Emozioni dell'Intelligenza*, Milano, Meltemi, p. 87.

<sup>32</sup> *Ivi*, pp. 10-11.

<sup>33</sup> S.M. EJZENSTEJN, *Metod*, a cura di Alessia Cervini, Venezia, Marsilio, 2002, p. 167.

<sup>34</sup> M. HEIDEGGER, *Kant und das Problem der Metaphysik*, in «Gesamtausgabe», Bd. III, Hers. von Friedrich-Wilhelm von Herrmann, Frankfurt am Main, V. Klostermann, 1991; tr. it. *Kant e il problema della metafisica*, a cura di M.E. Reina, Roma-Bari, Laterza, 2006<sup>8</sup>.

e da una indotta sensibilità nei confronti delle questioni filosofiche; a dispetto di ciò tuttavia – ed in questo concordo con Mugnai – vi è un’assenza ingiustificata all’interno della scuola italiana (ed in verità anche all’interno di molte università italiane), l’assenza di una disciplina fondamentale come la logica. Se quest’assenza ha sicuramente delle cause politiche e sociali su cui sarebbe opportuno soffermarsi più diffusamente, è bene ricordare che è proprio nella scuola italiana e soprattutto all’interno dell’insegnamento della filosofia<sup>35</sup> che si fa largo l’introduzione di una teoria dell’argomentazione, in cui vengono esplicitati non solo le ragioni e gli elementi essenziali dell’argomentazione, ma anche alcuni degli schemi più importanti di ragionamento che sono alla base di una buona argomentazione. Dobbiamo tuttavia ancora una volta ribadire che non è prassi consolidata da parte degli insegnanti fare necessariamente riferimento alla teoria dell’argomentazione, tanto più che anche negli stessi manuali non vi è affatto omogeneità nella scelta dello spazio da dedicare a questa dimensione propria del pensiero filosofico, tranne alcune eccezioni, che anche lo stesso Mugnai evidenzia: il fascicolo dal titolo: *Laboratorio dell’argomentazione* a cura di Pietro Alotto, allegato al manuale “Sinapsi”, a cui bisognerebbe aggiungere, per dovere di completezza, i preziosi fascicoli a cura di Chiara Fenoglio e Alessandra Biffi allegati al manuale curato da Maurizio Ferraris e dal Laboratorio di Ontologia dal titolo: “Pensiero in movimento”; e ancora il manuale curato da Salvatore Veca per Zanichelli, “Il Pensiero e la meraviglia” con un’introduzione sistematica e propedeutica alla teoria dell’argomentazione. Segnalo inoltre che in alcuni istituti scolastici vengono attivati dei PON di “Comunicazione”, spesso curati da docenti interni di filosofia, oltre che da esperti esterni, che prevedono delle parti specifiche dedicate specificamente allo sviluppo del “Pensiero critico” (*Critical Thinking*) e all’analisi delle fallacie logiche<sup>36</sup>. La casa editrice “Pearson” poi sta curando una serie di volumetti sull’argomentazione che accompagnano anche i docenti alla scoperta e alla pratica della metodologia didattica del *Debate*<sup>37</sup>, una metodologia che come suggerisce Mugnai (p. 154), già si giova della propensione della scuola nei confronti della teoria dell’argomentazione mettendone in pratica gli insegnamenti. In Italia da pochi anni si pratica il *Debate* come attività educativa attraverso il Campionato nazionale giovanile di *Debate* organizzato dalla SNDI, Società nazionale *Debate* Italia, che ne cura non solo l’organizzazione ma anche la diffusione capillare attraverso tutto il territorio nazionale. A questa competizione partecipano squadre composte da studenti di tutta Italia dai 14 ai 19 anni che si affrontano “online” in dibattiti accesi ma sempre altamente leali e sportivi su

<sup>35</sup> Cfr. MIUR, *Orientamenti per l’apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza*, Progettazione, realizzazione, redazione del Documento a cura del Gruppo tecnico-scientifico di Filosofia, istituito con Decreto Dipartimentale AOODPIT Prot. n. 000923 del 11/09/2015.

<sup>36</sup> Su questo argomento si può prendere come riferimento il *Manuale di educazione al pensiero critico* di Francesco Piro e il sito “argomentare.it” a cura di Giovanni Boniolo e Paolo Vidali.

<sup>37</sup> M. DE CONTI - M. GIANGRANDE, *Debate. Pratica, teoria e pedagogia*, Milano-Torino, Pearson, 2017.

tematiche (*topic* o *mozione* per dirla in gergo tecnico) di politica interna ed estera, di sostenibilità ambientale, di etica, di attualità in generale, tematiche di educazione civica che difficilmente vengono affrontate nelle aule scolastiche. Ciò che è interessante notare è che per dibattere gli studenti hanno bisogno di conoscere le regole del gioco (essendo quest'attività fondamentalmente un *role playing*) e queste regole sono formate innanzitutto da un codice di condotta che vieta ad ogni dibattente, pena esclusione o annullamento di un'eventuale vittoria, di usare atteggiamenti e comportamenti scorretti e irrispettosi nei confronti degli altri dibattenti, della squadra avversaria e dei giudici. Inoltre, ogni dibattente deve attenersi ad un protocollo che si basa sulle regole della struttura argomentativa del modello AREL (*Assertion, Reasoning, Evidence, Link-Back*) o del modello Toulmin (meno frequente nei dibattiti) e sulla scansione di tempistiche ben precise che prevedono un periodo di discorso protetto ed un altro periodo in cui la squadra opponente può porre le proprie domande. I dibattiti si chiudono con le arringhe finali delle due squadre dibattenti che non possono essere interrotte da domande. Questo modello, che è stato denominato "World Schools Debate", è il modello più diffuso non soltanto nelle scuole italiane ma anche nel resto del mondo, soprattutto nei paesi anglosassoni. In Italia in pochi anni si è sviluppata una vera e propria rete di scuole, "We-School-Debate", prontamente riconosciuta dal Ministero dell'Istruzione, che oltre ad organizzare le Olimpiadi regionali e nazionali di *Debate*, si sta diffondendo a macchia di leopardo su tutto il nostro territorio, creando sinergie tra scuole ed andando anche ad operare positivamente su quelle aree di paese dove il problema della dispersione scolastica è molto forte.

Esistono ovviamente vari modelli di dibattito regolamentato in Italia. Uno degli eventi più importanti di tutto l'anno scolastico, anche per le istituzioni scolastiche che non sono direttamente coinvolte nella partecipazione, sono sicuramente le *Romanae Disputationes* che intanto hanno il merito di ricondurci alla vera origine del dibattito, che era quello che si svolgeva nelle *scholae* medievali attraverso lo strumento della *disputatio* che vedeva il coinvolgimento attivo degli allievi e non soltanto dei maestri, e poi permettono agli studenti di misurarsi con delle "questioni" o "topici" di natura squisitamente filosofica. La discussione di tali questioni viene di solito anticipata nel corso dell'anno da una serie di *lectiones* tenute da docenti universitari che introducono e forniscono ai ragazzi strumenti ed argomenti utili per la dimostrazione delle proprie argomentazioni a sostegno delle tesi presentate. Modello questo completamente diverso, anche se non antitetico, rispetto a quello del *World Schools Debate*, che si basa su una forma di *dialogo socratico* proposto già nella pionieristica esperienza della scuola del *Botta e risposta*, un dibattito strutturato secondo le indicazioni di un gruppo di ricerca attivo presso l'Università di Padova<sup>38</sup>. È inutile dire che queste associazioni di Dibattito non solo favoriscono la diffusione di una pratica fondamentale per il

---

<sup>38</sup> Cfr. A. CATTANI - N. VARISCO, *Dibattito argomentato e regolamentato. Teoria e pratica di una Palestra di botta e risposta*, Torino, Loescher, 2019.

percorso formativo degli studenti (in questi ultimi mesi si sta anche sperimentando l'introduzione di queste pratiche nelle scuole medie), ma anche perché svolgono un ruolo fondamentale all'interno del campo della ricerca didattica e dello studio di una possibile applicazione ed introduzione di queste tecniche di logica "informale", molto diffuse negli altri paesi, anche nelle nostre scuole a compimento e a coronamento di quei percorsi sulle competenze trasversali e l'orientamento che ogni istituto scolastico annualmente deve predisporre.

Sarebbe superfluo a questo punto evidenziare l'enorme beneficio, in termini di crescita personale e di autostima, che ogni studente riceverebbe dallo svolgimento di questa attività didattica; così come sarebbe altrettanto superfluo soffermarsi su quelle *competenze* o *soft skills* che Mugnai richiama polemicamente nel suo saggio, e che vengono attivate nello studente indipendentemente dal fatto che esse debbano necessariamente servirgli in questa "società della conoscenza"<sup>39</sup> che decide già a monte quali siano le conoscenze e le competenze *utili* per il cittadino consapevole delle sue prerogative e delle sue possibilità d'azione in una dimensione sempre più tecnologica<sup>40</sup>. È proprio ciò che chiedeva espressamente Kant, quando invocava con forza il ricorso non al mero insegnamento storico della filosofia ma a fare filosofia, a produrre discorsi e pensieri filosofici<sup>41</sup>. Ciò che mi preme mettere in evidenza, al contrario di quanto faccia Mugnai, è proprio il fatto che lo studente sviluppa nel corso del dibattito delle competenze che sono squisitamente filosofiche: la concettualizzazione, la propensione a cercare un'interrogazione di senso, la problematizzazione e il dialogo euristico o socratico. Abituare i ragazzi ad un tipo di razionalità di tipo discorsivo, che ha oggi il grande difetto di essere pedantemente sequenziale e giammai immediata, veloce, istantanea come impone la società digitale dell'informazione, risulta naturalmente controcorrente, un atto di rivoluzionario anticonformismo, una forma di insolente dissenso. È questo l'atto rivoluzionario che compie ogni giorno la filosofia nelle aule scolastiche ed universitarie, indipendentemente dai suoi maestri e dai suoi manuali. Perché

---

<sup>39</sup> EU COMM., *Insegnare e apprendere. Verso la Società della conoscenza*, Bruxelles, 29.11.1995 COM. (95) 590 def. È questo il titolo del Libro Bianco dell'Istruzione curato dall'allora commissaria delegata per la formazione e la cultura, Édith Cresson, pubblicato dalla Commissione Europea nel 1995 in vista del 1996, l'anno europeo dell'educazione e della formazione permanente. Un altro significativo documento internazionale è il rapporto pubblicato nel 1996 dalla commissione dell'UNESCO, coordinata da Jacques Delors. Questo rapporto esprime una maggiore attenzione alla persona che apprende nella sua integralità, al cittadino che abita responsabilmente il mondo e se ne prende cura in quanto bene comune. Il concetto di scuola veicolato dal rapporto Delors è definito nell'idea che l'apprendimento racchiuda (o disveli) un tesoro, come ben esplicitato nel titolo *Learning: the treasure within* (tradotto in italiano con: *Nell'educazione un tesoro*, 1997).

<sup>40</sup> Per maggiori dettagli sulle questioni legate al "Libro bianco", al Rapporto Delors in riferimento alle competenze filosofiche rimando a A. CAPUTO, *Ripensare le competenze filosofiche a scuola. Problemi e prospettive*, Roma, Carocci, 2019 e ID., *Manuale di didattica della filosofia. Per l'insegnamento e apprendimento delle metodologie e tecnologie didattiche della filosofia*, Roma, Armando, 2019.

<sup>41</sup> Cfr. *supra*, p. 2.

quando la filosofia incontra l'istituzione, qualunque essa sia, è quest'ultima ad esserne modificata, non viceversa<sup>42</sup>. Gilles Deleuze, che prima di diventare un docente universitario aveva insegnato per circa un decennio la filosofia nei Licei, era perfettamente consapevole di ciò e infatti affermava: «J'ai toujours fait les cours de la même manière», nessuna differenza dunque. Dovunque il pensiero è *esposto* ad un uditorio che non cessa mai d'incontrare, così che si formano dei punti notevoli di condensazione per i quali il pensiero non fa che passare e ripassare, ma nulla resta identico, perché vi è sempre uno slittamento, una variazione seppur minima, un'intensità dell'incontro che cresce o decresce, ripetizione sì ma nella differenza: incanto del molteplice e posizione di problemi. Ci si lascia ispirare dal pensiero perché lo si ripete, ma si ripete innanzitutto perché si è ispirati: l'ispirazione è l'incontro attraverso cui si pone l'atto del pensare, lo si ripete per farsi ispirare e per dare una forma più adeguata ai pensieri: ecco lo sforzo e la genesi della razionalità filosofica<sup>43</sup>. A questo punto è chiaro come il manuale in sé non sia altro che uno dei tanti strumenti di cui si serve l'insegnante per disegnare un percorso, per pre-delineare delle linee programmatiche che si nutrono di diversi apporti e che prevedono diverse torsioni ed integrazioni in base alle diverse tipologie di intervento didattico e alle sensibilità delle classi. Il manuale è ciò che l'insegnante costruisce in modo cooperativo in classe, insieme ai suoi studenti; comprende argomenti, spunti e materiali che hanno un'origine metodologica a volte molto complessa ma non per questo meno efficace; si nutre di esperienze pratiche di discussione, di scritture, di interpretazioni e rappresentazioni che ne determinano una completa rivisitazione, una rigenerazione secondo anche quei criteri di sistematicità, di approfondimento tematico che spesso sfuggono a questo tipo d'impostazione storico-diacronica. Potrebbe semmai venire da questo tipo di discussione e da queste considerazioni un abbozzo di sintesi fra generi di manuali diversi che contemplino sia l'approccio sistematico sia quello storico-contestuale e diacronico come inscindibilmente legati (p. 151).

Prendendo per buono il nucleo fondamentale delle argomentazioni di Mugnai e quanto detto prima a proposito della finalità dell'insegnamento della filosofia che deve essere comune alle scuole e alle università, non possiamo tuttavia cadere nell'errore di addossare «sulle spalle degli insegnanti delle superiori» (p. 162) – così come propone Mugnai – il fardello del passaggio da una narrazione storica ad una prevalentemente sistematica, in attesa di un mutamento radicale dell'università (*ib.*). Tanto più che non è plausibile ammettere una certa consequenzialità di tipo deterministico – a meno di non voler cadere in una fallacia naturalistica – tra l'insegnamento della filosofia nelle scuole italiane e «un dato sul quale non si riflette mai abbastanza: [ovvero...] se si sfogliano le principali riviste internazionali

---

<sup>42</sup> *L'abécédaire de Gilles Deleuze*, avec C. Parnet, Paris, Editions Montparnasse, 1995. F. Massari Luceri, p. 126.

<sup>43</sup> *Ivi*, p. 137. Dovrebbe forse essere questo lo scopo dell'insegnamento della filosofia (MUGNAI, p. 145).

di filosofia, la presenza di filosofi italiani è molto bassa; non solo: se uno studente universitario (*sic!*) [*quindi non un liceale*] cerca un buon saggio o un testo introduttivo affidabile su un filosofo della tradizione occidentale, da Platone ad Heidegger, è quasi sempre costretto a rivolgersi ad autori non italiani, perlopiù di lingua inglese [...]. Ritengo che le conclusioni alle quali sono giunto siano giustificate e che l'attuale insegnamento della filosofia nei licei debba essere radicalmente mutato» (pp. 21-22). Questa inaspettata scivolata di Mugnai in una fallacia logica del ragionamento, nota con il nome latino di "Post hoc, propter hoc", potrebbe derivare da un tipo di ragionamento di tipo euristico, ossia da una forma di *bias* che permetterebbe di liquidare, senza affidarsi ad ulteriori e più dettagliate argomentazioni, secondo il principio di economia di pensiero, una questione molto più complessa e articolata che investe direttamente oltre che indirettamente l'Accademia, anzi, direi meglio, la risucchia all'interno di "circolo vizioso" in cui è naturalmente inclusa anche la scuola. Non vorrei nemmeno pensare che si tratti dell'immediata conseguenza di una di quelle «periodiche discussioni al bar [...] che sono state fondamentali per l'esito dell'impresa» (p. 9), anche perché Mugnai nell'ultima parte del suo saggio ci presenta una durissima ed autocritica requisitoria sul sistema di reclutamento universitario, che si muove sulla falsariga di un esempio molto generico di un laureando in filosofia X ed un professore ordinario di fama nazionale Y, mostrandoci in filigrana tutte le problematichità e le criticità del mondo universitario. Prescindendo ancora una volta dall'equivocità non solo semantica del ragionamento presentato da Mugnai (anche qui un'altra evidente fallacia logica), credo che sia profondamente riduttivo e semplicistico affermare che al giorno d'oggi: «i giovani hanno perso interesse nello studio e quando arrivano alle superiori, non sono più in grado di seguire ragionamenti astratti o complessi e addirittura non sanno più scrivere» (p. 162), addossando proprio sulla scuola, e soltanto su di essa, il peso della responsabilità dell'insegnamento della filosofia in particolare e della formazione dei ragazzi in generale. È probabilmente verosimile invece che i modelli educativi siano radicalmente cambiati e con essi anche i livelli di apprendimento dei ragazzi, i quali, se valutati con il riferimento costante e implacabile a standard valutativi di 20/30 anni fa, appaiono tremendamente deficitari e inadeguati, ma a dispetto di ciò, è anche vero – come si è ricordato a proposito della pratica del *debate* e non solo – che vi sono tanti ragazzi la cui preparazione di base (quelle che oggi vengono ad essere identificate con: "conoscenze" e "capacità/abilità") e le cui competenze acquisite in itinere durante gli anni della scuola (come quelle linguistiche ad esempio) appaiono notevolmente più strutturate rispetto a quelle che venivano richieste qualche decennio fa. Inoltre, vi è anche il problema della formazione dei docenti, questo sicuramente un tasto dolente della scuola italiana. Ma qualcuno avrebbe detto riprendendo Platone: "Chi controlla i controllori?" È risaputo infatti che la formazione dei docenti di filosofia (e non solo!) delle scuole secondarie proviene in prevalenza da ciò che essi hanno appreso nelle università italiane e straniere, se si sono perfezionati all'estero. In minima parte la loro formazione è andata

accrescendosi mediante la fruizione di corsi online (molti dei quali a pagamento), a volte utili solo per ottenere dei punteggi aggiuntivi nelle graduatorie provinciali o d'istituto, ma concretamente inutili nella realizzazione della pratica didattica. Vi è anche in questo caso una platea molto vasta di ottimi docenti, altamente preparati a volte anche iper-specializzati (con il possesso di master e dottorati), che gioca un ruolo proficuamente attivo nella scuola, fungendo da formatori interni ed esterni, assumendo posizioni di rilievo all'interno dell'organigramma scolastico e, non da ultimo, rivelandosi una risorsa preziosissima ed indispensabile per i propri studenti. La scuola è una realtà molto più complessa di quello che appare, così come l'università d'altro canto. Pertanto, prima di avventurarsi in un tipo di generalizzazione sommaria e semplicistica dei singoli casi – anche su base oggettiva e statistica – dovremmo interrogarci sul fatto che ciò potrebbe di fatto costituire un elemento in sé pregiudizievole e fuorviante per la piena comprensione del fenomeno dell'insegnamento-apprendimento di una disciplina come la filosofia, nel caso specifico, che – come abbiamo visto – fin dall'origine ha dovuto giocoforza confrontarsi con il problema della sua natura intrinseca, del suo *status* ontologico e della deontologia dei suoi interpreti.

In conclusione, come ricordava Merleau-Ponty, il filosofo contemporaneo appare spesso come «un funzionario ed è sempre uno scrittore»<sup>44</sup>. La filosofia «deposta nei libri ha cessato di interrogare gli uomini [...] Per ritrovare l'intera funzione del filosofo bisogna ricordare che sia i filosofi-autori che leggiamo, sia noi stessi in quanto filosofi, non abbiamo mai smesso di riconoscere come patrono un uomo che non scriveva, che non insegnava, quanto meno da una cattedra di stato, che si rivolgeva a coloro che incontrava per strada e che ha avuto delle difficoltà con l'opinione pubblica e con i poteri statali. Bisogna ricordarsi di Socrate!»<sup>45</sup>. La grande lezione di Socrate dovrebbe essere la grande lezione della filosofia: «parlare in maniera da far trasparire la libertà negli sguardi, sciogliere l'odio col sorriso», una lezione anche e soprattutto per tanti di noi che hanno perso il sorriso insieme al senso del tragico, in breve hanno perso la propria ironia, che è ironia su di sé non meno che sugli altri. Essa infatti esprime questo fatto fondamentale: «che ognuno non è che se stesso ineluttabilmente e nondimeno si riconosce nell'altro»<sup>46</sup>. Ed allora finché viviamo con gli altri «non è possibile alcun giudizio nostro su di loro che non faccia eccezione per noi stessi e che li tenga a distanza»<sup>47</sup>.

C'è motivo di temere che anche il nostro tempo rifiuti la filosofia e che anche in esso, ancora una volta, la filosofia non sia che *nuvole*. Filosofare, infatti, è cercare e ammettere che ci siano cose da vedere e da dire. Ora al giorno d'oggi non si cerca

---

<sup>44</sup> Cfr. M. MERLEAU-PONTY, *Éloge de la philosophie*, Paris, Éditions Gallimard, 1953; tr. it. *L'elogio della filosofia*, a cura di Carlo Sini, Milano, Edizioni Sè, 2008, p. 39.

<sup>45</sup> *Ivi*, p. 40.

<sup>46</sup> *Ivi*, p. 44.

<sup>47</sup> *Ivi*, p. 46.

più molto. Si ritorna a questa o a quella tradizione, la si difende. Il nostro pensiero è un pensiero in ritirata o in ripiegamento, come ripete Merleau-Ponty<sup>48</sup>.

Ma può esistere una forma di filosofia avulsa dal contesto storico? Nemmeno quella di Socrate poteva considerarsi una filosofia avulsa dal mondo che la circondava e dal suo tempo. La filosofia, dunque, si colloca nel bel mezzo della storia, non è mai indipendente dal discorso storico (p. 60). Semmai essa, rimanendo in contatto stretto con tutti i fatti e con tutte le esperienze, cerca di cogliere col massimo rigore i momenti fecondi nei quali un senso prende possesso di sé, le modalità in cui esso si esprime nei vari linguaggi e si realizza nelle formazioni culturali; la filosofia abita la storia e la vita, si colloca nel momento esatto nella loro origine di senso, non sopporta il già costituito, piuttosto se ne allontana per vederne il senso; infine, essa recupera e inoltre spinge, al di là di ogni limitazione interpretativa, il divenire della verità che presuppone e che fa sì che vi sia una sola storia e un solo mondo<sup>49</sup>.

*Giorgio Jules Mastrobisi*

---

<sup>48</sup> *Ib.*

<sup>49</sup> Cfr. *Ivi*, pp. 61-62.