

## **Didattica della filosofia: una riflessione a partire da Kant e Hegel per analizzare l’intreccio tra conoscenze e competenze**

**Alice Giarolo, Giacomo Mancin**

**Abstract** – *Starting from the perspectives of Kant and Hegel for what concerns the didactics of philosophy, we try to show that the gap between “teaching how to philosophise” and “teaching philosophy” conceals many consonances. Hence, Kant and Hegel pedagogical reflections are the common thread for an inquiry about contemporary didactics of philosophy. In particular, we try to reason through the concepts of “knowledge” and “skills”, which are actually unavoidable in didactics, underlying their mutual necessity in the process of learning/teaching philosophy. That is clear if we consider philosophy to be an art, whose training requires to “put your hands in the dough”, as with every other art or profession. If philosophy is an art and its learning/teaching process is a training, then there is the problem of its standard. The standard of philosophy turns out to be not a mere list of contents, but a twist of knowledge and skills.*

**Riassunto** – *A partire dalla querelle che contrappone Kant e Hegel rispetto alla didattica della filosofia, abbiamo cercato di mostrare che la distanza fra “insegnare a filosofare” e “insegnare la filosofia” in realtà nasconde diverse consonanze. I due autori hanno fatto dunque da filo rosso per un’indagine sulla didattica della filosofia odierna. Nello specifico, abbiamo cercato di ragionare nei termini, attualmente imprescindibili, di conoscenze e competenze, sottolineando come esse siano elementi inscindibili nel processo di apprendimento/insegnamento della filosofia. Ciò risulta chiaro se si concepisce la filosofia come un’arte, il cui apprendistato richiede di “mettere le mani in pasta”, proprio come l’apprendistato di altre arti e mestieri. Se la filosofia è un’arte e il suo apprendimento/insegnamento un apprendistato, sorge il problema di quale ne sia il canone. Il proprio della filosofia si configura non come un mero elenco di contenuti, ma come un intreccio di conoscenze e competenze.*

**Keywords** – Didactics, Skills, Knowledge, Training, Method, Kant, Hegel

**Parole chiave** – Didattica, Competenze, Conoscenze, Apprendistato, Metodo, Kant, Hegel

**Alice Giarolo** si è laureata presso l’Università di Bologna con una tesi con dignità di stampa dedicata al vivente nella filosofia di Merleau-Ponty, Simondon e Deleuze. Ha svolto dei periodi di studio a Parigi presso l’Université Paris 1 e l’École Normale Supérieure. Ha inoltre partecipato alla formazione presso l’Institut de Pratiques Philosophiques. Ha conseguito l’abilitazione all’insegnamento di Filosofia e Storia con il primo ciclo del TFA, iniziando a lavorare nei licei delle province di Vicenza, Verona e Ferrara. In seguito, ha ottenuto il ruolo tramite il Concorso nazionale del 2016. Attualmente insegna presso il Liceo Celio-Roccati di Rovigo.

**Giacomo Mancin** si è laureato presso l’Università degli Studi di Ferrara e ha conseguito il Dottorato di ricerca presso l’Università di Venezia “Ca’ Foscari”. Ha iniziato la sua attività didattica collaborando a vario titolo con il Dipartimento di Studi Umanistici dell’Università di Ferrara. Ha conseguito l’abilitazione all’insegnamento di Filosofia e Storia con il primo ciclo del TFA, iniziando a lavorare nei licei delle province di Ferrara e Bologna. In seguito, ha ottenuto il ruolo tramite il Concorso nazionale del 2016. Attualmente insegna presso il Liceo Giordano Bruno di Budrio (Bo) ed è incaricato del corso di Approfondimenti ed esercitazioni di didattica della filosofia per il Corso di studi in Scienze filosofiche e dell’educazione presso l’Università di Ferrara.

In breve: [lo studente] non deve imparare dei pensieri, ma a pensare; non lo si deve portare ma guidare, se si vuole che in seguito sia capace di camminare da solo.<sup>1</sup>

## 1. Antefatto

Chi abbia imparato un sistema di filosofia, ad esempio il wolffiano, anche se si sarà ficcati in testa tutti i principi, le definizioni e le dimostrazioni, nonché l'intera ripartizione della dottrina, e sarà in possesso di queste cose a menadito, non avrà tuttavia acquistato che una completa conoscenza storica della filosofia di Wolff: non saprà e non giudicherà nulla di più di quanto gli è stato dato. Se gli contesterete una definizione, non saprà come sostituirla.<sup>2</sup>

Questo passo della *Critica della ragion pura* prosegue con una metafora molto interessante circa la fisionomia dello studente in questione, che per il momento lasciamo aperta a possibili prefigurazioni. Solo in conclusione del presente lavoro, dopo aver articolato alcune tematiche, sveleremo l'immagine impiegata da Kant, in modo da poterne comprendere tutta la portata in termini pedagogici. Introduciamo ora un'altra questione che riguarda le modalità di formazione del medesimo studente: si tratta di riflettere sulla sua possibilità di "apprendere a filosofare" o "apprendere la filosofia" di Wolff. È in questi termini che Kant ha impostato la propria riflessione sulla didattica. Egli ha argomentato, come vedremo più nello specifico, a favore di un processo che possa condurre gli studenti a pensare autonomamente, ossia a filosofare e non meramente a ripetere un pensiero altrui. È sempre in questi termini che Hegel ha ricevuto ed elaborato il problema, alla luce della propria concezione della filosofia, proponendo una prospettiva alternativa rispetto a quella kantiana. Valuteremo i presupposti e le conseguenze di queste differenti posture, cercando di mostrare come esse siano solo apparentemente antitetice.

Nel presente lavoro cercheremo dunque di sviluppare alcune riflessioni sulla didattica della filosofia *a partire da* temi trattati nella filosofia classica tedesca, in particolare da Kant e Hegel. La scelta di focalizzare l'attenzione su questi due autori è dettata dal fatto che entrambi, trovandosi ad insegnare filosofia, si sono posti il problema pedagogico e didattico da questa angolatura specifica. Kant, per esempio, nell'autunno del 1765, prima di iniziare i propri corsi di metafisica, etica, logica e geografia fisica, chiarisce il metodo che intende utilizzare per rendere il più significativa possibile la formazione dei propri studenti. Hegel farà lo stesso quando si troverà ad essere docente di propedeutica filosofica e preside del Liceo di Norimberga ed anche successivamente, introducendo i propri corsi accademici a Berlino.<sup>3</sup> In questi scritti emer-

---

<sup>1</sup> I. Kant, *Notizia sull'indirizzo delle sue lezioni nel semestre invernale 1765-1766*, in *Antologia di scritti pedagogici*, a cura di G. Formizzi, Verona, Gabrielli, 2004.

<sup>2</sup> I. Kant, *Critica della ragion pura*, a cura di P. Chiodi, Torino, UTET, 1986, pp. 625-626.

<sup>3</sup> Cfr. G.W.F. Hegel, *Dell'insegnamento della filosofia nei ginnasi*, in *Propedeutica filosofica*, a cura di G. Radetti, Firenze, La Nuova Italia, 1977; G.W.F. Hegel, *Lezioni sulla storia della filosofia*, Roma-Bari, Laterza, 2015.

ge come la finalità dell'insegnamento e dell'apprendimento filosofico trascenda i meri confini disciplinari e si configuri come una vera e propria *Bildung*.

Proporremo una attualizzazione della questione posta da Kant in termini di "imparare la filosofia" e "imparare a filosofare", ragionando attraverso i concetti di "conoscenze" e "competenze", ossia riflettendo su tematiche proprie della prassi scolastica odierna. Tali espressioni, che costituiscono uno dei nuclei forti del discorso pedagogico/didattico degli ultimi anni, richiedono scavo e approfondimento per evitare il rischio di presentarsi come mere etichette prive di significato. Questa esigenza è nata da una pratica quotidiana in classe e dalla partecipazione a tutti i momenti collegiali e istituzionali caratterizzanti l'ecosistema scolastico, che ci hanno spinti a confrontarci con il linguaggio in uso in tali contesti.

## 2. A partire da Kant e Hegel, per ragionare sulla prassi didattica

Tornando al passo di Kant citato in apertura, lo studente descritto non avrà fatto altro che recepire e memorizzare delle nozioni altrui e, quindi, secondo Kant, non avrà *pensato*: ovvero, essendo la filosofia pratica di pensiero autonomo, lo studente non avrà *filosofato*. Come emerge dalla medesima citazione kantiana, egli non avrà attivato nemmeno un processo autentico di comprensione dell'autore in questione. La sua conoscenza del pensiero di Wolff sarà, a ben vedere, solo presunta: sarà il riflesso del pensiero di qualcun altro e come tale non vivente né produttivo. Kant, al contrario, in qualità d'insegnante di filosofia, decide di assumersi il rischio di "insegnare a pensare"; poiché, se anche il suo studente non arriverà ad essere un "dotto" in filosofia, se non altro "sarà diventato più esperto e più intelligente per la vita."<sup>4</sup>

È proprio sulla questione del "pensiero autonomo" che si iscrive la critica hegeliana. Hegel stesso si interroga su questioni legate alla didattica in più occasioni: in particolare, per il presente lavoro è risultato interessante esaminare il momento in cui Hegel, preside e insegnante di "Propedeutica filosofica" al Ginnasio di Norimberga, si confronta con la formazione filosofica di quella che lui chiamava la "gioventù" che inaugura il suo rapporto con la materia. La preoccupazione principale di Hegel è duplice. Da un lato, Hegel critica l'attitudine a scorporre l'attività del filosofare dai contenuti filosofici e indica il pericolo del "formalismo" (oggi forse diremmo "proceduralismo" – che in ogni caso è elemento diverso dalla astrazione, che per Hegel medesimo costituisce il primo momento della triade dell'apprendimento filosofico):

Secondo la moda moderna, specialmente quella della pedagogia, non si deve tanto venire istruiti nel contenuto della filosofia, quanto imparare a filosofare senza contenuto. [...] Il procedimento triste, meramente formale, il perenne cercare e vagare, senza contenuto, l'asistematico sofisticare e speculare, hanno come conseguenza la vacuità e la mancanza di pensieri in testa, il fatto che non si *sappia nulla*. [...] La filosofia deve

---

<sup>4</sup> I. Kant, *Notizia sull'indirizzo delle sue lezioni nel semestre invernale 1765- 1766*, cit.

essere *insegnata e appresa*, al pari di ogni altra scienza. L'infelice prurito di insegnare a *pensare da sé* e a *produrre autonomamente* ha messo in ombra questa verità.<sup>5</sup>

Dall'altro, egli teme il rischio della deriva "soggettivistica", dove verrebbe meno la "scientificità" della disciplina:

La smania di pensare con la propria testa sta in ciò, che ognuno metta fuori una sciocchezza più grossa dell'altra. [...] Per filosofare non c'è speranza, l'onore è perduto; infatti esso presuppone un fondo comune di pensieri e principi, esige che si proceda scientificamente. [...] Ma ora tutto è riposto nella particolare soggettività, ognuno è diventato altezzoso e sprezzante verso gli altri.<sup>6</sup>

Hegel ritorna su tali questioni anche nel suo manoscritto per l'introduzione al corso di lezioni tenute a Berlino a partire dal 24 Ottobre 1820:

Un'opinione è una *rappresentazione soggettiva*, un'idea qualsiasi, una fantasticheria che io posso avere in un modo ed un altro in un modo diverso; un'opinione è *qualcosa che riguarda me*, non è un pensiero universale, un pensiero che è in sé e per sé. La filosofia non è fatta di opinioni: non esistono opinioni filosofiche.<sup>7</sup>

Si possono leggere con luce in queste poche righe i fondamenti del sistema hegeliano, che trovano la loro compiuta formulazione nella *Fenomenologia dello spirito* e nella *Enciclopedia delle scienze filosofiche in compendio*. Hegel, all'interno del suo sistema, concepisce il dispiegamento del pensiero razionale in relazione al divenire storico: il pensiero si riflette nelle tappe dialettiche che costituiscono il divenire della storia e che seguono un ordine logico, che è intrinsecamente cronologico. A riprova del fatto che questa impostazione programmatica si riflette anche nell'insegnamento della filosofia, leggiamo ancora:

La filosofia è la scienza del pensiero che procede secondo necessità, il cui sistema e la cui relazione essenziale – la conoscenza di ciò che è vero – è perciò stesso eterna ed immutabile. [...] La filosofia è cognizione razionale ed è necessario che anche la storia del suo sviluppo sia qualcosa di razionale: è necessario che anche la storia della filosofia sia filosofica.<sup>8</sup>

Alcuni hanno definito questa postura come "storicismo intrinseco", ovvero "la concezione secondo cui la filosofia ha a che fare con concetti e teorie la cui natura è storica e può essere afferrata solo studiando le loro vicende storiche."<sup>9</sup> Possiamo qui comprendere perché il posizionamento hegeliano si possa presentare come antitetico rispetto a quello kantiano in relazione all'insegnamento e all'apprendimento della filosofia. Nell'insegnamento della filosofia a

---

<sup>5</sup> Cfr. G.W.F. Hegel, *La scuola e l'educazione. Discorsi e relazioni*, Milano, FrancoAngeli, 1985, pp. 105-106.

<sup>6</sup> *Ibidem*.

<sup>7</sup> G.W.F. Hegel, *Lezioni sulla storia della filosofia*, cit., pp. 610-611.

<sup>8</sup> *Ivi*, pp. 606-607.

<sup>9</sup> Cfr. H.-J. Glock, *What is analytic philosophy?*, cit. in D. Marconi, *Il mestiere di pensare*, Torino, Einaudi, 2014.

scuola, inoltre, Hegel e Kant vengono sovente considerati i riferimenti canonici di due metodi didattici, apparentemente alternativi: rispettivamente il metodo storico e quello zetetico.<sup>10</sup>

Ci sembra opportuno cominciare con una breve disamina di quello che è stato per decenni il metodo dominante di insegnamento della filosofia nelle scuole italiane: quello storico/storicista/storiografico.<sup>11</sup> Probabilmente, la maggior parte di coloro che hanno studiato filosofia a scuola in Italia ha familiarità con quest'atteggiamento che viene considerato spesso *proprio* della tradizione italiana. Esso si caratterizza per la presenza di un paio di ingredienti fondamentali: (i) la successione cronologica nella trattazione dei contenuti come ordine da seguire, che va di pari passo con il valore dato alla contestualizzazione storica necessaria per la comprensione del pensiero di un autore o di una corrente e (ii) l'impiego della cosiddetta "triade" lezione-studio-interrogazione. In quest'ottica la tecnica della lezione frontale riveste un ruolo di primaria importanza e spesso, anche se non necessariamente, il manuale risulta essere, più che un ausilio, lo strumento principe dello studio. La stragrande maggioranza dei manuali, infatti, presenta l'ordine cronologico nella trattazione degli autori e la descrizione del contesto storico tendenzialmente in apertura di capitolo.

Per quanto concerne il metodo zetetico, è necessaria innanzitutto un'analisi di carattere terminologico volta a dirimere alcuni possibili fraintendimenti. Dapprima chiariamo il fatto che, anche in questo caso, vengono utilizzate espressioni diverse per indicare tale approccio, che viene di volta in volta chiamato "interrogativo", "problematico", "critico" o, appunto, "zetetico". "Zetetico" deriva dal greco *zetèin* che significa "cercare, indagare", come chiarisce lo stesso Kant, il quale per primo ha utilizzato quest'espressione in relazione alla didattica della filosofia.<sup>12</sup> Allo stesso modo il termine "problema" deriva dal greco *problema*, derivato di *proballo*, ovvero "gettare in avanti, spingere in avanti, proporre come sfida...". Ricercare, indagare, spingere in avanti, pro-porre: è il problema il cuore pulsante della ricerca filosofica. All'interno di questa famiglia, che si è identificata spesso per opposizione all'atteggiamento squisitamente storico proprio di buona parte della tradizione italiana novecentesca, si possono trovare proposte diverse. Il metodo zetetico sottolinea comunque la valenza dei problemi filosofici rispetto alla trattazione cronologica di autori e correnti di pensiero. A nostro avviso, per come è stato declinato in Italia,<sup>13</sup> tale metodo presenta alcuni rischi, ad esempio la "deriva soggettivistica", ossia la tendenza a trasformare il pensiero e l'esercizio filosofico in una individualistica espressione del sé. Questo rischio, a ben vedere, è analogo a quello già stato riscontrato da Hegel nella prospettiva che abbiamo delineato. Per esaminare tale pericolo ritorniamo alla de-

---

<sup>10</sup> Cfr. per es. L. Illetterati (a cura di), *Insegnare filosofia. Modelli di pensiero e pratiche didattiche*, Torino, UTET, 2007.

<sup>11</sup> Vi sono evidentemente oscillazioni e sfumature diverse nei significati di questa nomenclatura. In questa sede utilizziamo il termine "storico" per riferirci a questa costellazione di approcci, rimandando al recente e ampio volume di A. Caputo, *Manuale di didattica della filosofia*, Roma, Armando, 2019.

<sup>12</sup> Sempre nel contesto dello scritto citato in precedenza.

<sup>13</sup> Si vedano a titolo esemplificativo gli articoli di F. Papi, G. Semerari e F. Bianco, che si trovano rispettivamente in *Paradigmi*, IX, 21 (1991); *Paradigmi*, IX, 27, (1991); *Paradigmi*, VII, 23 (1990).

finizione stessa di *problema*, che va inteso come ciò che muove la ricerca, anche quella filosofica.

Si apre dunque la questione relativa alla “natura” dei problemi che possono innescare il ragionamento. Ci si chiede se quelli individuali, soggettivi, che prestano il fianco all'autoreferenzialità di chi li esplicita vadano incusi nel repertorio di indagine. Anche volendo collocare questi elementi nel contesto del pensiero filosofico, permane comunque un duplice pericolo. Da un lato si rischia di fare della filosofia una collezione di espressioni, atteggiamenti, opinioni individuali, giocando poi al riconoscimento fra questi e quanto si trova in un autore o in un altro; dall'altro lato, la riflessione filosofica non dovrebbe funzionare solo ponendo gli studenti di fronte a problemi che loro concepiscono come importanti, ma anche facendo percepire come cruciali (o, almeno, significativi) problemi che per il senso comune non sarebbero ritenuti tali. Il coinvolgimento dovrà essere non solo emotivo, ma soprattutto intellettuale: la filosofia è *in primis* un processo di carattere razionale. Questo non significa né escludere le motivazioni soggettive che possono esaltare l'interesse per un tema piuttosto che un altro, né che, attraverso la pratica e l'esercizio razionale (propri della filosofia), si possa giungere ad una gestione della propria emotività e comprensione della propria soggettività.

In questa sede cercheremo di mostrare come i punti di convergenza tra la proposta kantiana e quella hegeliana siano a ben vedere più significativi rispetto all'apparente dicotomia tra “imparare la filosofia” e “imparare a filosofare”.

### 3. Conoscenze e competenze: due sponde dello stesso fiume

Nella scuola odierna, questa polarità si proietta sul dibattito relativo alla coppia concettuale conoscenze-competenze. Con il termine “conoscenze” intendiamo genericamente le informazioni, le nozioni, i dati, le teorie e pratiche che si possono acquisire tramite un certo tipo di apprendimento – dove con “apprendimento” significhiamo il processo che coinvolge l'attività del docente e dei discenti. Definire il termine “competenze” è un compito ben più complesso, nella misura in cui non esiste una definizione univoca né tantomeno una concordanza diffusa all'interno della letteratura di riferimento.<sup>14</sup> In questa sede, ci rifaremo a documenti di ambito europeo (la *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio* del 23 aprile 2008, la *Raccomandazione del Consiglio europeo relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* del 22 maggio 2018) e alla loro ricezione all'interno del contesto italiano (*Indicazioni nazionali degli obiettivi specifici di apprendimento per i licei* – Roma, 2010; *Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza* – Roma, 2017). Riportiamo qui di seguito, senza alcuna pretesa di esaustività, la definizione di “competenze” presente all'interno delle *Indicazioni nazionali*:

---

<sup>14</sup> Per una prima analisi di questo “ginepraio” facciamo riferimento ad A. Caputo, *Manuale di didattica della filosofia*, cit.

“Competenze: comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.”

Tra le innumerevoli considerazioni scaturite dall'analisi di questa e di altre definizioni, evidenziamo qui alcuni elementi essenziali. Innanzitutto, il termine afferisce al campo semantico della *pratica in situazione*: questo “saper fare” implica comunque delle conoscenze che vengono attivate in contesti diversi. Inoltre, viene esplicitamente richiesto al soggetto di operare in modo autonomo e responsabile e non da mero “esecutore”.<sup>15</sup>

L'ecosistema scolastico si è reso conto, presso molte sue componenti, di non poter più posticipare il confronto con le problematiche relative alla coppia conoscenze-competenze. Come abbiamo indicato, la normativa vigente, sia nazionale che internazionale, si esprime in questi termini, indirizza la prassi didattica ed esige dagli insegnanti un adeguamento e un ripensamento della loro professionalità. Benché non sia fra gli obiettivi del presente lavoro quello di addentrarsi nel merito di questa trasformazione, è opportuno in questa sede definirne l'orizzonte, in quanto costituisce un dato attuale del medesimo ecosistema scolastico.

Nella prassi didattica è innegabile che si stiano trovando delle difficoltà nella gestione di questo nuovo paradigma. Tale cambiamento, che si sta già verificando, a diverse velocità e a macchia di leopardo in Italia, comporta dei rischi legati a una polarizzazione, che vedremo essere indebita, tra competenze da un lato e conoscenze dall'altro. La concezione antitetica dei due concetti è propria di coloro i quali tendono ad arroccarsi sulla trasmissione delle conoscenze e vedono nella “scuola delle competenze” il pericolo della dissoluzione del sapere legato alla propria disciplina. Il più vasto bagaglio di conoscenze possibile viene considerato, da questa prospettiva, una finalità da perseguire e una garanzia dello spessore e dell'efficacia, tanto della formazione del discente, quanto dell'insegnamento del docente. Allo stesso modo il dualismo tra conoscenze e competenze è proprio anche di coloro i quali fanno dell'esclusività della didattica per competenze l'attestato del proprio “essere innovativi”. Il superamento della “scuola nozionistica” e della “lezione frontale” è ritenuto necessario per stare al passo con i tempi e proiettarsi nella scuola del Ventunesimo secolo. Si inscrivono in quest'ottica tutta una serie di proposte che si allontanano il più possibile dalla lezione tradizionale, mettendo in atto delle strategie e producendo delle situazioni di apprendimento così “creative” da perdere il contatto con la disciplina e i suoi elementi costitutivi.

Ciò che è fondamentale sottolineare – e lo faremo anche tramite il ricorso alla normativa ufficiale e alla letteratura di riferimento – è che la coppia conoscenze-competenze, così spesso percepita come una dicotomia, dovrebbe costituire in realtà una sinergia tra complementari.

Dalla *Nota introduttiva alle Indicazioni nazionali*:

---

<sup>15</sup> Si noti *en passant* che nelle quaranta pagine degli *Orientamenti* del 2017 il termine “competenze” si presenta in centocinque occorrenze.

1) I due paragrafi su cui sono costruite le *Indicazioni* (competenze attese al termine del percorso e obiettivi specifici *in itinere* finalizzati al loro raggiungimento) chiariscono la relazione che deve correre tra contenuti e competenze disciplinari. Va da sé, naturalmente, che competenze di natura metacognitiva (imparare ad apprendere), relazionale (sapere lavorare in gruppo) o attitudinale (autonomia e creatività) non sono certo escluse dal processo, ma ne costituiscono un esito indiretto, il cui conseguimento dipende dalla qualità del processo stesso attuato nelle istituzioni scolastiche.

2) L'articolazione delle *Indicazioni* per materie di studio mira ad evidenziare come ciascuna disciplina – con i propri contenuti, le proprie procedure euristiche, il proprio linguaggio – concorra ad integrare un percorso di acquisizione di conoscenze e di competenze molteplici, la cui consistenza e coerenza è garantita proprio dalla salvaguardia degli statuti epistemici dei singoli domini disciplinari, di contro alla tesi che l'individuazione, peraltro sempre nomenclatoria, di astratte competenze trasversali possa rendere irrilevanti i contenuti di apprendimento.

Ai fini della chiarezza espositiva abbiamo scelto di invertire l'ordine di questi due paragrafi, rispetto a come compaiono nel testo redatto dal MIUR. Il paragrafo 1) dimostra come vi debba essere necessariamente un'azione di concerto tra conoscenze, competenze disciplinari e competenze trasversali. Questa indicazione esclude, di fatto, che conoscenze e competenze possano essere concepite come binari paralleli, la cui acquisizione nella pratica scolastica sia il frutto di due itinerari alternativi. Conoscenze e competenze, al contrario, sono da considerarsi interdipendenti nel processo di insegnamento e apprendimento.

Il paragrafo 2) dalla *Nota introduttiva alle Indicazioni nazionali* sopra riportato chiarisce ulteriormente e, a nostro avviso, in maniera inequivocabile, due aspetti cruciali: da un lato garantisce l'imprescindibilità dei contenuti e dello statuto epistemico di ogni singola disciplina, dall'altro evidenzia come tali conoscenze siano da dispiegare nel processo di raggiungimento delle competenze che non vengono stabilite *a priori*, secondo dei criteri astratti, ma attraverso le pratiche disciplinari.

A fianco a questi riferimenti normativi, ne citiamo uno di ambito pedagogico divenuto ormai un "classico" della letteratura di riferimento: si tratta del testo di Philippe Perrenoud del 2000, *Costruire competenze a partire dalla scuola*.<sup>16</sup>

Si va a scuola per acquisire conoscenze o per sviluppare competenze? Questa domanda nasconde un malinteso e un vero dilemma. Il malinteso consiste nel credere che sviluppando competenze si rinunci a trasmettere conoscenze. Quasi tutte le azioni umane esigono delle conoscenze, a volte sommarie, a volte molto approfondite, siano esse frutto dell'esperienza personale, del senso comune, della cultura condivisa nell'ambito di una cerchia di praticanti o della ricerca tecnologica o scientifica. Più le azioni considerate sono complesse, astratte, mediatizzate attraverso tecnologie, fondate su modelli sistemici della realtà, più richiedono conoscenze approfondite, specializzate, organizzate e affidabili. La scuola deve far fronte, per tanto, a

---

<sup>16</sup> Il testo viene citato fra gli altri, con svariate occorrenze, in A. Gaiani, *Insegnare concetti*, Roma, Carrocci, 2012.

un reale dilemma: per costruire delle competenze, occorre del *tempo*, che è sottratto a quello necessario per trasmettere conoscenze approfondite.<sup>17</sup>

E ancora:

Se l'avvocato conosce il diritto, la sua competenza va al di là della sua erudizione, considerato che non gli basta conoscere tutti i testi per fargli vincere quella determinata causa. [...] allo stesso modo un buon medico riesce ad individuare e a mettere in atto conoscenze scientifiche pertinenti, al momento giusto, in una situazione reale che, evidentemente, non si presenta come un "caso d'antologia". [...] mirare allo sviluppo delle competenze non vuol dire girare le spalle all'assimilazione delle conoscenze. Tuttavia, l'appropriarsi di molte conoscenze non si traduce *ipso facto* in un loro utilizzo in situazioni reali.<sup>18</sup>

In questi passi risuona, declinata attraverso la coppia conoscenze-competenze, la questione che aveva occupato le riflessioni pedagogiche di Kant e di Hegel a proposito della possibilità di "imparare la filosofia" o "imparare a filosofare". Perrenoud mostra, con efficacia, l'inscindibilità del binomio conoscenze-competenze approfondendola attraverso il riferimento esplicativo alle pratiche del diritto e della medicina. Nell'ambito della giurisprudenza e delle scienze mediche nessuno si sognerebbe di pretendere una distinzione di principio tra conoscenze e competenze, aprendo lo spazio di possibilità anche ad una loro scissione interna fra dominio teorico e pratico. Ci si chiede perché, invece, in ambito filosofico (limitandoci al territorio del presente lavoro) dovrebbe essere legittima una eventuale separazione netta tra i due domini. Forse perché si tende a considerare il sapere filosofico come puramente astratto, teorico, senza ricadute pratiche né alcuna "utilità". In effetti, nella letteratura contemporanea dedicata alla didattica della filosofia, si incontrano pagine e pagine riguardanti la questione dell'utile e, quindi, sottotraccia, della spendibilità della filosofia e in ultima analisi della necessità della sua presenza nei *curricula* scolastici.<sup>19</sup>

#### 4. Filosofia, arte, apprendistato

Tuttavia, a nostro avviso, il nucleo del problema non risiede nel dirimere la questione circa l'utilità o l'inutilità della filosofia, quanto piuttosto nel riconoscere alla filosofia lo statuto di "arte". Innanzitutto, non si fa riferimento qui ad una componente "artistica" o in senso lato "estetica" della filosofia; piuttosto ci si rifà ad una tradizione di pensiero che affonda le sue radici fino all'antichità e giunge, con le sue ramificazioni più recenti, anche ad esiti contemporanei. Menzioniamo, a titolo del tutto esemplificativo e senza alcuna pretesa di esaustività, le esperienze di alcune scuole antiche come quella dei Pitagorici e le scuole ellenistiche sia del Giardino di Epicuro sia del Portico degli Stoici. Si tratta di comunità fondate da un Maestro, composte da

---

<sup>17</sup> P. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Roma, Anicia, 2010, p. 7.

<sup>18</sup> *Ivi*, pp. 8-9.

<sup>19</sup> Vedi, in lingua italiana, A. Caputo, *Manuale di didattica della filosofia*, cit.

discepoli che ne seguivano la filosofia intesa anche (se non soprattutto) come prassi di vita, come “arte del vivere”. In queste scuole non solo si studiavano filosofia e altre discipline, ma si seguivano dei precetti e si praticavano degli esercizi allo scopo di vivere pienamente, purificando l'anima, liberandosi da preoccupazioni e convenzioni opprimenti e imparando a gestire in modo razionale le avversità dell'esistenza.

Rispetto al panorama contemporaneo citiamo invece *Il mestiere di pensare* di Diego Marconi o *Prima lezione di filosofia* di Roberto Casati.<sup>20</sup> Entrambi gli studiosi si sono occupati di definire la loro prospettiva sulla filosofia e, a partire dai rispettivi presupposti, hanno chiarito il loro rapporto con la storia della filosofia e con la sua didattica. Brevemente, secondo Marconi l'attività del filosofo è da avvicinare a quella dell'artigiano, considerando i concetti e i problemi filosofici come il materiale di lavoro quotidiano. In quest'ottica, la storia della filosofia diventa una sorta di grandissimo serbatoio per fare esercizio di pensiero: se, da un lato, non è necessario ripercorrere pedissequamente tutti gli elementi di questo repertorio, dall'altro è sicuramente opportuno confrontarsi. Secondo Casati, il proprio della filosofia è il “negoziato concettuale” e la storia della filosofia consta di una lunga serie di attività di questo tipo. Quando si verificano delle tensioni concettuali, causate da cambiamenti di diversa natura, allora si apre lo spazio per l'intervento dei filosofi, nel tentativo di ricomporre le distanze. Filosofia come “arte” dunque intesa nel senso di pratica, bagaglio di tecniche e metodologie, esperienza e sperimentazione, infine anche “mestiere” che si va affinando – arte come artigianato.

Lo stesso Kant, per quanto concerne la didattica della filosofia e, più ad ampio raggio, la formazione complessiva dello studente, ritiene che il rapporto con il pensiero degli autori debba essere attivo, ossia dare adito ad una pratica:

Anche l'autore filosofico che si prende a base della lezione non deve essere considerato come il modello per il [nostro] giudizio, ma soltanto come un motivo per esprimere giudizi su di lui e persino contro di lui. Lo studente cerca propriamente il metodo per riflettere e ragionare da solo, e la capacità di usarlo: tale metodo è il solo che gli possa essere utile.<sup>21</sup>

Se consideriamo la filosofia un'arte, non ha senso separare conoscenze e competenze. Immaginiamo il laboratorio di un ceramista dove l'artigiano sta impartendo delle lezioni ad un apprendista. È lecito pensare che il “maestro” non si limiti ad enunciare le caratteristiche chimico-fisiche dei materiali usati, le tecniche di realizzazione, di cottura e di colorazione... Si presume che il “maestro” mostri come si svolgono queste procedure. Non solo: per rendere l'apprendista effettivamente tale, quest'ultimo dovrà poter “mettere le mani in pasta”, fruendo del supporto dell'artigiano esperto. Allo stesso modo, se anche la filosofia è un'arte, l'apprendista filosofo, presto o tardi, dovrà progressivamente “mettere le mani in pasta” accompagnando dall'insegnante che giocherà il ruolo del modello esperto.

---

<sup>20</sup> D. Marconi, *Il mestiere di pensare*, Torino, Einaudi, 2014; R. Casati, *Prima lezione di filosofia*, Roma-Bari, Laterza, 2011.

<sup>21</sup> I. Kant, *Notizia sull'indirizzo delle sue lezioni nel semestre invernale 1765- 1766*, cit., p. 154.

Se ritorniamo alla citazione kantiana con cui abbiamo inaugurato questo lavoro, noteremo una consonanza nitida: lo studente, come un apprendista, va accompagnato progressivamente a sviluppare un'autonomia di pensiero e questo non può che avvenire attraverso la pratica del pensare. Forse l'apprendista non diventerà un dotto in filosofia o un grande conoscitore di tutte le possibili arti della ceramica; egli avrà però sviluppato, in una qualche misura, un "apprendimento per la vita". Riprendendo brevemente anche la citazione di Perrenoud, la cui opera si muove interamente nella prospettiva dell'apprendimento volto ad orientare e agire nella società complessa, emerge quest'aspetto di rinuncia all'accumulazione quantitativa di dati e nozioni. L'apprendistato significativo richiede del tempo perché si sviluppi il processo di formazione.

Se in Kant risulta evidente che l'apprendimento della filosofia sia analogo all'apprendimento di un'arte e quindi il *filosofare* sia lo scopo di tale apprendimento, possiamo notare come a ben vedere anche nella postura di Hegel il legame tra conoscenze e competenze (impieghiamo qui anacronisticamente questi concetti per sottolineare la convergenza di tali questioni con quelle proprie della scuola odierna) sia inscindibile. Nel già citato *La scuola e l'educazione*,<sup>22</sup> Hegel aveva attaccato alcuni suoi contemporanei rei, a suo dire, di aver scorporato contenuti e procedure. Egli sostiene, al contrario, che solo attraverso l'accesso ai contenuti si apprende di fatto ad esercitare il pensiero – in altre parole, i contenuti non dovrebbero essere mero oggetto di memorizzazione, quanto piuttosto il materiale che innesca l'attività del pensare filosofico: "Così quando si viene a conoscenza del contenuto della filosofia, non si impara soltanto il filosofare, ma si filosofa anche già effettivamente."<sup>23</sup>

Qui è interessante notare come anche Hegel, volendo usare il lessico della scuola delle competenze, ritenga che queste ultime non siano in alcun modo scorporabili dalle conoscenze. Non a caso, sempre nello stesso scritto, Hegel arriverà ad affermare che:

Imparare a pensare speculativamente, ciò che è prescritto nel regolamento come la determinazione fondamentale dell'insegnamento propedeutico filosofico, è da considerarsi certamente come il fine necessario; questa preparazione è il pensiero astratto e quindi quello dialettico, in seguito la conquista di rappresentazioni di contenuto speculativo. Poiché l'insegnamento ginnasiale è essenzialmente propedeutico, esso potrà consistere specialmente nel lavorare a questo lato del filosofare.<sup>24</sup>

A nostro avviso, lo studente del ginnasio in grado di sviluppare un pensiero astratto, dialettico e infine speculativo non sarà affatto un mero ripetitore di un pensiero altrui, come quello "wolffiano" descritto polemicamente da Kant nel brano citato in apertura di questo lavoro. Hegel, infatti, nel denunciare alcune "concezioni superficiali della storia della filosofia", polemizza con coloro i quali ritengono che la storia della filosofia possa essere considerata (e studiata) come un elenco di posizioni da memorizzare:

---

<sup>22</sup> Cfr. G.W.F. Hegel, *La scuola e l'educazione*, cit., p. 105.

<sup>23</sup> *Ivi*, pp. 105-106.

<sup>24</sup> *Ibidem*.

Quanto al *primo punto*, secondo il quale la storia della *filosofia* sarebbe una rassegna *d'opinioni* – sia pure su Dio, sull'essenza delle cose naturali o spirituali –, ebbene, se essa fosse solo questo, sarebbe una scienza superflua e noiosa: anche se si potrebbe sempre sostenere di ricavarne molte nozioni utili a causa dell'esercizio del pensiero e dell'erudizione che essa implica. Tuttavia, che cosa c'è di più inutile e di più tedioso che venire a conoscenza d'una sfilza d'opinioni nude e crude?<sup>25</sup>

## 5. Alcune conseguenze

Vi sono delle implicazioni nel considerare la filosofia un'arte che aprono una serie di questioni che riguardano l'insegnamento di quest'arte nelle scuole. Innanzitutto, risulta problematica l'esistenza di un canone definitivo da seguire come garanzia per l'apprendimento della filosofia e su cui costruire un *programma* (questa è stata un'espressione chiave della pratica scolastica per svariati decenni, fino a qualche anno fa) che elenchi gli autori, i temi e i problemi che l'insegnante è tenuto ad affrontare. Già Kant, come vedremo poco oltre, aveva riflettuto sull'impossibilità di tracciare un itinerario canonico. Posto che Platone sia indiscutibilmente presente in questo elenco, che cosa significa “conoscere Platone”? Saper descrivere la cosiddetta “dottrina delle Idee” e l'articolazione dello Stato nella *Repubblica* è forse sufficiente? È necessario e/o sufficiente aver letto e analizzato per intero il *Fedro*? L'elenco di domande di questo tenore potrebbe proseguire a lungo, anche fermandosi al solo caso platonico; e siamo sicuri che esisterebbero tante combinazioni di risposte quanti sono gli insegnanti di filosofia che lavorano nelle scuole italiane.

Se ci atteniamo alla normativa vigente, ovvero alle *Indicazioni nazionali*, nella parte specifica relativa alla filosofia intitolata *Linee generali e competenze*, nel passo *Obiettivi specifici di apprendimento*, troviamo una lunga lista di autori e temi il cui studio è definito “imprescindibile”, a cui segue un elenco di “opzionali” tra cui scegliere, oltre ai quali se ne aggiungono altri rubricati come “discrezionali”, utili per agevolare ed approfondire quelli elencati in precedenza.<sup>26</sup> Su tutto questo si potrebbe discutere all'infinito, proprio per la difficoltà, inaggirabile per quanto concerne la filosofia, di definire una volta per tutte un *canone stabile*.

La *ratio* che sottende questi passaggi elaborati dal MIUR si basa sul riconoscimento dell'esistenza di un patrimonio culturale di riferimento condiviso e da tramandare; tale patrimonio può essere poi declinato, arricchito e diversificato, a partire dalle inclinazioni e dalle esigenze che si presentano nei diversi contesti. Chi argomenta circa l'inesistenza di un canone in filosofia, come due filosofi italiani contemporanei, Roberto Casati e Paolo Rossi,<sup>27</sup> tocca

---

<sup>25</sup> G.W.F. Hegel, *Lezioni sulla storia della filosofia*, cit., p. 609.

<sup>26</sup> Cfr. lo 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 DPR 89/2010”, accessibile online: <http://www.indire.it> (u.a.: 31 dicembre 2019).

<sup>27</sup> Cfr. R. Casati, *Prima lezione di filosofia*, Roma-Bari, Laterza, 2011, e P. Rossi, *Filosofia e storia della filosofia*, in *La filosofia*, vol. II, Torino, UTET, 1995.

dei punti di grande rilevanza, proprio facendo leva sulla specificità della filosofia rispetto ad altre discipline come la matematica, la fisica, la chimica, l'informatica, in quanto la filosofia sembra non poter poggiare su un *corpus* "definitivo" (nel duplice significato del termine) mancando di una base "fattuale". Del resto, lo stesso Kant, nello scritto di carattere pedagogico già citato, mentre opera una discriminazione tra le scienze arriva ad affermare che:

Per *imparare*, dunque, anche la filosofia, prima di tutto, dovrebbe essercene veramente una. Bisognerebbe poter mostrare un libro e dire: guardate, qui c'è la sapienza e l'idea sicura, imparate a capirlo e a comprenderlo, costruite su questa base e sarete filosofi. Fino a quando non mi si mostrerà un tal libro di filosofia cui possa riferirmi, come, in un certo senso, a *Polibio* per spiegare una vicenda storica o a *Euclide* per [spiegare] un principio della geometria, mi si permetta di dire che si abusa della fiducia della società se, invece di allargare la capacità intellettuale dei giovani affidati[ci] e di maturarli perché in avvenire si formino una *propria* opinione, si fa loro il torto di una filosofia già bell'e pronta con il pretesto che sarebbe stata elaborata per loro da altri: ne sgorga un'illusione di scienza che solamente in certi luoghi e per certe persone vale come vera moneta, mentre dappertutto è screditata.<sup>28</sup>

Questi, come detto, sono dei rilievi acuti e puntuali che afferiscono alla concezione del filosofare come arte, come pratica. Senza per forza abbandonare questa concezione del filosofare si nota che, nel processo condiviso dell'elaborazione di questo patrimonio culturale filosofico, vi sono delle trame che sono più spesse, in quanto sono state maggiormente oggetto di lavorazione e rimodulazione. Queste tessiture così materiche, che hanno resistito al passare dei secoli e hanno costituito il tessuto per tanti e diversi abiti, forniscono le trame principali per le pratiche di tessitura che continuano ad essere effettuate. Ancora una volta, l'apprendista che voglia imparare l'arte della tessitura, confrontandosi con queste trame così spesse, avrà la possibilità di sperimentare un bagaglio ricco di tecniche e di innumerevoli variazioni sul tema. Se per qualche ragione, invece, l'apprendista non lavorerà queste trame, ma si concentrerà su orditi più inusuali, ciò non implicherà l'impossibilità di diventare abile nell'arte della tessitura, ma solo, forse, un ventaglio di opportunità di esercizio, di applicazione e di condivisione minore. "Lavorare l'intreccio" di Platone, piuttosto che quello di Filone di Alessandria, se da un lato non implica necessariamente il diventare o meno dei "bravi filosofi", dall'altro senz'altro consente di entrare in un lavoro a cui hanno partecipato molte più mani, che ha prodotto innumerevoli pratiche, che ha richiesto il suo ripensamento costante e che ha innescato altri intrecci multiformi. Per sgombrare il campo da equivoci, sia detto che queste ultime considerazioni non significano in alcun modo che la trattazione maggioritaria di un Platone, rispetto a quella di un Filone di Alessandria, debba diventare la trattazione esclusiva di Platone a discapito di quella di Filone di Alessandria. In conclusione, benché non sembri possibile stabilire in maniera univoca e una volta per tutte il canone della filosofia, la disciplina, nel contesto scolastico, si presenta con una sorta di "linee guida" che vengono dalla pratica stessa dell'insegnamento della filosofia.

<sup>28</sup> I. Kant, *Notizia sull'indirizzo delle sue lezioni nel semestre invernale 1765-1766*, cit., p.154.

## 6. L'oceano, il secchiello e le statue di gesso

È giunto il momento di tornare alla metafora di Kant annunciata in apertura, che concerne lo studente che “non saprà e non giudicherà nulla di più di quanto gli è stato dato”. Ecco il passo:

Egli si è formato in base a una ragione estranea, ma la facoltà imitativa non è la facoltà produttiva: la sua conoscenza non gli viene dalla ragione, e quantunque, sotto l'aspetto oggettivo, si tratti d'una conoscenza razionale, sotto l'aspetto soggettivo si tratta d'una conoscenza semplicemente storica. Egli ha certamente appreso e ritenuto, ha imparato: è la copia in gesso d'un uomo vivente.<sup>29</sup>

Attraverso la nostra trattazione abbiamo cercato di far emergere, in primo luogo, come tanto per Kant quanto per Hegel il bersaglio polemico sia quel tipo di formazione che tende a trasformare lo studente in una “statua di gesso”, “incapace di pensiero astratto e speculativo”, dedito alla mera erudizione, ossia ad una forma di conoscenza più sterile e passiva rispetto all'apprendimento filosofico. Quest'ultimo, per entrambi, ha una valenza che va al di là del percorso ginnasiale o accademico, perché concerne l'esercizio della ragione<sup>30</sup> e quindi riguarda più complessivamente quella formazione dell'individuo che, nei termini della pedagogia contemporanea potremmo definire “apprendimento per la vita”. In virtù di tali riflessioni, i due termini della questione, “apprendere a filosofare” e “apprendere la filosofia”, non vanno considerati come alternativi: la loro interdipendenza ci orienta piuttosto verso il considerare la filosofia come un'arte e il suo insegnamento/apprendimento come un apprendistato. In quest'ottica abbiamo proposto di riconsiderare il problematico binomio conoscenze-competenze, anche a partire dalle riflessioni didattiche e pedagogiche elaborate da Kant ed Hegel nel pensare alla filosofia e al suo insegnamento.

In conclusione, proponiamo una suggestione che non proviene né dalla filosofia classica tedesca né dall'apparato normativo contemporaneo, che però a nostro avviso concentra, attraverso il linguaggio metaforico, alcune questioni trattate:

Oggi le basi non devono più essere quantitative, devono essere qualitative, cioè al bambino noi non possiamo consegnare l'oceano un secchiello alla volta, però gli possiamo insegnare a nuotare nell'oceano e allora andrà fin dove le sue forze lo porteranno, poi inventerà una barca e navigherà con la barca, poi con la nave... Dobbiamo cioè consegnare degli strumenti culturali. La conoscenza non è una quantità, è una ricerca.<sup>31</sup>

---

<sup>29</sup> I. Kant, *Critica della ragion pura*, cit., pp. 625-626.

<sup>30</sup> Il termine “ragione” assume poi significati diversi all'interno dei due sistemi filosofici; ciononostante, la finalità del percorso di apprendimento filosofico rimane il medesimo e si distingue nettamente dalla “erudizione” di cui sopra.

<sup>31</sup> G. Rodari, *Scuola di fantasia*, Torino, ET, 2014, pp. 42-43.

## 7. Bibliografia

- Caputo, A., *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.
- Casati, R., *Prima lezione di filosofia*, Roma-Bari, Laterza, 2011.
- Furlani, S., *Comunicazione e insegnamento della filosofia in Hegel*, in "Comunicazione filosofica", 11, 2003, pp. 94-118.
- Gaiani, A., *Insegnare concetti. La filosofia nella scuola di oggi*, Roma, Carrocci, 2012.
- Hegel, G.W.F., *Propedeutica filosofica*, a cura di G. Radetti, Firenze, La Nuova Italia, 1977.
- Hegel, G.W.F., *La scuola e l'educazione. Discorsi e relazioni*, Milano, FrancoAngeli, 1985.
- Hegel, G.W.F., *Lezioni sulla storia della filosofia*, Firenze, La Nuova Italia, 1977.
- Hegel, G.W.F., *Lezioni sulla storia della filosofia*, Roma-Bari, Laterza, 2015.
- Illetterati, L. (a cura di), *Insegnare filosofia. Modelli di pensiero e pratiche didattiche*, Torino, UTET, 2007.
- Kant, I., *Critica della ragion pura*, a cura di P. Chiodi, Torino, UTET 1986.
- Kant, I., *Notizia sull'indirizzo delle sue lezioni nel semestre invernale 1765-1766*, in *Antologia di scritti pedagogici*, a cura di G. Formizzi, Verona, Gabrielli, 2004.
- Marconi, D., *Il mestiere di pensare*, Torino, Einaudi, 2014.
- MacDonald Ross, G., *Kant on Teaching Philosophy*, in "Learning and Teaching in Philosophical and Religious Studies", 5/1, 2005, pp. 65-82.
- Perrenoud, P., *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Roma, Ancia, 2010.
- Rodari G., *Scuola di fantasia*, Torino, ET, 2014.
- Rossi, P., *Filosofia e storia della filosofia*, in *La filosofia*, vol. II, Torino, UTET, 1995.

Received: December 31, 2019

Revisions received: February 08, 2020/February 08, 2020

Accepted: March 31, 2020