

Comunicazione e insegnamento della filosofia in Hegel

di
Simone Furlani

“Io sono un uomo di scuola che deve insegnar filosofia....”.
G.W.F.HEGEL¹.

“Il pudore di un sistema chiede una statua di Dio che non dovrebbe avere *alcuna figura*.”
G.W.F.HEGEL².

Dal 1806 al 1816 Hegel è direttore del Ginnasio di Norimberga. Non solo: egli in quegli anni lavora pure alla stesura di un manuale di *Propedeutica filosofica* (pubblicato postumo) e partecipa attivamente – in funzione di quella carica istituzionale – alle discussioni sulla riorganizzazione delle istituzioni scolastiche e sull’insegnamento ginnasiale e universitario³. Le lettere che qui vengono presentate, rappresentano i documenti più diretti ed espliciti della concezione hegeliana in ordine all’organizzazione didattica e alla pratica dell’insegnamento della filosofia nella scuola. Sono parte dello scambio epistolare intrattenuto col Niethammer, ufficiale governativo per l’organizzazione della scuola, e col consigliere governativo von Raum, ma sono le uniche scritte in risposta ad un esplicito invito da parte dell’ispettore scolastico.

Subito, accanto alle due lettere, va ricordata la redazione da parte di Hegel della già citata *Propedeutica filosofica*, per notare come siano tutt’altro che secondari l’interesse che egli rivolge alla questione didattica e l’impegno col quale risponde a tali istanze. Non va trascurato inoltre il valore fortemente indicativo – in ambito di didattica – delle introduzioni di Hegel alle proprie opere sistematiche, così come dei *Gymnasialreden* tenuti da Hegel a Norimberga⁴.

¹ G.W.F.HEGEL, *Briefe*, tr. it. di P.Manganaro e V.Spada, Bari, 1972, p.110.

² G.W.F.HEGEL, *Über den Vortrag der philosophischen Vorbereitungs-Wissenschaften auf Gymnasien* (Dell’insegnamento della filosofia nei Ginnasi, Lettera al Niethammer) e *Über den Vortrag der philosophischen Vorbereitungs-Wissenschaften auf Universitäten*, (Dell’insegnamento della filosofia nelle Università, Lettera a von Raumer), tr. it. in G.W.F. HEGEL, *Propedeutica filosofica*, Firenze, 1951, pp. 256 – 257.

³ Sul lavoro di ricerca filologica compiuto sui materiali relativi all’attività dello Hegel rettore cfr. W.R.BEYER, *Hegel “Lokal – Schulrat”*, in “Hegelian”, 5, a cura di L.Schirrollo, Urbino 1965, pp. 61 – 69. Lo stesso Beyer ha curato il più completo volume dedicato alla didattica in Hegel: cfr. *Die Logik des Wissens und das Problem der Erziehung*, Nürnberg 1981.

⁴ Sull’opportunità della considerazione dei *Gymnasialreden*, molti critici esprimono dubbi e perplessità (cfr. ad es. J.D’HONT, *Der Endzweck der Erziehung bei Hegel*, in *Die Logik des Wissens...*, cit., pp. 195 – 202), poiché essi vengono pronunciati in occasioni ufficiali per lo più sgradite a Hegel, ad un pubblico composito e disinteressato, e quindi sicuramente in condizioni lontane da quelle della ricerca hegeliana e della stesura di qualunque altro testo hegeliano. Tuttavia, in essi sono presenti, certamente con un linguaggio diverso da quello classico hegeliano, tutti gli elementi che concorrono a giustificare la posizione hegeliana in ambito didattico, ed anzi, al di là della retorica ufficiale, costituiscono l’unico documento hegeliano che si avvicini ad una trattazione prettamente pedagogica; dello stesso volume cfr. l’atteggiamento opposto rispetto al D’HONT ad es. di W.HARTKOPF nel saggio *Die Dialektik in Hegels Gymnasialreden*, in *Die Logik des Wissens...*, cit., pp. 232 e ss., oppure ancora G.VECCHI, *Il concetto di pedagogia in*

L'insegnamento universitario ed infine la carica di rettore dell'Università di Berlino manterranno Hegel in stretto contatto col problema didattico, sia sul piano teorico sia su quello delle responsabilità istituzionali legate all'organizzazione degli studi. Non a caso Nietzsche si riferirà ad Hegel per esemplificare il rapporto – per Nietzsche del tutto deleterio – tra sapere e istituzioni didattiche statali. Accanto a ciò, tuttavia, il fatto che Nietzsche stesso definisca le teorie pedagogiche del proprio tempo con la stessa identica espressione hegeliana, ovvero “moderne manie”, rinvia all'analisi delle ragioni teoriche di Hegel, al di là dei giudizi storiografici più o meno affrettati.

1. *Filosofia e metodo.*

Nella lettera al Niethammer del 23 ottobre 1812, l'insegnamento della filosofia in quella che oggi definiremmo scuola secondaria superiore, secondo Hegel dovrebbe suddividersi relativamente al contenuto e, al di là del riferimento all'organizzazione delle classi, in tre gradi, e riguardare progressivamente innanzitutto la logica, in secondo luogo la cosmologia, la teologia naturale e la psicologia, infine l'enciclopedia filosofica. Hegel delinea – come direbbe Nietzsche – un *prospetto*, motivandolo sulla base della progressiva complessità dei concetti attraverso i quali tali materie si articolano⁵. Non solo: Hegel giustifica pure la prima parte dei programmi del suo tempo, ovvero l'insegnamento della religione e del diritto, sulla base del riscontro che trovano presso i giovani. Questa costituisce una delle poche aperture hegeliane alle istanze che oggi diremmo psicologiche dei discenti e che sembra collocare Hegel accanto a Kant, quando quest'ultimo pone in tema di didattica innanzitutto la distinzione rousseiana tra sviluppo naturale e quello indotto dall'educazione del soggetto⁶. Tali aperture tuttavia si riducono quando consideriamo l'affermazione hegeliana secondo la quale lo studio filosofico deve far in modo “che la *testa vuota* venga riempita di *pensieri* e *contenuto*, che venga cacciata via quella caratteristica *naturale del pensiero*, ossia la casualità, l'arbitrio, la parzialità dell'opinione”⁷. Lo sviluppo naturale del giovane, la sua crescita, l'acquisizione di determinate facoltà, non interessa Hegel tanto quanto gli interessi l'inevitabilità che il pensiero naturale sia fonte d'arbitrio, fonte di proprio ciò che la filosofia si propone di togliere. Il problema non è tanto quello di adeguare il più possibile l'educazione del giovane al suo sviluppo naturale, quanto piuttosto quello delle possibilità del soggetto di sottrarsi ad un rapporto con la naturalità che contrasta con la ricerca e l'affermazione del vero.

La vera natura dell'uomo, ciò che lo distingue individuandolo, è il sapere, lo spirito, la ragione, e lo scopo di qualunque istituzione scolastica risiede nel decostruire quella «rappresentazione originaria e propria della gioventù» che è fonte di inganno, di opinione, di un sapere finito e parziale⁸.

Hegel, Milano 1975, in cui l'autore scrive: “I *Discorsi* nascono da un'occasione, ma sono tutt'altro che occasionali.” (p. 126).

⁵ Il tono polemico col quale Nietzsche si riferisce agli “amici dei prospetti” oppure ai “legislatori dell'educazione quotidiana”, va valutato in relazione al futuro delle scuole auspicato da Nietzsche, ovvero ad una organizzazione della cultura e della scuola che, non seguendo i ritmi dei “bisogni”, disconosce anche sul piano del tempo e dello spazio l'impostazione tradizionale della scuola, e pertanto non necessità di una divisione rigida del tempo; cfr. F. NIETZSCHE, *Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten*, tr. it. cit. pp. 9 e ss.. Per quanto riguarda il prospetto delineato e proposto da Hegel, i tre gradi non riassumono la proposta hegeliana, sovrapponendosi loro altre distinzioni e altre precisazioni.

⁶ Scrive infatti Kant: “[...] è possibile accomodare di più il pubblico insegnamento alla natura, se pure non accordarlo con essa interamente. Giacchè, se il processo naturale dell'umana conoscenza è che prima l'intelletto si formi, pervenendo attraverso l'esperienza a giudizi intuitivi e mediante questi a concetti; e poi questi concetti, messi dalla ragione in rapporto con le loro premesse e conseguenze, siano finalmente compresi per mezzo della scienza in un tutto bene ordinato: l'istruzione ha da prendere proprio la stessa via.”; cfr. E. KANT, *Nachricht von der Einrichtungen seiner Vorlesungen in dem Winterhalbenjahre von 1765 – 1766*, tr. it. cit., p.

⁷ Cfr. G.W.F. HEGEL, *Über den Vortrag*..., tr. it. cit., p. 258.

⁸ *ibidem*, p. 257.

Con ciò la natura del soggetto non si contrappone alla scienza così come quest'ultima non è corrottrice dello stato originario del soggetto, tanto che Hegel non nega una via naturale al sapere, anche se più ardua, ma soprattutto è il sapere stesso il fine sia di questa via naturale che di quella scientifica indotta⁹. Ne consegue che la didattica depone l'attenzione nei confronti del perfezionamento dell'adeguamento dell'istruzione al corso di maturazione naturale del discente, per disporsi soltanto a lavorare sulla presentazione e la comunicazione del sapere, della scienza. Ad essa va adeguato ogni sviluppo *naturale* del soggetto.

È la *Fenomenologia*, naturalmente, che mostra l'itinerario attraverso il quale il soggetto giunge al sapere assoluto, alla scienza, percorrendo l'intero margine che divide quell'altezza scientifica dalla "rappresentazione naturale" cui Hegel si riferisce nella premessa alla *Fenomenologia*¹⁰.

Lungo l'itinerario fenomenologico, Hegel mostra come ogni forma di sapere limitato, anche quello massimamente lontano dal sapere assoluto, l'*hic et nunc* – che richiama in sé «il vedere e l'udire» cui Hegel si riferisce nelle lettere al Niethammer per sostenere che proprio ciò la gioventù deve «dimenticare» – appartenga anch'esso al sapere assoluto¹¹. Spinozianamente la verità è indice di se stessa e della falsità, e introdurre alla scienza significa mostrare come si dissolva ogni alternativa forma apparente di sapere: "[...] Per mezzo dell'apprendere, al posto di queste illusioni viene la verità"¹².

L'intero itinerario fenomenologico si fonda sulla possibilità, sulla capacità precostituita della relazione tra soggetto conoscente e oggetto da conoscere, capacità del soggetto di comprendere la cosa e della cosa d'essere compresa. All'interno dell'identità di tali capacità si muove il sapere assoluto, nel suo apparire e nel decostruire ogni elemento relativo, e non c'è affatto bisogno di elaborare un metodo che disponga correttamente alla scienza.

Lo stesso vale per l'apprendimento. Il pensiero garantisce di per sé non solo la trasmissione del contenuto – sia relativamente agli autori studiati, sia rispetto al percorso proposto durante la lezione dal maestro – ma anche – per così dire – la facoltà e l'esercizio del pensiero. Si legge infatti in un passaggio importante relativamente all'interesse della nostra ricerca:

"L'infelice prurito di educare a *pensare da sé* e alla *produzione autonoma*, ha messo nell'ombra questa verità; – come se, quando io imparo ciò che è sostanza, causa o chechessia, – non *pensassi io stesso*, come se *io stesso* non *producessi* queste determinazioni nel mio pensiero, [...] – come se, quando ho conosciuto il teorema di Pitagora e le sue dimostrazioni, non conoscessi *io stesso* questo teorema e non dimostrassi la sua verità. In quanto lo studio filosofico è un fare spontaneo e originario, esso è un *apprendere*; – l'apprendere una scienza *già esistente*, formata. Questa è un patrimonio di contenuto acquisito, formato, elaborato; questo bene ereditario deve essere acquisito dall'individuo, ossia, venire *appreso*. Il maestro lo possiede: esso è prima nel suo pensiero e soltanto dopo in quello degli scolari [er denkt ihn vor, die Schüler denken ihn nach]"¹³.

La soluzione hegeliana investe direttamente anche la questione del metodo della scienza. Ancora nella *Fenomenologia*, Hegel si scaglia con la consueta radicalità contro ogni possibile discorso sul metodo, che sia introduttivo e propedeutico alla scienza, al sapere. Contrapponendosi alla direzione della filosofia moderna, che da Cartesio a Kant si impegna nella definizione preliminare del metodo, Hegel definisce tali ricerche «inutili immaginazioni e chiacchiere»¹⁴. Pretendere di istituire un'indagine sul conoscere significa ricadere nell'aporia dell'impossibilità del conoscere, poiché non vi è e non vi può essere alcuna garanzia che il metodo elaborato adegui il conoscere all'oggetto e viceversa, non v'è alcuna certezza che l'oggetto da conoscere si tolga dall'alterità rispetto al

⁹ *ibidem*.

¹⁰ G.W.F.HEGEL, *Phänomenologie des Geistes*, tr. it. di E. De Negri, Firenze 1992 ¹⁰, p.71 e ss..

¹¹ Cfr. G.W.F.HEGEL, *Über den Vortrag...*, tr. it. cit, p. 258.

¹² *ibidem*, pp. 257 – 258.

¹³ *ibidem*, p. 257.

¹⁴ Cfr. G.W.F.HEGEL, *Phän.*, tr. it. cit., p. 67.

conoscente. Come visto quella possibilità è congenita, connaturata al rapporto soggetto – oggetto, e la pretesa di un metodo preliminare richiederebbe una ulteriore giustificazione dell'adeguatezza di un tale mezzo; questa giustificazione ne richiederebbe a sua volta un'ulteriore, avviando la più classica delle forme di cattiva infinità. Il bersaglio è qui certamente Kant. Hegel argomenta distinguendo le due direzioni di lettura del rapporto soggetto – oggetto, quando nota che la contraddittorietà del discorso sul metodo nasce dall'attività del soggetto oppure, all'opposto, dalla passività di questo davanti alla cosa. Se il conoscere è attivo rispetto alla cosa, il conoscente altera la cosa stessa; se il conoscere al contrario si comporta passivamente, il sapere diviene semplice mezzo, e la cosa giunge al soggetto non così com'essa è, bensì com'essa è attraverso quel mezzo. Hegel pensa da un lato all'idealismo e dall'altro al realismo alla cui radice si ritrova la stessa errata posizione, ovvero la convinzione comune della netta demarcazione tra soggetto e oggetto, la loro esistenza indipendente¹⁵.

Con ciò Hegel non nega la valenza metodologica della scienza, l'aspetto metodologico del sapere, ma sottolinea anzi l'imprescindibilità della scienza da quell'aspetto, imprescindibilità come immanenza di questo in quella¹⁶.

2. *Scopo e metodo dell'insegnamento della filosofia. Hegel e Kant*

In ambito strettamente didattico, quanto fin qui detto significa che la questione relativa al contenuto e al metodo dell'insegnamento della filosofia investe la filosofia stessa. Hegel si definisce «pedagogo filosofico»¹⁷, nel senso che anche il metodo didattico giusto deve fondarsi scientificamente, ovvero deve trovare immanentemente alla filosofia la propria giustificazione. Se da un lato ne va della possibilità stessa dell'apparire del sapere assoluto, direzione ora assunta, dall'altro ne va dello statuto scientifico della didattica come scienza, che per l'appunto è anch'essa o deve esser anch'essa filosofia.

Prima di considerare ciò, guardiamo al fine e al metodo dell'insegnamento della filosofia così come intesi da Hegel. Nella lettera al Niethammer si legge che «*imparare a pensare speculativamente* deve [...] essere considerato un fine necessario»¹⁸. Basterebbe questa affermazione per giudicare ideologico il giudizio di chi legge la posizione di Hegel in tema di didattica in rigida contrapposizione con Kant: tale affermazione, ammesse tutte le distinzioni, non si contrappone alla convinzione kantiana che indica il fine dell'insegnamento della filosofia nell'imparare a pensare¹⁹. Non solo, ma Hegel non è distante da Kant nemmeno quando sostiene – su un piano forse più generico – che il fine dell'apprendere sia il superamento della casualità, del fantasioso e dell'opinione: nella stessa occasione Kant indica come fine dello studio della filosofia il sottrarsi alla moda e al consenso comune. Ancora, l'autonomia critica dello studente così come auspicata da Kant, viene altrettanto chiaramente richiamata da Hegel quando egli sottolinea che l'insegnamento

¹⁵ Cfr. *ibidem*, pp. 74 – 75.

¹⁶ È ormai noto il seguente passo hegeliano dell'Introduzione alla Fenomenologia: "...un tale itinerario verso la scienza è esso stesso già *scienza*, e, secondo il contenuto di quest'ultima, è quindi scienza dell'*esperienza della coscienza*."; cfr. *ibidem*, p. 78.

¹⁷ G.W.F. HEGEL, *Über den Vortrag...*, tr. it. cit., p. 248.

¹⁸ *ibidem*, p. 261.

¹⁹ Sulla falsità della rigida contrapposizione Kant – Hegel, cfr. J. ROHBECK, *Didattica della filosofia di Hegel*, tr. it. di U. Damiani, pubblicato nella rivista "Riforma della Scuola/ Riforma dell'Università" dedicata dalla SFI alla didattica della filosofia, su sito Internet <http://www.getnet.sfi>. Il saggio del Rohbeck tuttavia subisce un limite fondamentale: accanto alla discussione del rapporto hegeliano con gli esponenti della pedagogia del tempo e delle convinzioni didattiche di Hegel, rinuncia subito alla considerazione dello Hegel pedagogista all'interno delle opere filosofiche e del filosofo tedesco, ovvero alla prospettiva dell'esame dell'immanenza della teoria didattica rispetto alla filosofia (cfr. pp. 2 – 3). Vedremo che tale possibilità non può essere trascurata.

dovrebbe fornire innanzitutto al discente «una serie di regole, definizioni, piani e norme generali [...] armi e strumenti per cimentarsi da soli, potere di divenire autosufficienti»²⁰.

Se allora arrestarsi alla affermazione kantiana dell'imparare a filosofare significa rischiare di restare imprigionati in una filosofia talmente pura da risultare vuota, ad un approccio scettico e ipercritico che finisca col disconoscere la scientificità della filosofia, certamente Hegel si oppone – ed anche radicalmente – alla proposta kantiana. È – con le parole del Rohbeck – la “riflessione filosofica pura” che Hegel intende evitare criticando esplicitamente Kant, contrapponendosi all'indirizzo didattico che egli assume con toni entusiastici, e anche ciò ha una giustificazione immanente²¹. Non ricade allora Hegel nell'auspicio di un metodo e di un discorso preliminare su di esso dopo averlo tenacemente avversato come fonte di ulteriore esteriorità? Certamente no: egli indica soltanto che l'acquisizione degli strumenti e dei mezzi attraverso i quali è possibile filosofare è anch'essa filosofia, è già filosofia. Ancora la *Fenomenologia* mostra come l'ascesa della coscienza al sapere assoluto sia inscindibile dallo sviluppo delle strutture logiche che coincidono con le determinazioni del sapere assoluto. Anche la *Scienza della Logica* trattando le determinazioni di pensiero della riflessione, ad esempio le determinazioni di identità, differenza e contraddizione, discute le loro possibilità di applicazione, il loro valore di categorie²².

Non ci rimane quindi ora che notare come anche la proposta kantiana non sia del tutto libera dall'aspetto ideologico che al contrario Kant professa di rigettare oppure come essa rispetti quello che potremmo chiamare principio di immanenza della proposta didattica rispetto alla propria filosofia. Kant infatti sostiene che è suo proposito insegnare a filosofare e non l'insegnare una filosofia “bell'e pronta”. L'affermazione sembra rivolgersi all'impianto didattico della realtà wolffiana, ma non è difficile immaginare una sua applicazione alla proposta hegeliana, se non altro guardando alla propedeutica filosofica o al prospetto indicato da Hegel nelle lettere al Niethammer, entrambi dominati dal punto di vista del contenuto dalla filosofia hegeliana. Tuttavia, sempre facendo riferimento alla nota kantiana già citata, accanto all'indicazione del metodo zetetico come mezzo proprio del fare filosofia, Kant delinea un itinerario didattico (quello che va adeguato quanto possibile allo sviluppo del discente) che lascia a nostro avviso molti dubbi sulla pretesa onestà intellettuale del docente nei confronti dello studente. L'itinerario suggerito da Kant ha come fine – come visto – lo sviluppo dell'autonomia critica dello studente che gli consenta di non subire la «moda e il comune consenso». L'insegnante raggiunge tale obiettivo guidando lo sviluppo delle facoltà del soggetto attraverso tre gradi, quelli dell'intelligenza, della ragione e della sapienza. Per «far maturare l'intelligenza» va esercitato il «giudizio d'esperienza» e una sorta di comparatistica delle diverse sensazioni. Sulla base di questi «giudizi inferiori» e attraverso l'esercizio, l'insegnante deve fare in modo che lo scolaro gradualmente s'innalzi ai «giudizi superiori» in conformità alla capacità intellettuale esercitata al primo livello²³.

Tale itinerario non subisce forse la nozione kantiana di filosofia? Al di là del taglio logico – epistemologico, la convinzione che lo studente debba distaccarsi dagli oggetti e dalle sensazioni immediate che essi originano, non propone in realtà l'itinerario che tra poco Kant pubblicherà con la *Critica della ragion pura*? Non finisce Kant col presentare come oggettivo e corretto il suo modo di fare filosofia (fatto del tutto comprensibile, d'altra parte)? Le sue premesse in ordine al metodo e al fine della didattica della filosofia non rischiano di prospettare all'orizzonte una filosofia «bell'e fatta»? Ancora dunque: è davvero così lontana la proposta hegeliana da quella kantiana? Non fonda

²⁰ Cito dal saggio del Rohbeck questo passo di un discorso hegeliano; cfr. J.ROHBECK, *Didattica...*, cit., p. 6

²¹ Cfr. *ibidem*, pp. 5 – 7.

²² Proprio l'esposizione delle cosiddette leggi di pensiero, ovvero delle categorie di identità, differenza e contraddizione, è accompagnata dalla critica alla riflessione pura come vuoto esercizio di scetticismo o soggettivismo, e introdotta – ancora, non a caso – dall'esplicito riferimento critico, tra gli altri, a Kant stesso; cfr. G.W.F.HEGEL, *Wissenschaft der Logik*, tr. it. di A.Moni riv. da C.Cesa, Roma – Bari 1994, vol. II pp. 440 e ss.

²³ Cfr. E.KANT, *Nachricht von der...*, tr. it. cit., pp. 52 – 54.

pure Kant il proprio metodo didattico su scelte legittimate filosoficamente, ovvero su principi immanenti alla sua riflessione filosofica? Hegel non lo dice, ma il suo intervento incarna la consapevolezza dell'inevitabilità di un tale modo di procedere. D'altra parte – come visto – la contrapposizione con Kant relativamente al metodo didattico non ha ragioni tanto concrete, e la polemica contro Kant anche in questo caso pare derivare e fondarsi sulla critica teoretica generale formulata da Hegel fin dai suoi primi interventi jenesi.

Da tale prospettiva, dunque, accanto al fine anche relativamente al metodo la contrapposizione rigida di Hegel a Kant non esaurisce gli elementi potenzialmente costitutivi della teoria didattica dei due filosofi tedeschi.

In primo luogo, come visto, la discussione sul metodo non presenta i due filosofi tedeschi in netta contrapposizione.

In secondo luogo, anticipando un aspetto che prenderemo in considerazione successivamente, il rapporto hegeliano con la storia della filosofia e il conseguente giudizio che indica la necessità per lo studente di appropriarsi del «patrimonio di contenuto acquisito» non viene totalmente e definitivamente escluso e negato dalla posizione kantiana. Kant anzi riconosce la necessità dello studio e della critica dei filosofi del passato.

In terzo luogo l'itinerario didattico proposto da Hegel – come in Kant – individua una progressiva astrazione dall'elemento empirico verso la concettualizzazione. Le distanze permangono, ma esse trovano giustificazione – più esplicitamente forse in Hegel, ma sicuramente anche in Kant – nella riflessione e nella proposta filosofica dei due filosofi.

Si notino, infine, relativamente al fine dell'insegnamento della filosofia i seguenti passi:

“[...] se il processo naturale dell'umana conoscenza” – scrive Kant – “è che prima l'intelletto si formi, pervenendo attraverso l'esperienza a giudizi intuitivi e mediante questi a concetti; e poi questi concetti, messi dalla ragione in rapporto con le loro premesse e conseguenze, siano finalmente compresi per mezzo della scienza in un tutto bene ordinato: l'istruzione ha da prendere proprio la stessa via”²⁴.

La stessa esigenza di sistematicità viene espressa da Hegel:

“Io sono un uomo di scuola, che deve insegnare filosofia e che ritiene forse anche per questo che la filosofia, come la geometria, debba diventare un edificio regolare, insegnabile quanto questa”²⁵.

3. Ancora sul metodo: le due vie.

Nella lettera al Niethammer Hegel indica chiaramente – come visto – lo scopo dell'insegnamento ginnasiale. Oltre al passo già citato, in cui Hegel si riferisce allo scopo di tale insegnamento nei termini della necessità di “*imparare a pensare speculativamente*”, Hegel si pronuncia anche nel seguente modo: “Per ciò che si riferisce all'insegnamento della filosofia nei Ginnasi, l'essenziale è in primo luogo e subito, la *forma astratta*”²⁶. Per giungere a ciò egli prevede due possibili strade, una che rivolge ogni potenzialità analitica al mondo sensibile, fino a scorgere in esso la forma astratta, l'altra che incomincia da subito con l'astratto stesso. La prima viene definita la “*più naturale*”, ma per questo la *strada meno scientifica*”, mentre la seconda, in modo “conforme alla

²⁴ Cfr. E.KANT, *Nachricht von der...*, tr. it. cit., p. 52.

²⁵ Cfr. G.W.F.HEGEL, *Briefe*, tr. it. cit., p. 110.

²⁶ G.W.F.HEGEL, *Über den Vortrag...*, tr. it. cit., p. 258.

realtà, poichè il puro, il più alto, il vero, è *natura prius*”, e dunque in modo per nulla artificioso, conduce “*a pensare astrattamente, per mezzo del pensiero astratto*”²⁷, in linea con quanto fin qui visto.

Il prospetto consigliato da Hegel al Niethammer riguarda ovviamente quest’ultima strada e segue fedelmente l’articolazione stessa dell’edificio sistematico hegeliano. La lettera considerata si colloca infatti in un periodo in cui Hegel sta elaborando la stesura della *Scienza della Logica*, opera che inaugura la nuova concezione sistematica hegeliana, ma che mantiene ancora – non senza contraddizioni – la *Fenomenologia* come introduzione al sapere. Sarà comunque la Logica la prima parte del sistema dello Hegel maturo, all’interno del quale la *Fenomenologia* non troverà più spazio. La convinzione dell’assurdità e dell’inutilità di un sapere propedeutico, oppure, che è lo stesso, la convinzione che il sapere assuma in sé quella valenza isagogica, segnerà il destino della prima opera sistematica, in cui per la prima volta Hegel aveva esposto chiaramente il suo concetto di scienza²⁸.

Al di là della controversa fine del valore della *Fenomenologia*, quanto detto finora non viene tolto o negato, bensì piuttosto percorso a fondo e attuato a tal punto che l’*Enciclopedia* rinuncerà ad una introduzione e riserverà alla *Fenomenologia* uno spazio ben più ridotto. Ed è Hegel stesso a sottolineare come la logica presenti un valore propedeutico fondamentale:

“Questa logica suol [...] esser riserbata allo studio della gioventù, [...] e solo per il suo scopo soggettivo ha da occuparsi dell’acquisto dei mezzi e della possibilità di diventare attiva negli oggetti di quegli interessi (la qual cosa stessa essa non fa poi ancora che teoreticamente). Fra cotesti mezzi, [...] viene annoverata la scienza logica, cosicchè lo studio di questa val come un lavoro preliminare, ed il suo luogo è la scuola, alla quale, soltanto, deve tener dietro il serio della vita e l’attività per i veri scopi”²⁹.

Nella *Scienza della Logica*, tuttavia, l’idea delle due strade espressa al Niethammer trova corrispondenza e conferma: “Altro è la logica, per chi si accosta per la prima volta ad essa e in generale alle scienze, ed altro è la logica per chi dalle scienze ritorna a lei”³⁰. In entrambi i casi le due strade – sia pur convergenti – si rivelano parziali. Da un lato, infatti, la Logica non si riduce all’elemento astratto, alla “incolore e fredda semplicità delle sue determinazioni pure”, bensì deve estendersi o, meglio, mutare la propria universalità rivelando “in sé la ricchezza del particolare” e ciò non è possibile se non attraverso un abbraccio con le scienze: “[...] l’elemento logico non ottiene la giusta estimazione del suo valore, se non in quanto sia divenuto il risultato dell’esperienza delle scienze”³¹. La Logica presenta di per sé tale concretezza, sia pur – per usare le parole di R.Bodei – *geneticamente* risultato dell’esperienza con la natura e il mondo³². Il rischio è allora quello di non

²⁷ *ibidem*, pp. 258 – 259.

²⁸ Hegel non ha ancora risolto definitivamente i dubbi sulla propria concezione sistematica. Segno ne è, all’interno della lettera al Niethammer e per quanto concerne la questione didattica, la questione dello studio dei classici, dell’estetica e della filosofia della religione. Al Niethammer Hegel si dice – anche se non ancora pienamente – convinto “che forse ogni insegnamento filosofico nei Ginnasi potrebbe apparire superfluo, che lo studio dell’antichità sia l’introduzione alla filosofia più adatta alla gioventù ginnasiale e sostanzialmente la vera”.

²⁹ G.W.F.HEGEL, *W.d.L.*, tr. it. cit., p. 13.

³⁰ *ibidem*, p.39. Anche relativamente allo scopo dell’insegnamento, la prefazione della *Scienza della logica* è assai indicativa, in particolare laddove Hegel relativamente alla Logica scrive: “Lo studio di questa scienza, la dimora e il lavoro in questo regno delle ombre, è l’assoluta educazione e disciplina della coscienza. Questa vi manda innanzi una bisogna lontana dalle intuizioni e scopi sensibili, dai sentimenti, dal mondo semplicemente opinabile della rappresentazione. Guardata dal suo lato negativo, questa bisogna consiste nello scansare l’accidentalità del pensare ragionante e dell’arbitrio di lasciarsi venire in mente e menar per buoni questi motivi oppur opposti” (tr. it. cit., p.41). Mi pare che la vicinanza – anche terminologica – con il senso della lettera al Niethammer sia assai evidente.

³¹ *ibidem*, p. 41.

³² R.BODEI, *Sistema ed epoca in Hegel*, Bologna 1975. Dopo aver evidenziato i due modi di approccio alla Logica Bodei sottolinea come “[...] Dal punto di vista *didattico* della costruzione scientifica, essa [la Logica] *precede* il

riuscire a scorgere e a vivere l'intera concretezza dell'elemento logico, di finire coll'appropriarsi di quest'ultimo soltanto per la parte formale che certamente contribuisce alla sua costituzione. Le determinazioni logiche sono leggi del pensiero nell'effettiva vita della coscienza, ma sarebbe un vizio intellettualistico credere che esse inevitabilmente presentino il proprio contenuto al loro esterno.

D'altro lato e corrispondentemente, la strada "più naturale", ovvero quella di chi parte dall'elemento sensibile rischia di arrestarsi davanti alla logica come davanti ad un sistema talmente astratto da sembrar costituirsi in "un sistema isolato di astrazioni, che è limitato a se stesso e non si estende sopra le altre cognizioni e scienze". Al contrario anche gli uomini di scienze non possono che giungere alla Logica, in quanto essa esprime "l'anima [...], il principio, in genere, di ogni vitalità naturale e spirituale"³³.

Ritornando sul piano più squisitamente didattico, ciò significa che la parzialità della strada scientifica deve trovare lo spazio del suo superamento proprio nello studio delle scienze, ovvero nell'ultimo grado del prospetto sottoposto al Niethammer. Al di là della convinzione hegeliana che tale completamento venga portato a termine nell'ambito dello studio universitario, rimane ferma tale necessità, espressa chiaramente da Hegel in una lettera successiva al Niethammer: " [...] nel pensare, nella logica, proprio ciò che è più astratto è ciò che è più ricco, in quanto è del tutto semplice, puro e non mescolato. Solo gradualmente si può procedere ad esercizi di pensiero sul più sensibile e sul concreto"³⁴.

4. Breve osservazione sulla critica nietzscheana a Hegel: il ruolo della scuola all'interno dello stato.

Nel presente paragrafo – anche se nelle lettere hegeliane qui presentate non si trovano riferimenti diretti al rapporto tra sapere e istituzioni scolastiche pubbliche – si vuole prendere brevemente in considerazione l'accusa nietzscheana ad Hegel secondo la quale egli rappresenterebbe il punto più alto della sottomissione della filosofia allo stato e ai suoi bisogni. Nelle conferenze *Sull'avvenire delle nostre scuole* Nietzsche infatti individua la radice della decadenza delle istituzioni educative tedesche della sua epoca – e soprattutto della istituzione fondamentale, ovvero il liceo – nel rapporto degenerato della cultura con lo stato. Lo stato esercita il proprio controllo sulla cultura, in un modo che nulla ha a che fare col rapporto di collaborazione e sostegno tra stato e cultura caratteristico del mondo greco. Lo stato mira a creare tecnici e funzionari di stato, artigiani e

concreto, dal punto di vista *genetico*, lo segue" (p. 264). Ciò risulta evidente ancor di più guardando alla lettera al Niethammer (cfr. più avanti in nota).

³³ G.W.F. HEGEL, *W.d.L.*, tr. it. cit., pp. 39 – 40.

³⁴ G.W.F. HEGEL, *Briefe*, tr. it. cit., p. 127. Si chiarisce così anche la prospettiva legata al valore introduttivo – filosofico dello studio dell'antichità, dell'estetica e della filosofia della religione. Dopo aver considerato come in Hegel, relativamente alla strada naturale che conduce al sapere, non vi possa essere propriamente un'introduzione, e come, anche nell'acquisizione dell'elemento speculativo, quest'ultimo stesso abbia in sé una valenza propedeutica o isagogica, l'affermazione dello studio dell'antichità come vera e più adatta introduzione per i giovani, apriva un ulteriore motivo di problematicità, e ancora relativamente all'introduzione, all'iniziazione al sapere filosofico.

In realtà, tuttavia, una tale contraddizione si risolve qualora si considerino i seguenti due aspetti. Da un lato l'introduzione al pensiero attraverso lo studio dell'antichità conduce – anche qualora Hegel si fosse convinto dell'inverso e, pertanto, avesse definitivamente approvato il prospetto sottoposto al Niethammer – , per così dire, all'imbocco della strada scientifica. L'introduzione cui Hegel si riferisce guardando allo studio dell'antichità, riguarda sempre il liceo e dunque l'educazione indotta, almeno per quanto la distinzione tra le due vie si sovrapponga alla distinzione espressa nella *Logica* tra non – iniziati e studiosi delle scienze naturali.

Non è così possibile dunque parlare di "triplice direzione" dell'educazione dell'uomo, riferendosi come il Vecchi ad una tripartizione del processo della *Bildung* in Hegel secondo un momento estetico, religioso e speculativo: Hegel insiste assai di più – in ambito didattico – sulla filosofia della natura e dello spirito in generale e sull'unità sistemica complessiva ottenuta dal pensiero; cfr. G. VECCHI, *Il concetto...*, cit., in part. pp. 122 e ss.

produttori; al contrario è la cultura dei singoli, opposta alla cultura di massa perseguita dallo stato attraverso la democratizzazione dei «diritti del genio», cui deve tendere un popolo affinché s'inverta tale rapporto tra stato e cultura. La filosofia invece ha accettato e si è immessa all'interno di tale rapporto perverso con lo stato, in modo tale che essa ha rinunciato alla propria naturale autonomia, fino a giungere all'adeguamento totale alle istanze politico-economiche dello stato con la filosofia hegeliana.

Nietzsche, qui per quanto riguarda la scuola e la politica dell'istruzione, richiama, e contribuisce a conferirle stabilità, un'interpretazione del pensiero di Hegel e della sua attività pubblica di docente e preside universitario che per lungo tempo ha resistito innanzitutto ai testi stessi di Hegel. Ancora oggi, Hegel lo si legge attribuendogli prospettive politiche da rivoluzionario, e allo stesso tempo lo si indica come il più conformista e conservatore tra i pensatori, qualora non addirittura come reazionario o teorico nazionalista. In generale va sicuramente ricordato che ricerche – nemmeno più tanto recenti – hanno smentito ogni radicalizzazione, sottraendo il pensiero politico di Hegel ad ogni lettura unilaterale e ad ogni attribuzione semplicistica e affrettata³⁵.

Guardiamo invece a come tale questione interessi l'ambito relativo alla politica scolastica seguendo la direzione originata dalla critica nietzscheana.

Innanzitutto si noti che alcune delle direttive tipicamente nietzscheane, passando ancora una volta attraverso la dimensione teoretica in cui esse trovano radice e giustificazione, potrebbero apparire e rivelarsi – ammesse tutte le distinzioni del caso – non così lontane dalle posizioni di Hegel³⁶.

In secondo luogo, così come Nietzsche non nega del tutto la funzione della scuola anche all'interno delle istanze proprie dello stato, quali la formazione nei mestieri e dei funzionari pubblici, Hegel riconosce molto prima di Nietzsche che le condizioni per lo sviluppo della filosofia e della cultura, si verificano quando lo "spirito umano" attraverso un lungo cammino ottiene a sé "il bisogno nascente dalla mancanza di bisogni", stato di cose che nell'individuo si instaura nella libertà vissuta dalla gioventù. È in questo momento e su questo retroterra puro che si instaura la funzione educativa della scuola e la possibilità più estesa per essa di accompagnare il giovane discente agli scopi prefissi. Se, dunque, il rapporto degenerato della cultura con lo stato è testimoniato dalla risposta esclusiva della scuola ai bisogni dello stato e non a quelli del libero pensiero, ciò non è sicuramente un'idea di Hegel, nè suo auspicio e neppure in Hegel se ne può trovare radice.

Relativamente poi all'altro capo della dialettica pedagogica, ovvero relativamente al ruolo del filosofo e dell'insegnante nella scuola e, quindi, nella vita pubblica dello stato, la posizione hegeliana è tutt'altro che rinunciataria. Hegel definisce il filosofo un «funzionario dello spirito», e troppo semplicistico sarebbe inserire come ulteriore premessa l'affermazione hegeliana dello Stato come esistenza effettiva dello spirito, e concludere un così un traballante sillogismo guardando alla figura del filosofo – cui Hegel pensa – come ad un funzionario dello Stato, sottomesso o perlomeno rinunciatario di fronte alle iniziative politico – statali. È, tra le altre numerose possibili citazioni, in

³⁵ Basti qui ricordare il già citato testo di R.BODEI, *Sistema ed epoca in Hegel*, il quale decostruisce ogni lettura forzatamente ideologica del pensiero di Hegel partendo proprio dalle figure e dai passaggi dei testi hegeliani dai quali tali letture hanno attinto spunto e forza argomentativa.

³⁶ Oltre a quanto seguirà, mi riferisco ad esempio ai seguenti aspetti: 1 la questione del genio, che emerge non soltanto in Nietzsche all'altezza della sua polemica contro la democratizzazione dei "diritti del genio" (cfr. schedatura su Nietzsche all'interno della prima parte del nostro lavoro), ma anche in Hegel proprio nella lettera al Niehammer qui considerata (quando Hegel definisce le "scienze filosofiche" come "il prodotto risultante dal lavoro del genio pensante", *Über den Vortrag...*, tr. it. cit., p. 257); 2 la questione della difesa delle lingue antiche (cfr. schedature) e la ragione pratica di una tale difesa (cfr. schedatura di Nietzsche e il seguente passo di Hegel: "Già al bambino viene offerta la riflessione. Gli viene ad esempio assegnato il compito di connettere aggettivi con sostantivi. Qui ha da stare attento e da distinguere; deve ricordarsi una regola e applicarla secondo il caso particolare"; G.W.F. HEGEL, *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften*, § 21 Z; qui ho riportato la traduzione italiana di Bodei; pertanto cfr. R.BODEI, *Sistema...*, cit., p. 266); 3 la fiducia nella gioventù e la polemica contro l'errata pretesa da parte degli insegnanti dell'esercizio della propria autonomia (cfr. schedature di Nietzsche ed Hegel).

uno dei discorsi berlinesi che con la più alta chiarezza Hegel auspica un rapporto di collaborazione tra Stato e filosofia, e non di subdola complicità, sottolineando come proprio il suo tempo esiga «che nello Stato accanto al governo del mondo effettuale, fiorisca anche il libero regno del pensiero»³⁷.

Hegel non è lontano da Nietzsche quando quest'ultimo, richiamando il rapporto di totale fiancheggiamento tra Stato e cultura nell'antichità classica, invoca il ripristino di un tale modello, appellandosi ad un nuovo «andare a braccetto» di filosofia e politica statale. Ma ciò addirittura non basta, poiché Hegel non si arresta ad una tale affermazione, sbilanciandosi – è vero, non in veste e funzione pubblica – nella speranza che anche infine dal versante politico si comprenda che il pensiero «costituisce l'autentica base di ogni cultura teoretica e pratica»³⁸.

Infine, il pericolo d'una sottomissione della cultura da parte dello stato investe direttamente secondo Hegel soprattutto il ruolo dell'insegnante:

“il professore di filosofia è in sé e per sé un *expositus* nato”³⁹.

Se tali sono dunque le premesse e le convinzioni hegeliane sulla strutturazione e l'articolazione del rapporto Stato – cultura, che a dir poco evitano la critica nietzscheana e ne decostruiscono le ragioni, e se ci è concesso attualizzare tale discussione, ci pare di poter affermare che in veramente pochi filosofi – e ciò fino ai nostri giorni – si trovi come in Hegel la consapevolezza hegeliana della libertà del pensiero e della necessità che esso si affermi *attraverso* lo Stato, la società civile, insomma attraverso la vita effettiva. Volendo ancora riportarci all'ambito strettamente didattico, una tale consapevolezza riguarda anche l'ambito scolastico, al quale Hegel riconosce – in più occasioni e in modi diversi – un valore fondamentale non solo in astratto, ma anche all'interno della dialettica sociale, civile e politica⁴⁰.

5. *Filosofia e storia della filosofia: il manuale.*

È bene precisare subito che si condividono le posizioni di quanti –all'interno dell'attuale dibattito sull'insegnamento della filosofia – auspicano una maggiore centralità del testo e del lavoro sul testo dei pensatori studiati, di contro all'*habitus* diffuso e più o meno rigidamente istituzionalizzato di prediligere il riferimento indiretto attraverso la spiegazione, il riassunto e la chiave interpretativa del manuale. Proprio perciò, tuttavia, tale impostazione risulta profondamente anti-hegeliana. Si è già detto sulle convinzioni di Hegel che il momento mnemonico costituisca soltanto una parte della lezione e in generale del momento didattico. Non si è ancora detto di come non esista alcuna ragione per ritenere che il manuale, la sua strutturazione e le sue finalità, siano da attribuirsi all'idea hegeliana di filosofia e del suo sviluppo nella storia. Le lezioni sulla storia della filosofia di Hegel disegnano uno sviluppo dello spirito attraverso i secoli, che viene giustificato teoreticamente,

³⁷ Utilizzo questo passo di un discorso berlinese di Hegel e la sua traduzione da R.BODEI, *Sistema ed...*, cit., p. 75

³⁸ *ibidem*.

³⁹ *ibidem*, p. 77.

⁴⁰ Nei *Gymnasialreden* Hegel presenta la scuola come primo momento di estraneazione del giovane, ovvero come primo momento di negazione delle proprie istanze individuali al di fuori dell'ambito familiare. È con la scuola che il giovane sperimenta la prima forma di partecipazione alla vita comunitaria, ed Hegel lo dice chiaramente: “*Innanzitutto la scuola sta tra la famiglia e il mondo reale.*” (trad. mia); cfr. G.W.F.HEGEL, *Gymnasialrede von 1811*, in *Sämtliche Werke*, a cura di J.Hoffmeister, Leipzig 1938, Band XXI, p.338. Non si tratta di un'idea estemporanea, come potrebbe suggerire l'occasione in cui tali discorsi sono pronunciati, tanto che anche nella filosofia del diritto di Hegel si ritrovano le caratterizzazioni della scuola in essi espresse: su questo si cfr. anche W.HARTKOPF, *Die Dialektik...*, cit., pp. 233 – 242 e W.SCHMIDT – KOWARZIK, *Hegel und die Pädagogik*, in *Die Logik des Wissens...*, cit. pp. 183 – 194.

attraverso un concetto di critica filosofica che imposta un confronto continuo e serrato con il proprio pensiero e con il proprio sistema. In tal modo non solo il sistema hegeliano fornisce una chiave di lettura dello sviluppo del pensiero occidentale, non solo la legittima speculativamente, ma nega ogni possibilità di stendere un manuale di storia della filosofia se non attraverso una visione alternativa, se non cioè attraverso la discussione, la contrapposizione e la confutazione da parte della filosofia stessa. Storicamente, e basterà guardare agli autori considerati all'interno della presente antologia, ogni filosofia fornisce immanentemente e necessariamente una lettura della storia della filosofia, se non altro per negarne la possibilità e dunque riconoscerne in negativo le istanze⁴¹.

Hegelianà, pertanto, anzi, genuinamente hegeliana, è l'idea di un manuale che tragga origine non dalla scelta di un criterio didattico legato alle capacità e possibilità psicologiche di comprensione dei giovani utenti, e nemmeno da una chiave di lettura filosofica che a quelle si richiami, bensì dal sistema stesso, ovvero dalla filosofia, ovvero ancora dal risultato di un confronto autenticamente critico che nasce ed è possibile soltanto attraverso il riferimento alla propria proposta filosofica⁴². Oggi non solo mancano – e forse sempre con minor necessità se ne sente l'esigenza – un clima e un dibattito filosofico che tendano ad una idea sistematica del sapere, ma ancor di più latita il pensiero che soltanto da essa possa trarre origine e compiersi l'elaborazione di mezzi didattici adeguati, manuale e teorie pedagogiche compresi. Il manuale è diventato ed è non un percorso teoretico che tende attraverso la critica alla ricerca dell'unità del pensiero, o in ogni caso al sostegno e all'elaborazione di un pensiero autonomo, bensì una presentazione, spesso anche discontinua sotto il profilo storiografico, del pensiero di questo o di quell'autore: le talvolta assai limitate differenze delle variazioni storiografiche e nella inclusione o esclusione di determinati pensatori, costituiscono gli unici motivi di individuazione dei vari manuali.

Ciò non trascura alcune questioni pratiche legate ai modi e ai tempi dell'insegnamento della filosofia. Si guardi, ad esempio, alla coscienza hegeliana della difficoltà di svolgere un programma di filosofia esaustivo in un numero relativamente ridotto di ore di lezione. Tali testimonianze sono rintracciabili nella stessa lettera presa in considerazione, laddove Hegel ad esempio propone di riservare l'ultima parte del sistema filosofico (l'*Enciclopedia*) al corso universitario, oppure laddove propone di inserire la trattazione della filosofia della religione all'interno del programma di religione e la trattazione dell'estetica all'interno del programma di materie letterarie⁴³. Si è già detto sulla divisione della lezione in un momento di ripasso, in un momento di insegnamento mnemonico e infine di un momento critico e di confronto. Va soltanto ancora ribadita la lontananza da ogni motivo teorico hegeliano e, perlomeno in parte, da ogni prassi didattica hegeliana, l'idea secondo la quale lo studio della filosofia e il filosofare stesso coincidano con l'apprendimento passivo e nozionistico della storia della filosofia⁴⁴.

⁴¹ Si considerino ad esempio le distinzioni storiografiche kantiane interne alla prima critica, oppure si veda – in numerose occasioni – la lettura schopenhaueriana degli autori della filosofia classica tedesca, dai riconoscimenti a Kant fino alla critica degli sviluppi idealistici di Fichte e Hegel. Oppure – più semplicemente – si veda il passo in cui Schopenhauer attribuisce alla lettura e allo studio degli altri autori il valore di stimolo e di ravvivamento del pensiero autonomo (Schopenhauer, *Del leggere e dei libri*, § 290).

⁴² Altrimenti la storia della filosofia si risolverebbe – per usare le stesse parole di Hegel – in una “galleria delle pazzie o dei travimenti dell'uomo” ovvero come una “filastrocca di opinioni diverse”, il cui prodotto non può che essere l’“erudizione”; cfr. G.W.F. HEGEL, *Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie*, tr. it. E. Codignola e G. Sanna, Firenze 1964, vol I, pp. 20 e ss..

⁴³ Cfr. G.W.F. HEGEL, *Briefe*, tr. it. cit. pp. 254 – 255.

⁴⁴ Per togliere in modo decisivo qualunque dubbio si confronti questo passo dei *Gymnasialreden*: “Inoltre l'apprendere come un puro ricevere e come una cosa della memoria è una imperfettissima parte dell'insegnamento [...] poiché non il ricevere, ma la propria attività del comprendere, e la forza di farne poi uso proprio, trasforma una conoscenza in un possesso.” (trad. di G. Vecchi, in G. VECCHI, *Il concetto...*, cit., p. 128); cfr. G.W.F. HEGEL, *Gymnasialrede von 1810*, in *Sämtliche Werke*, cit., Band XXI, p. 322.

Insomma, la lettura e il riconoscimento della proposta hegeliana all'interno del dibattito attuale sulla didattica della filosofia, spesso riproducono la falsa contrapposizione tra Kant ed Hegel nella teorizzazione di una scelta tra due modi di insegnare: un primo mnemonico – passivo ed uno attento al momento critico – problematico. Ribadito ancora una volta che tale alternativa si trova – se essa esiste – nell'uso che viene fatto del manuale, certo è che tale alternativa non può retrospettivamente trovare in Hegel un sostenitore.

6. Verso la definizione di un modello teorico della didattica della filosofia.

L'intero nostro percorso ha – mi pare – attraversato continuamente un'idea peculiare della proposta filosofica di Hegel, e decisiva all'interno della discussione relativa alla didattica della filosofia. Si tratta dell'idea che il problema della formazione dell'individuo non si ponga al di fuori dal problema stesso della filosofia, della ricerca della verità al di là di ogni parziale e arbitraria forma di sapere, oppure – che è lo stesso – che di per sé il pensiero costituisca il miglior esercizio formativo e l'unica vera possibilità didattica. Hegel non riconosce alla pedagogia uno statuto scientifico, ma proprio perché ritiene che una pedagogia veramente scientifica coincida con la filosofia stessa⁴⁵. Anche e soprattutto in funzione di tale idea non si può che concordare con quanti hanno sostenuto che in Hegel manchi una vera e propria teoria pedagogica, l'indicazione organica dei modi, degli elementi, dei tempi, e delle finalità, sulla base dei quali organizzare l'insegnamento in genere e l'insegnamento della filosofia. Certamente in Hegel non si trova una tale teoria pedagogica poiché con tale espressione ci si riferisce al modello moderno di pedagogia e alle istanze e peculiarità che oggi la pedagogia rivendica a se stessa, e che – di nuovo – Hegel non le riconosce. Sempre in riferimento ad una tale idea è forse ancor più preciso e corretto il giudizio di chi ritiene che il pensiero hegeliano contenga in sé i presupposti per dedurre una teoria pedagogica così intesa⁴⁶. I tentativi e l'impegno in tale direzione, tuttavia, non sono mancati, anzi hanno seguito di poco la morte di Hegel. Utili alla nostra analisi sono anche ulteriori distinzioni che ancor di più ordinano le direttive concettuali lungo le quali agire partendo dalla riflessione hegeliana, ovvero, ad esempio, la più particolare considerazione di Hegel come teorico della didattica, oppure come teorico della prassi didattica o teorico del quotidiano pedagogico⁴⁷. Come, allora, valorizzare la posizione hegeliana all'interno del nostro tentativo di formulazione di un modello teorico di didattica della filosofia?

⁴⁵ Con le parole di Schmidt – Kowarzik diremmo che “il significato di Hegel per la pedagogia come teoria dell'educazione e della formazione non risiede nella sua prassi pedagogica, ma nella sua stessa filosofia.” (trad. it. mia); cfr. SCHMIDT – KOWARZIK, *Hegel und ...*, in *Die Logik des Wissens...*, cit. pp. 183 – 194. Alla pedagogia in senso stretto, al massimo Hegel riserva il valore di arte. Utilizzo e traduco questo passaggio hegeliano riportato da

J.D'HONDT nel suo saggio *Der Endzweck...*, cit., p. 201: “La pedagogia è l'arte di rendere etico l'uomo: essa considera l'uomo in quanto uomo naturale e mostra la strada per rigenerarlo, per mutare la sua prima natura nella seconda, quella spirituale, così che questo elemento spirituale gli diventi un'abitudine.”

⁴⁶ Si tratta del giudizio di Vecchi il quale certamente scrive che “Una pedagogia di Hegel non esiste. [...]”, ma aggiunge anche che “la possibilità di una pedagogia in Hegel è venuta delineandosi come un umanesimo integrale, come una teoria intorno alla formazione dell'uomo e del cittadino...”; cfr. G.VECCHI, *Il concetto ...*, cit., p. 181.

⁴⁷ È Hartkopf che pone queste distinzioni notando come Hegel, definibile come teorico della “dialettica pedagogica”, intervenga in ognuno di quegli ambiti particolari. Analizzando la posizione hegeliana rispetto ai contemporanei dello stesso Hegel (a von Humboldt in particolare) e guardando alla tradizione dei pensatori di scuola hegeliana, l'autore non esita a inserire Hegel tra i classici della pedagogia; cfr. W.HARTKOPF, *Die Dialektik...*, cit., pp. 234 e ss.. Francamente incomprensibile invece il giudizio di Ravaglioli, il quale scorge un “sostanziale disinteresse della cultura idealista, in senso lato, verso la fondazione di una disciplina concernente in modo specifico l'educazione dell'uomo...” (p.113). Pur riconoscendo, infatti, che “l'orientamento metodico di Hegel [...] ha un fondamento filosofico” (p.123), l'autore continua a lamentare che in Hegel “l'educazione non è più un rapporto tra i singoli, o una tecnica per addestrare o istruire, di cui si debba dare una scienza, la pedagogia.” (p.116); cfr. F.RAVAGLIOLI, *Hegel e...*, cit..

Per alcuni elementi, l'attualizzazione del discorso hegeliano è pressoché immediata. Riassumiamo – schematizzando – i punti principali del discorso hegeliano.

1. l'imprescindibilità del momento mnemonico all'interno dello studio e del percorso formativo scolastico, laddove per esso si intenda l'acquisizione dei contenuti e – attraverso questi – dei mezzi concettuali, che costituiscono non solo lo sviluppo della storia della filosofia – e perciò un vero e proprio patrimonio culturale collettivo – ma anche il processo attraverso il quale raggiungere l'elemento logico, ovvero filosofico, più alto. Non tanto, dunque, passiva ricezione, quanto appropriazione delle possibilità di comprensione del passato e del proprio tempo, comprensione che conduce alla vera maturità critica.
2. Necessità del confronto critico con la storia della filosofia, non attraverso una smaniosa e vuota volontà decostruttiva, fondata soltanto sulla decisione assunta a priori di superare posizioni già svolte, bensì mantenendo vivo il rapporto con un'idea forte di filosofia – come pensiero autonomo –, che – divenendo sistema – risponda alle istanze più profonde dell'uomo. Soltanto così è possibile affermare un sapere veramente unitario che si configuri – e si possa di conseguenza anche insegnare – come qualunque altra scienza.
3. Rispetto alle singole scienze e soprattutto in rapporto alle scienze naturali ciò non deve seguire una vuota astrazione, bensì un attraversamento e un approfondimento che evidenzii in esse l'elemento speculativo.
4. Un tale percorso, anche nel suo sviluppo storico, trova radice e avvio nella filosofia classica, lo studio della quale non può essere trascurato ed anzi svolge un ruolo introduttivo alla filosofia insostituibile.

Questi ci sembrano essere i punti principali del discorso di Hegel. Ma l'idea hegeliana di fondo, sottolineata in precedenza e anche qui sopra, rimane quella dell'immanenza del valore educativo, dell'elemento didattico, nella filosofia di per sé, ed è tale idea che, a mio avviso, va fatta valere per riconoscere anche oggi e anche nella situazione attuale della scuola e del dibattito su di essa, la posizione hegeliana. Fare ciò significa non solo discutere le argomentazioni seguendo le quali oggi la pedagogia si propone come scienza, ma anche – nella direzione opposta – guardare alla filosofia dei giorni nostri, alle proposte e al dibattito filosofico attuale. Ne uscirebbe un programma e un prospetto?

La maggiore o minore consapevolezza di sé da parte di un'intera epoca nel luogo più alto del pensiero, ovvero il massimo grado di autonomia critica, non si ottiene secondo Hegel costruendo una teoria pedagogica che offra garanzie sul futuro, bensì è la filosofia stessa, come sistema che emerge a coronamento di un'epoca, come spirito che ne comprende l'essenziale, in ultima analisi, il maestro per eccellenza cui pensa Hegel⁴⁸.

⁴⁸ È questa la tesi sostenuta, a mio avviso – dunque – con ragione, da Schirollo relativamente allo Hegel pedagogista nel saggio *Zur Hegels Pädagogik*, in *Die Logik des Wissens...*, cit., pp. 243 – 253. Ne consegue che tra educazione e pedagogia si instauri un rapporto inversamente proporzionale. Ci pare di poter concordare con l'autore, ricordando però che il sapere mantiene intatta la propria capacità di comprensione e di critica nell'approfondimento dei motivi di tale crisi e dunque nella direzione del suo superamento.