

K

ISSN : 2609-2484

Éditeur : Université de Lille

15 | 2025

Verità e Politica. Il desiderio di Kierkegaard

Il sottrarsi nella comunicazione: insegnare secondo Kierkegaard

Alessandra Pantano

 <https://www.peren-revues.fr/revue-k/1650>

DOI : 10.54563/revue-k.1650

Référence électronique

Alessandra Pantano, « Il sottrarsi nella comunicazione: insegnare secondo Kierkegaard », *K* [En ligne], 15 | 2025, mis en ligne le 17 janvier 2026, consulté le 01 juillet 2026. URL : <https://www.peren-revues.fr/revue-k/1650>

Droits d'auteur

CC-BY

Il sottrarsi nella comunicazione: insegnare secondo Kierkegaard

Alessandra Pantano

PLAN

1. Il potere etico della comunicazione
2. L'eclissi del maestro
3. Docendo discimus
4. Il poetico nel sapere

TEXTE

1. Il potere etico della comunicazione

- ¹ Che cosa vuol dire comunicare, quando si insegna? Che cosa comporta la comunicazione per i soggetti implicati a lezione? Con stile frammentario, ripetizioni ossessive, intuizioni improvvisi, ironia sottile e talvolta un leggero disappunto, l'abbozzo delle lezioni che Kierkegaard avrebbe dovuto tenere su *La dialettica della comunicazione etica ed etico-religiosa*¹ apre uno spazio di riflessione sulla comunicazione. In queste pagine Kierkegaard chiarisce il metodo della comunicazione, diretta e indiretta, che non si esaurisce nella scrittura ma si estende, con pari intensità, all'atto dell'insegnamento. Sin dalle prime righe si avverte un senso di repulsione, di "aberrazione", verso una deriva che egli individua non solo nelle opere letterarie, nelle riviste o nei giornali, ma anche, come si leggerà poi con lo sviluppo degli appunti, nel rapporto tra docente e discente: la tendenza, cioè, a trasformare la riflessione in sapere oggettivato, irrigidendo il pensiero in forme trasmissive e neutralizzando ogni situazione viva in cui insegnante e allievo possano pensare insieme. Quando Kierkegaard indaga il funzionamento della comunicazione etica ed etico-religiosa, ha ben presente quella che si instaura tra docente e discente, luogo esemplare, per lui, dell'atto comunicativo come relazione vivente².

- 2 Introdotta fin dalle prime battute dello scritto del 1847 e ripresa in tutti e tre gli abbozzi, la distinzione tra comunicazione di sapere e comunicazione di potere dischiude un orizzonte teorico decisivo per ripensare la comunicazione nella sua dimensione etica.
- 3 Nel primo caso, la comunicazione di sapere, il sapere è l'oggetto della trasmissione e la comunicazione è diretta nel senso che si comunica direttamente da un soggetto che sa a uno che non sa. Questo tipo di comunicazione, detta anche "comunicazione nella semplicità", si fonda sulla linearità della trasmissione. Diverso è il secondo caso, la comunicazione di potere: essa non ha nessun oggetto e implica una trasformazione interiore: si diventa capaci di fare ciò di cui si parla. Per questo avviene in forma indiretta, e viene chiamata anche "comunicazione nella riflessione" (Kierkegaard, 2015, p. 68³). Nel secondo caso la comunicazione non è dunque trasmissione di un sapere teorico. Il potere, infatti, non si trasferisce da un soggetto all'altro ma si comunica solo attraverso "la reduplicazione esistenziale di ciò che si dice".
- 4 La comunicazione di sapere appartiene alla sfera della scienza; quella di potere alla sfera dell'arte. Non è un caso che il termine danese *Kunnen* (potere) sia etimologicamente prossimo a *Kunst* (arte). È proprio a quest'ultima forma che Kierkegaard volge la sua attenzione, perché la comunicazione indiretta è una comunicazione etica.
- 5 L'etica, infatti, mette in crisi il sapere: domande come "che cos'è l'etica?" risultano paradossali, perché l'etica "si rapporta in modo indifferente al sapere" (p. 52). L'etica non chiede di essere conosciuta, ma realizzata. Non richiede un sapere preliminare, né lo pone come condizione. Come l'arte, l'etica si attua in un gesto, in un'esperienza.
- 6 I soggetti coinvolti nella comunicazione di potere fanno qualcosa con la propria esistenza: nella comunicazione in cui non c'è alcun oggetto, essi si raccolgono nell'interiorità e si espongono a una trasformazione. Cominciano a fare, a essere, a vivere secondo quanto detto: questo è il fine della comunicazione etica⁴.
- 7 Chi insegna filosofia si trova così in una posizione doppiamente paradossale: innanzitutto lo è perché è chiamato a trasmettere un sapere, quello della disciplina, senza tuttavia poterlo trattare come una scienza. Si muove quindi in un territorio sospeso tra il sapere e

- il potere⁵. E poi, è paradossale perché chi comunica, insegnando il sapere della filosofia, va incontro all'incomunicabile, al silenzio, al segreto. "A questo modo ogni insegnamento esistenziale finisce in una specie di silenzio. Perché quando io esprimo esistenzialmente ciò, allora il mio discorso non abbisogna di colpire gli occhi" (p. 68).
- 8 Spesso però, per sorvolare questo paradosso, l'insegnante assume i tratti dello studioso sicuro di sé: è convinto di dire il vero, di sapere con chiarezza, di poter insegnare senza incertezze⁶. Ma così facendo rischia di dimenticare la dimensione etica del suo insegnamento. Dimentica che pensare è un esistere, e che insegnare filosofia significa toccare le vite di chi ascolta. Se non riesce a raggiungere la sua interiorità, non arriva nemmeno a sfiorare la realtà.
- 9 "L'errore fondamentale dei nostri tempi moderni non è di aver dimenticato che c'è qualcosa che si chiama comunicazione del potere, ma di aver trasformato spensieratamente il potere e la comunicazione del dover potere in comunicazione del sapere" (p. 70).
- 10 Proprio perché preso dentro a questo scivolamento, trascura la comunicazione del potere. Non la dimentica ma finisce per impartire un'austera lezione *ex cathedra*, trattando così il potere come un sapere: in quella situazione, scrive la maschera del docente Kierkegaard, "io non reduplico, non eseguisco ciò che insegno, non do al vero che espongo la forma più vera" (p. 79⁷). La conseguenza è che l'insegnamento ha perso il suo valore etico. Venendo meno la comunicazione di potere, quella esistenziale, l'etica diventa un oggetto di sapere comunicato direttamente.
- 11 Nel momento in cui l'oggetto della comunicazione non è un oggetto, per il fatto che l'etica non è un oggetto da sapere e da acquisire, allora anche i soggetti in relazione, il comunicante e il ricevente, cessano i ruoli che il processo comunicativo aveva loro assegnato (p. 53). Il comunicante si fa allora da parte. L'attenzione è sul ricevente, il quale, anche lui, modifica la sua condizione. Agisce. Comprende. Fa qualcosa con se stesso⁸. Nei tempi moderni, scrive Kierkegaard, è proprio questa comunicazione etica che è venuta meno. Le lezioni sono diventate cattedratiche. La comunicazione non apre alla trasformazione di chi insegna e di chi apprende. Nessuna soggettivazione nell'insegnamento. "Istruzione, comunicazione non devono essere

come un sapere, ma educazione, esercizio, istruzione come arte” (p. 61⁹).

2. L'eclissi del maestro

- 12 Quando, nel 1971, Furio Jesi decide di dedicare a Kierkegaard un libro dal titolo omonimo, ha un'intuizione: scorge nella scrittura del filosofo danese la traccia di una didattica (cfr. Jesi, 2001, capp. I e III, pp. 17-48 e pp. 86-113). Non una didattica prescrittiva o metodologica, bensì una pratica filosofica capace di insegnare proprio là dove si sottrae ogni forma di autorità esplicita. Com'è noto, Kierkegaard non esercitò mai il mestiere dell'insegnamento, così come nessun altro mestiere, potendo contare sull'eredità paterna, eppure, una forma di didattica si dispiega nella sua scrittura, in particolare nel gesto della comunicazione che la attraversa. Non si tratta di un insieme di norme descrittive o di precetti universali, come quelli elaborati dalla pedagogia generale: la “didattica” a cui pensa Jesi è piuttosto una pratica filosofica, un modo di pensare e comunicare che trasforma chi vi entra in contatto.
- 13 La didattica veicolata attraverso la scrittura impegna il lettore in un itinerario di pensiero; allestisce una situazione in cui il sapere si offre come enigma da interrogare. La maggior parte delle opere di Kierkegaard racchiude “scritti in cui egli parlerà di sé, o almeno userà le sue personali vicende, per attirare l'attenzione del lettore e servirsene dell'attenzione, dell'interesse, come di uno stimolo e di un vincolo capaci di attrarre il lettore a molteplici, previsti, passi obbligati dell'itinerario edificante” (Jesi, 2001, p. 39). Poi Kierkegaard si trarrà in disparte, sparirà dall'orizzonte e dal campo visivo del lettore, il quale, mosso dalla spinta che lo aveva fatto procedere verso la scoperta del vero Kierkegaard, potrà andare oltre verso la sua personale salvezza, verso la sua singolarità.
- 14 Jesi coglie con precisione questo movimento: dapprima il maestro attira il lettore nella trama delle proprie vicende, offrendo un'identificazione; poi lo spinge, quasi a sua insaputa, lungo un itinerario edificante. Non appena la riflessione si è messa in moto, la figura del maestro si ritrae. Si sottrae con la presenza dell'altro che finalmente comincia ad essere e a muoversi. L'allievo resta solo.

- 15 In una pagina dello scritto sulla comunicazione sono abbozzati due versi. Sembrano uguali. “Stare – solo con l’aiuto di un altro/ e stare soli – con l’aiuto di un altro” (Kierkegaard, 2015, p. 62). La loro differenza sta in quel “solo” che, oltre ad essere un avverbio nella prima proposizione e un aggettivo nella seconda, genera con il suo spostamento un senso completamente differente. Si tratta del passaggio da una dipendenza ancora attiva a una solitudine abitata, resa possibile dall’aiuto di una altro che si è ritirato. La prima proposizione prospetta uno stare che, dopo il tratto sospensivo, viene contraddetto nella spiegazione. Si tratta infatti di uno stare che è possibile solo con l’aiuto di un altro. Ribaltando la frase, quello stare non sarebbe possibile senza l’aiuto di un altro. La seconda proposizione invece prospetta uno stare soli che è possibile grazie all’aiuto del maestro. Tale aiuto, per quanto indispensabile per l’autonomia degli allievi, non funge da stampella allo stare degli allievi. Il maestro non è più presente come sostegno; la sua scomparsa è una forma di amore che non trattiene, ma lascia andare.
- 16 Nel bersaglio polemico di Kierkegaard vi sono due figure del cattivo maestro, che replica un allievo: da un lato Hegel, accusato di racchiudere il pensiero in un sistema autoritario, che elude la singolarità sotto il segno dell’astrazione; dall’altro gli ecclesiastici, colpevoli di volersi innalzare a filosofi, senza sopportarne il rischio. In entrambi i casi, l’allievo, subendo l’influenza del maestro, sia questi un filosofo astratto o un ecclesiastico ingenuo, riesce a farsi maestro trasformando il potere in sapere: qui l’insegnamento stesso si fa comunicazione di sapere, esonerandosi dallo scrupolo e dall’incertezza. Kierkegaard, invece, mette in scena una didattica della sottrazione.
- 17 Il maestro, nella lettura di Jesi, è colui che sa ritirarsi: “pronto a sparire quando sia giunto il momento in cui il colpo del lettore debba andare più oltre, per la propria via” (Jesi, 2001, p. 39). Questo gesto di sparizione non va inteso come semplice rinuncia alla parola, ma come l’atto della funzione maieutica dell’insegnamento (Kierkegaard, 2015, p. 88). In un certo senso esso coincide con lo scacco della comunicazione diretta, ovvero con l’interruzione del circuito discorsivo tra docente e discente: una frattura che non appartiene più al tragitto lineare dell’insegnamento e che apre a un’altra dimensione. Quando, all’interno del campo di forze attivato dalla lezione, si mette in moto un pensiero autonomo e irrefrenabile nel lettore-discepolo,

la figura del maestro si ritrae. Non si cancella, ma si sposta in disparte, lasciando che l'allievo proceda oltre, per una via che non può più essere tracciata dal maestro stesso. Se il maestro si ritrae al momento giusto, quando cioè il desiderio di sapere e di potere è avviato, allora lo spazio vuoto lasciato dal maestro coincide con lo spazio di azione delle due esistenze. L'eclissi del maestro, gesto formativo per eccellenza, apre un vuoto, uno spazio d'azione dove emerge la singolarità dell'allievo. È qui che la scrittura di Kierkegaard si fa didattica: seduce con l'autobiografia, avvince con il paradosso, prepara la sua eclissi.

- 18 È determinante nella didattica questo movimento che si viene a creare nel rapporto tra docente e allievo. La preoccupazione dell'insegnante è in una prima fase avvicinare gli studenti, attraendoli a sé durante la lezione; ma a un punto che solo i due soggetti implicati avvertono come giusto, il maestro si ritrae. Lo studente sta solo, con l'aiuto del maestro.

3. Docendo discimus

- 19 Insegnando impariamo: questa formula latina, che potrebbe apparire come uno dei tanti motti pedagogici, custodisce in realtà, nella sua apparente semplicità, una verità radicale: nell'atto dell'insegnare, colui che insegna è egli stesso implicato, interrogato, trasformato. Quella formula incrina la rappresentazione dell'insegnante come figura univoca, autoritaria, deputata unicamente alla trasmissione del sapere. Il docente non si colloca al di fuori del processo che innesca: è emittente e al contempo ricevente. L'insegnamento, in questa prospettiva, non è un esercizio di potere epistemico, ma un gesto etico che espone chi parla alla possibilità di essere mutato da ciò che dice.
- 20 Nella preparazione delle sue lezioni sulla comunicazione, Kierkegaard si appunta: "*Docendo discimus*. Un insegnante di ginnastica esercita se stesso coll'istruire gli altri; ma non è in questo senso" (p. 57) che va intesa la comunicazione etica: il maestro, in quanto comunicante etico, deve attuare una "reduplicazione" esistenziale di ciò che dice; "il maestro esiste in ciò [che insegna] e nella situazione della realtà" (p. 58). Questi passaggi ci introducono nel cuore della filosofia kierkegaardiana, in cui il comunicare, anche dell'insegnamento, si

configura come posta in gioco esistenziale. L'insegnamento etico è infatti reduplicazione, cioè accade solo nel momento stesso in cui viene vissuto.

- 21 Da questa postura, *docendo discimus*, farsi allievo insegnando, si comprende come in Kierkegaard si delinei una forma di pensiero che rifugge tanto la rigidità dell'universalità concettuale quanto la chiusura sistematica del pensiero. Come potrebbe infatti il docente imparare se quel che insegna sono concetti astratti? La singolarità, pur confrontandosi con l'universale, non si lascerebbe mai del tutto assimilare: resta eccedenza, scarto, inquietudine. Kierkegaard non nega il valore dell'universale, ma ne contesta la pretesa totalizzante, affermando l'irriducibilità dell'esistenza.
- 22 Un secolo dopo, sarà Jean-Paul Sartre a riconoscere la potenza di questo irriducibile. Nel 1964, intervenendo a un convegno internazionale dedicato a Kierkegaard, Sartre presenta un saggio intitolato *L'universale singolare*. È un testo denso, nel quale Sartre individua in Kierkegaard una figura chiave per pensare la soggettività, l'esistenza, la singolarità. La domanda che muove Sartre si fa strada fin dall'inizio: è possibile che qualcosa della singolarità di Kierkegaard, ormai filosofo morto e canonizzato, continui a sfuggire alla presa della conoscenza e ci sia ancora dato, in qualche modo, come presenza viva? È chiaro per Sartre che il vivente non sopravvive nei quadri rigidi del concetto, né nei sistemi dove ogni cosa è classificata e determinata. Quando l'esistenza viene inglobata in un sapere che pretende di contenerla, si spegne. Non è la dimenticanza che uccide, ma l'inquadramento: ciò che è vivo viene neutralizzato, sottratto alla possibilità di esperirsi e di pensarsi. L'universale, se non attraversato da una singolarità viva, genera il morto. Impedendo, direbbe Kierkegaard, il *docendo discimus*.
- 23 Nel testo di Sartre Kierkegaard è un oggetto della conoscenza, un nome della Storia, proprio quella che, scandalosamente, abolisce il soggettivo. Se il "martire dell'interiorità", continua Sartre, può venire resuscitato solo sotto forma di un oggetto della conoscenza, "perdiamo per sempre la possibilità di una determinazione della sua praxis" (Sartre, 2009, pp. 139-140). A questo punto si apre per noi una domanda cruciale che investe l'insegnamento della filosofia. Kierkegaard, considerato nel testo di Sartre come un oggetto della Storia,

“può ancora comunicare in quanto non-oggetto, soggetto assoluto, con le generazioni seguenti?” (p. 140). La preoccupazione è che gli oggetti filosofici – così possiamo chiamare autori e problemi della tradizione filosofica che hanno il potere di colpire, di ferire, di inquietare – si trovano in una situazione, come quella scolastica, che ne indebolisce il colpo. Lo stesso Kierkegaard, quando si era finto docente nelle sue lezioni sulla comunicazione, aveva visto con preoccupazione la felicità di chi si rapporta a quel che legge e studia assimilandolo senza nessuna forma di esitazione. Costui crede di potere comunicare nella misura in cui nelle sue parole non compare “il noioso marchio della soggettività che rende gli uomini refrattari agli altri” (Kierkegaard, 2015, p. 77). Ma l’insegnamento non può ridursi a questo. Quando il docente si limita a trasmettere un sapere senza che la sua vita sia in quel che dice, senza quindi esercitare se stesso in ciò che insegna, quel sapere si svuota. Diventa morto.

- 24 Sartre chiama la tensione che Kierkegaard porta alla luce una “transistoricità dell’uomo storico”. Un paradosso che va letto in questo senso: da un lato, c’è la continuità storica dell’universale, il sapere condiviso, la filosofia come tradizione. Dall’altro, la discontinuità dell’esistenza singolare, la sua opacità, che non si lascia risolvere. Se nella comunicazione di sapere, che è presente nella lezione, non vi entra, a rischio di rottura, la voce singolare, eccedente, inquieta del docente, allora quella lezione di filosofia si riduce a una vuota comunicazione di sapere. Non c’è singolarità. Non c’è vita.
- 25 Insegnando imparo, leggendo sono letto, pensando sono pensato. Ogni gesto della comunicazione è attraversato da una complessità silenziosa ma decisiva. Non si insegna senza essere trasformati da ciò che si tenta di trasmettere; non si legge senza essere, a propria volta, scrutati dal testo; non si pensa senza che il pensiero stesso ci interroghi, ci metta in questione, ci esponga. In questa situazione, l’universalità del sapere non è negata, ma riattraversata dalla vibrazione della voce singolare del docente, riattivata dalla sua soggettività. Ecco, quindi, quel che significa per Sartre insegnare imparando: “Leggendo Kierkegaard, io risalgo fino a me stesso, voglio cogliere lui ed è me stesso che colgo; quest’opera non concettuale è un invito a comprendermi come fonte di ogni concetto” (Sartre, 2009, p. 160). È qui che si gioca la possibilità di un insegnamento vivo: là dove il concetto non viene neutralizzato, cioè là dove le parole di

Kierkegaard appaiono opache, la voce del docente viene accolta. Interrogare la singolarità irriducibile di Kierkegaard, evocare nella spiegazione ciò che non si lascia spiegare del tutto, far apparire tra le pieghe del discorso quell'elemento che mette a repentaglio l'unità del significato: questo fa esplodere la Storia. In tale scacco l'oggetto culturale della filosofia, in questo caso Kierkegaard, crea un legame interno alla singolarità del docente che lo insegna: il docente è Kierkegaard come avventura, direbbe ancora Sartre. Ogni sapere che non si lascia toccare dal tempo e dalla vita di chi lo abita, resta immobile: per dirla ancora con Sartre, resta un sapere morto che sa di morto.

- 26 “E, stranamente, questo rapporto di interiorità e di immanenza reciproca fra Kierkegaard e ciascuno di noi non è nella relatività delle circostanze che s’instaura, ma proprio a livello in cui ognuno è assoluto incomparabile” (p. 161). Qualcosa si sottrae nella comunicazione diretta, quella del sapere, della conoscenza, dell’insegnamento. E questa sottrazione è il segno che l’insegnamento ha luogo. Lo scarto inscritto nelle parole di Kierkegaard interpella il docente, lo espone, lo convoca a farsi parte di quell’enigma. È qui che si apre lo spazio di un sapere vivo, non trasmissibile come oggetto, ma condiviso come esperienza. Ciò che si sottrae, infatti, non esclude il soggetto, ma lo implica: lo chiama a dimorare nella fenditura del linguaggio. Quella sottrazione è quindi una forma di fedeltà alla singolarità.

4. Il poetico nel sapere

- 27 Nel 1837 Kierkegaard scrive un breve saggio, *L'arte di raccontare storie ai bambini*, che non pubblicherà mai. È un testo incompiuto, aperto, come lo è ogni riflessione che intenda interrogare l'educazione. Anche se si tratta del narrare più che dell'insegnare in senso stretto, Kierkegaard ci prospetta una visione: l'insegnamento è l'arte non solo di destare un'attenzione, ma anche e forse innanzitutto di introdurre nel sapere la dimensione del poetico.
- 28 Fin dall'inizio del saggio Kierkegaard distingue, anche se velocemente, due momenti: la lezione in senso stretto, che appartiene al sapere, e il racconto che invece appartiene all'arte, quindi al potere, per riprendere le parole degli scritti sulla comunicazione. Nel suo breve cenno si capisce che la prima si esercita entro i confini del programma e del tempo scolastico, la seconda irrompe come dono

inatteso, come gesto eccentrico. La sfida per chi insegna filosofia sta nel mantenere distinta questa doppia dimensione senza separarla: fare lezione come un sapere rigoroso, ma senza spegnere la vibrazione del racconto che apre e che risveglia.

- 29 Il cuore del problema educativo non risiede unicamente in ciò che viene detto all'altro, ma in ciò che si muove nell'altro: non si parla perché si possiede qualcosa da dire, ma perché qualcuno – lo studente – deve poter avere il diritto, o meglio la voglia, di interrogare¹⁰. Tra questi anche l'insegnante che, insegnando, impara. Il racconto, come l'insegnamento, vale nella misura in cui suscita domande. Si insegna solo se si risveglia la domanda. È qui che ritorna la lezione di Socrate, il maestro del non-sapere, il filosofo che non trasmette contenuti ma sottrae certezze, che non impone risposte ma crea vuoti affinché la domanda possa emergere.
- 30 In questa luce, l'insegnamento non si misura dalla quantità delle nozioni trasmesse, ma dalla qualità delle domande che è capace di generare o di mettere in forma. Un insegnamento è vivo solo se sa suscitare l'imbarazzo della domanda di chi apprende, risvegliando cioè "l'aspirazione a fare domande" (Kierkegaard, 2018, p. 54). Ma come si risveglia tale aspirazione? È qui il punto nevralgico: non si può costringere nessuno a domandare. L'insegnante lavora affinché la domanda emerga, ma questa subordinata "affinché la domanda emerga" non è una dipendenza logica ma un atto di fiducia. In quell' "affinché" si apre la sfida filosofica dell'insegnamento: l'insegnante diventa colui che accompagna senza occupare, che trama senza intrappolare.
- 31 C'è infatti un rischio costante: che la lezione diventi una ragnatela, che il sapere del docente fagociti il domandare dello studente. Allora si pensa sì, ma si pensa ciò che altri pensano. Si apprende, ma non si diventa soggetti del pensiero. Il sapere dell'altro rischia di governare la scena e di costruire soggetti pensati, non pensanti.
- 32 La lezione, allora, può fagocitare; può paralizzare invece che liberare. Questo accade ogni volta che la comunicazione si chiude in un sapere totalizzante, ogni volta che la voce del docente diventa voce generale.
- 33 Per evitare questo, Kierkegaard propone una via: "portare il poetico" nella vita dello studente, "esercitare un potere magico, far intrave-

dere improvvisamente un lampo di luce nella situazione più inattesa e poi di nuovo farlo sparire” (p. 54). Il poetico non è decorazione, ma una forza sorgiva. È ciò che, in un attimo non stabilito in anticipo, fa intravedere un mondo. È lampo, vibrazione. Appare, se il cuore è aperto, se c'è coraggio, se l'insegnante non guarda dall'alto ma si avvicina con umiltà e con discrezione. L'insegnante attraversa il sapere in punta di piedi, per lasciar emergere uno sprazzo, per favorire un incontro personale, momentaneo, ma trasformativo con ciò che lo studente sta vivendo e imparando (p. 55). Solo così il sapere diventa esperienza.

- 34 Insegnare, allora, è portare il poetico nel sapere, e il sapere nel poetico. È accogliere la domanda dell'altro e non temere l'imbarazzo del non sapere. È creare le condizioni perché qualcosa accada, ma con la sensibilità di chi non trattiene ma lascia emergere.
- 35 L'ultimo abbozzo delle lezioni kierkegaardiane, nella sua forma più discorsiva e frammentaria, introduce un altro termine: il primitivo. Con esso Kierkegaard allude a ciò che è irriducibilmente singolare, resistente all'astrazione, refrattario all'addomesticamento del linguaggio. Il primitivo è ciò che l'insegnante tenta invano di eliminare dalle sue parole per renderle più rapide, più fluide, più aderenti al discorso generale, ma è anche ciò che ritorna come eccedenza, come scarto vitale. È ciò che, pur in silenzio, insiste. E in questa insistenza custodisce una verità sull'insegnamento: la verità del singolare.
- 36 In tale senso è interessante l'osservazione di Cornelio Fabro che introduce i testi kierkegaardiani sulla comunicazione. Egli avverte che in Kierkegaard si muovono, quasi suo malgrado, forze profonde, arcane, ambivalenti (Kierkegaard, 2015, p. 7). Il primitivo sta in queste forze che attraversano il soggetto, che lo muovono senza che egli le domini: forze poetiche, appunto, nel senso più originario e creativo del termine. Il primitivo non è un residuo pre-logico da superare, ma il punto da cui ogni parola prende slancio. È il luogo in cui la parola si innesta nella vita.
- 37 Anche il demoniaco, figura chiave della riflessione kierkegaardiana, si colloca in questa riflessione sulla comunicazione (p. 70¹¹). Esso rappresenta la chiusura alla comunicazione, ma proprio per questo ne rivela la posta in gioco. È sapere che non si dona, parola che non si

espone, linguaggio che si attorciglia su se stesso. Il demoniaco è l'ombra dell'insegnamento: la tentazione di proteggersi nella forma, di sottrarsi alla relazione, di trasformare il sapere in oggetto anziché in passaggio. Ma è proprio lì, nello scacco della comunicazione, che si apre la dimensione etica dell'insegnare che accetta il rischio dello scacco, il rischio della non-risposta, il rischio del silenzio.

- 38 Non a caso Kierkegaard afferma al termine della prima lezione: “in un senso più rigoroso io non sono un docente: ciò sembrerà anche troppo satirico, cioè un docente in materia di comunicazione etico-religiosa, cioè di ciò che non si può in nessun modo insegnare, perché non può diventare oggetto di scienza, ma si deve rapportare all'esistenza” (p. 83). Egli rifiuta di essere un docente, perché il suo insegnamento è legato a ciò che non si può insegnare: l'esistenza, la verità vissuta, la relazione etico-religiosa. E proprio perché non si può insegnare, essa richiede un insegnante diverso: non colui che spiega, ma colui che prepara la sua eclissi; non chi occupa la scena, ma chi la dischiude; non chi domina, ma chi abita con discrezione.
- 39 Il racconto, allora, torna al centro. Non come ornamento, ma come gesto filosofico. Raccontare, come insegnare, è rendere possibile un incontro, aprire uno spazio in cui il sapere diventa esperienza, in cui la parola si fa ascolto, in cui il poetico irrompe, si mostra, e poi si ritrae. Nel saggio Kierkegaard scrive che chi racconta storie ai bambini porta il poetico nella loro realtà. E il poetico è ciò che consente di entrare in rapporto personale con ciò che si apprende. È ciò che apre una breccia nell'ovvietà del sapere, fa emergere uno sprazzo, e poi si ritira.
- 40 In questo sottrarsi, si dà l'insegnamento come evento etico. Non come comunicazione di sapere, ma come relazione fragile tra soggettività. Se si accetta il rischio della comunicazione che non domina, se si resiste alla tentazione della lezione-ragnatela, allora forse qualcosa si accende: un desiderio, una domanda, uno sprazzo di luce. Allora, e solo allora, la lezione si fa racconto, e l'insegnamento si fa incontro.

BIBLIOGRAPHIE

Amoroso, L. (a cura di), 1990, *Maschere kierkegaardiane*, Torino, Rosenberg & Sellier.

Érico, M., 2018, *A paidéia kierkegaardiana*, in “Trilhas Filosóficas”, dossier dedicato a Kierkegaard e l'Educazione, 11, 1, pp. 45-90.

Grøn, A., 2008, *Comprensione di sé e dialettica della comunicazione*, tr. it. di A. Scramuccia, in E. Rocca (a cura di), *Søren Kierkegaard. L'essere umano come rapporto*, Brescia, Morcelliana.

Jesi, F., 2001, *Kierkegaard*, Torino, Bollati Boringhieri.

Kierkegaard, S., 2015, *Scritti sulla comunicazione*, tr. it. di C. Fabro, Napoli-Salerno, Orthotes.

Kierkegaard, S., 2018, *L'arte di raccontare favole ai bambini*, tr. it. di G. Garrera, Brescia, Morcelliana.

Sartre, J. P., 2009, *L'universale singolare. Saggi filosofici e politici 1965-1973*, tr. it. di M. Gallerani et al., Milano-Udine, Mimesis.

Wahl, J., 1998, *Kierkegaard. L'un devant l'autre*, Paris, Hachette.

NOTES

1 Nel 1847, a un anno dalla *Postilla non scientifica*, Kierkegaard lavora ad alcune lezioni di cui possediamo solo abbozzi, redatti e rielaborati per ben tre volte, ma mai sistemati in vista di una pubblicazione. Il giovane filosofo ritorna più volte sul medesimo tracciato di pensiero, aggiungendo, trasformando, cancellando. Cornelio Fabro scrive in *Premessa a guisa di Postilla*: “Lo stile di questi scritti è estremamente riflesso, spesso spezzato e disadorno, fatto più di sussulti e di ritorni che non di risultati”, in Kierkegaard, 2015, p. 7.

2 Un esempio è tratto dalla comunicazione tra un caporale e un giovanotto che si è arruolato a soldato. Ciò che conta, spiega Kierkegaard, non è che la recluta riceva informazioni su che cosa significhi essere soldato ma che lo diventi. Cfr. p. 52. Un esempio simile si trova anche a p. 55.

3 Per quanto la distinzione tra comunicazione di sapere e comunicazione di potere sia affine a quella tra comunicazione diretta e indiretta, le due non coincidono. Certamente si intersecano, ma restano distinte. A volte Kierkegaard lascia intendere che non si tratta di un'alternativa netta, ma di una differenza di misura e di grado. Cfr. Amoroso, 1990, pp. 54-55.

4 Per questo motivo, sottolinea Jean Wahl, quella indiretta è la “comunicazione dell'esistenza”. Cfr. Wahl, 1998, p. 138. In questo testo Jean Wahl sottolinea che solo con l'espressione indiretta sarà preservato il mistero della riflessione soggettiva e “ci si avvicinerà misteriosamente al mistero. Ed è

attraverso di essa che sarà preservata anche la libertà del discepolo” (p. 140, trad. mia).

5 In *Comprensione di sé e dialettica della comunicazione*, A. Grøn legge la comunicazione etico-religiosa come dinamica in cui il soggetto si comprende solo nel rapporto con l'altro. Il comunicante è chiamato a esistere in ciò che dice, a ridare forma a se stesso nel gesto del comunicare, aprendo uno spazio di reciprocità etica. Questa prospettiva aiuta a comprendere la distinzione kierkegaardiana tra comunicazione di sapere e comunicazione di potere come due posture esistenziali, non solo metodologiche. Cfr. A. Grøn, 2008, pp. 114-116.

6 Kierkegaard, al contrario, manifesta i suoi scrupoli: negli abbozzi di queste lezioni, dove assume con esitazione la maschera del docente, scrive: “Non senza molti scrupoli e molta incertezza io comincio questa lezione [...] proprio perché io essenzialmente voglio esporre quella forma di comunicazione di cui – o incondizionatamente o condizionatamente – vale che non c'è alcun oggetto”, Kierkegaard, 2015, p. 77.

7 Quelle lezioni sulla comunicazione pongono Kierkegaard in una situazione che vive come contraddittoria. Talvolta ne esce con affermazioni radicali, come quando scrive che *docere* è un comunicare non-etico, perché il docente finisce per vanificare la realtà che dovrebbe esporre. Eppure, in quella stessa lezione scritta, tenta un'altra via: cerca di costruire una lezione che somigli a una “lezione di fisica dove la lezione è accompagnata dagli esperimenti”, Kierkegaard, 2015, p. 80.

8 Così Jean Wahl si esprime sulla comunicazione indiretta: “Rifiutando per sé ogni autorità (come Kierkegaard ha costantemente voluto fare), il maestro invita chi lo ascolta a entrare in un contatto personale con ciò che egli dice”, Wahl, 1998, p. 140, trad. mia.

9 Questa esigenza di trasformare la comunicazione in esercizio e in arte trova un'eco significativa nell'interpretazione proposta da Marcos Érico, in *A paidéia kierkegaardiana*, che legge l'intera filosofia di Kierkegaard come *paidéia* in senso greco: un percorso educativo fondato non sull'informazione ma sulla formazione dell'individuo, dal generico “*indivíd*” al singolare e responsabile “*sé*”. In quest'ottica, anche l'insegnamento diventa un'arte esistenziale, una pratica che mette in gioco la libertà, la responsabilità e la verità vissuta, non semplicemente trasmessa. Cfr. Érico, 2018, pp. 45-90.

10 Nel *Diario* si legge: “Ci sono due maniere di insegnare. L'una è quella socratica, d'interrogare – per far evaporare la conoscenza vuota. L'altra al

contrario: è lo scolaro che interroga [...]. Interrogare il bambino è sbagliato, è il bambino che dovrebbe avere il permesso di interrogare”, citato in Kierkegaard, 2018, p. 54.

¹¹ Su questo aspetto si legga Jesi, 2001, pp. 114-135.

RÉSUMÉ

English

Kierkegaardian writing is an act of subtraction: the subject withdraws to reveal what lies beyond the sayable, creating a tension between presence and absence. Similarly, ethical teaching challenges the other in their singularity, privileging existential experience over knowledge. Both pseudonymous writing and philosophical teaching thus become exercises in fidelity to the unsaid, spaces of risk where truth emerges only through renouncing totality and mastery.

INDEX

Keywords

ethical communication, eclipse of teacher, singularity, the poetic, existential experience

AUTEUR

Alessandra Pantano