

## Chi ha paura della storia della filosofia?

di

GIOVANNI PAOLETTI

I. In Italia la questione dell'insegnamento (del valore, della funzione) della filosofia è oggetto di dibattiti che si sviluppano a cadenze periodiche, spesso stimolati da progetti di riforma o concomitanti con processi di aggiornamento delle normative ministeriali: così è stato negli anni '90 sull'onda dei lavori della commissione Brocca, o più di recente con gli *Orientamenti per l'insegnamento della filosofia nella società della conoscenza* (2017). Il fenomeno peraltro non è soltanto italiano. La Francia può vantare in questo una tradizione più lunga della nostra – cominciarono sotto la Terza Repubblica a fine '800 –, con attori non meno illustri (da Durkheim a Canguilhem, Bouveresse e Derrida) e un confronto non meno vivace<sup>1</sup>. Se poi si esce dal novero dei (pochi) Paesi in cui la filosofia non è necessariamente materia d'insegnamento scolastico, il tema più generale della relazione tra filosofia e storia della filosofia sostiene una produzione bibliografica di una certa consistenza e spesso di notevole interesse, anche nella letteratura anglofona.

Un'occasione di tornare sull'argomento è data adesso dall'uscita, a pochi mesi di distanza l'uno dall'altro, di due corposi volumetti, quello di Massimo Mugnai, *Come non insegnare la filosofia*, e quello di Marco Santambrogio, *Filosofia e storia. Viste da un filosofo parziale e pieno di pregiudizi*<sup>2</sup>. Quasi simultanei i due libri e pressoché coetanei gli autori, due stimati professori universitari accomunati anche dall'aver entrambi concluso la loro carriera accademica qualche anno fa in prestigiose istituzioni d'élite, la Scuola Normale di Pisa e l'Università Vita-Salute

<sup>1</sup> Cfr. S. Cospérec, *La guerre des programmes, 1975-2020 – l'enseignement de la philosophie, une réforme impossible?*, préface de J. Bouveresse, Lambert-Lucas, Limoges 2019.

<sup>2</sup> M. Mugnai, *Come non insegnare la filosofia*, Raffaello Cortina, Milano 2023; M. Santambrogio, *Filosofia e storia. Viste da un filosofo parziale e pieno di pregiudizi*, La Nave di Teseo, Milano 2024. D'ora in poi per comodità nel corpo del testo li cito con l'iniziale del cognome degli autori (M. e S.), seguita da numero di pagina (o solo numero di pagina se non equivoco).

San Raffaele di Milano. Oltre al tema, i loro interventi condividono l'intento, le principali tesi di fondo, critiche della storia della filosofia, e il genere letterario – presentandosi entrambi come dei pamphlets dai titoli arguti. L'apparenza tuttavia può ingannare, perché del pamphlet mancano loro, almeno in parte, l'agilità – il numero di pagine, nonostante il formato ridotto, non è trascurabile – e la leggerezza, vista l'ampiezza se non la robustezza delle rispettive disamine bibliografiche e l'impegno teorico di alcuni sviluppi, in particolare nel caso di Santambrogio. Quanto a tempestività, i due lavori sembrano avere avuto il dono della prognostica, visto che hanno precorso di poco o pochissimo l'istituzione da parte del ministro dell'istruzione e del merito Valditara, a inizio maggio 2024, di una commissione per la revisione delle Indicazioni nazionali (comunemente ma impropriamente dette “programmi scolastici”).

Tutti questi aspetti, insieme all'esperienza e alla reputazione accademica dei due autori, suscitano indubbiamente la curiosità del lettore. Dato il carattere ricorrente delle discussioni sul tema, merita forse anche chiedersi cosa portino di nuovo al dibattito, negli argomenti e nei dati a supporto.

2. Partiamo dagli argomenti. Sulla relazione tra filosofia e storia della filosofia è intervenuto di recente anche Hanno Sauer, giovane professore di Filosofia morale all'Università di Utrecht. Per quanto parli di ricerca e non di didattica, leggerlo è non solo interessante ma anche pertinente, per almeno un paio di motivi. Sul secondo mi soffermerò in conclusione. Il primo è che il suo articolo aiuta a mettere in luce alcune premesse trasversali delle critiche alla storia della filosofia, premesse che rischiano altrimenti di essere ammesse solo tacitamente, rimanendo indiscusse o quantomeno poco discusse. *The end of history* (2022) è un breve articolo provocatorio e brillante, dove Sauer sostiene con vari argomenti la tesi secondo cui «studying the history of philosophy is philosophically unhelpful»<sup>3</sup>: la storia della filosofia è sopravvalutata; non presenta benefici specifici per la riflessione filosofica che non possano essere conseguiti meglio per altre vie; è inverosimile che gli autori storici abbiano raggiunto conclusioni migliori delle nostre a partire da conoscenze di gran lunga più limitate e con strumenti epistemici meno sofisticati.

a) La prima premessa del suo discorso è l'adozione di una logica

---

<sup>3</sup> H. Sauer, *The end of history*, «Inquiry» 19.09.2022, pp. 1-25, DOI: [10.1080/0020174X.2022.2124542](https://doi.org/10.1080/0020174X.2022.2124542), p. 2.

binaria, per così dire, basata sulla possibilità di distinguere in modo univoco la filosofia e la sua storia, analogamente a come si distingue la letteratura dalla storia della letteratura (evidentemente la storia della letteratura *non* è essa stessa letteratura), l'arte dalla storia dell'arte, la scienza dalla storia della scienza, e così via. La filosofia e la storia della filosofia sarebbero dunque due cose nettamente, se non completamente diverse. In Sauer questa distinzione passa per l'applicazione di un criterio di vero-funzionalità. La filosofia, afferma, è in parte una disciplina umanistica, fatta di proposizioni per le quali non ha molto senso chiedersi se siano vere o false, perché il loro intento è un altro, potremmo chiamarlo "memoriale": conservare una parte importante dell'eredità culturale dell'umanità, impedendo che un *corpus* di testi difficili diventi incomprensibile e cada nell'oblio. Ma, per un'altra sua parte, la filosofia *non* è una disciplina umanistica<sup>4</sup>: questa sua dimensione ulteriore è composta di affermazioni che mirano a raggiungere la verità su vari argomenti e che dunque devono poter essere valutate in questa loro pretesa (cioè essere giudicate vere o false). È il caso dei "problemi filosofici", come ad esempio «what is knowledge and how do we acquire it? What constitutes a just society? How does the human mind work?»<sup>5</sup>. In linea di principio le risposte a tali domande sono vero-funzionali e definiscono l'ambito della filosofia "non umanistica" (o propriamente detta).

b) La seconda premessa è che la distinzione tra filosofia e storia della filosofia funziona, almeno in questo contesto, se i due corni dell'alternativa sono definiti in modo tale da non sovrapporsi. Ciò richiede inevitabilmente una certa tipizzazione, se non proprio la fabbricazione di un idolo polemico: se si vuole che l'alternativa regga occorre enfatizzare le differenze fra i due termini a confronto, la loro specificità. Questo procedimento di riduzione della complessità è ovviamente legittimo, come ogni stilizzazione idealtipica, purché rispetti alcune condizioni: che la stilizzazione non sia eccessivamente artefatta, per non dire caricaturale; che sia esplicita; che sia credibile. In caso contrario è quasi inevitabile una sorta di petizione di principio: se voglio criticare x, definisco surrettiziamente x in modo che sia criticabile<sup>6</sup>. L'idolo polemico dell'articolo di Sauer è «what could be

---

<sup>4</sup> Ivi, p. 4.

<sup>5</sup> Ivi, p. 2.

<sup>6</sup> Si tratta di una versione della cosiddetta fallacia "dell'argomento fantoccio" (*straw man*).

called *philosophical historicists*», vale a dire chiunque ritenga che per riflettere sui problemi filosofici un buon metodo consista nello studiare cosa è stato scritto sull'argomento da autori storici «a long time ago»<sup>7</sup>. In parallelo, l'idea di "filosofia" antistoricista che Sauer contrappone al suo obiettivo polemico è quella di una disciplina più simile alla fisica che alla storia, interessata a dare risposte vere a un certo insieme di domande su alcuni argomenti generali o fondamentali (conoscenza, giustizia, mente, legge naturale, significato, ecc.). Per fare oggi buona filosofia in questo senso, sostiene Sauer, conoscere la buona filosofia di ieri «is not going to help us very much»<sup>8</sup>.

c) Infine, un metodo semplice per valutare il grado di semplificazione della distinzione di partenza, e dunque anche il suo presumibile scopo o ambito di applicazione, è considerare quante accezioni delle posizioni in campo si è disposti ad ammettere. Se in questione è soltanto la coppia di termini principali – storia della filosofia e filosofia, storicismo e antistoricismo – ci si può aspettare una stilizzazione abbastanza forte, che tenda, se non proprio a fare d'ogni erba un fascio, quantomeno a ridurre le differenze interne ai due campi per mantenere un tratto distintivo essenziale e puntare tutto su di esso: ad esempio la filosofia come analisi concettuale di problemi, la storia della filosofia come studio dei classici o del contesto. Distinguere fra più versioni di storicismo o di antistoricismo può invece aiutare a riflettere anche sulle possibili relazioni fra le due opzioni, oltre che sulla loro opposizione. È possibile costruire una tipologia schematica delle possibili posizioni a partire dalla domanda sulla funzionalità filosofica della storia della filosofia: utile, inutile, dannosa, ecc.<sup>9</sup>. Secondo una posizione storicista *mainline*, come la chiama Glock, la storia della filosofia è *indispensabile* per raggiungere conclusioni non storiche (Taylor); per la corrispondente posizione antistoricista, essa è invece semplicemente *inutile*. Più moderata è la posizione pragmatica, storicista o antistoricista a seconda delle sfumature: per uno storicista pragmatico la storia della filosofia, pur non essendo necessaria, è *utile* (Kenny) e al limite anche *benefica* (Corkum); per un antistoricista pragmatico, la storia della filosofia *non* è del tutto *inutile*, ovvero è utile al massimo in maniera pura-

<sup>7</sup> H. Sauer, *The end of history*, cit., p. 5.

<sup>8</sup> *Ibidem*.

<sup>9</sup> H.-J. Glock, *Analytic Philosophy and History: A Mismatch?*, «Mind» 117 (2008), pp. 867-897; P. Corkum, *Philosophy's Past: Cognitive Values and the History of Philosophy*, «Philosophy and Phenomenological Research» 108 (2024), pp. 585-606.

mente occasionale o accessoria. Ci sono infine le posizioni estreme, più radicalmente esclusive o riduzioniste, che consistono nel sostenere che di opzioni ce n'è in realtà una sola: che, ad esempio, la filosofia si identifica con la sua storia, oppure, all'estremo opposto, che la storia della filosofia è una disciplina puramente storica che non ha niente a che fare con la filosofia – proprio un'altra cosa, insomma, fondamentalmente estranea al campo acronico in cui troneggia da sola, la Filosofia.

Rispetto a queste possibili posture, Sauer occupa una collocazione in qualche modo intermedia. Per sostenere la sua impostazione binaria tende a semplificare o banalizzare la storia della filosofia, identificandola in definitiva con lo studio dei grandi filosofi del passato (idolo polemico<sup>10</sup>). Ciò tuttavia non esclude del tutto la possibilità di varianti interne, che egli introduce precisando che il suo tipo di antistoricismo si fonda sulla tesi relativamente moderata secondo cui la storia della filosofia è filosoficamente inutile, mentre per un antistoricista estremo essa sarebbe non soltanto inutile, ma anche positivamente dannosa («positively harmful»<sup>11</sup>). Ci sono varie possibili ragioni, conclude Sauer, per cui si studia ancora, e così tanto, la storia della filosofia: perché la memoria culturale è una caratteristica della nostra specie; perché di norma le affermazioni controintuitive attirano l'attenzione (e la storia della filosofia ne offre molte: «*esse est percipi, there is no self, no one knows anything, and so on*»<sup>12</sup>); perché qualsiasi gruppo che abbia investito tempo ed energia in un certo tipo di studi è portato a razionalizzarne l'importanza, spinto dal desiderio di evitare perdite e ammortizzare i costi irrecuperabili (*sunk costs*) della propria formazione professionale<sup>13</sup>; infine, perché leggere i classici della filosofia è in sé intellettualmente interessante e spesso «*tremendously enjoyable*»<sup>14</sup> - una motivazione cioè di tipo edonistico.

3. Ritroviamo tali caratteristiche generali – logica binaria, tipizzazione delle posizioni di partenza, grado di semplificazione e posizionamento nello spettro – anche nell'approccio dei due libri italiani recenti. Il fatto che Mugnai e Santambrogio trattino per lo più, anche se non esclusivamente, del tema specifico dell'insegnamento della

---

<sup>10</sup> H. Sauer, *The end of history*, cit., p. II.

<sup>11</sup> Ivi, p. 5.

<sup>12</sup> Ivi, p. 22.

<sup>13</sup> *Ibidem*.

<sup>14</sup> Ivi, p. 4.

filosofia nelle scuole non impedisce di riconoscere che è all'opera una medesima cornice argomentativa.

a) Per Mugnai la distinzione binaria tra filosofia e storia della filosofia riposa innanzitutto su una differenza tra due modelli esplicativi<sup>15</sup>: la storia della filosofia spiega o spiegherebbe interamente il suo oggetto (una determinata teoria) attraverso il contesto da cui esso trae origine (spiegazione "genetica"); la filosofia lo fa invece attraverso la struttura logica o i nessi interni delle teorie, cercando innanzitutto di «saggiarne la coerenza» (p. 50; spiegazione "strutturale"), una coerenza interna che sembra essere in sostanza ciò a cui si riferisce quando parla di "verità" di una teoria filosofica. Sul criterio della verità poggia anche la distinzione di Santambrogio (come quella di Sauer): quando un filosofo si avvicina a una teoria si interessa al suo contenuto e porta argomenti per mostrare che è vera o falsa, non diversamente da come si comporta uno scienziato; quando lo fa uno storico della filosofia si interessa invece al suo contesto e da lì desume gli elementi per valutarne l'orientamento complessivo, ritenendo gli argomenti pro o contro «irrilevanti o addirittura fuorvianti» (p. 92; cfr. p. 76).

Ora, nessuno nega che l'analisi teorica e la comprensione alla luce del contesto storico siano due operazioni distinte. Un altro conto però è ritenerle separate, e al limite reciprocamente incompatibili. Questo è proprio quanto sembrano suggerire Mugnai e Santambrogio: una volta chiarito il significato dei termini, soprattutto nel caso di un autore del passato, la «descrizione dei nessi interni [...] dovrò farla astraendo dal contesto storico» (M., p. 59); viceversa, «definire i concetti in base alla loro origine storica» significa legarli a un contesto transeunte e soggettivo e dunque «fare a meno della verità» (S., p. 76). Su questa base si può anche sostenere che filosofia e storia della filosofia siano in realtà non due espressioni di un medesimo sapere, ma «due mestieri distinti, [...] due materie diverse»<sup>16</sup>, e che un filosofo non possa dunque essere insieme anche storico, e viceversa, a meno di non soffrire di uno sdoppiamento di personalità. Ne segue che a scuola, dove si insegna storia della filosofia e le doppie personalità sono ancora relativamente poco numerose, «non si chiede *mai* [ai ragazzi] se si siano fatti convincere della verità di una teoria e se abbiano dubbi, obiezioni, suggerimenti [...]» (S., pp. 135-136).

<sup>15</sup> M. Mugnai, *op. cit.*, p. 59; cfr. *ivi*, pp. 18, 50.

<sup>16</sup> M. Santambrogio, *op. cit.*, p. 36; cfr. *ivi*, p. 29 «un'altra disciplina» (detto della storia della filosofia), e M. Mugnai, *op. cit.*, p. 174 «una disciplina autonoma» (detto della filosofia).

b) In generale, l'adozione di questa logica binaria solleva alcune grandi questioni (di che tipo di verità si occupa la filosofia? Come si misura la coerenza di un'opera filosofica? Può essere detta vera o falsa? I concetti non hanno una loro storicità? ecc.), la cui discussione darebbe molto lavoro ai filosofi, e forse anche a qualche storico della filosofia. Per rimanere al nostro caso, sostenere tale logica nella sua versione più forte – “due mestieri o discipline incompatibili” – richiede l'individuazione di un idolo polemico adeguato, che permetta di enfatizzare a sufficienza la distanza fra le due prospettive di cui si tratta. Per entrambi gli autori l'idolo in questione è lo “storicismo”, una categoria che nel nostro Paese ha una tradizione e un potere evocativo più forti che altrove. In Mugnai dello storicismo si cercherebbe invano una definizione<sup>17</sup> e l'accento cade piuttosto sulla sua pervasività: «l'imperante e incoercibile vena storicista che permea ogni aspetto della cultura umanistica nel nostro paese» (p. 11), “domina” i programmi scolastici (p. 86), “prevale” nei corsi di studio universitari (p. 159). Santambrogio si impegna invece sulla definizione, o meglio su una serie di definizioni: lo storicismo è il termine con cui «i filosofi indicano la sopravvalutazione della storia» (p. 16), «l'affermazione che la vita e la realtà è storia e nient'altro che storia» (Croce) (p. 18), «l'unione e identificazione della filosofia con la storia» (ancora Croce, p. 20), la concezione secondo cui la filosofia è “il proprio tempo appreso col pensiero” (Hegel, p. 21). Tranne la prima, si tratta di assunzioni teoricamente piuttosto impegnative, che rimandano a una determinata accezione del termine (un «certo storicismo», M., p. 56): a una sorta di metafisica o filosofia della storia, fondata su una concezione del tempo storico come qualcosa di unitario, continuo, direzionato e totalizzante. In base ad essa si è portati a credere che «ogni momento storico sia il prodotto della successione degli eventi che l'hanno preceduto e che ogni filosofia riassume e sintetizzi tutte le precedenti» (S., p. 23), che «tutto il passato e tutta la storia della filosofia costituiscono la nostra identità» (S., p. 25).

Sia Mugnai che Santambrogio fanno risalire una siffatta concezione a una linea genealogica classica – da manuale, verrebbe da dire – sull'asse Hegel Croce Gentile Garin. Ma se lo storicismo fosse soltanto un oggetto storico (*La filosofia come sapere storico* di Eugenio Garin è

---

<sup>17</sup> L'unica, salvo errore, è in M. Mugnai, *op. cit.*, p. 105, attraverso la voce di Gianantoni: «una impostazione storicistica contesta che la filosofia sia un processo di avvicinamento ad una verità, ma la verità è il processo stesso».

del 1959) non meriterebbe tanto impegno critico e la polemica sarebbe *démodée* ancor prima di nascere<sup>18</sup>. Affinché lo “storicismo” svolga adeguatamente la sua funzione di idolo polemico occorre dimostrare, o almeno suggerire, che esso esaurisce il campo della storiografia filosofica, cioè che almeno in Italia non si è data, nella pratica se non nella teoria, una storia della filosofia non storicista, all’università e nella scuola; e che in particolare questo sia vero ancora oggi. Poiché forse almeno alcuni storici della filosofia o docenti di filosofia potrebbero trovare questo ritratto del loro mestiere poco somigliante, Santambrogio ricorre, sulla scorta di un’affermazione di Pietro Rossi del 1966, a un argomento che potremmo chiamare dello storicista inconsapevole o criptostoricista: lo storicismo in Italia è un fenomeno culturale interiorizzato, che orienta di fatto le pratiche degli attori anche a loro insaputa (S., pp. 38-41). La sua cristallizzazione istituzionale nei programmi scolastici, ma anche negli ordinamenti e nell’offerta didattica dei corsi di studio universitari, è solo il segno esteriore di una prassi diffusa e per lo più insaputa che potremmo chiamare “storicismo volgare”, in base alla quale nelle scuole italiane, in ossequio inconsapevole all’imperativo storicista di un tempo storico totalizzante, si studiano «insieme tutti i filosofi di una data epoca, senza approfondirne nessuno e senza approfondire nessuno degli argomenti di cui si sono occupati» (pp. 17-18), oppure «si studiano tendenzialmente, in ordine cronologico, tutti i filosofi, maggiori e minori, ciascuno come un’unità...» (pp. 33-34). Ci stiamo così spostando dal piano degli argomenti più propriamente concettuali a quello delle affermazioni fattuali portate a conferma o a supporto di tali argomenti. Prima di passare a questo secondo piano merita forse notare che l’argomento cosiddetto dello storicista inconsapevole riposa sulla convinzione che una tradizione contestuale nata diverso tempo fa (cioè l’«imperante e incoercibile vena storicista») sia in grado di modellare senza residui credenze e pratiche del presente, cioè in altre parole che il nostro momento storico «sia il prodotto della successione degli eventi che l’hanno preceduto»: il che lo fa curiosamente somigliare a un argomento storicista.

c) Infine, adozione della logica binaria e individuazione o costruzione dell’idolo polemico mettono capo al posizionamento nello spettro degli (anti)storicismi. Negli interventi di Mugnai e Santambrogio non si danno molte varianti, segno che i due autori non sono particolarmente interessati a distinzioni e sfumature, almeno in questa sede.

<sup>18</sup> M. Santambrogio, *op. cit.*, p. 40, non a caso previene l’obiezione.



La logica binaria tende a saturare il campo delle alternative attorno a una stilizzazione della “filosofia” come analisi della verità e dei nessi logici interni di una posizione filosofica, da una parte; della “storia della filosofia” come storicismo e studio del contesto, dall’altra. Se prendiamo come test la domanda sull’utilità filosofica della storia della filosofia, la risposta di Mugnai e Santambrogio è evidentemente negativa, il che li situa nel campo dell’antistoricismo. Qualche concessione a un antistoricismo pragmatico si trova in Mugnai, secondo cui la storia della filosofia può anche avere «una sua utilità» (p. 161), ad esempio come «cassetta degli attrezzi» (p. 61) oppure usando i classici strumentalmente, cioè per discutere di problemi teorici (p. 161). Ma è certo che nel modo in cui la si studia e insegna in Italia essa gli appare semplicemente “insensata”<sup>19</sup>. «Immotivata» è anche per Santambrogio (p. 134), e anzi simile a quello che sarebbe una bicicletta per dei pesci, cioè non solo inutile ma priva di senso nella forma di vita ittica ordinaria<sup>20</sup>. Nello spettro degli antistoricismi la loro posizione tende dunque a collocarsi vicino al limite estremo, sfiorando la *reductio ad unum* (la Filosofia è una sola, e la storia della filosofia non ne fa parte). Tutt’al più si potrà rendere conto dell’impulso a studiare i filosofi del passato con una delle motivazioni già evocate da Sauer, quella edonistica (cioè appunto non utilitaria): ci si può occupare di storia della filosofia per «puro gusto antiquario» (M., p. 62), «così come leggiamo ancora per diletto i tragici greci, Shakespeare, Dante e tanti altri» (S., p. 29). Il che sembra collocare la storia della filosofia e lo studio degli autori del passato fuori dal novero delle attività intellettualmente o scientificamente serie e rilevanti – con buona pace anche dei dilettevoli Eschilo, Dante, Shakespeare, e di tanti altri.

4. In sintesi, negli argomenti contro la storia della filosofia esposti da Mugnai e Santambrogio non sembra esserci granché di nuovo rispetto alla cornice teorica canonica nella letteratura sul tema, di cui un articolo antistoricista come quello di Sauer rappresenta un buon

---

<sup>19</sup> M. Mugnai, *op. cit.*, p. 20: «L’unica certezza che ho maturato col tempo è che il manuale di filosofia, l’insegnamento storico-diacronico della disciplina, così com’è concepito non abbia più senso (se mai lo ha avuto)».

<sup>20</sup> Il motto di spirito è attribuito a Santambrogio da M. Mugnai, *op. cit.*, p. 11. È uno dei vari riferimenti incrociati fra i due autori (M. Mugnai, *op. cit.*, pp. 9, 11, 56-57, 182; M. Santambrogio, *op. cit.*, pp. 19, 20, 37, 55-56, 155, 231), a cui si è aggiunta ora una recensione di Mugnai a Santambrogio («il Mulino», online 21.05.2024, <https://www.rivistailmulino.it/a/filosofia-e-storia> [07.06.2024]).

esempio fra i tanti possibili, eccetto forse le formulazioni piuttosto estreme, a tratti sprezzanti, e l'aggiunta di qualche variante locale (lo "storicismo" gariniano). Se si vuole però che "estremo" non equivalga a meramente "caricaturale" (rischio che Santambrogio non a torto avverte<sup>21</sup>), occorre almeno qualche riferimento empirico che colleghi l'immagine ideale alla situazione reale e la renda credibile. Il piano dei fatti è dunque decisivo.

La tesi, in breve, è che il sistema dell'istruzione scolastica italiana è in crisi e che un fattore importante, se non decisivo di questa crisi è l'impostazione storicistica dell'insegnamento, in particolare e soprattutto nel caso della filosofia (ma per Santambrogio vale per tutte le discipline umanistiche)<sup>22</sup>. Il nesso tra crisi della scuola e storicismo non sembra però imporsi con evidenza e i dati portati a supporto non sono molti, né particolarmente robusti. Quanto alla scuola, «[i]n questo momento la scuola italiana sta attraversando grandi difficoltà» (S., p. 15): ma, se la tesi fosse vera, l'influenza negativa dello storicismo, lungi dal farsi sentire "in questo momento", avrebbe dovuto pesare, se non dalla riforma Gentile, quantomeno dal dopoguerra<sup>23</sup>. La qualità dell'educazione ricevuta dai nostri studenti è inferiore a quella di altri Paesi<sup>24</sup>: può anche darsi, ma su quali basi lo si afferma? Quanto all'università, nell'offerta didattica universitaria «gli insegnamenti di storia della filosofia sono quasi ovunque la maggioranza» (S., p. 14): eppure i docenti "strutturati" di storia della filosofia all'università sono un quarto del totale<sup>25</sup>. Basta poi sfogliare le principali riviste inter-

<sup>21</sup> M. Santambrogio, *op. cit.*, p. 92: «(Ammetto che questa immagine sia un po' caricaturale, ma non credo che lo sia di molto)».

<sup>22</sup> In M. Mugnai, *op. cit.*, p. 168, invece è nell'individuazione dei reati che il *j'accuse* a un certo punto tende a farsi universale: «Certi fenomeni storico-sociali non hanno quasi mai un'unica causa. Certamente i sindacati e i partiti "di sinistra" hanno avuto un ruolo importante nel determinare lo stato di cose attuale, ma vi hanno contribuito, sia pure con differenti gradi di responsabilità, anche gran parte degli insegnanti, i presidi, i genitori (che hanno accettato entusiasti il ruolo di "sindacalisti" dei propri figli), gli studenti stessi e, in ultima analisi, l'intera classe politica del paese».

<sup>23</sup> Coerente con questo l'esperienza soggettiva di M. Mugnai, *op. cit.*, p. 166: «Per ciò che mi riguarda, posso dire che gli insegnanti del liceo fiorentino dove ho studiato erano perlopiù mediocri».

<sup>24</sup> M. Santambrogio, *op. cit.*, p. 15: è urgente una riforma «di tutto il sistema dell'istruzione, così da permettere ai ragazzi di ricevere una buona educazione, di qualità non inferiore a quella dei loro coetanei di altri paesi».

<sup>25</sup> Precisamente ad oggi 277 (nei vecchi SSD M-FIL/06, 07 e 08) su 1028 (8 SSD M-FIL in tutto). Naturalmente si può sempre dire, come fa M. Mugnai, *op. cit.*, p. 155, che

nazionali per accorgersi che «la presenza di filosofi italiani è molto bassa» (M., pp. 21-22): se oltre a sfogliare si contano semplicemente gli autori, le cose non sembrano tuttavia messe così male<sup>26</sup>. Gli storici della filosofia non sembrano nemmeno in grado di fare il loro mestiere, dato che, a detta di Mugnai, se si cerca «un buon saggio o un testo introduttivo affidabile» su un filosofo della tradizione occidentale, da Platone a Heidegger, è all'editoria angloamericana che conviene rivolgersi (p. 22)<sup>27</sup>. Quanto alle fonti, oltre a qualche ricordo autobio-

---

spesso anche gli insegnamenti delle discipline non storiche sono di fatto di argomento storico «o vertono su pensatori che fanno ormai parte della storia della filosofia»: tale è la forza in Italia del criptostoricismo... (senza contare che fare lezione su un autore non contemporaneo non significa automaticamente studiarlo da un punto di vista storico-filosofico, ma l'equivoco, per quanto madornale, è di senso comune; su questo cfr. *ivi*, p. 174).

<sup>26</sup> Prendendo come semplice campione due riviste di taglio diverso come «Erkenntnis» e «The British Journal for the History of Philosophy», nel periodo compreso fra il 2020 e il 2024 gli autori italiani (per afferenza o formazione) di articoli sono stati rispettivamente 84 e 30, per una percentuale in entrambi i casi compresa fra il 10% e il 15% del totale degli articoli (la variazione dipende da come si conteggiano le coautorialità). Più selettiva per gli italiani «Mind» (7 autori, 6% circa), ma nello stesso periodo nessun francese ha pubblicato sulla rivista, e in Francia com'è noto l'insegnamento scolastico della filosofia è impostato sui concetti, non sulla storia. Significa che i francesi sono meno bravi di noi? (O che eventualmente finlandesi, argentini, olandesi lo sono di più?). Come sanno bene i colleghi delle discipline bibliometriche, quotidianamente alle prese con cose come l'H-index e l'Impact factor, sul tasso di presenze in una rivista incide in maniera significativa la capacità di adeguarsi ai meccanismi di selezione e all'agenda più o meno mainstream di cui la rivista è espressione. A ciò si aggiungono nel caso nostro le inevitabili dinamiche adattative indotte dai parametri della valutazione (ASN, VQR), che impattano fortemente sui percorsi di ricerca, finendo per creare tra i giovani ricercatori dei profili fortemente standardizzati (nei quali la pubblicazione di un articolo su rivista internazionale di classe A ha un peso rilevante). Per un'analisi critica della valutazione universitaria, cfr. il volume collettivo *Perché la valutazione ha fallito. Per una nuova Università pubblica*, Morlacchi, Perugia 2023; in particolare, sulle riviste, i contributi di Ambrogio Santambrogio e Paola Di Nicola. (N.d.A. Nel frattempo su questo specifico aspetto è intervenuto Giovanni Rota, *Sugli storici italiani della filosofia*, «Rivista di storia della filosofia» 2 (2024), pp. 443-449).

<sup>27</sup> Formulata così, l'affermazione semplicemente non è falsificabile. Nella collana *Pensatori* edita da Carocci dal 2009 sono stati pubblicati 45 volumi: per la cronaca, Platone e Heidegger sono a cura rispettivamente di Franco Trabattoni e di Adriano Fabris e Antonio Cimino. Curiosamente M. Mugnai, *op. cit.*, pp. 22 e 157-158, sembra avere in mente come obiettivo polemico soprattutto la medievistica italiana: dato il riferimento specifico, lascio alla comunità scientifica dei medievisti italiani, fra l'altro fortemente impegnata anche sul fronte dell'insegnamento scolastico, il com-

grafico (fra cui il concorso di ammissione alla Scuola Normale di Pisa, nel quale, stando a Mugnai, ogni anno al massimo il 10% dei candidati era in grado di scrivere una prova di filosofia «accettabile», p. 12), figurano «informazioni ricavate da colleghi insegnanti nei licei» (M., p. 89) o le lamentele sparse dei colleghi universitari sulle lacune della preparazione scolastica dei loro studenti<sup>28</sup>.

Forse è chiedere troppo a interventi mirati soprattutto a suscitare un dibattito. Eppure viene a tratti da condividere quel bisogno di una qualche prova che sia Mugnai che Santambrogio non a torto reclamano (una «base statistica», M., p. 145; «una ricerca empirica seria», S., p. 285). Poiché inoltre alla *pars destruens* seguono delle ipotesi di riforma degli strumenti e dei programmi scolastici per l'insegnamento della filosofia, ci si aspetta di trovare almeno in tale ambito un terreno più saldo. È dunque un peccato che anche sulla questione centrale dell'insegnamento della filosofia a scuola i due libri rischino di lasciare il lettore un po' deluso. Mi soffermo rapidamente su tre punti: i manuali, i "programmi" e gli studenti.

a) Sulla manualistica scolastica per l'insegnamento della filosofia è soprattutto Mugnai a concentrare le sue analisi (ripreso sinteticamente da Santambrogio, pp. 157-161), dedicando un capitolo del suo libro, il terzo, a recensire alcuni manuali più o meno recenti, italiani e stranieri. Al di là delle considerazioni di merito che si possono fare<sup>29</sup>, sembra esserci a monte un equivoco sulla funzione del manuale e il suo impiego concreto nella didattica scolastica. Il manuale è uno strumento didattico a disposizione del docente e degli studenti, ma non ha alcuna ambizione di autosufficienza. In altre parole, non è fatto per essere letto come se fosse un libro, ma per essere eventualmente usato come appoggio nel lavoro in classe e nello studio a casa. Poi si

---

pito, credo non particolarmente complesso, di un'eventuale replica. Nel frattempo, cfr. P. Porro, *Un'alterità accessibile. Qualche considerazione sulla funzione della storia della filosofia (e della storia della filosofia medievale in particolare)*, in A. Caputo-L. Illetterati (eds.), *Tra passato e presente. Studi in onore di Ferruccio De Natale*, Mimesis, Milano 2021, pp. 83-99. (N.d.A. La comunità dei medievisti italiani si è poi effettivamente espressa, con la voce di Luca Bianchi, presidente della Società italiana per lo studio del pensiero medievale: L. Bianchi, *A proposito di recenti istruzioni per allevare filosofi*, «Giornale critico della filosofia italiana» 103 (2024), pp. 38-62).

<sup>28</sup> «Da anni sento i miei colleghi lamentarsi di un progressivo scadimento della preparazione scolastica» (M. Santambrogio, *op. cit.*, p. 19).

<sup>29</sup> Su questi aspetti si vedano le opportune considerazioni di G. P. Terravecchia, *Come insegnare la filosofia*, «La ricerca» online 09.06.2023, <https://laricerca.loescher.it/come-insegnare-la-filosofia/> [07.06.2024].

può certamente discutere sulla chiarezza, l'interesse e l'efficacia di ciascuno di essi. Soprattutto si può riflettere criticamente sulle logiche del mercato editoriale che impongono continue revisioni, nuove vesti grafiche, aggiunte di strumenti paratestuali (ad esempio schemi e mappe, peraltro dettate anche dalle esigenze della didattica inclusiva), ecc. Resta il fatto che in ultima istanza è il docente a decidere il modo in cui usarlo, non usarlo o persino non adottarlo, dato che non c'è alcun obbligo di adozione di un libro di testo, purché siano forniti agli studenti strumenti alternativi. I manuali sono dunque un aspetto accessorio della pratica didattica reale e ricavare unicamente o direttamente da come sono fatti i libri di testo delle conclusioni sul modo in cui s'insegna effettivamente la filosofia negli istituti scolastici è un'operazione semplicistica, quando non fuorviante.

b) La maniera in cui sono pensati i manuali dipende dal programma da svolgere. Ma anche in questo caso il nesso non è rigido e si può dire che i manuali interpretino le indicazioni sugli argomenti da trattare durante il ciclo scolastico, più che applicarle in maniera diretta e cogente. I riferimenti normativi per lo studio della filosofia a scuola andrebbero forse tenuti di conto, dato che gli insegnanti sono per primi chiamati a farlo. Quelli attualmente in vigore, le *Indicazioni nazionali per i licei*, promulgate nel 2010, lasciano in realtà ai docenti un buon margine di autonomia sia negli argomenti da toccare che nella scelta del taglio e delle metodologie didattiche – non a caso la parola “indicazioni” ha sostituito quella di “programmi”<sup>30</sup>. A leggerli, si evince che l'impostazione storico-diacronica è mantenuta, certo, ma anche che essa non esclude, anzi veicola o almeno dovrebbe veicolare cose come l'acquisizione della «capacità di argomentare una tesi», la capacità di orientarsi su alcuni «problemi fondamentali» (relativi a essere, felicità, conoscenza, bellezza, libertà, logica, ecc.), la lettura diretta dei testi, «in modo da comprenderne volta a volta i problemi e valutarne criticamente le soluzioni» (cioè i *desiderata* di Mugnai e Santambrogio). A questo si aggiunge l'insieme di dispositivi normativi sul tema dell'autonomia scolastica, che dal 1997 in poi ha a sua volta reso possibile e in molti casi anche concretamente incoraggiato a livello di ciascun istituto l'adozione di approcci variegati, a

---

<sup>30</sup> In questo le *Indicazioni* recepiscono almeno in parte il portato dei “Programmi Brocca” e della sperimentazione che ne è seguita: su questo (ed altro), con precisa e ampia documentazione, M. De Pasquale, *A proposito di* Come non insegnare filosofia a scuola, «La comunicazione filosofica» 51 (2023), pp. 92-106, p. 95 e ss.

seconda degli obiettivi formativi specifici della propria popolazione studentesca: nel campo della filosofia ne è nata un'attività progettuale degna di attenzione, in ogni caso diversa dalla «dieta intellettuale monotona» di cui parla Santambrogio (p. 281, cfr. p. 25).

Ora, a un documento ministeriale del genere delle *Indicazioni* non si addice l'esercizio di un'ermeneutica particolarmente esigente o sofisticata. Ma anche a una rapida lettura si fa onestamente un po' di fatica a vederci l'espressione di un'imperante vena storicistica. In realtà Mugnai e Santambrogio, forse assorbiti dalla lettura dei manuali, passano per lo più a lato di questo aspetto della questione, parlano genericamente di “programmi scolastici” o “ministeriali”<sup>31</sup> e quando Mugnai fa riferimento alle normative (nel cap. 2, p. 65 e ss.) sembra prendere per tali gli *Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza* del 2020-2021 (*sic*: in realtà 2017) che non si sono mai trasformati in disposizioni di legge<sup>32</sup>. L'equazione “manuale=programma=didattica”, in cui prenderebbe corpo lo storicismo nelle nostre scuole, non sembra dunque particolarmente stringente. Poi si può anche continuare a ritenere che i professori italiani di filosofia nei licei siano tutti (cripto) storicisti, ma se anche lo fossero ciò non sembrerebbe dipendere dal loro zelo nell'esecuzione dei programmi scolastici o dalla loro inclinazione a seguire passivamente il dettato dei manuali.

c) Restano infine gli studenti e le studentesse, le loro inclinazioni e aspettative, i loro bisogni e desideri. Anche su costoro Mugnai e Santambrogio hanno le idee chiare. Benché disabituati alla lettura e immersi nel mondo dei *social*, i «giovani» non mancheranno se opportunamente stimolati di «reagi[re] positivamente a domande del tipo [...] Che cos'è la giustizia?» (M., p. 150)<sup>33</sup>; gli «studenti liceali» sono interessati «molto più ai grandi problemi filosofici che alla loro storia» (S., p. 119); «gli adolescenti [...] si rivolgono alla filosofia aspettandosi risposte

<sup>31</sup> Ad es., M. Mugnai, *op. cit.*, pp. 72, 107; M. Santambrogio, *op. cit.*, pp. 13, 15, 18, 20, 21, 26, 36, 37, ecc. (eccezione a p. 16: «i programmi ministeriali (oggi: indicazioni nazionali)»).

<sup>32</sup> Purtroppo o per fortuna, a seconda delle opinioni. Per un'attenta lettura critica degli *Orientamenti*, A. Caputo, *Per una rilettura ragionata dei recenti "Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza". Possibilità e criticità della proposta*, «Logoi.ph» 3 (2017), pp. 425-450. Per le approssimazioni di Mugnai sul tema, cfr. G. P. Terravecchia, *art. cit.*

<sup>33</sup> Cfr. M. Santambrogio, *op. cit.*, p. 17: «Tutti i ragazzi sono interessati ad avere risposta a interrogativi come questi: che cos'è la giustizia? [...]»; ivi, p. 81: «Penso che tutti gli studenti liceali vogliano sapere qual è la risposta da dare a interrogativi come “Che cos'è la giustizia?”, “Che cosa sono i numeri?” e così via».

chiare e convincenti ai problemi che a loro interessano davvero» (S., p. 122; cfr. p. 284)<sup>34</sup>. Anche ammettendo che assecondare le aspettative sia il modo migliore per suscitare l'interesse e stimolare i processi di apprendimento, a qualsiasi età, può anche darsi che giovani, liceali e adolescenti siano effettivamente come li si dipinge, ma, riprendo volentieri Santambrogio, «vorrei che fosse una ricerca empirica seria a dirmelo» (p. 285).

5. La scuola è paradossalmente la grande assente nei libri di Mugnai e Santambrogio. Non mancano tuttavia alcune osservazioni ragionevoli e condivisibili, anche al di là dell'oltranzismo teorico di cui si è detto. In generale è giusto criticare l'ipertrofia di senso storico: il riduzionismo, teorico e pratico, in filosofia non è mai una buona idea. La distribuzione del monte-ore nello svolgimento dei programmi liceali è problematica, e spesso a farne ingiustamente le spese è la filosofia del '900 (S., p. 34: «Al Novecento è difficile arrivare»). Trovo molto opportuno l'invito a vincere l'*horror vacui* di fronte al *corpus* della tradizione filosofica (M., p. 88), operando al momento della programmazione una selezione ragionata di percorsi, argomenti e autori invece di essere costretti a tagli dolorosi alla fine dell'anno (S., p. 158: «Poche cose spiegate con chiarezza valgono ben più di molte nozioni confuse»). Nei tre anni di filosofia a scuola, introdurre a momento debito e nei modi giusti dei primi elementi di logica e di teoria dell'argomentazione può senz'altro avere un valore formativo (S., p. 161). Le scelte editoriali fanno sì che spesso i libri di testo dicano o anche mostrino troppo, il che non sempre è d'aiuto all'autonomia degli studenti («lo studente non [è] mai lasciato da solo», M., p. 169) e neppure alla costruzione attiva di percorsi didattici da parte dei docenti. Il lavoro diretto sulle opere dei filosofi è indispensabile (M., p. 107 e *passim*). Ma le cose a mio avviso più giuste Mugnai le dice in zona Cesarini, cioè nell'ultima pagina dell'Appendice del suo libro, sottolineando l'importanza *formativa* dell'insegnamento della filosofia nelle scuole, e allo stesso tempo la necessità di ridare dignità al ruolo degli insegnanti «aumentando gli stipendi e istituendo valutazioni serie» (M., 205; cfr. p. 187)<sup>35</sup>, nonché, aggiungerei, migliorando la qualità dei proces-

---

<sup>34</sup> Per converso, «[n]aturalmente a scuola, prima o poi, gli adolescenti si rassegnano e si fanno convincere che devono studiare Kant per diventare persone colte» (ivi, p. 122).

<sup>35</sup> In generale il tema della valutazione è ovviamente assai complesso (cfr. sopra, n. 26) e nel caso della didattica lo è probabilmente ancora di più. M. Mugnai, *op. cit.*, p. 205 pensa a una valutazione esterna («valutazioni serie, condotte magari da istitu-

si di formazione e la regolarità dei meccanismi di reclutamento in modo da aprire rapidamente la via dell'insegnamento ai nostri giovani più preparati e motivati – che non mancano affatto, ma le cui aspirazioni sono spesso fiaccate da percorsi lunghi, accidentati e precari.

Gettare ogni tanto un sasso nello stagno, come si suol dire, può servire a suscitare un dibattito e porre un rimedio all'assuefazione e alla naturalizzazione di scelte e di pratiche che naturali non sono (di solito negli orientamenti filosofici di naturale c'è poco...). Solo che in questo caso lo stagno non era certo immoto. L'insegnamento della filosofia in Italia è oggetto di dibattiti e riflessioni serie, vivaci anche in questi ultimi anni. Penso ad esempio al volume di Luca Illetterati, *Insegnare la filosofia*, con l'immagine ampia e pluralistica della didattica della filosofia che restituisce<sup>36</sup>, o, più di recente, ai lavori di Alberto Gaiani<sup>37</sup> e Annalisa Caputo<sup>38</sup>, che hanno indagato criticamente, ma senza preclusioni, le questioni e le opportunità aperte anche in didattica della filosofia dalla stagione delle "competenze". Contributi sulla didattica della filosofia trovano regolarmente spazio in riviste come «Logoi.ph» e «Comunicazione filosofica» (pubblicata dalla Società Filosofica Italiana). Sono poi molto attive la sperimentazione e la ricerca sull'insegnamento della filosofia in contesti di apprendimento non standard, come la scuola primaria<sup>39</sup> o gli istituti tecnici<sup>40</sup>. Ora, autori come Illetterati, Gaiani e Caputo, di formazione teoretica, non sembrano particolarmente sospetti di spiccate inclinazioni storiciste. Eppure arrivano tutti, anche alla luce di esperienze sul campo non

---

zioni esterne alla scuola secondaria»). Io penso piuttosto a un modello interno e dal basso: a mio avviso alla scuola gioverebbero molto dei processi di autovalutazione o valutazione interna, sulla base di obiettivi e parametri definiti collegialmente e con il coinvolgimento più ampio possibile, in modi adeguati all'età e al tipo di scuola, di studenti e studentesse.

<sup>36</sup> L. Illetterati (ed.), *Insegnare filosofia. Modelli di pensiero e pratiche didattiche*, UTET, Torino 2007.

<sup>37</sup> A. Gaiani, *Insegnare concetti. La filosofia nella scuola di oggi*, Carocci, Roma 2012; Id., *Insegnare filosofia a scuola a partire dai testi. Ascolto, dialogo, esperienza, verità*, in A. Caputo-L. Illetterati (eds.), *op. cit.*, pp. 307-332.

<sup>38</sup> A. Caputo, *Ripensare le competenze filosofiche a scuola. Problemi e prospettive*, Carocci, Roma 2019.

<sup>39</sup> Cfr. ad esempio, A. M. Iacono-S. Viti (eds.), *Le domande sono ciliege. Filosofia alle elementari*, Manifestolibri, Roma 2000; L. Mori, *Utopie di bambini. Il mondo rifatto dall'infanzia*, ETS, Pisa 2017; A. M. Iacono, *Socrate a cavallo di un bastone. I bambini, il gioco, i mondi intermedi e la messa in scena come pratica della verità*, Manifestolibri, Roma 2022.

<sup>40</sup> A. Caputo (ed.), *Filosofia e istituti tecnici. Esperienze e questioni*, Mimesis, Milano 2023.



occasionalmente, alla conclusione di buon senso secondo la quale l'interazione fra la dimensione storica e quella teorica della filosofia non solo è possibile, ma è anche opportuna e benefica a entrambe, per non dire che costituisce un punto di forza della pratica d'insegnamento della filosofia nelle scuole italiane<sup>41</sup>.

Mi soffermo per concludere su tre temi più generali su cui mi sembrerebbe interessante continuare la discussione. Il primo è legato alla questione del "canone". Cosa fa sì che si discutano certi argomenti piuttosto che altri? Che si leggano certe opere di filosofia piuttosto che altre? Quali sono le più pertinenti per l'insegnamento della filosofia a scuola? Le *Indicazioni nazionali* delineano il canone di riferimento per lo studio della filosofia distinguendo alcuni autori cosiddetti "imprescindibili" da altri suggeriti o raccomandati, ma le motivazioni di questa scelta restano implicite. Ora, il "canone" è qualcosa di storicamente e culturalmente variabile: la storia della filosofia è ricca di riscoperte tardive o postume, oppure di eclissi di autori già molto influenti nel loro tempo; di filosofi centrali in una certa tradizione filosofica e marginali in un'altra (anche le *Indicazioni* recano ovviamente traccia di questo)<sup>42</sup>. Canoniche non sono state soltanto le figure autoriali, ma anche, spesso, i dibattiti o l'agenda delle questioni. Riflettere su questo tema sembra dunque importante in generale, nonché didatticamente funzionale: quando si insegna sarebbe bene chiedersi perché lo studio di un determinato autore, di un'opera, di un percorso o di un problema filosofico è rilevante, o più rilevante di altri; a quali obiettivi formativi è collegato; quali altri canoni sono possibili, lo sono stati o lo sono tuttora, ad esempio in Paesi diversi dal nostro. Una riflessione sul canone può aiutare a ricordarsi che la storia della filosofia non è soltanto la storia dei filosofi, né la filosofia un repertorio più o meno vasto di argomenti e soluzioni standard o di problemi perenni. Se un canone di riferimento è necessario per evita-

---

<sup>41</sup> L. Illetterati, *Introduzione*, in Id. (ed.), *Insegnare filosofia*, cit., pp. XXIII-XXIV; A. Gaiani, *op. cit.*, pp. 112-123; A. Caputo, *Ripensare*, cit., pp. 18, 180, 182.

<sup>42</sup> Rispetto alle possibili declinazioni nazionali del canone filosofico è interessante confrontare gli autori nominati nelle *Indicazioni* con la lista compresa nel *Programme* francese, in cui sono inclusi autori e autrici come Zhuangzi, Nāgārjuna, Alain, Émile Durkheim, Marcel Mauss, Jeanne Hersch, Iris Murdoch, Gilbert Simondon e Michel Foucault. Peraltro, il modo in cui un canone si è costituito storicamente può essere significativo anche agli occhi di un antistoricista, dato che si può presumere che la fortuna di un'opera nel tempo non sia estranea alla forza, articolazione e complessità dei suoi argomenti.

re scelte puramente soggettive, accidentali o ideologiche, uno troppo rigido o dato per scontato come se fosse naturale e immutabile rischia di dar luogo a una cattiva scolastica e incoraggia le esecuzioni passive. Viceversa, la cornice di un canone più flessibile può dare adito a una progettazione consapevole e motivata da parte del docente, o ancora meglio da parte del dipartimento dei docenti dell'istituto scolastico, nonché condivisa con gli studenti nel suo senso complessivo e nei suoi obiettivi di fondo. Dove e come fissare la soglia di flessibilità?

Il secondo tema è la questione della filosofia "generale". La distinzione tra filosofia e storia della filosofia si può infatti intendere in due modi: come distinzione fra cose oppure come distinzione fra una parte e il tutto. Nel primo caso filosofia e storia della filosofia sono due discipline affatto diverse, che hanno in comune solo il nome, ma dovrebbero in realtà appartenere a due ambiti distinti (è la posizione di Santambrogio). Per capirsi, nella classificazione dei Settori scientifico-disciplinari universitari, Storia della filosofia dovrebbe stare insieme alle discipline storiche – com'era fino a poco fa per Storia della scienza – e con essa dovrebbero andare anche le varie "storie" filosofiche speciali, come la Storia dell'estetica, la Storia della logica (la materia insegnata da Mugnai), la Storia della filosofia morale (insegnata da John Rawls), ecc. A scuola andrebbe perciò insegnata la Filosofia *al posto* della Storia della filosofia. Nel secondo caso la Storia della filosofia è una disciplina specializzata all'interno di una materia più ampia che si chiama Filosofia, e si trova sullo stesso piano di tutte le altre discipline filosofiche specialistiche: Filosofia teoretica, Filosofia morale, Filosofia della scienza, Logica, ecc. In questo caso il problema agli occhi degli antistoricisti non è che a scuola si insegna la disciplina sbagliata, ma che si insegna arbitrariamente solo una parte della disciplina, invece del tutto. Sostituendo, poniamo, la logica o la teoria dell'argomentazione alla storia della filosofia incorreremmo nel medesimo problema. L'alternativa è allora insegnare una filosofia che, per opposizione alle varie branche specialistiche, dovrebbe chiamarsi filosofia "generale". Ma in cosa consiste la filosofia generale?

Questo è il problema a cui si trovano di fronte i colleghi francesi rispetto al loro insegnamento della filosofia nei licei. Non è infatti immediatamente evidente quali siano i confini, gli oggetti, i metodi della filosofia generale in quanto distinta dalle discipline specifiche<sup>43</sup>.

<sup>43</sup> Su questo si leggerà con interesse l'*Entretien avec Pascal Engel. Préparé et réalisé par Dan Arbib et Elena Partene*, «Le Philosophoire» 54 (2002), pp. 11-30 (numero dedicato

Se prendiamo un set di nozioni o problemi, come si fa di solito, la filosofia generale finirà per somigliare a una sorta di centone dei concetti e dei problemi propri delle filosofie specialistiche (un po' di filosofia morale con il "bene", di politica con "potere", di metafisica con "Dio", ecc.). Sarà allora il metodo a distinguere la generale dalle altre? Ma in che modo? In Francia è stato a lungo in uso un approccio ispirato a un canone lasco, in cui al professore di filosofia dell'ultimo anno di liceo (la *classe terminale*) veniva lasciata ampia libertà di esercitare il suo insegnamento su argomenti di sua scelta, se non proprio su qualsiasi oggetto, in base all'assunto che ciò che conta è la trasmissione di un esempio dello stile di ragionamento "filosofico"<sup>44</sup>. Anche per contenere le variabili soggettive, dal 2020 è in vigore un programma definito su più livelli, che chiede ai docenti di costruire tre percorsi macro-tematici in cui integrare alcune nozioni filosofiche di base, almeno un testo scelto in un canone di autori ordinati per epoche (antica e medievale, moderna, contemporanea) ed elementi di lessico filosofico<sup>45</sup>. Dal 2019 è inoltre attivo per le prime due classi dei licei un percorso umanistico opzionale con taglio storico e interdisciplinare, che include l'insegnamento storico della filosofia<sup>46</sup>. Se infatti da noi si lamenta l'eccesso di senso storico la stessa cosa avviene in Francia per la sua deficienza e oltralpe non mancano nemmeno gli ammiratori del modello italiano "post-storicista" delineato dai programmi Brocca e dalle *Indicazioni* del 2010<sup>47</sup>.

Posto dunque che filosofia "generale" e storia della filosofia sono

---

a *La philosophie générale*).

<sup>44</sup> Ivi, p. 14.

<sup>45</sup> *Programme d'enseignement de spécialité d'humanités, littérature et philosophie de la classe de première de la voie générale*, «Bulletin officiel de l'éducation nationale», Bulletin officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019.

<sup>46</sup> *Programme de l'enseignement de spécialité d'humanités, littérature et philosophie de la classe terminale de la voie générale*, «Bulletin officiel de l'éducation nationale», Bulletin officiel spécial n°8 du 25 juillet 2019.

<sup>47</sup> J.-L. Poirier, *Enseigner la philosophie. L'exemple italien*, Éditions de la revue Conférence, Dijon-Quétigny 2011. Il libro di Poirier, ispettore ministeriale, è il frutto di una missione in Italia, il cui *rapport* è consultabile sul sito del Ministère de l'éducation nationale. Cfr. anche l'intervento di M. Salucci, *Insegnare la filosofia in Francia. Charlie Hebdo, terrorismi e contemporaneità future*, «Il lavoro culturale» online 28.10.2015, <https://www.lavoroculturale.org/insegnare-la-filosofia-in-francia/marco-salucci/2015/> [07.06.2024]. Situazione analoga nei paesi di orientamento analitico: sulle critiche di anacronismo e *historiophobia* rivolte nel mondo anglosassone ai filosofi analitici cfr. H.-J. Glock, *art. cit.*

per lo più percepite da chi ha esperienza di insegnamento scolastico come complementari<sup>48</sup>, il punto è da quale delle due partire. La questione può essere valutata pragmaticamente. Se la cornice principale è la discussione di nozioni o questioni (ad es., “che cos’è la giustizia?”) è giocoforza che per fare riferimento ad autori classici occorra per prima cosa prelevare una certa tesi sulla giustizia (di Platone, di Hobbes, di Rawls) dall’insieme di cui fa parte mettendo fra parentesi contesti e diacronia e frammentando le unità storiche costituite dagli autori stessi e dalle loro opere. Ora, così frammentata, la storia diventa poi difficile da ricostruire e da far apprendere agli studenti, tant’è vero che dove ci si è posti il problema di farlo si è finito per istituire dei percorsi autonomi e paralleli (in Francia, appunto, ma anche in Spagna<sup>49</sup>). Inserire la dimensione storica in seconda battuta all’inter-

<sup>48</sup> Così ad esempio il rapporto Unesco del 2011 su *L’enseignement de la philosophie en Europe et Amérique du Nord* (Unesco, 2011), imprescindibile base di partenza per una comparazione ad ampio raggio dei sistemi di insegnamento della filosofia nei vari ordini di scuola: «Dans les pays d’Europe où la philosophie est enseignée au niveau secondaire, il est de coutume d’opposer deux approches didactiques: une approche thématique et une approche historique. [...] Aujourd’hui pourtant, après de nombreuses recherches en didactique de la philosophie ces dernières décennies, il apparaît que cette opposition n’est que d’apparence, car en matière d’enseignement de la philosophie, les deux approches doivent s’appuyer l’une sur l’autre et ne peuvent avoir d’impact réel sur les élèves qu’articulées l’une à l’autre» (ivi, pp. 50-51). Sui Rapporti Unesco, cfr. G. Gatti, *Il Rapporto Unesco (2007)*, La philosophie. Une école de la liberté: un approccio strategico intersettoriale, «Logoi.ph» 7 (2021), pp. 90-109. Anche Pascal Engel arriva alla conclusione che il problema con la storia della filosofia dipende dalle sue interpretazioni riduzioniste («Si j’ai été très militant contre l’histoire de la philosophie, c’est contre l’histoire de la philosophie exclusive»); in didattica occorre invece trovare un equilibrio tra filosofia generale e storia della filosofia che le contempi entrambe («C’est un équilibre difficile à atteindre, mais on doit viser les deux»; *Entretien avec Pascal Engel*, cit., pp. 26-27). Cfr. *supra*, n. 41.

<sup>49</sup> In Spagna l’insegnamento della storia della filosofia è tradizionalmente riservato al secondo anno di *Bachillerato* (il nostro quarto anno dei licei), dopo un anno obbligatorio per tutti di etica (ultimo della scuola media) e uno di introduzione alla filosofia (primo di *Bachillerato*). Un’utile scheda online a cura di P. Malerba: <http://www.paolomalerba.it/SSIS> [07.06.2024]. Questo assetto, in vigore dal 2000, è stato parzialmente modificato nel 2022 da una (contestata) riforma della scuola media, in cui l’insegnamento di etica è stato sostituito da uno di “Valori Civici ed Etici”, affine alla nostra Educazione civica. Dal 2006 invece il programma di filosofia del primo anno di *Bachillerato* è stato trasformato dall’approccio più generale di introduzione alla disciplina (per aree tematiche: filosofia, conoscenza, realtà, azione, ecc.) a un percorso di *Filosofía y Ciudadanía*, con taglio socio-politico più forte.

no di un quadro teorico-sistematico appare dunque, se non problematico, quantomeno molto oneroso in termini didattici e di apprendimento. Le cose sembrano stare diversamente per il movimento inverso: in apparenza non c'è niente che impedisca lo sviluppo in chiave didattica dell'analisi concettuale, dello studio dei nessi interni di una teoria/opera o della valutazione degli argomenti pro e contro una certa tesi prendendo le mosse dalle occasioni storicamente determinate costituite dallo studio di un'opera, di un autore, di un dibattito storico-filosofico specifico. Ciò sembra dovuto semplicemente al fatto che la rete delle relazioni fra concetti è più flessibile e più facilmente scomponibile dell'insieme di relazioni concrete che caratterizzano lo sviluppo storico, relazioni sottoposte a dei vincoli di realtà che non si possono modificare senza smarrirne il senso<sup>50</sup>. Studiando la storia della filosofia in una maniera che consenta anche di sollevare e analizzare le questioni teoriche si può raggiungere abbastanza agevolmente un duplice obiettivo formativo: far capire che concetti e argomenti hanno una loro densità storica, nascono da contesti e problemi relativi alla condizione umana storicamente determinati e contingenti, dei quali portano il segno, lo spessore e la ricchezza; e, a partire da lì, imparare di volta in volta a comprendere, analizzare e discutere le posizioni filosofiche anche sul piano della loro tessitura concettuale e della loro aspirazione a un contenuto di verità. Non si vede perché queste due competenze non si possano intrecciare e sviluppare insieme traendo beneficio l'una dall'altra, in un processo di apprendimento unitario di quella che appare allora come una medesima disciplina, declinata però in modo plurale e non riduzionistico.

L'ultimo tema è quello della "specificità". Nelle riflessioni sui pro e sui contro rispetto all'insegnamento della storia della filosofia (ma anche della filosofia in generale) torna infatti abbastanza spesso la questione se tale insegnamento abbia oppure no una valenza formativa specifica, cioè solo o peculiarmente sua, rispetto alle competenze o *skills* che anche altre discipline possono veicolare (ad esempio il famoso, ma anche generico "sviluppo del senso critico")<sup>51</sup>. Il secondo motivo per leggere Hanno Sauer riguarda proprio questo punto. Dopo l'articolo antistoricista, *The end of history*, Sauer ha infatti pubblicato, nella curiosa e ironica forma di una replica a se stesso,

---

<sup>50</sup> Sul tema, in una prospettiva più ampia, G. Cambiano, *Considerazioni sugli usi della storia*, «Belfagor» 60 (2005), pp. 27-42, p. 40.

<sup>51</sup> Su questo ad es. A. Caputo, *Ripensare*, cit., pp. 103-106, 188-193; P. Corkum, *art. cit.*

un articolo moderatamente storicista (*The ends of history*<sup>52</sup>). Il suo principale argomento può essere riformulato come segue: è più che ragionevole ammettere che nella filosofia ci sia un sottoinsieme X di proposizioni (teorie) il cui significato o la cui rilevanza epistemica non dipendono da riferimenti storici, e al limite ne sono offuscati; ma questa è solo una parte, e forse nemmeno tanto grande, del *corpus* dei testi filosofici; per la parte restante (Y), invece, la determinazione temporale è pertinente, non solo se se ne vuole comprendere il significato, ma anche al fine di valutarne la rilevanza come chiavi di lettura di problemi del nostro tempo. In una prospettiva didattica, proprio questa parte Y, dove possono rientrare anche tutte quelle procedure discorsive filosofiche per le quali chiedersi se sono vere o false non è pertinente (dai miti di Platone ai giochi linguistici del secondo Wittgenstein), è in grado d'innescare processi cognitivi ulteriori rispetto a quello, pur importante, dell'analisi dell'argomentazione: ad esempio valutare una teoria in termini di «novelty and conservativeness»<sup>53</sup>; disfarsi della tendenza a naturalizzare il presente grazie al contrasto di prospettive permesso dalla distanza storica<sup>54</sup>; esporre a una diversità epistemica di stili di ragionamento sufficiente a impedire la dipendenza da un unico set di credenze o da un unico schema di ragionamento («epistemic path-dependency»<sup>55</sup>), qualcosa di non molto diverso dal quel “pensare dal punto di vista degli altri” che era per Kant una delle formule dell'illuminismo. Per svolgere questa molteplicità di funzioni formative specifiche, conclude Sauer, l'approccio storico allo studio della filosofia può essere un mezzo molto potente, purché usato in modo non riduzionistico e associato a un canone ampio, che si presti a schemi e obiettivi formativi diversi: rintracciare l'origine di un determinato argomento, addestrarsi al *critical thinking*, apprezzare un ventaglio più largo di punti di vista differenti, e così via. In tutti questi casi, tuttavia, la questione rispetto

<sup>52</sup> H. Sauer, *The ends of history. A reply to Sauer*, «Inquiry» online 20.03.2023, pp. I-II, DOI: [10.1080/0020174X.2023.2190771](https://doi.org/10.1080/0020174X.2023.2190771).

<sup>53</sup> Su questo insiste P. Corkum, *art. cit.*

<sup>54</sup> H. Sauer, *The ends of history*, cit., p. 7: «We turn to it [una teoria del passato] for the contrast medium it injects into our current philosophical endeavors that allows us to make visible the wonky pictures that hold us captive. [...] This is why it remains a good idea to return to and attend to the past (within reason and moderation)».

<sup>55</sup> Ivi, p. 8. Il riferimento è alle ricerche sul ruolo positivo della diversità epistemica di Kevin Zollman (*The Epistemic Benefit of Transient Diversity*, «Erkenntnis» 72 (2010), pp. 17-35).

allo studio della storia della filosofia e al suo insegnamento a scuola non è «about the *if*», ma «about the *how*»<sup>56</sup>.

Università di Pisa  
[giovanni.paoletti@unipi.it](mailto:giovanni.paoletti@unipi.it)

---

<sup>56</sup>H. Sauer, *The ends of history*, cit., p. 9.

