

# Formare e tras-formare l'uomo

Per una storia della filosofia come *paideia*

a cura di

Patrizia Manganaro, Emmanuele Vimercati



Edizioni ETS



[www.edizioniets.com](http://www.edizioniets.com)

© Copyright 2017

EDIZIONI ETS

Piazza Carrara, 16-19, I-56126 Pisa

[info@edizioniets.com](mailto:info@edizioniets.com)

[www.edizioniets.com](http://www.edizioniets.com)

*Distribuzione*

Messaggerie Libri SPA

Sede legale: via G. Verdi 8 - 20090 Assago (MI)

*Promozione*

PDE PROMOZIONE SRL

via Zago 2/2 - 40128 Bologna

ISBN 978-884674932-1

ISSN 2420-9198

## INTRODUZIONE

Il sottotitolo del presente volume contribuisce a chiarire lo scopo di questa raccolta di contributi: ripercorrere, cioè, alcune tappe significative della storia della filosofia dal punto di vista della formazione dell'uomo, declinata, nel corso dei secoli, principalmente nei termini di *paideia*, di *humanitas* e di *Bildung* – con qualche incursione nel concetto inglese di *education*. Questi termini – è cosa nota – sono solo parzialmente sovrapponibili, sicché le loro diverse sfumature rivelano una differente modalità di intendere l'essere umano e il suo processo formativo. Come si vedrà, tali sfumature dipendono spesso dal confronto tra culture e civiltà diverse, che si trovarono ad interagire. Diremo qui – una volta per tutte – che, parlando di “uomo”, come si fa nel titolo, intendiamo riferirci all'essere umano nel suo complesso, dunque anche alla donna, il cui *proprium* trova pure spazio nel volume.

L'importanza storica del tema in oggetto e il bisogno di richiamare oggi alcuni capitoli essenziali sono forse facilmente comprensibili: non solo, infatti, parlare di formazione dell'uomo significa interrogarsi sulla natura stessa dell'essere umano, così come essa è stata di volta in volta intesa, ma nell'epoca attuale sembra che questo tema sia di particolare urgenza, alla luce del processo di trasformazione a cui l'essere umano è sottoposto e, dunque, della necessità di ripensarne il percorso educativo, come persona e come cittadino. In tal senso, ripercorrere alcune tappe decisive del tragitto storico può essere utile per comprendere come l'uomo e il suo processo di crescita siano stati di volta in volta intesi e per definire una scacchiera su cui anche la riflessione attuale può muovere i propri passi.

I contributi raccolti nel presente volume sono una selezione delle attività seminariali e di ricerca svolte nella Pontificia Università Lateranense nel corso del 2014 e del 2015, con l'aggiunta di qualche saggio integrativo su capitoli importanti della storia della *paideia*. Nel complesso, si trovano qui scandite alcune tappe strategiche della tradizione filosofica attraverso la lente della formazione dell'uomo, che rappresenta un punto di osservazione privilegiato per affrontare questioni di

carattere antropologico, etico e politico, ma anche epistemologico, scientifico e teologico. Senza la pretesa di essere esaustivi – un’impresa che avrebbe richiesto ben altri sforzi –, questo volume propone dunque una sintesi storico-filosofica prospettica e relativamente compatta, scritta da autori competenti o specialisti nei rispettivi ambiti. Come si vedrà, il tono dei contributi è per lo più “istituzionale”, con alcuni approfondimenti su autori o aspetti meritevoli di attenzione.

Per meglio inquadrare il senso di questa raccolta, tuttavia, è forse opportuno evidenziare il filo rosso che attraversa i singoli contributi, al fine di mostrarne la coerenza e la complementarietà in una prospettiva storica, oltre che teoretica.

Ebbene, come si sa il termine greco *paideia* deriva dal sostantivo *pais*, che indicava il bambino. La *paideia* era dunque quell’insieme di attività, teoriche e pratiche, finalizzate alla formazione del fanciullo, cioè al suo inserimento nella vita adulta. Proprio la vita adulta, cioè l’“essere uomo”, rappresentava lo scopo del processo educativo e, dunque, il criterio che ne regolava l’esercizio. In qualche modo, si educava l’uomo che vi era, potenzialmente, nel fanciullo. Questi veniva così formato in vista della funzione che egli avrebbe assunto nella vita della comunità. Ciò spiega l’importanza che, nella *paideia* greca, rivestiva la dimensione sociale, cioè quell’insieme di saperi e di pratiche che contribuivano a definire il ruolo più adatto per il singolo individuo nella sua vita pubblica. Ma allora, come si comprende, *paideia* è anche il termine con cui il mondo greco indicava la “cultura”, cioè l’insieme dei contenuti sapienziali che connotavano la comunità e che, dunque, dovevano scandire il percorso formativo dei suoi cittadini. Da queste elementari considerazioni si evince come, a partire dalla grecità, la questione educativa si sia intrecciata con problemi di ambito antropologico ed etico-politico, tra cui quello della virtù, quello della felicità e l’inclinazione comunitaria dell’essere umano – la sua natura, cioè, di *zoon politikón*, per dirla con Aristotele.

Ora, il tema della *paideia*, che permea la società greca sin dalle sue origini, diviene cruciale nel corso del V secolo a.C., con l’affermarsi della democrazia ad Atene e, dunque, con l’urgenza di formare una classe dirigente adatta al governo dello Stato. Ciò impose, al contempo, una riflessione più approfondita sulla natura dell’uomo, come i Sofisti e Socrate – in modo diverso – si impegnarono a fare, e una preparazione all’eloquio pubblico, di cui si fecero carico le scuole di retorica, non senza proporre ai loro allievi un progetto educativo e politico – come fu quello di Isocrate, nel IV secolo a.C. In questo frangente di

dinamica evoluzione culturale, sociale ed economica, si colloca l'insegnamento di Socrate (469 ca.-399 a.C.) e dei suoi diversi allievi, sul quale si sofferma il primo contributo del presente volume. A fronte delle divergenti testimonianze di Aristofane, di Platone e di Senofonte, Alessandro Stavru giunge a individuare un nucleo di dottrine socratiche, che ruotano – in termini di metodo – attorno al dialogo e all'*eros* come strumenti conoscitivi e didattici, e – in termini di contenuto – attorno all'anima come essenza dell'uomo e come criterio regolativo dell'agire morale. Su queste premesse si fonda anche l'impegno educativo di Socrate, che ebbe risvolti, al contempo, etico-antropologici e politici. Da un lato, infatti, il dialogo, come procedimento elencitico e maieutico, è lo strumento privilegiato per confutare i falsi saperi e per evocare la vera conoscenza, del bene e di sé. Se debitamente sorretta e assecondata, tale conoscenza facilita a sua volta il controllo delle passioni, il conseguimento dell'autentica virtù e, con essa, della vera felicità. Secondo Socrate, tuttavia, la pratica della virtù non è soltanto una questione di vita interiore, ma ha anche una ricaduta sociale, poiché essa decide della libertà dei cittadini e, dunque, delle modalità della loro vita in comune. L'educazione socratica dei giovani, pertanto, che pure partiva da innovative riflessioni sulla natura umana e sulla sua condotta etica, non assolveva a una generica funzione moralizzatrice, ma intendeva proporsi come un impegno pubblico, volto al sovvertimento della tradizionale educazione aristocratica e al miglioramento delle condizioni della *polis* ateniese.

Erede del magistero socratico, Platone (427-347 a.C.) conferisce alla *paideia* un rilievo che potremmo definire "istituzionale", poiché essa viene strategicamente inserita nell'impianto di due diverse opere – la *Repubblica* e le *Leggi* – finalizzate entrambe alla costruzione di un certo tipo di Stato. Se l'educazione in Socrate godeva già di un orientamento politico, nella *paideia* platonica tale intento diviene programmatico, perché la formazione dell'uomo è finalizzata alla funzione che quest'ultimo dovrà rivestire in età adulta all'interno dello Stato. Nel suo contributo Giuseppe Cambiano affronta questa tematica a partire dalla *Repubblica*, in cui Platone formula un progetto di Stato capace di rappresentare compiutamente l'Idea di giustizia. Tra i molti aspetti di rilievo nel dialogo platonico, Cambiano si sofferma sull'articolazione della società in classi distinte per attitudini naturali, per virtù e per competenze specifiche, sulla necessità che, nella classe dirigente, tutto sia in messo in comune – comprese le relazioni personali e familiari –, e sull'urgenza che al vertice dello Stato siano posti coloro che sono più

inclinati alla sapienza, cioè i filosofi. Proprio il ruolo della *sophia*, illustrato nei libri centrali della *Repubblica* (V-VII), connota l'educazione platonica come un processo di emancipazione dal sensibile, ovvero come una conversione all'intelligibile. «L'educazione – osserva Cambiano – non consiste dunque nell'immettere conoscenze dall'esterno nell'anima di qualcuno, come se si trattasse del travaso di recipienti, da uno pieno a uno vuoto, o dell'immissione della vista in occhi ciechi», bensì «in un processo di liberazione dalle catene, che coincide al tempo stesso con una sorta di illuminazione progressiva, culminante con l'uscita dalla caverna alla luce del sole»<sup>1</sup>.

La cornice etico-politica della *paideia* caratterizza anche l'approccio di Aristotele (384-322 a.C.), il quale, come è noto, prese le distanze da alcuni degli assunti principali della *Repubblica* platonica. La nozione aristotelica di *paideia* si innesta sulla rinnovata definizione di virtù proposta dallo Stagirita: l'*areté*, infatti, non è più intesa come un sapere o una scienza, ma come una disposizione (*diathesis*), che richiede di essere attuata mediante l'abitudine o l'esercizio. A partire da questa definizione, nel suo contributo Maria Silvia Vaccarezza si sofferma soprattutto su due plessi concettuali nella prospettiva aristotelica: il rapporto tra educazione, virtù e felicità, e quello tra educazione e politica. Il primo di questi rapporti presuppone la *docibilitas* come condizione naturale dell'essere umano a educarsi e a lasciarsi educare. Il processo educativo viene così a consistere nell'interiorizzazione di un carattere virtuoso, capace di oltrepassare la mera esperienza sensibile e di riportare l'agire pratico al piano universale che gli compete. In tale modo, infatti, da mera ripetizione meccanica l'esercizio diventa *habitus*, "abituazione" interiore. «L'educazione attraverso la ragione – osserva Vaccarezza – coincide pertanto in larga parte con l'approccio scientifico della filosofia teoretica speculativa e metafisica, così come l'educazione attraverso l'abitudine coincide con la filosofia pratica e con la stessa pratica virtuosa». Il fine di questi approcci «è il medesimo: l'*eudaimonia*, ovvero la vita buona fatta di virtù e sapienza, cui

<sup>1</sup> Su questi aspetti dell'educazione antica, sino al IV secolo a.C., ha fatto scuola l'imponente studio di W. JAEGER, *Paideia. Die Formung des griechischen Menschen*, 3 voll., de Gruyter, Berlin 1934-1947 (L. Emery - A. Setti [eds.], *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, 3 voll., La Nuova Italia, Firenze 1936-1959; ora Bompiani, Milano 2003, 2011<sup>3</sup>, con introduzione di G. Reale e indici di A. Bellanti); di grande rilevanza anche H.-I. MARROU, *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*, Editions du Seuil, Paris 1948, L. Degiovanni - U. Massi (eds.), *Storia dell'educazione nell'antichità*, Studium, Roma 2016.

culmine è la vita contemplativa del filosofo e del saggio». Secondo Aristotele, questo processo è realizzabile soltanto in un contesto politico, poiché la stabilità e la virtù della comunità dei cittadini sono garanzia di compiutezza anche per la virtù e la felicità individuali. Queste, pertanto, sono «le condizioni necessarie alla sussistenza e consistenza della *polis* virtuosa, che in ultima analisi garantisce la possibilità dell'auto-realizzazione eudaimonica ai propri cittadini»; individuo e comunità politica entrano così in un rapporto di circolarità dialettica.

Tale rapporto risulta invece incrinato nei secoli successivi ad Aristotele, in cui si assiste al tramonto della *polis* greca, alla contestuale affermazione dei regni ellenistici e, in seguito, all'avvento dell'Impero romano. A partire dall'età alessandrina, infatti, si verificano una progressiva riduzione dei margini di libertà nell'agire politico dei singoli – com'era inevitabile, in un contesto di monarchie assolute – e una loro rimodulazione all'interno delle nomenclature imperiali; parallelamente, la ricerca della virtù e della felicità viene sempre più spiegata in termini di resistenza alle passioni e di ricerca dell'autosufficienza individuale. Accanto al rafforzamento dello specialismo aristotelico, questi mutamenti socio-politici determinarono l'affermarsi della cosiddetta *enkyklios paideia*, il percorso di “educazione ciclica”, consistente nello studio di alcune discipline considerate basilari e sostanzialmente ispirate al discorso platonico della *Repubblica*, integrato con l'articolazione aristotelica delle branche della filosofia. Le *enkyklia mathemata*, o “discipline cicliche”, furono più tardi adottate dal mondo romano con il termine di *artes liberales* e confluirono poi nelle arti del *trivium* e del *quadrivium*, anche se non è facile stabilire quando una simile ripartizione abbia effettivamente preso piede – se già in età ellenistica o soltanto nella tarda antichità. Circa questa formazione di base, poi, sorse ben presto l'interrogativo se essa fosse o meno utile, o necessaria, per la vita felice. A tal proposito il pensiero filosofico si assestò su due posizioni apparentemente alternative: la tradizione cinico-stoica sembra aver limitato, e a tratti negato, ogni possibile influsso benefico dell'educazione di base sull'agire etico dei singoli; lo studio, infatti – come si riteneva –, avrebbe sottratto tempo prezioso all'esercizio della virtù. Dall'altra parte, la tradizione di impronta platonica si mostrò più sensibile nei confronti di quella *paideia* che Platone aveva così ben illustrato e valorizzato nei suoi dialoghi; gli apprendimenti di base, cioè, avrebbero contribuito anche al perfezionamento morale dell'uomo.

In questo contesto di trasformazione, un'importanza capitale giocò il transito dalla cultura greca a quella romana, destinato a segnare

i connotati dell'educazione nei secoli successivi. Tra i latini la *paideia* greca assunse piuttosto la qualifica di *humanitas* – un cambiamento non soltanto terminologico, ma concettuale, sul quale riflette Elisa Romano nel suo contributo, tenendo conto anche della riflessione novecentesca su questo tema. Cicerone (106-43 a.C.) e Gellio (125-180 d.C. ca.), tra gli altri, contribuiscono a darci l'idea di come il mondo romano abbia assimilato la categoria greca di *paideia*, conformandola al proprio contesto culturale e politico. Elisa Romano mostra infatti come il termine *humanitas* sia da intendere in tre accezioni principali: 1) come corrispettivo del greco *philanthropia*, nel senso di una natura portata alla comprensione degli altri esseri umani e a una disposizione benevola; 2) come una combinazione di virtù etiche e comportamentali: civiltà, socievolezza, raffinatezza e cortesia; 3) infine, e soprattutto, nel senso attivo di “educazione impartita” e in quello passivo di “cultura acquisita”. Proprio quest'ultima accezione, di carattere culturale, assumerà particolare rilievo nei cosiddetti *studia humanitatis*, in età umanistica.

L'avvento del cristianesimo segnò un ulteriore passaggio di civiltà – tra l'epoca tardoantica e quella altomedioevale –, su cui si sofferma per cenni il contributo di Emmanuele Vimercati. I cristiani dei primi secoli, infatti, erano in buona parte convertiti, sicché essi avevano condiviso con i loro colleghi pagani la formazione di base, per poi accogliere il messaggio evangelico. Per loro, dunque, si posero in modo imprescindibile il confronto tra la tradizione greco-romana e la Rivelazione biblica, e, dunque, l'interrogativo su come atteggiarsi nei confronti del paganesimo. Ciò significò anche – per i cristiani e per i pagani – riflettere sulla propria identità culturale. In questo confronto, i cristiani sembrano animati da due urgenze apparentemente opposte: da un lato, quella di distaccarsi dalla sapienza del mondo, per abbracciare la sapienza di Dio, come Paolo aveva esortato a fare<sup>2</sup>; dall'altra, quella di fugare i sospetti di irrazionalismo, senza cadere, però, nella cavillosità filosofica.

Proprio la filosofia, pertanto, si colloca sul crinale di queste due opposte urgenze: essa, infatti, se fu considerata da alcuni come sorgente di eresie, fu al contempo un prezioso strumento per risolvere le controversie dottrinali. La prudente apertura che alcuni autori cristiani manifestarono nei confronti della tradizione pagana si trova icasticamente raffigurata nell'immagine delle api – impiegata da Basilio Magno –, le

<sup>2</sup> Cfr., ad esempio, PAOLO DI TARSO, *Prima Lettera ai Corinzi* 1, 17-31.



quali non attingono indistintamente a qualsiasi fiore, ma selezionano con cura quelli per loro più fruttuosi<sup>3</sup>. Tra le principali esigenze della *paideia* cristiana delle origini vi furono quelle di interpretare correttamente il testo rivelato, di elaborare il dogma, di diffondere il nucleo della dottrina cristiana e di difenderne il messaggio dalle critiche dei pagani. Queste priorità – rispettivamente, esegetica, dogmatica, catechetica e apologetica – si trovano largamente attestate nella produzione cristiana delle origini. Tra gli autori più sensibili al confronto con il mondo pagano e più convinti della necessità di tenere in conto la preziosa eredità classica vi furono Giustino, Clemente Alessandrino, Origene, i Cappadoci e Agostino (II-V secolo). Proprio questi autori furono tra i principali esponenti della *paideia* cristiana<sup>4</sup>.

In questa medesima tradizione, più avanti nei secoli, si inserisce il contributo di Ariberto Acerbi, che si sofferma su alcuni aspetti della filosofia di Tommaso d'Aquino (1225-1274), confrontata con quella di Friedrich Heinrich Jacobi (1747-1819), due autori che condividono la prospettiva realistica, seppur in epoche diverse. A partire da un'indagine metafisica ed epistemologica, Acerbi si propone di risalire alle condizioni teoretiche che rendono possibile l'educazione in una prospettiva realistica – specialmente quella dell'Aquinate. Ciò consente ad Acerbi di schiudere un orizzonte che caratterizza un lungo tratto della filosofia classica – antica e medievale. Due aspetti rivestono particolare importanza nel contributo: il naturale accesso della mente umana al vero e le modalità con cui la dottrina tomistica dei primi principi sia applicabile alla pratica didattica. Da un lato, infatti, Tommaso rileva come nella natura umana vi sia «una conoscenza della verità senza ricerca, sia in campo speculativo, sia in campo pratico», che sta a fondamento delle possibilità di ogni altra conoscenza e della vita morale<sup>5</sup>; dall'altro lato, proprio questo abito naturale che fonda il conoscere consente altresì di ingenerare conoscenza in un altro soggetto, cioè di insegnare. Il processo di insegnamento, infatti, è a sua volta un'ulteriore verifica delle proprie conoscenze e del processo che ci ha condotto ad acquisirle. Tale esposizione genetica conduce a dischiudere

<sup>3</sup> Cfr. BASILIO MAGNO, *Oratio ad adolescentes* 4, 8-11.

<sup>4</sup> Su questi aspetti segnaliamo il celebre studio di W. JAEGER, *Early Christianity and Greek Paideia*, The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge (Mass.) 1961, A. Valvo - S. Boscherini (eds.), *Cristianesimo primitivo e paideia greca*, Bompiani, Milano 2013.

<sup>5</sup> Cfr. TOMMASO D'AQUINO, *De Veritate*, q. 16, a. 1, co.

una conoscenza diretta e comune, che è l'oggetto specifico dell'insegnamento, ossia ciò che il docente cerca di far emergere nel discente. La filosofia, pertanto, come pratica di autoconoscenza, «contribuisce nel dare forma alle intuizioni più riposte dell'anima che, come cause finali, rinnovano costantemente la ricerca del vero».

L'Umanesimo e il Rinascimento segnano, al contempo, una ripresa dell'antico e un parziale distacco dalla tradizione scolastica medievale. Su questo periodo si soffermano i contributi di Elisa Romano – nuovamente – e di Sandro Mancini, i quali rappresentano lo snodo tra l'eredità classica e l'avvento della modernità. A partire da una rilettura attenta delle fonti, gli intellettuali umanisti e rinascimentali elaborano un progetto educativo e culturale che ruotava attorno ai cosiddetti *studia humanitatis*, secondo l'insegnamento di Cicerone. Tali studi si consolidarono in due costruzioni culturali, come osserva Romano: «da un lato, i contenuti disciplinari, il ciclo di studi, il *curriculum*, dall'altro [...], un più elevato e ambizioso progetto di formazione dell'uomo, l'Umanesimo, capace di svilupparsi fino a diventare una filosofia dell'uomo». Proprio la centralità della persona umana rappresenta la chiave di volta del pensiero moderno, a partire dal Rinascimento. Su questa centralità fa leva il contributo di Sandro Mancini, che muove dal rifiuto rinascimentale di ogni staticità interpretativa e dalla difficoltà di ridurre l'irripetibile condizione del singolo a parametri di giudizio universali e consolidati, che ne soffocherebbero il dinamismo. Sulle orme dei validi studi di Francesco Olgiati<sup>6</sup>, che hanno fatto scuola, Mancini coglie nella dialetticità dell'esperienza la cifra elettiva del Rinascimento, che sul piano antropologico si traduce nell'idea di persona come «sintesi di particolare e universale»: non dunque come «un cerchio perfetto, ma impreciso e per di più spezzato, che disegna percorsi a spirale contrappuntati da cesure. L'uomo rinascimentale emerge così nel segno inquieto della *concordia discors*». Siamo alle porte della modernità, ove si elabora un paradigma antropologico privo di centro piuttosto distante da quello scolastico medievale, ritenuto normativo e formalistico, ma del quale non si smarriscono alcune tra le istanze filosofico-metafisiche della tradizione cristiana, che con alterne vicende condurranno talvolta a un'interazione, altre a una serrata opposizione, tra teologia e scienza.

L'indagine del pensiero di Nicola Cusano (1401-1464) e di Giordano Bruno (1548-1600) – che riconfigurano la posizione dell'uomo in

<sup>6</sup> F. OLGIIATI, *L'anima dell'Umanesimo e del Rinascimento*, Vita & Pensiero, Milano 1924.

un cosmo illimitato, perenne e parimenti mancante d'un centro –, assume come cifra speculativa l'idea neoplatonica della contrazione dell'Uno, rivisitata con implicazioni teoriche anche divergenti. Se la prospettiva teistica di Cusano approda in pieno Umanesimo ai concetti filosofici di monade spirituale singolare e di accordo intermonadico, l'approccio di Bruno sfocia, piuttosto, in un immanentismo caratterizzato dall'orizzonte onnicentrico, con cui di fatto si chiude il secolo XVI. E se i due filosofi sono tuttavia legati da un comune sentire e pensare, è in particolare Nicola Cusano l'artefice della ripresa del dispositivo dialettico di *complicatio* ed *explicatio*, applicato al rapporto tra Dio – il «Massimo assoluto» – e il mondo – il «massimo contratto». Egli innesta la *contractio* di matrice plotiniano-procliana, e poi erigeniana, su un piano antropologico conforme allo spirito dell'Umanesimo: il limite dell'imprecisione e dell'imperfezione creaturale viene cioè ribaltato in un elemento prorompente, incisivo, persino accrescitivo, perché «sottrae l'avventura umana all'univocità» e alla cristallizzazione, imprimendovi lo slancio della tras-formazione. In tal modo, i contrari superano la polarità in sintesi più elastiche e fluide, e gli impossibili «divengono possibili»: possibile è dunque la pace, segno di civiltà per l'umanità come per gli individui singoli, nel legame di amore e giustizia, che esprime concordia; possibile è la pace tra le diverse fedi religiose, teorizzata da Cusano nel libello del 1453 *De pace fidei*, così attuale e tanto più significativa in quel tempo, che vede la caduta di Bisanzio ad opera degli Ottomani. E (com)possibili, persino innumerevoli, sono i mondi e gli universi, a noi tuttavia ignoti. L'orizzonte che, agli albori della modernità, si apre prima con l'approccio teistico di Cusano sulla *creatio ex nihilo* – culminando in Francia nel pensiero di Descartes e in Germania in quello di Leibniz –, e poi con l'immanentismo di Bruno – che troverà piuttosto in Spinoza e nell'idealismo tedesco, particolarmente in Schelling, densi esiti filosofici –, ha ormai registrato il superamento del paradigma cosmologico tolemaico, e inaugurato una nuova visione sul rapporto tra filosofia e scienza e sul ruolo del filosofo della natura. Molto prima di Copernico, il cui *De revolutionibus* apparirà soltanto nel 1543 a Norimberga<sup>7</sup>, Cusano – che

<sup>7</sup> L'edizione, pubblicata da Andreas Osiander (1498-1552), teologo riformato, è conservata nella Biblioteca del *Trinity College* di Cambridge, mentre il manoscritto originale autografo si trova nella *Biblioteca Jagellonica* di Cracovia. Sulla genesi del sistema copernicano gli storici hanno elaborato numerose ipotesi, tra le quali la supposizione che, pur non menzionando mai esplicitamente Cusano nel *De revolutionibus*, Copernico ne conoscesse molto bene l'opera, sin dal suo soggiorno in Italia.

già negli anni '40 del Quattrocento aveva incontrato gli astronomi tolemaici Georg von Peurbach (1423-1461) e Johannes Müller von Königsberg, meglio conosciuto come Regiomontano (1436-1476) – scardina la tradizionale concezione del cosmo, aprendo così la strada a Giordano Bruno.

Come è noto, l'obiezione di Copernico contro l'astronomia tradizionale concerne la cosiddetta "filosofia naturale". Al riguardo, occorre ricordare che l'osservazione astronomica era considerata una branca della matematica, e più propriamente un'applicazione della geometria, dovendo calcolare e misurare angoli; per statuto epistemologico, non poteva pertanto indagare la "forma" e la "natura" del moto dei corpi celesti: questo era, invero, il compito del filosofo naturale. Sulla questione si sofferma il contributo di Flavia Marcacci, che legge l'idea filosofica di *humanitas* come condizione di possibilità per quel rinnovato sguardo sulla *res natura*, che accade nel momento in cui si conclude la *translatio studiorum* e prende l'abbrivio la discussione sulla dimensione speculativa delle scienze tecniche, matematiche e fisiche, che dall'Umanesimo scientifico condurrà alla Rivoluzione scientifica. Articolato nella duplice anima di tecnica e matematica, all'Umanesimo si affianca «l'attenzione tipicamente rinascimentale per i fenomeni naturali». Si tratta di un'attenzione che non di rado si spinge al confine tra fisica e metafisica, soprattutto a proposito della nozione di "causa", con studi e dibattiti che si protrarranno sino al "meccanismo metafisico" dei moti planetari e all'"armonia prestabilita" elaborati da Gottfried Wilhelm von Leibniz (1646-1716). Egli si confronta con la descrizione del moto dei pianeti – che Keplero (1571-1630) aveva attestato nel suo *Harmonices mundi libri quinque* (1619) – e, in ragione dei suoi studi enciclopedici, ottiene la presidenza a vita dell'Accademia prussiana delle Scienze, inaugurata a Berlino (1700) da Federico I.

La lettura rinascimentale dei fenomeni della natura, tuttavia, oscilla ancora tra astrologia e astronomia, tra osservazione scientifica e *maraviglia* per lo straordinario e gli *incredibilia*, operando una commistione di magia, alchimia, ermetismo e mistica. Pur in questi incerti confini essa conduce, gradualmente ma inesorabilmente, alla Rivoluzione scientifica di Galileo Galilei (1564-1642), cioè alla fondazione della scienza moderna e dei suoi criteri epistemici: le «sense esperienze», possibili grazie a strumenti tecnici quali il cannocchiale e il telescopio, e le «certe dimostrazioni», ottenute con il metodo ipotetico-deduttivo. Sganciata dalla verità rivelata, la modernità mostra uno – ma non l'unico – dei suoi eterogenei profili: quello autonomo, oggettivo,

pubblico, verificabile, impugnato dalla scienza. D'altro canto, l'orizzonte storico-teorico della formazione e della tras-formazione dell'uomo in Europa, e specialmente nella Mitteleuropa moderna, non può certamente prescindere dagli orientamenti che la elaborano quale "immagine" (*Bild*) riflessa del Dio cristiano, vera "forma" dell'uomo e suo "luogo" metafisico: questa la matrice mistica della nozione tedesca di *Bildung*, documentabile già in Meister Eckhart (1260-1328). La sua metafisica della generazione del molteplice dall'Uno è pensata *ab aeterno*: se soltanto *in* Dio l'uomo prende forma, se il fluire *di* Dio nell'anima è chiamato *bilden*, e se soltanto *da* Dio l'uomo s'informa spiritualmente e riceve luce, la metafisica della generazione eckhartiana è anche, e forse soprattutto, una metafisica della *Bildung* e del *Bild*. Di qui prende le mosse il contributo di Michael Eckert, che riflette sul legame di *Bildung* e religione nel pensiero di Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768-1834), riferibile al contesto del cristianesimo evangelico e del circolo romantico di Berlino. Proprio all'Università di Berlino, che porta il nome del suo fondatore – Wilhelm von Humboldt (1767-1835), amico di Goethe e di Schiller –, troviamo Schleiermacher nella veste di docente: è il 1810. Perché dunque iniziare da Meister Eckhart?

Perché la sua scuola e i suoi principali esponenti, tra i quali si annoverano i domenicani Giovanni Taulero (1300-1361) ed Enrico Suso (1295-1366), istituiscono la *Bildung* quale espressione sintomatica del *Zeitgeist* medievale tedesco, che rappresenta la genesi di quella che, alla fine del Settecento, sarà la cultura (*Kultur*) del neo-umanesimo romantico. È la "mistica dello spirito" che, pur con alterni percorsi – riferibili soprattutto all'occamismo dell'ultima Scolastica –, giunge pressoché intatta a Martin Lutero (1483-1546), cioè al convento agostiniano di Erfurt e al portale della cattedrale di Wittenberg, dove nel 1517 saranno affisse le 95 tesi, che con la *Reformation* segneranno in modo indelebile l'evo moderno. L'etica protestante è legittimata tanto dal criterio della libertà del cristiano – che non è libertà di, ma libertà da, e in particolare dalla Chiesa e dal suo potere dogmatico, politico e gerarchico –, quanto da quello della *sola fide*, che si esplicita come *iustitia aliena*, perché proveniente da un Altro: dal Cristo, unica e compiuta rivelazione di Dio. Al contempo, la nascita della borghesia e la *forma mentis* protocapitalista delineano un'inedita nozione di formazione dell'uomo, incentrata sulla razionalità economica, sulla produzione e sul profitto. Il luteranesimo, il calvinismo e il puritanesimo, pur nelle diverse connotazioni anche geografiche, si distanziano dall'ideale

di carità e povertà cristiane, tipico del Medioevo, in favore di un'etica del lavoro concepita alla stregua di una disciplina ascetica o di un esercizio spirituale. Intorno alla metà del XVI secolo, la cristianità europea mostra un'evidente instabilità, e la questione confessionale divide i grandi stati. La sanguinosa guerra dei Trent'anni (1618-1648) si conclude con la pace di Westfalia, con la quale si tenta di conferire ordine almeno da un punto di vista diplomatico; ma intanto, il crollo demografico, l'assolutismo crescente degli stati, l'inasprimento delle identità nazionali e l'ulteriore impoverimento degli strati sociali più bassi mostrano la crisi dell'Impero, che la storia decreterà come non più ricomponibile<sup>8</sup>.

Nel frattempo, la filosofia della *Bildung* sottesa all'emancipazione della borghesia tedesca aveva registrato un notevole incremento delle Università in Germania. Nel 1770 – anno di nascita di Hegel, Beethoven, Hölderlin –, ve ne erano circa quaranta. Da questo sfondo emerge la figura dell'intellettuale illuminista borghese, che sogna l'unità della Germania come nazione culturale, nel segno della condivisione della storia, della lingua, del patrimonio educativo: è l'idea, e persino il progetto, dell'*Aufklärung*, che esige la formazione dell'uomo alla libertà e, con Immanuel Kant (1724-1804), alla pace perpetua<sup>9</sup>.

Lo studio di Eckert documenta la polemica di Schleiermacher contro il secolarismo e l'illuminismo, mentre l'*Erlebnis* religioso, pensato quale fondamento della formazione dell'uomo e della cultura, individua due diverse, ma non alternative, tendenze: da un lato, «l'orientamento al singolo, dall'altro, l'orientamento alla comunità e alla comunicazione». La formazione umana si articola in educazione politico-sociale, scientifica e religiosa, ma senza il legame vitale dell'individuo con il mondo della cultura, non è possibile alcun tipo di formazione umana. Percorrendo sinteticamente la storia del concetto di "educazione" in Germania, Eckert fa riferimento ad alcune figure-chiave, che contraddistinguono la *Bildungsepoche* della fine del secolo XVIII: il letterato Johann Gottfried Herder (1744-1803) e il già citato fondatore dell'Università di Berlino Wilhelm von Humboldt (1767-1835). Con Herder,

<sup>8</sup> Il suo ultimo sovrano, Francesco II d'Asburgo, deporrà il titolo nel 1806, rinunciando definitivamente alla corona; da allora, sarà soltanto Francesco I, imperatore d'Austria. In pieno dominio napoleonico, Hegel termina la sua *Fenomenologia dello spirito* proprio nell'autunno del 1806, in concomitanza con la battaglia di Jena tra francesi e prussiani.

<sup>9</sup> *Zum ewigen Frieden* (1795) è lo scritto kantiano ispirato dalla pace di Basilea del 5 aprile 1795, con cui la Francia rivoluzionaria stringe una tregua con la Prussia.

non si tratta soltanto della formazione dell'uomo, ma di tutto il genere umano: egli rinviene nell'idea di umanità (*Menschheit*, *Humanität*) e nella sua più alta espressione – il linguaggio – il senso più elevato della *Bildung* neo-umanistica cristiana, che fa da contraccollo all'ideale razionalistico e cosmopolita dell'illuminismo<sup>10</sup>. Il medesimo nucleo umanistico del linguaggio, in particolare delle lingue classiche, ora rilette nel rapporto tra *Bildung*, *Kultur* e *Menschheit*, costituisce il perno attorno al quale ruota l'impegno civile, politico e intellettuale di W. von Humboldt: al servizio del ministero degli interni dello Stato prussiano, egli contribuisce significativamente alla ristrutturazione degli studi universitari, istituisce il compito della ricerca come ideale formativo all'interno degli atenei e, infine, promuove la fondazione del *Gymnasium*.

Il termine greco *paideia* ritorna nel contributo di Markus Krienke su Antonio Rosmini (1797-1855). Il paradigma che, nel confronto con la postura hegeliana, intreccia *paideia* e libertà nell'orizzonte trascendente dell'essere, consente un triplice guadagno: 1) la comprensione della "modernità" come coniugazione, e non competizione, di innovazione e tradizione; 2) l'oltrepassamento della *Bildung* di matrice hegeliana, intesa come sapere assoluto e assolutizzante; 3) il significato della relazione personale che s'instaura nell'atto educativo come di un «diventare capaci di alterità», approfondito anche in senso cristologico.

Il primo punto ottiene l'integrazione della nozione classica di *paideia* con l'individuazione della personalità di matrice umanistica, che non esclude, anzi auspica, la realizzazione di un'eguaglianza universale per l'umanità intera. Ciò mostra la sensibilità tutta moderna di Rosmini, nel senso già indicato di una feconda interazione tra innovazione e tradizione, capace di superare la scissione tra istanza morale, formazione politica e dimensione religiosa. È quest'ultima, tuttavia, a innervare la cultura e il processo di civilizzazione dell'Europa moderna, per cui «con la realizzazione di un umanesimo non come progetto politico ma idea culturale, Rosmini esprime davvero un'alternativa a molte concezioni d'oltralpe che, nell'idea di *Bildung*, fondevano questi due aspetti in un'unica realtà». La non riducibilità della religione alla politica specifica il suo liberalismo cattolico ed esprime l'originalità

<sup>10</sup> Con il saggio *Abhandlung über den Ursprung der Sprache*, dal quale scaturì tutta la linguistica romantica, Herder vinse il concorso sull'origine naturale o culturale del linguaggio, indetto dall'Accademia delle Scienze di Berlino, che ne curò l'edizione nel 1772; al 1774 risale *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit*, con il quale Herder tenta di riconciliare storia e teologia, con marcato intento anti-illuministico.

con la quale egli pensa «il mondo moderno post-rivoluzionario: la vera umanità non si realizza nello stato, ma attraverso la religione».

Il secondo punto riflette sulla critica alla libertà formale di Kant, che Rosmini condivide con Hegel; al contempo, fa leva sul superamento dell'idealismo hegeliano come sistema, e in particolare dell'idea di "alienazione" come formazione diveniente della coscienza – il tema, come è noto, si rintraccia nell'opera *Die Phänomenologie des Geistes* –, in vista di una «triplice unità», che secondo Rosmini definisce lo spirito del cristianesimo, cioè l'educazione religiosa nel suo complesso. Paideia assoluta *versus* negazione hegeliana – amore cristiano *versus* sistema dialettico, potremmo anche dire –: qui s'innesta il terzo motivo, che produce lo slittamento, assai produttivo, dell'alienazione nell'idea già contemporanea di "alterità". Ciò fa di Rosmini una sorta di profeta del XX secolo, che in qualche modo anticipa le riflessioni del filosofo e pedagogo Gustav Siewerth (1903-1963) e della fenomenologa Edith Stein (1891-1943) su Dio quale «orizzonte per ogni alterità». Invero, Hegel elabora una nozione di libertà che, nel suo sviluppo storico, si concretizza nelle strutture intersoggettive e sociali, informando la natura ad opera dello spirito – è la celebre nozione di *Aufhebung* –, ma in Rosmini la questione si ribalta nell'ulteriore dimensione religiosa e personalistica, che «non rende il pensare assoluto più assoluto, bensì più completo», cioè più reale: è il tocco dell'essere, la «gratuità ontologica», l'universale concreto della persona. Letta attraverso la lente rosminiana, la libertà hegeliana si profila dunque come "liberazione": come estraneazione da sé. Con *Die Phänomenologie des Geistes*, Hegel espone il sapere nel suo divenire, nelle varie figure dell'autodispiegamento dialettico dello spirito nella storia, per cui ogni pensare assoluto afferma una realtà assoluta ancorandola al "negativo" – e in tal modo "liquidandola", per usare una dizione attuale molto efficace. Ma è agli *Hegels theologische Jugendschriften*, e in particolare a *Der Geist des Christentums und sein Schicksal* (1798-1800), inediti sino al 1907, che bisognerebbe piuttosto guardare, per trovare il superamento del formalismo kantiano in quella «forza unitiva dell'amore» non ancora sottomessa alla filosofia<sup>11</sup>. Come è ampiamente noto, il pensiero maturo di Hegel prenderà altre strade, con ripercussioni decisive non solo per la mappa intellettuale della Germania, ma dell'intera Europa.

In area anglosassone, l'idea di *education* trova un'originale ela-

<sup>11</sup> Fu Hermann Nohl, allievo di W. Dilthey, a curare la pubblicazione degli *Scritti teologici giovanili* di Hegel, editi a Tübingen nel 1907.



borazione nel pensiero di John Henry Newman (1801-1890) – citato al n. 74 della Lettera enciclica *Fides et ratio*, insieme ad Antonio Rosmini, Edith Stein e numerosi altri, come emblemi di una «grande tradizione filosofico-teologica», che nella contemporaneità ha prodotto una «ricerca coraggiosa», con scritti di «così alto valore speculativo, da giustificare l'affiancamento ai maestri della filosofia antica»<sup>12</sup>. Per un verso, Newman accoglie la lezione dei classici sul sapere fine a se stesso e sulla perfezione intellettuale, co-essenziali alla natura umana; per l'altro, investe notevoli energie contro le obiezioni sulla presunta mancanza di utilità dell'educazione liberale nell'Università, provenienti da coloro che perseguono una mera «conoscenza mercantile». Se la filosofia utilitaristica accusa il paradigma educativo classico di Oxford, colpevole di non dare spazio alle lingue moderne e alla loro più immediata utilità sul piano pratico – si tratta dell'argomentazione a sostegno dell'esercizio delle professioni –, il sapere del *gentleman* incarna piuttosto la ragione filosofica, capace di superarsi in direzione della trascendenza e dell'universalità. Secondo Newman, il sapere «utilitaristico» (meccanico, esteriore, particolare) non coincide con il sapere «utile», come rileva il contributo di Michele Marchetto: la grandezza del suo pensiero consiste nel leggere l'utile quale strumento del bene, che è sempre desiderabile, fecondo, pervasivo. Così, «se l'educazione liberale è buona, deve necessariamente essere anche utile», e in ciò consiste la speciale unità di quella *education*, nella quale gioca un ruolo centrale la disposizione filosofica della mente, secondo la qualità e il valore di un umanesimo «spirituale». Il confine tra il carattere intellettuale e quello morale di tale qualità è sottile, e passibile di degenerare in quella che Newman chiama la «religione della ragione, o religione della filosofia, o religione della civiltà»: una sorta di naturalismo umano, o di umanesimo naturalista che, non fornendo strumenti per trascendere i limiti del finito, non supera il piano meramente «secolare». La filosofia, invece, è «scienza delle scienze»: capace di integrare le conoscenze particolari nella totalità, essa è in tal senso «forma» di ogni scienza – una disposizione della mente, che l'educazione porta a perfezione nella verità.

Marchetto rileva come alla filosofia così intesa corrisponda, sul piano istituzionale, l'idea di Università, centro del sapere universale e

<sup>12</sup> *Fides et ratio*, n. 74. Gli altri filosofi citati da Giovanni Paolo II sono: Jacques Maritain, Étienne Gilson, Vladimir S. Solov'ev, Pavel A. Florenskij, Petr J. Čaadaev, Vladimir N. Lossky.

sua «forma». Invero, essenza e fine dell'Università sono intellettuali, più che morali; ma è all'elemento di «integrità dell'Università che è necessaria la Chiesa», perché «la natura umana sta all'uomo educato, come l'uomo educato sta a Dio», secondo un rapporto non deterministico, ma libero: per raggiungere l'eccellenza intellettuale, «l'uomo filosoficamente educato si forma nell'educazione liberale, come l'uomo filosoficamente educato, per raggiungere l'eccellenza morale, si forma nella fede cattolica e nella sua idea di santità». È il fondamento di quell'«umanesimo spirituale», che trascende l'idea di formazione nella trasformazione, attraverso l'*imitatio Christi*. L'enfasi sull'elemento trasfigurante della «grazia» rispetto alla «natura» alimenta l'attitudine empatica di Newman verso i propri simili, mostrando dunque la loro circolarità, piuttosto che la collisione, nella convinzione che la coscienza sia maestra di trascendenza.

Nella Germania che s'affaccia sul Novecento, il tema della coscienza diventa peculiare della scuola fenomenologica, fino a caratterizzarla in modo quasi esclusivo, pur nella varietà dei suoi interessi e orientamenti, convergenti nella disposizione classica al *syn-philosophiein*: il con-filosofare improntato all'ideale comunitario. Fondata dal matematico Edmund Husserl (1859-1938) che, a sua volta, riprende l'idea scolastico-medievale di *intentio* sulla scia dell'insegnamento dello psicologo e filosofo Franz Brentano (1838-1917), presenta l'elaborazione della formazione dell'uomo innestandola su un'istanza ritenuta filosoficamente non più ricusabile: l'alterità personale. Il binomio soggetto-oggetto, cristallizzato da tanta parte del pensiero moderno, viene sciolto nella correlazione tra io, altro-io e mondo; inoltre, l'idea di trascendenza non è disgiunta dal territorio ontologico della coscienza intenzionale, ma istituita attraverso lo studio dell'essenza di ciò che è natura (*Natur*) e di ciò che è spirito (*Geist*).

L'alterità personale come questione fenomenologica è indagata sia da Max Scheler (1874-1928), cooptato nel comitato editoriale dello «Jahrbuch für Philosophie und phänomenologische Forschung» – rivista diretta da Husserl, che nel 1913 e poi ancora nel 1916 ospita le due parti principali dell'opera scheleriana *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik* –, sia dalla più giovane Edith Stein (1891-1942), che con Husserl si laurea a Friburgo sul tema dell'*Einfühlung*, divenendo sua assistente privata dal 1916 al 1918. Non è di trascurabile importanza che il primo lavoro di Stein pubblicato dopo la Dissertazione di Laurea sull'empatia – dal titolo *Beiträge zur philosophischen Begründung der Psychologie und der Geisteswissenschaften* – compaia

nel 1922, sempre nello «Jahrbuch», a testimonianza di un tratto fondamentale della scuola fenomenologica rispetto alla temperie culturale dominante: l'autonomia dell'antropologia filosofica dalla psicologia.

È dall'opera *Die Stellung des Menschen im Kosmos* (1928), ritenuta inaugurale di quell'antropologia filosofica, poi diffusa dai lavori di Helmuth Plessner (1892-1985) e Arnold Gehlen (1904-1976), che prende le mosse la riflessione di Guido Cusinato, per circostanziare l'ipotesi della «nascita ininterrotta» quale motore propulsivo della fenomenologia della persona di Scheler. Nell'apertura al mondo (*Weltoffenheit*), la formazione dell'uomo si sgancia dall'autoreferenzialità, originandosi piuttosto dalla rivelazione (*Offenbarung*) di un'altra singolarità. Qui risiede la «dimensione partecipativa e costitutivamente transoggettiva», che nella lettura di Cusinato attua la possibilità di proseguire la propria nascita nell'incontro con un altro sé – mostrando, tra l'altro, una significativa affinità con l'esperienza della ri-nascita dall'alto di Nicodemo, attestata in *Gv* 3, 1-21. La tras-formazione diventa l'esercizio filosofico per eccellenza: una pratica originaria, etica, maieutica, solidale, che Scheler – nella vita e nel pensiero – pone in modo conflittuale rispetto alle filosofie istituzionali e accademiche, estranee alla fenomenologia materiale della vita affettiva e all'*ordo amoris*. Al riguardo, egli parla di «ricezione della sfera spirituale», di «co-esecuzione di atti» e di «sentire-assieme-all'altro», elaborando i corrispettivi concetti filosofici di *Rezeptionszentrum*, *Mitvollzug* e *Miteinanderfühlen*.

La formazione integrale della persona umana è al centro della produzione intellettuale di Edith Stein (1891-1942), che lavora sul tema della *Bildung* ancorandola all'idea fenomenologica di spirito (*Geist*): tanto l'auto-formazione quanto l'etero-formazione sono, infatti, *Geistesbildung*. Attraverso una ricognizione sulle fonti, il contributo di Patrizia Manganaro ne ricostruisce la mappa filosofica tra storia e trascendenza, nell'orizzonte di una sintesi filosofico-teologica. Per il primo aspetto, Edith Stein propone l'indagine delle nozioni di “fonte”, “tradizione”, “testimonianza” e “coscienza storica”, soffermandosi soprattutto, negli anni che segnano l'avvento del nazionalsocialismo al potere, sull'idea di “popolo” quale comunità (*Gemeinschaft*), formazione sociale che condivide una cultura, intesa come patrimonio di valori. Ciò attesta il superamento della visione impersonale della vita associativa, ovvero la costitutiva differenza tra l'idea di “massa” e quella di “comunità”, uno dei guadagni teorici cui il lavoro steiniano sulla nozione di “anima” (*Seele*) conduce.

Per comprendere il significato delle formazioni culturali come

«segni vissuti», l'*Einfühlung* viene aperta da Manganaro a ulteriori possibilità di approfondimento, in relazione ai corpi inanimati, alle realtà oggettivo-spirituali non personali, al significato del percepire un "dentro" in un "fuori", e a quelli che nel corso di antropologia filosofica del 1932-1933, che reca il titolo *Der Aufbau der menschlichen Person*, Stein chiama «oggetti per soggetti» – dizione che in qualche modo anticipa quella francese di *quasi-sujet*, coniata negli anni '50 da Mikel Dufrenne (1910-1995), e impiegata prevalentemente nell'estetica filosofica. Si tratta dell'indagine dello «spirito oggettivo», inteso fenomenologicamente come *Sprachleib*, documento dell'attività creativa dell'essere umano. Per il secondo aspetto, quello della trascendenza, si rileva che in Edith Stein l'idea di popolo deve la sua esistenza a un'idea eterna, e che a ciò non è estraneo il tema ontologico-metafisico della *via individuationis*. L'idea del Redentore, nato dal popolo eletto, ha un'importanza straordinaria sia per l'umanità intera, sia per l'anima individuale, e armonizza i valori comuni a ebraismo e cristianesimo. L'azione del formare (*bilden*) ha una valenza polisemantica, segnatamente ontologico-metafisica, legata ai termini *Bild* (immagine), *Gebilde* (forma), *Abbild* (riproduzione), *Urbild* (modello, archetipo). Solo Dio è *Bildner* (artefice della formazione) e *Urbild*, archetipo che plasma la materia prima, ovvero – secondo la lezione scolastica – la «materia priva di forma», come si evince dal *corpus* di scritti steiniani compendati nel volume *Bildung und Entfaltung der Individualität. Beiträge zum christlichen Erziehungsauftrag*. La formazione dell'anima (*Seele*) avviene dall'interno, ad opera del Verbo-Logos quale forma intima, con azione tras-formativa, ri-generativa, ri-formante, soprattutto nell'educazione eucaristica.

Nell'area francese, il tema della formazione dell'uomo è prevalentemente legato al pensatore più influente dell'epoca moderna: Descartes, presente in modo capillare in figure e orientamenti distanti tra loro e talvolta anche dal suo stesso pensiero, ma che non hanno potuto fare a meno di confrontarsi con esso, in un dialogo ininterrotto. Si pensi allo spiritualismo francese e al dibattito su anima e corpo, spirito e materia, rielaborato in modo originale da Henri Bergson (1859-1941) come relazione tra materia e pensiero in *Matière et mémoire: essai sur la relation du corps à l'esprit* (1896) e poi nell'opera *Essai sur les données immédiates de la conscience* (1889); oppure a Jacques Maritain (1882-1973), il quale con piglio antimoderno annovera Descartes, insieme a Lutero e Rousseau, tra i *Trois reformeurs* da respingere; e ancora, a Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), che elabora il plesso di carne

e spirito, eccedendo la definizione cartesiana dicotomica di *res cogitans* e *res extensa*. Una menzione speciale spetta, in quest'area geografica, all'esistenzialismo di matrice fenomenologica. La fenomenologia giunge in Francia grazie alle celebri conferenze che Husserl tiene nell'*Amphithéâtre Descartes* della Sorbona di Parigi il 23 e il 24 febbraio del 1929, su invito della Société française de Philosophie e dell'Institut d'Études germaniques: vi presenta il criterio metodologico della sua filosofia trascendentale. Pubblicate nel 1931 col titolo *Méditations Cartésiennes*, con la traduzione di E. Lévinas e G. Peiffer e la revisione di A. Koyré<sup>13</sup>, questa versione francese sarà l'unico testo disponibile al grande pubblico, fino al 1950 – anno della loro pubblicazione in lingua tedesca, nel vol. I della Husserliana, col titolo *Cartesianische Meditationen und Pariser Vorträge*. Nel 1946, intanto, Jean-Paul Sartre (1905-1980) aveva dato alle stampe sia il saggio sul libero arbitrio, *La liberté cartésienne*, sia *L'existentialisme est un humanisme*, dove è sempre Descartes che, con il suo *cogito*, rende l'esistenzialismo umanistico, nel peculiare senso proposto da Sartre di un esistenzialismo ateo: se Dio c'è, la libertà umana è impossibile; se Dio non c'è, allora l'uomo è davvero libero, perché unico responsabile della propria esistenza.

Nel 1930, la giovane Simone Weil (1909-1943) discute con Léon Brunschwig (1869-1944) la sua tesi di diploma *Science et perception en Descartes*: la sua riflessione è influenzata dalla lezione di Alain sull'opera *Le passioni dell'anima* – che prende le distanze dall'interpretazione storiografica corrente del «primato della ragione cartesiana». Il contributo di Massimiliano Marianelli introduce il dibattito sul significato dell'autonomia del soggetto e del riconoscimento dell'altro in area francese, esaminando proprio le figure di Alain, pseudonimo di Émile-Auguste Chartier (1868-1951) e di Simone Weil, in relazione al «primato delle passioni» e alla «forza gnoseologica del dubbio», riscontrabili nella filosofia di Descartes. Alain è capace di *intus legere* le passioni dell'anima, cioè di rilevarne l'intelligenza e, contro ogni meccanicismo o determinismo, pensa il libero arbitrio cartesiano come «movimento

<sup>13</sup> Nel 1922, Alexandre Koyré aveva pubblicato a Parigi *Essai sur l'idée de Dieu et les preuves de son existence chez Descartes* (Éd. Ernest-Leroux), tradotto in tedesco da E. Stein e H. Conrad-Martius con il significativo titolo *Descartes und die Scholastik* (F. Cohen, Bonn 1923; seconda edizione Bouvier Verlag, Bonn 1923; successivamente, in riproduzione fotostatica, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1971); ora disponibile in E. STEIN (con H. CONRAD-MARTIUS), *Übersetzung von Alexandre Koyré, Descartes und die Scholastik*, H.-B. Gerl-Falkovitz (ed.), ESGA 25, Herder, Freiburg-Basel-Wien 2005.

dell'uomo verso se stesso, che in qualche modo è infinito». Infinito significa, contrariamente alla posizione di Weil, che non c'è apertura alla trascendenza, perché l'uomo forma se stesso da sé soltanto, e in questo senso la sua autonomia è anche autodeterminazione. L'umanesimo di Alain è dunque una «conquista personale», che però è anche «solitaria». Simone Weil supera questa filosofia volontaristica in una visione che consegna alla consapevolezza del «limite della ragione» l'accoglienza di una verità che si situa oltre, e che si apre all'Altro. Il limite della ragione dischiude l'esperienza del *pathos* che, come insegna Eschilo, rende edotti: così, per Weil «il dolore è la porta stretta della conoscenza». Non la passione, bensì la compassione è esperienza dell'altro e dell'Altro, che rende liberi nella verità: l'umanesimo di Weil significa incontro, attesa, attenzione. Infatti, «l'uomo trova se stesso, riconoscendosi in Altro: come nel caso di Mosè, è possibile tornare a dire "Io sono mi ha mandato", soltanto dopo l'incontro con l'Altro».

La figura di Mosè e il rapporto tra profezia e filosofia appaiono centrali nel contributo di Irene Kajon sulla formazione della *humanitas* nel pensiero ebraico del Novecento – in particolare di Hermann Cohen, Franz Rosenzweig e Martin Buber. Sulla scia del filosofo medievale Maimonide (1135-1204), tale orientamento intende guidare il perplesso sulla strada della ragione divinamente ispirata, per comprendere «ciò che davvero rende l'uomo umano». L'umanità consiste nel conoscere i supremi attributi divini, rivelati a Mosè – il giudizio (*mishpat*), la giustizia o equità (*zedaqah*), la grazia o carità (*chesed*) – e nell'agire secondo norme morali, elaborate da una razionalità non estranea alla rivelazione, ma con essa collaborativa. Il trascendente e il sovrasensibile sono filosoficamente pensati come fonti dell'etica: l'agire virtuoso presuppone una conoscenza intellettuale di Dio, che si concretizza nell'operare nel mondo rivolgendosi agli altri esseri umani. Kajon osserva che i filosofi che pervengono all'idea di Dio come fonte dell'eticità «si accordano con i profeti (dunque con Mosè, il più grande tra i profeti) – secondo Maimonide – quando pongono la perfezione umana in una conoscenza che porta ad agire bene: non vi è alcun contrasto, da questo punto di vista, tra una fede che percepisce in Dio Colui che agisce giustamente, equamente e amorevolmente nei confronti degli esseri umani e quella filosofia – esposta ad esempio nella *Repubblica* di Platone, fonte primaria della *Guida dei perplessi* – che vede gli esseri umani in relazione con un divino dal quale, attraverso l'opera del legislatore, provengono le leggi per quanto riguarda l'agire in modo giusto e buono nella Città, sebbene diversi siano nei profeti e nei filosofi i modi di concepire il divino».

Nell'opera *Religione della ragione dalle fonti dell'ebraismo*, pubblicata postuma nel 1919, Hermann Cohen (1842-1918) riprende il lessico maimonideo per descrivere la perfezione etica di Dio e, di riflesso, dell'essere umano. Questi è immagine del divino che agisce con giustizia, equità e amore verso le creature, pur rimanendo inviolato nel segreto della Sua essenza. Nella circolarità di finito e infinito, il nascondimento di Dio corrisponde in certo senso alle insondabili profondità del cuore umano: meditando il giorno più solenne della liturgia ebraica, lo *Yom Kippur* – in cui il male morale viene superato dalla santità, giustizia e bontà divine, che predispongono l'essere umano all'espiazione, al pentimento o "ritorno" (*teshuvà*) e dunque alla riconciliazione con Lui e con gli altri uomini –, Cohen elabora un'idea di rivelazione come «concessione divina all'uomo della ragione», che coniuga idealità e realtà dell'umano nonostante la sua finitudine, fragilità e debolezza. Si dischiude così la possibilità di liberarsi dalla colpa e di trasformare la propria vita: l'amore divino, che conduce l'uomo oltre l'espiazione e la sofferenza, ricomprende infine in se stesso la giustizia divina. Tuttavia, osserva Kajon, «la giustizia non si identifica con l'amore, né in questo mondo né nel mondo dell'ultima riconciliazione, nell'età messianica. Lo *Yom Kippur* celebra nel qui e ora tale mistero nel momento in cui rinvia all'eternità dell'etica, meta finale del singolo come della storia».

Un primato dell'amore per il prossimo sulla giustizia esercitata verso l'altro in nome dell'eguaglianza è rinvenuto nel pensiero di Franz Rosenzweig (1886-1929), lettore simpatetico di Maimonide, allievo di Cohen nei primi decenni del Novecento e autore della celebre opera *La stella della redenzione* (1921), nella quale la proposizione "Dio è buono" – piuttosto che "Dio è giusto" – assurge a «leit-motiv della redenzione» e «rinuncia assoluta all'egoismo». La traccia dell'eternità divina è inscritta nel volto umano, che ne è *segno* mobile e dinamico: la stella a sei punte è formata da due triangoli equilateri, uno con il vertice in alto (che congiunge guance e fronte) e l'altro con il vertice in basso (che congiunge occhi e bocca); così, la verità di Dio diviene specchio e si lascia contemplare, aprendo la porta del santuario eretto nel centro più intimo, da cui l'essere umano guarda senza però infrangerne l'enigma. Riflettendo su ciò che gli autori latini, da Orazio a Ovidio fino a Cicerone e Agostino, hanno chiamato *humanitas*, Rosenzweig sottolinea come la sintesi di amore e giustizia rimanga una sintesi tra diversi, che devono trovare un equilibrio non attraverso gli strumenti della logica formale e dialettica, ma nel contemplare quel volto di Dio, il cui segno viene percepito nel volto dell'altro uomo.

Negli anni Venti, a testimonianza del suo interesse sulla formazione dell'uomo, sull'educazione religiosa e sulla *Bildung* ebraica in Germania, Rosenzweig intraprende l'impegnativo lavoro di traduzione in lingua tedesca delle Scritture ebraiche, insieme a Martin Buber (1878-1965). A causa della grave malattia che lo condurrà a una precoce morte, dopo aver perso la capacità di scrittura e l'uso della parola, vedrà completati soltanto i primi dieci libri – dalla *Genesi* al *Libro di Isaia* –, mentre Buber curerà, ormai da solo, i restanti cinque – da *Geremia* ai *Proverbi*. Il contributo di Kajon si sofferma sulla “svolta” dialogica di questi anni Venti, con la pubblicazione, nel 1923, del testo *Ich und Du*, nel quale Buber non si ispira in modo esplicito al pensiero di Maimonide, ma alle fonti bibliche e al movimento mistico del Chassidismo<sup>14</sup>, conservando anche echi del pensiero cristiano di N. Cusano e J. Böhme, cui aveva dedicato la sua tesi di dottorato, discussa a Vienna nel 1904. Tuttavia, Kajon segnala come, «pur non profondamente introdotto nella letteratura religiosa ebraica tradizionale, allo stesso modo di Maimonide, che è orientato in modo esplicito dai commenti talmudici e rabbinici della bibbia, Buber concepisce in *Io e Tu* – proprio come avviene in tali fonti ebraiche – Dio come quel soggetto dell'azione che non potrebbe mai essere pensato come un oggetto conoscibile o appropriabile da parte dell'uomo, vede nel “tu” umano il riflesso o lo specchio del “Tu” divino, e considera come propriamente umano l'atteggiamento di solidarietà e di giustizia che è inerente alle relazioni tra l'“io” e il “tu”, quando queste relazioni si configurino in riferimento al “Tu” divino come loro ideale punto di confluenza, al di là di esse ma in esse operante».

I concetti costitutivi dell'opera del 1923 – la relazione (*Beziehung*), il dialogo (*Zwiesprache*, dia-logo, dialogo “tra”), l'incontro, la responsabilità, i valori etici e l'inoggettivabilità di Dio, che non può in alcun caso divenire “esso” – comportano importanti conseguenze nella prassi educativa e formativa, il cui compito è per Buber quello di fare dell'allievo una libera personalità umana. Se ogni singolo “tu” è una breccia aperta sul Tu eterno; se la parola fondamentale io-Tu è spirituale, poiché interpella Dio come soffio creatore che stende le sue

<sup>14</sup> Il movimento dei *chassidim* invita la comunità ad esprimere vitalmente e concretamente l'amore e il timore di Dio, coniugando mistica ed esperienza quotidiana. Il *Chassidismo*, che si diffonde soprattutto in Europa orientale, affonda le sue radici nella *qabbalah* (“tradizione ricevuta”), nata nel sud della Francia e poi propagatasi nella penisola iberica, che parimenti attesta il legame di fede e ragione, di mistica e prassi religiosa.



ali sulla superficie delle acque, la missione del formatore è quella di porsi «al servizio di Colui che silenziosamente invoca, nell'*imitatio Dei absconditi sed non ignoti*»: questa è la sola, autentica autonomia dell'essere umano, frutto di libertà e responsabilità, che invoca salvezza. «Quando tutte le “direzioni” falliscono, si erge nelle tenebre, sull'abisso, l'unica vera direzione dell'uomo, verso lo spirito della creazione [...]. L'uomo, la creatura che forma e trasforma il creato, non può creare. Ma egli può, ciascuno può, aprirsi e aprire agli altri l'elemento della creazione. E può invocare il creatore, affinché salvi e compia la propria immagine»<sup>15</sup>. Con queste dense parole Buber conclude la sua conferenza *Sull'educativo*, tenuta ad Heidelberg nel 1925.

Volendo offrire una sintesi conclusiva e un bilancio del presente volume, nel quale si sono ripercorsi alcuni tra i più notevoli capitoli che, pur nella loro eterogeneità, compongono la fitta trama della storia della filosofia intesa come *paideia*, possiamo osservare che molti e complessi sono i problemi emersi, le questioni teoriche affrontate e le strategie di soluzione offerte nelle varie epoche storiche – dall'antichità ai nostri giorni –, in vista dell'idea e della pratica del formare e trasformare l'essere umano. Se da un lato si registrano snodi e ripercussioni che di volta in volta hanno assunto carattere ontologico, metafisico, etico, sociale e politico, sullo sfondo vi convergono, dall'altro, temi di stringente attualità, che fungono da comune denominatore nel tempo e nello spazio: l'orizzonte della pace e il suo possibile conseguimento, nella solidarietà con la *humanitas* dell'altro uomo, considerato nella sua dignità di persona e di cittadino; il ruolo cruciale assegnato alla cultura – umanistica e scientifica – e ultimamente all'Università, affinché tale obiettivo sia promosso, sostenuto, centrato e offerto alle nuove generazioni; il compito specifico della filosofia che, interrogandosi sulla natura o essenza umana, si pone al servizio della ricerca della verità, aprendosi all'universalità del sapere anche in senso linguistico, quando contribuisce alla riflessione su alcuni neologismi conati di recente – quali “patrimonio dell'umanità”, “crimini contro l'umanità”, “diritti umani” –, che eccedono il significato strettamente giuridico e la cui “legalità” s'intreccia con il *logos* universale.

Nelle varie tappe del suo dispiegarsi storico, nella circolarità di finito e infinito, nell'incessante interrogazione sull'identità e la differenza, sul legame di amore e giustizia, sull'uno e sui molti, la questione

<sup>15</sup> M. BUBER, *Sull'educativo*, in *Il principio dialogico e altri saggi*, A. POMA (ed.), tr. it. di A.M. Pastore, San Paolo, Cinisello Balsamo (Mi) 1997<sup>3</sup>, p. 182.

filosofica della “natura” umana chiede rigore, autenticità e completezza. Il volume documenta che, nel suo complesso, l’umanesimo che permea le nozioni di *paideia*, *Bildung* ed *education* non di rado ha guardato alla trascendenza come fonte di illuminazione e di profondità non immediatamente accessibili; e reciprocamente, in un circolo virtuoso, l’idea di trascendenza ha sigillato la “forma” e la “formazione” quali categorie fondamentali dell’essere integrale della persona umana, contraddistinta dalla capacità, possibilità e libertà di “tras-formazione”, a immagine del divino.

Nell’ottica che si è cercato di dischiudere, la celebre affermazione del commediografo latino Publio Terenzio – «*Homo sum: humani nihil a me alienum puto*»<sup>16</sup> –, che egli esprime alla prima persona singolare del presente indicativo, diventa ora universale e, coniugando *humanitas* e *communitas*, può essere pronunciata da tutti e da ciascuno, da “noi”, come linguaggio nuovo, vissuto, condiviso, che segna non solo idealmente, ma performativamente, il superamento di ogni indifferenza, ostilità, estraneità, autoreferenzialità.

Patrizia Manganaro  
Emmanuele Vimercati

<sup>16</sup> «Sono uomo: niente di ciò che è umano mi è estraneo», PUBLIO TERENCEIO, *Heautontimorumenos* 1, 1, v. 77.

## INDICE

Introduzione [ <i>Patrizia Manganaro, Emmanuele Vimercati</i> ]	7
<i>Alessandro Stavru</i> La nuova <i>paideia</i> di Socrate	31
<i>Giuseppe Cambiano</i> L'educazione nella <i>Repubblica</i> di Platone	51
<i>Maria Silvia Vaccarezza</i> Educazione alla felicità La <i>paideia</i> aristotelica ieri e oggi	67
<i>Emmanuele Vimercati</i> Filosofia greca e <i>paideia</i> cristiana: questioni di identità culturale	81
<i>Ariberto Acerbi</i> L'educazione filosofica al senso del vero Sui Primi Principi in san Tommaso e in Jacobi	99
<i>Elisa Romano</i> <i>Studia humanitatis</i> e Umanesimo: problemi di definizione	117
<i>Sandro Mancini</i> La conquista della personalità nel Rinascimento Cusano, Bruno e le implicazioni antropologiche della teoria della contrazione	135
<i>Flavia Marcacci</i> Umanesimo scientifico e formazione dell'uomo nell'età moderna	151
<i>Michael Eckert</i> <i>Bildung</i> e religione Presupposti, fondamenti e attualità della teoria dell'educazione in Schleiermacher	167

<i>Markus Krienke</i> <i>Paideia</i> e libertà Un “paradigma” rosminiano oltre la <i>Bildung</i> hegeliana?	181
<i>Michele Marchetto</i> Umanesimo secolare e umanesimo spirituale nell’idea di educazione di John Henry Newman	199
<i>Guido Cusinato</i> Trasformarsi nell’incontro con un’altra singolarità Max Scheler e i metabolismi della nascita ininterrotta	215
<i>Patrizia Manganaro</i> La formazione integrale della persona umana in Edith Stein Una mappa filosofica tra storia e trascendenza	233
<i>Massimiliano Marianelli</i> Autonomia del soggetto e riconoscimento dell’altro: la formazione dell’umano da Alain a Simone Weil	251
<i>Irene Kajon</i> <i>Humanitas</i> e formazione della <i>humanitas</i> nel pensiero ebraico del Novecento	269
Gli Autori	291

Edizioni ETS  
Piazza Carrara, 16-19, I-56126 Pisa  
info@edizioniets.com - www.edizioniets.com  
Finito di stampare nel mese di maggio 2017