

LA FILOSOFIA COME ESERCIZIO SPIRITUALE E LA PEDAGOGIA DEL «SÉ»

L'atto del filosofare è un «lavoro su se stessi»¹ per Wittgenstein, un'«estetica dell'esistenza»² per Foucault, una forma di «esercizio spirituale» per Pierre Hadot³. Il XX secolo, caratterizzato da un rinnovato interesse per il pensiero antico e medievale, ha insistito sul recupero della comprensione della filosofia come *cura sui*, a dispetto dell'atteggiamento generalmente cartesiano della modernità che ne ha fatto una disciplina positiva e, almeno *in pectore*, rigorosamente «metodica»⁴. Smentendo l'affermazione provocatoria che Callicle fa nel *Gorgia*⁵ la filosofia, intesa come atto in virtù del quale il soggetto filosofante trasforma se stesso e il suo rapporto con il mondo, costituisce una pratica del sé che, per Foucault come già per Socrate, è ben lontana dal risolversi nella semplice abilità di argomentare in modo logicamente ineccepibile⁶. Attraverso la filosofia è, infatti, re-

1. L. WITTGENSTEIN, *Vermischte Bemerkungen*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1994, p. 52.

2. M. FOUCAULT, *L'usage des plaisirs*, Paris, Gallimard, 1984, p. 118; cf. anche ID., *Le souci de soi*, Paris: Gallimard, 1984, pp. 57-59, dove la cultura del sé è definita come arte dell'esistenza - τέχνη τοῦ βίου nelle sue differenti forme - governata dal principio che è indispensabile per ciascun uomo prendersi cura di se stessi (ἐαυτοῦ ἐπιμελεῖσθαι).

3. P. HADOT, *Philosophy as a Way of Life: Spiritual Exercises from Socrates to Foucault*, Oxford, Blackwell, 1995.

4. L'aggettivo «metodico» è qui inteso nel senso usato da H.-G. GADAMER, *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer hermeneutischen Philosophie*, in *Gesammelte Werke I*, Tübingen, Mohr Siebeck, 2010⁷, pp. 13 sgg., 73, 185 sg., 238 sgg., in contrapposizione alla natura «extra-metodica», per lungo tempo misconosciuta, delle scienze dello spirito. Cf. come rappresentativi di questa concezione della filosofia M. HEIDEGGER, *Sein und Zeit*, in *Gesamtausgabe*, Bd. 2, Frankfurt am Main V. Klostermann, 1977; M. HORKHEIMER, *Traditionelle und kritische Theorie*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1968²; M. HORKHEIMER - T. W. ADORNO, *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*, Frankfurt am Main Suhrkamp, 2003; H. MARCUSE, *One-dimensional man. Studies in the Ideology of Advanced Industrial Society*, London Routledge, 1991; J.-P. SARTRE, *Questions de méthode*, Paris, Gallimard, 1986; A. GEHLEN, *Die Seele im technischen Zeitalter*, Hamburg Rowohlt, 1957.

5. PLATONE, *Gorgia*, 486 a; cf. *ivi*, 488 a, sul compito che il filosofo si prefigge e inderogabilmente porta a termine.

6. Cf. in tal senso M. POHLENZ, *Die Stoa. Geschichte einer geistigen Bewegung*, Bd. 2, Gottingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1959, p. 242 (n. su S 150 Z. 7): «...in der Kaiserzeit wurde die sittliche Arbeit an anderen und an sich selbst zur eigentlichen Aufgabe der philosophischen Lebenskunst» (enfasi mia). Questa *techne* dell'esistenza si è articolata in una costellazione di «Denkformen und praktischen Regeln, die jedem, der sich strebend bemühte, den Weg erleichtern konnten». La metodica psicagogica della *cura sui* ha appassionato anche i cristiani che, dall'*askesis* morale e intellettualmente orientata dei greci, hanno tratto lo schema di un esercizio religioso in grado di coinvolgere



stituita all'uomo la possibilità di trasformare se stesso, prendendo parte attiva alla produzione della propria soggettività, seppure indirettamente e nei tempi massimamente dilatati della storia.

La pedagogia fondamentale ha fatto propria questa concezione della filosofia, come dimostra l'ultimo volume di Antonio Bellingreri, *La cura dell'anima. Profili di una pedagogia del sé*⁷. Questo autore ha in più occasioni dimostrato di saper cogliere, nel dialogo stabilito tra teorie e categorie proprie della filosofia o di altre scienze umane e la pedagogia, un momento fondamentale per l'elaborazione della dimensione teoretica della propria disciplina e, quindi, per la concettualizzazione del metodo e dei dati emersi dalla prassi educativa. In tal senso, se nel volume precedente, *Per una pedagogia dell'empatia*⁸, Bellingreri evidenzia in che modo e a quale scopo il concetto di «empatia», studiato soprattutto in ambito sociologico e psicologico, possa ambire allo status di fondamentale «categoria pedagogica ed educativa»⁹, ne *La cura dell'anima* l'autore si confronta con l'antico tema filosofico della *cura sui*, manifestando da più angolature la fecondità ermeneutica e pratica di una sua applicazione in campo pedagogico.

Nella prima parte di questo volume, Bellingreri esplicita il ruolo rilevante svolto, nella prassi educativa, dalla soddisfazione del reciproco «bisogno di riconoscimento» da parte degli attori del processo formativo. Questa esigenza di riconoscimento coinvolge tanto le sfere d'essere dell'educatore e dell'educando – poiché è nell'essere che si è innanzitutto riconosciuti – quanto le rispettive esistenze intese come portatrici di un senso morale che si attua nella scelta risoluta di un progetto unitario e totalizzante. Il tema del bisogno di riconoscimento, analizzato in maniera paradigmatica da Hegel nella sua *Fenomenologia dello spirito*, costituisce secondo Bellingreri non solo un tema di filosofia morale, ma esprime il nucleo problematico per eccellenza della riflessione pedagogica¹⁰.

Nella seconda parte de *La cura dell'anima*, l'autore elabora una complessa teoria della prassi educativa, richiamandosi a questo scopo a Husserl, Lévinas e Ricœur. Il fine ultimo del dialogo educativo, che trova nell'iniziale riconoscimento di senso tra educatore ed educando la propria condizione indispensabile, risiede in ciò che Bellingreri definisce «l'avvenimento della persona»: allorché un dialogo ermeneuticamente autentico è posto in essere, il processo educativo si articolerà come processo di «comprensione empatica», in cui l'educatore attuerà la propria intenzionalità come «intenzionalità vicariante»¹¹. L'educatore, riconosciuto dall'educando tanto nel suo statuto di essente quanto in quello di attore morale della sua stessa vicenda esistenziale, trasmuta in forma, nel senso ermeneutico del termine, un «ideale di umanità etica»¹². Affinché la consegna di tale ideale, cui essenzialmente mira l'impegno educativo del maestro, possa essere portata a buon fine, è di fondamentale importanza l'«attestazione dell'educatore», ovvero la rappresentazione vivente e concreta, nella sua propria figura, della possibilità di comprendere e attuare l'esistenza come progetto di senso totalizzante, rispetto al quale si fa voto di fedel-

l'uomo nella sua interezza. La sua più classica rappresentazione è certamente costituita dagli *Exercitia Spiritualia* di Ignazio di Loyola.

7. Milano, Vita & Pensiero, 2010.

8. Vita & pensiero, 2005.

9. A. BELLINGRERI, *La cura di sé*, p. 14. Cf. *ibid.*, p. 92.

10. *Ibid.*, p. 14.

11. *Ibid.*, p. 15.

12. *Ibid.*

tà e assumendo il quale l'individuo diviene soggetto morale. Bellingreri sottolinea la determinazione storica dell'ideale etico mediato dall'educatore. Al tempo stesso, egli suggerisce che, se il maestro incarna autenticamente questo ideale, se lo traduce nella singolarità irripetibile della propria attuazione consapevole, sarà proprio nella dialettica di identità e differenza tra l'ideale etico *tout court* e la sua incarnazione critica nella vicenda esistenziale dell'educatore che l'educando avrà modo di trovare una via alla propria responsabilità morale e, contestualmente, alla propria libertà.

Il contributo più importante offerto dal volume di Bellingreri alla teoria della prassi pedagogica consiste nell'indicare, come chiave di volta dell'opera educativa, il dischiudimento all'educando della natura autentica della libertà morale. Tale libertà, che rinvia immediatamente alle idee correlate di responsabilità e di fedeltà al progetto esistenziale prescelto, si svela insieme al manifestarsi della divaricazione tra l'ideale etico, generalmente suggerito dalle strutture determinanti dell'ufficialità linguistica e sociale, e l'attuazione che esso ha trovato nel progetto esistenziale dell'educatore. Solo quando l'educando intuisce come possibile la divaricazione tra conformismo etico e libertà morale in riferimento all'attuazione di un medesimo ideale, gli è allora possibile comprendere il senso autentico del termine «persona», che non dice semplicemente essere umano e individuo, ma soprattutto soggetto morale. Pertanto, se il fine ultimo della prassi educativa risiede nella trasformazione dell'individuo in persona, la radicalità di questa formazione spirituale ha tante più probabilità di riuscita quanto maggiore sarà il livello di libertà morale raggiunto e testimoniato dall'educatore all'educando. In questo senso, Bellingreri definisce l'attestazione del carattere morale dell'educatore, nell'ambito del processo empatico di formazione spirituale, alla stregua di una «promessa» fatta all'educando di una sua piena fioritura come persona.

Le dinamiche complesse del processo educativo, del quale ho brevemente tentato di evocare il senso generale, innescano un circolo virtuoso che suscita nell'educando ciò che Bellingreri decide felicemente di definire la «virtù dell'educazione», ovvero l'atteggiamento di apertura e di disponibilità da parte del discepolo in cui è tradotta la speranza che la promessa mediata dal maestro venga effettivamente mantenuta. Ciò che gli è promesso non è altro che il proprio «sé»¹³, che l'educando intravede nell'anticipazione, manifestatasi nel corso del dialogo empatico che egli intrattiene con l'educatore, di ciò che egli può essere come persona. Anche Socrate ha inteso la propria dialettica come il modo migliore per conoscersi e per prendersi cura di se stessi. La sua prassi dialogica costituisce la più alta forma di *paideia*. In fondo, dalla quasi totalità degli scritti antichi emerge una simile concezione della filosofia come arte e tecnica dell'esistenza: per tutta la vita l'individuo, che intende prendere parte attiva nel proprio processo di soggettivizzazione, deve trovare nel rapporto con se stesso il proprio oggetto. Da qui l'idea di tutto un movimento dell'esistenza in virtù del quale è possibile realizzare una vera e duratura conversione a se stessi, il cui obiettivo finale resta, secondo le parole di Seneca, Plutarco ed Epitteto, quello di stabilire un certo numero di relazioni con se stessi. Questo tema è affrontato nella terza parte de *La cura di sé*, in cui Bellingreri prende in esame il metodo educativo propriamente detto e in cui traduce nella concretezza della prassi eto-poietica i momenti teoretici del mutuo riconoscimento, dell'essere e della serietà morale dell'esistenza, del processo empatico che si attua tra educatore ed educando e dell'avvenimento della persona in tale processo. Il metodo educativo si struttura allora come «dialogo esi-

13. *Ibid.*, p. 16.

stenziale», in virtù del quale una vera «competenza esistenziale» viene passata dall'educatore all'educando¹⁴.

L'autore de *La cura dell'anima*, in cui molti rilevanti temi di filosofia incontrano l'ambito della riflessione pedagogica, definisce la cura di sé come cura dell'anima di colui che è coinvolto nel dialogo esistenziale del processo formativo. Fine della prassi educativa è null'altro che questo evento di essere e di senso. L'evento della persona è tuttavia fortemente caratterizzato, come lamenta Teeteto nell'omonimo dialogo platonico, da un'esperienza di dolore. Vale per il dialogo esistenziale della prassi educativa ciò che Wittgenstein scrive a proposito dello spazio di conversione critica al proprio sé che si apre nell'individuo. Tale spazio si apre in genere quando l'immagine linguistica, alla cui normatività l'individuo è stato calibrato, diviene inaspettatamente problematica: ogniqualvolta le nostre immagini-guida falliscono nella loro funzione di parametro di valutazione dell'azione e della conoscenza, e l'applicazione della regola sembra dare un risultato che contraddice la regola stessa, allora il problema che si sottrae alla soluzione riporta il soggetto su se stesso¹⁵. La perdita di ovvietà delle immagini che usualmente guidano il nostro comportamento, tipica della situazione scettica, produce un disorientamento che impedisce la prosecuzione ulteriore del comportamento progettato¹⁶. Questa descrizione si lascia facilmente applicare a ciò che Bellingreri, nel contesto della propria teoria pedagogica, definisce «crisi dell'io concreto», che si manifesta nel corso del dialogo esistenziale come interruzione dell'atteggiamento naturale, che precede sempre, in quanto sua condizione di possibilità, l'avvenimento della persona e il ritrovamento del sé autentico.

Per tutte queste considerazioni, non sorprende che per Bellingreri si tratti qui di dare vita a un nuovo paradigma pedagogico, che superi quello della modernità¹⁷ e che sia costantemente guidato dalla convinzione che l'ideale di umanità etica attestato dal progetto di senso dell'educatore non possa essere consegnato all'educando per mezzo della trasmissione di una serie di regole da rispettare. Questo atteggiamento educativo equivarrebbe alla cura inautentica degli Altri di cui parla Heidegger, in cui la soggettività morale dell'educatore si sostituisce a quella dell'educando¹⁸ sollevando quest'ultimo dalla propria responsabilità etica. Piuttosto, la pedagogia che propone Bellingreri intende aprire una via al «sé» dell'educando, che è anche sempre la via alla cura di sé responsabile e quindi alla sua libertà di soggetto morale¹⁹.

Infine, una pedagogia che trova il suo fine ultimo nella conversione dell'individuo al proprio «sé» e che vede nella relazione educativa la triade intellettuale e affettiva del riconoscimento²⁰, del conoscere di nuovo e della riconoscenza, non può non avere come suo corollario naturale la visione dell'alterità come risorsa indispensabile per la vita del soggetto morale²¹. Nelle ultime pagine di *Soi-même comme un autre*, Ricœur scrive che,

14. *Ibid.*, p. 17.

15. Cf. L. WITTGENSTEIN, *Philosophische Untersuchungen*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1984, § 202, p. 345, e § 197, p. 303.

16. *Ibid.*, §111, p. 299.

17. A. BELLINGRERI, *La cura del sé*, p. 31.

18. Cf. *ibid.*, p. 72.

19. Cf. sulla cura autentica degli altri, M. HEIDEGGER, *Sein und Zeit*, in *Gesamtausgabe 2*, Frankfurt am Main, V. Klostermann, 1977, p. 163.

20. *Ibid.*, p. 34.

21. A. BELLINGRERI, *La cura del sé*, p. 35.

se si acconsentisse ad abbandonare gli uomini al loro mero status di individui-«io», insieme al loro *sé* andrebbe smarrito anche l'*Altro*²². Come Bellingreri, anche Ricœur era convinto che solo chi si guadagna autenticamente come *sé* può rendersi responsabile della cura autentica degli Altri. Specularmente, solo chi vede nell'*Altro* un *sé*, potrà a sua volta costituirsi come soggetto morale della propria vicenda esistenziale, nel momento in cui, come suggerisce la descrizione heideggeriana del *Gewissensruf*, è l'*Altro* in noi a invitarci all'autentica cura di noi stessi che si attua innanzitutto nella scelta della nostra propria singolarità²³. Scegliere se stessi come *sé* e non come *io* è sempre anche scelta dell'*Altro* come *sé*. Pertanto, il paradigma pedagogico proposto da Antonio Bellingreri costituisce probabilmente l'unico approccio possibile alla questione della prassi educativa che consenta di non abbandonare tanti giovani individui alla superficiale convinzione di risolversi nell'«io» del proprio carattere. Solo una pedagogia fondata sul principio filosofico della *cura sui* può cercare di smentire la teoria della civiltà di Freud, stando al quale il frutto della nostra *Bildung* costituisce solo la patina sottile e superficiale che educatori socraticamente ispirati stendono sulla natura ferina dei cuccioli d'uomo.

F. FILIPPI
 (Freiburg i. Br.)

22. P. RICOEUR, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990, pp. 368-380.

23. *Ibid.*, p. 398. Cf. sulla cura autentica degli altri, M. HEIDEGGER, *Sein und Zeit*, GA 2, p. 163. Sul *Gewissensruf*, cf. *ivi*, pp. 363 sgg., in particolare pp. 380-381: «Ruf ist Ruf der Sorge [...]. Der Anruf ist vorrufender Rückruf, vor: in die Möglichkeit, selbst das geworfene Seiende, das es ist, existierend zu übernehmen, zurück».

