

## La formazione (*Bildung*) nel pensiero di H.-G. Gadamer: tra esperienza e tradizione

Rev. Prof. Francisco Fernández Labastida  
Pontificia Università della Santa Croce

5

### 1. Introduzione

19 maggio 1999. All'interno di un ciclo dedicato all'odierna crisi dell'educazione e le opportunità che essa racchiude per il futuro, il quasi centenario Hans-Georg Gadamer pronunciò a braccio nel Liceo Dietrich Bonhoeffer di Eppelheim — una cittadina accanto a Heidelberg — una breve conferenza per i genitori degli studenti e per i loro docenti. Registrata magnetofonicamente, Gadamer ne corresse personalmente la trascrizione, ma senza modificare lo stile semplice — un po' disordinato e colloquiale — del discorso orale. L'anno dopo, essa fu pubblicata come opuscolo<sup>1</sup>.

Il conferenziere esordì in quell'occasione manifestando con semplicità che non intendeva trasmettere pretestuosamente la sua saggezza, ma voleva piuttosto condividere con i suoi uditori le esperienze di vita di un anziano e acciaccato professore, per poter poi alla fine intavolare un dialogo arricchente. Genitore anche lui, da quel colloquio aveva la speranza di poter imparare quali erano le preoccupazioni e le aspettative dei genitori e dei loro figli nella società di oggi.

Accademico di riconosciuta fama internazionale, Hans-Georg Gadamer era stato docente universitario di filologia classica, e poi ordinario di filosofia. La pubblicazione nel 1960 del suo capolavoro *Verità e metodo*<sup>2</sup> diede inizio all'ermeneutica filosofica, una delle correnti di pensiero più influenti nel panorama filosofico della seconda metà del XX secolo. Anche se egli non si dedicò personalmente allo studio della pedagogia, la sua ermeneutica filosofica è stata una delle fonti principali di ispirazione per lo sviluppo di un approccio ermeneutico in ambito pedagogico<sup>3</sup>.

---

1 H.-G. GADAMER, *Erziehung ist sich erziehen: [Vortrag gehalten am 19. Mai 1999]*, Kurpfälzischer Verlag, Heidelberg 2000.

2 Cfr. H.-G. GADAMER, *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, J.C.B. Mohr, Tübingen 1960. Per le citazioni e i riferimenti alle pagine di quest'opera utilizzeremo sia la traduzione italiana che l'edizione contenuta nelle *Gesammelte Werke: Verità e metodo*, G. VATTIMO (trad.), Bompiani, Milano 1983; *Hermeneutik: Wahrheit und Methode. — 1. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, vol. 1 (10 vols.), Mohr Siebeck, Tübingen 1990.

3 Si veda, a titolo di esempio, U. HERRMANN, *Hermeneutische Pädagogik*, in F. KÜMMEL (ed.), *O. F. Bollnow. Hermeneutische Philosophie und Pädagogik*, K. Alber, Freiburg 1997, pp. 189–213; R. PAGANO, *L'implicito pedagogico in H.G. Gadamer: riflessioni e spunti per una pedagogia ermeneutica*, La scuola, Brescia 1999; M. GARCÍA AMILBURU, *La educación, actividad interpretativa hermenéutica y filosofía de la educación*, Dykinson, Madrid 2002; C. RITTELMAYER, *Einführung in die pädagogische Hermeneutik*, Wiss. Buchges., Darmstadt 2006; P. FAIRFIELD, *Education, Dialogue and Hermeneutics*, Continuum Press, London; New York 2011; P. E.

Gli svariati temi trattati da Gadamer lungo la sua relazione nel liceo di Eppenheim sono uniti da due sue intime convinzioni, enunciate già sin dalle prime battute. Da una parte, che «soltanto attraverso il dialogo si può imparare»<sup>4</sup>, e dall'altra, che «educazione è educarsi, formazione è formarsi»<sup>5</sup>. A chi le ascolta per la prima volta, potrebbe sembrare che si tratti di due idee senza un chiaro collegamento tra loro, ma a chi conosce bene l'opera di questo filosofo è possibile intuirne la mutua implicazione. In effetti, nella prima affermazione — *soltanto attraverso il dialogo si può imparare* — egli esprime in prospettiva pedagogica il nocciolo della sua ermeneutica filosofica; nella seconda, che dà il titolo alla conferenza — *educazione è educarsi, formazione è formarsi* —, traspare invece l'eredità neo-umanista del Romanticismo tedesco che impregna tutto il suo pensiero<sup>6</sup>.

In *Verità e metodo* Gadamer cerca di mostrare l'esistenza di un'esperienza extra metodica della verità; il fatto cioè che ci sono delle verità a cui si viene a conoscenza attraverso vie diverse da quelle percorse dal metodo delle scienze della natura, e la cui legittimità è indipendente da qualsiasi verifica o fondazione di carattere scientifico sperimentale. Anzi, egli affermerà in quest'opera che qualsiasi verità, anche quelle raggiunte attraverso l'applicazione di un metodo, trova il suo fondamento nel linguaggio, che è mezzo (*medium*) in cui si dà ogni comprensione possibile. La portata e la legittimità di questa tesi fondante dell'ermeneutica filosofica gadameriana è stata per molti anni oggetto di un vivace dibattito, che per certi versi continua ancora. In effetti, la mediazione esclusiva di un *logos* immanente al mondo dell'esperienza e dell'essere storico-finito, postulata dall'ermeneutica filosofica gadameriana, sembra di non lasciare spazio a un fondamento che lo trascenda. Tuttavia, non vogliamo minimamente in questa sede entrare nel merito della questione ermeneutica in generale, né contribuire alla discussione riguardante il suo fondamento metafisico: queste problematiche esulano infatti dalle tematiche che stiamo trattando<sup>7</sup>.

L'obiettivo che ci proponiamo adesso non è neanche quello di mettere in luce — o di presentare in modo sistematico — l'implicito pedagogico che indubbiamente c'è nell'opera

---

SOTIRIOU, *The Pedagogical Implications of Hans-Georg Gadamer's Hermeneutics: Alternatives for Teaching Students How to Read and Write*, Edwin Mellen Press, Lewiston 2012.

4 «Ich will versuchen zu begründen, warum ich glaube, dass man nur durch das Gespräch lernen kann» [H.-G. GADAMER, *Erziehung ist sich erziehen*, cit., p. 10].

5 «Ich behaupte nun: Erziehung ist sich erziehen, Bildung ist sich bilden» [*Ibid.*, p. 11]. Ci sono diversità di sfumature tra i concetti espressi con i termini tedeschi *Erziehung* e *Bildung*, in modo analogo alle sfumature tra i corrispondenti termini italiani *educazione* e *formazione*. Tuttavia, esse non riguardano il nostro tema.

6 Cfr. J. GRONDIN, *Gadamer's Experience and Theory of Education: Learning that the Other May be Right*, in P. FAIRFIELD (ed.), *Education, Dialogue and Hermeneutics*, Continuum Press, London; New York 2011, pp. 5-20.

7 Chi è interessato alla fondazione metafisica dell'ermeneutica gadameriana può vedere D. DI CESARE, *Gadamer*, Il Mulino, Bologna 2007, pp. 236-237; J. GRONDIN, *Gadamer und die Metaphysik*, in R. POZZO - M. SGARBI (eds.), *Eine Typologie der Formen der Begriffsgeschichte (Archiv für Begriffsgeschichte / Sonderheft)*, Meiner, Hamburg 2010, pp. 43-52; F. FERNÁNDEZ LABASTIDA, *Hombre, mundo y lenguaje en la ontología hermenéutica de Hans-Georg Gadamer*, «Tópicos», 26 (2004), pp. 43-66; *Conversación, diálogo y lenguaje en el pensamiento de Hans-Georg Gadamer*, «Anuario Filosófico», 39/1 (2006), pp. 55-76.

di Gadamer. Questo compito è stato già svolto da altri<sup>8</sup>. La finalità di questo intervento è invece più modesta: proveremo a illustrare alcune ispirazioni che si possono trarre sia dall'approccio ermeneutico che dalla pratica docente di questo autore, per orientare meglio il nostro insegnamento della storia della filosofia. Considero infatti che ci sono molti aspetti della formazione e dell'educazione, prospettati dalla tradizione romantica e dal suo sviluppo nell'ermeneutica filosofica, che possono aiutarci sia a capire l'importanza che ha la storia della filosofia per la formazione (*Bildung*) della persona, sia a migliorare la nostra prassi docente.

A questo scopo, dedicheremo prima un po' di spazio a esplicitare le due idee portanti della conferenza nel liceo di Eppenheim, che abbiamo appena enunciato, cioè, che "formazione" significa "formare se stessi" e che s'impara soltanto attraverso il dialogo e la conversazione, per applicarle in un secondo momento all'ambito specifico dell'insegnamento della storia della filosofia.

## 2. Storia e fortuna dell'idea di formazione (*Bildung*)

Per poter affrontare la concezione gadameriana di formazione è tuttavia necessario contestualizzarla brevemente nella complessa storia di questo concetto, perché sebbene il termine tedesco *Bildung* si affermi durante il Romanticismo, esso ha un'origine ben più antica<sup>9</sup>. I mistici tedeschi medievali lo hanno utilizzato, insieme con il verbo *bilden* – dal quale deriva – per esprimere significati biblici relativi all'atto creatore di Dio, e alla somiglianza al suo Creatore che il creato porta in sé.

In effetti, i termini *Bildung* e *bilden* esprimevano originariamente due idee diverse, ma in rapporto molto stretto fra loro. Da una parte, il produrre e il dare forma a un oggetto, azione che si trova nello stesso campo semantico dei termini latini *forma* e *formatio*, e da altra la relazione di somiglianza o imitazione tra l'immagine originale (*Bild* o *Urbild*) e la copia prodotta (*Abbild*), rapporto che appartiene a sua volta allo stesso campo semantico dei termini latini *imago* e *imitatio*. Il verbo *bilden* esprime l'attività plastica di dare una forma ad un oggetto rispettando le regole e i modelli dell'arte corrispondente. Esso implica non solo un carattere dinamico, ma anche teleologico-prescrittivo: si tratta di dare forma ad un oggetto, ma in modo tale che somigli il più possibile al modello che lo ispira. La *Bildung* non sarà mai, pertanto, la creazione arbitraria di una forma, perché essa deve esprimere o somigliare al modello che la ispira. Di fronte all'oggetto formato (*Abbild*) si deve dunque emettere un giudizio sulla conformità (*adæquatio*) con il suo modello ispiratore (*Urbild*)<sup>10</sup>.

8 Cfr. R. PAGANO, *L'implicito pedagogico in H.G. Gadamer*, cit..

9 Per uno studio più dettagliato sul tema si può consultare M. GENNARI, *Storia della Bildung: formazione dell'uomo e storia della cultura in Germania e nella Mitteleuropa*, La scuola, Brescia 1995; W. H. BRUFORD, *The German Tradition of Self-Cultivation: Bildung from Humboldt to Thomas Mann*, Cambridge University Press, London; New York 1975; J. IPLAND GARCÍA, *El concepto de "Bildung" en el Neohumanismo Alemán*, Hergué Editorial, Huelva 1999.

10 Cfr. P. GIACOMONI, *Paideia as Bildung in Germany in the Age of Enlightenment*, (10/8/1998) [<http://www.->

Nei loro scritti, Meister Eckhart e Jacob Böhme impiegheranno infatti i termini *Bildung* e *bilden* per esprimere il processo di conformazione dell'anima umana all'immagine divina<sup>11</sup>. Questo processo implica la rinuncia di sé nella donazione totale all'Amore divino. Il modello da imitare è l'amore di Cristo, che lo ha portato a fare tutto per amore del Padre e di ciascun uomo, e che potrebbe essere espresso sinteticamente dall'agostiniana regola dell'agire: «dilige, et quod vis fac»<sup>12</sup>. L'impostazione della *Bildung* che nasce in seno alla mistica tedesca ribalta in questo modo l'ordine pedagogico dell'eros ellenico, perché l'individuo non trova più nel proprio io la sua ragion d'essere, ma nell'altruismo implicito nell'agape cristiano<sup>13</sup>.

Senza perdere tuttavia il significato originario di dare forma secondo un modello, il termine *Bildung* soffrirà un processo di secolarizzazione attraverso un percorso complesso, che culmina nell'*Aufklärung* e nel suo contraccollo Romantico a cavallo tra il Settecento e l'Ottocento. Il neo-umanesimo tedesco del XVIII secolo è stato infatti frutto dell'incontro tra l'idea germanica e cristiana di *Bildung* con la ripresa rinascimentale della *Paideia* greca e dell'idea ciceroniana di *cultura animi*<sup>14</sup>. Nella *Bildung* neo-umanista, tanto nella sua declinazione illuministica come in quella romantica, la nuova immagine ideale dell'uomo civilizzato della Modernità — di vocazione universalista e cosmopolita — prende il posto del modello divino come guida del processo di formazione dell'anima umana<sup>15</sup>.

In seno al Romanticismo si sviluppa in effetti un progetto di cultura generale (*Bildungsideal*) impostato su un concetto di umanità (*Humanität*) in cui il singolo si colloca al centro. La formazione diventa da questa nuova prospettiva il compito personale di portare se stesso al massimo livello di umanità. Johann Gottfried Herder esprime già in modo molto chiaro questa particolare concezione della formazione nelle sue *Idee per la filosofia della storia dell'umanità*, quando afferma che «l'Umanità è lo scopo della natura umana e Dio ha dato nelle mani del genere umano, insieme a questo scopo, il suo destino»<sup>16</sup>. La *Bildung* acquista inoltre una chiara coscienza della sua dimensione storica, perché identifica il fine ultimo della stessa storia nel raggiungimento della *humanitas*.

Coltivare se stessi — vale a dire formare se stessi intellettualmente, esteticamente, moralmente — è un processo interiore e spirituale mediante il quale ogni uomo può e deve elevarsi alla sua vera condizione umana<sup>17</sup>. Insieme con il kantiano *sapere aude!*, nella *Bildung* neo-

---

bu.edu/wcp/Papers/Mode/ModeGiac.htm].

11 Cfr. C. VILANOU, *De la "Bildung" a la pedagogía hermenéutica*, «Ars Brevis», 7 (2001), p. 258; P. GIACOMONI, *Paideia as Bildung in Germany in the Age of Enlightenment*, cit..

12 AUGUSTINUS HIPONENSIS, *In Epistolam Ioannis ad Parthos tractatus decem - Tractatus 7*, § 8.

13 Cfr. C. VILANOU, *De la "Bildung" a la pedagogía hermenéutica*, cit., p. 259; P. GIACOMONI, *Paideia as Bildung in Germany in the Age of Enlightenment*, cit..

14 Cfr. P. GIACOMONI, *Paideia as Bildung in Germany in the Age of Enlightenment*, cit..

15 Cfr. C. VILANOU, *De la "Bildung" a la pedagogía hermenéutica*, cit., p. 259.

16 J. G. HERDER, *Idee per la filosofia della storia dell'umanità*, V. VERRA (ed.), Laterza, Roma-Bari 1992, p. 289. (Libro XV, capitolo I).

17 Cfr. C. VILANOU, *De la "Bildung" a la pedagogía hermenéutica*, cit., p. 261.

umanista dell'Illuminismo e del Romanticismo ritorna il motto pindarico *diventa ciò che sei*<sup>18</sup>. Come rileva Conrad Vilanou, «nel suo tentativo di restaurazione del principio classico della *humanitas*, la cultura tedesca intese la formazione umana nella prospettiva della totalità della persona, cioè, di un'unità integrale, autonoma, individuale, persino bella (...). Per questo fatto, il genere “romanzo di formazione” (*Bildungsroman*) — che secondo Thomas Mann è sempre autobiografia, confessione, introspezione e interiorità attorno alla realizzazione del proprio io — costituisce probabilmente uno dei contributi salienti della cultura tedesca alla letteratura universale. In ultima analisi, il romanzo di formazione esprime la cura di se stessi per la propria formazione individuale, per la salvezza e la giustificazione della propria vita»<sup>19</sup>.

Anche se la responsabilità individuale nella propria formazione ha un ruolo centrale nel nuovo ideale di uomo coltivato, la *Bildung* neo-umanista non fu tuttavia considerata il frutto di uno sforzo meramente individuale o privato. L'umanità che il romantico vuol incarnare è un impegno da realizzare insieme, qualcosa cioè di pubblico e collettivo. La *Bildung* è perciò cultura, coltivazione della umanità condivisa da ciascuno di noi, ed essa implica la partecipazione nella costruzione di un mondo comune<sup>20</sup>. Guardata da questa prospettiva, la *Fenomenologia dello spirito* — capolavoro hegeliano e opera rappresentativa della filosofia romantica — può anche essere interpretata come romanzo di formazione, che narra il lungo processo storico, ritmato dalla dialettica, attraverso il quale l'umanità diventa cosciente di essere l'assoluto<sup>21</sup>, ma che ogni individuo dovrà di necessità personalmente percorrere. L'individuo ha in effetti bisogno di formarsi — di formare cioè la propria coscienza —, perché non essendo per natura ciò che dev'essere, egli si deve appropriare di questa attraverso l'esperienza, per diventare finalmente autocoscienza<sup>22</sup>.

Anche se potrebbe essere di grande interesse, non è questo il momento di raccontare la storia dello sviluppo e dell'altalenante fortuna del concetto della *Bildung* lungo i XIX e XX secoli, legati strettamente sia alle vicende della cultura tedesca degli anni dell'unificazione della Germania sotto la guida del regno di Prussia, che alle catastrofi belliche della Prima e

18 «γένοι' οἷος ἑσσι» [Pitica II v. 72]

19 C. VILANOU, *De la “Bildung” a la pedagogía hermenéutica*, cit., p. 263.

20 Non sorprende perciò che frequentemente il termine cultura venga utilizzato per tradurre *Bildung*, come è stato il caso della traduzione italiana di *Wahrheit und Methode*, fatta da Gianni Vattimo. Tuttavia, al momento di leggere il termine “cultura” nelle pagine di *Verità e metodo* deve risuonare sempre anche il concetto espresso dal termine “formazione”.

21 A favore di questa interpretazione si può vedere, per esempio, J. HYPPOLITE, *Genesi e struttura della “Fenomenologia dello spirito” di Hegel*, M. DAL PRA (ed.), G. A. DE TONI (trad.), La nuova Italia, Firenze 1972, pp. 16–17; P. J. BRENNER, *Die Krise der Selbstbehauptung: Subjekt und Wirklichkeit im Roman der Aufklärung*, Niemeyer, Tübingen 1981, p. 104. Altri pensano che essa descriva un processo meramente logico, seguendo affermazioni di Hegel interne alla stessa *Fenomenologia*. A questo riguardo si può vedere, per esempio, P. STEKELER, *Hegels Phänomenologie des Geistes. Ein dialogischer Kommentar Band 2: Geist und Religion*, vol. 2 (2 vols.), Meiner, Hamburg 2014, p. 741.

22 Cfr. C. VILANOU, *De la “Bildung” a la pedagogía hermenéutica*, cit., p. 264.

Publicato in: A. ACERBI - F. FERNÁNDEZ LABASTIDA - G. LUISE (a cura di), *La filosofia come Paideia. Contributi sul ruolo educativo degli studi filosofici*, Armando, Roma 2016, pp. 141-160.

della Seconda Guerra Mondiale<sup>23</sup>. Esso non è nemmeno un compito necessario per la trattazione del tema che adesso ci occupa, perché come di seguito si vedrà, le riflessioni gadameriane sulla formazione si allacciano direttamente all'idea di *Bildung* sviluppata dal Romanticismo.

### 5 3. La Bildung nel pensiero ermeneutico gadameriano

Come abbiamo appena accennato, l'ermeneutica filosofica di Hans-Georg Gadamer è animata dallo spirito del neo-umanesimo tedesco, che trova nell'idea di formazione (*Bildung*) una delle sue manifestazioni più caratteristiche. Questo spirito umanista è uno dei punti in cui il fondatore dell'ermeneutica filosofica si allontana di più dal percorso tracciato dal suo maestro Martin Heidegger<sup>24</sup>.

Sebbene non si tratti di un concetto centrale del suo pensiero, non è un fatto aneddótico che Gadamer se ne sia interessato. Nelle prime battute di contestualizzazione delle tesi che difende in *Verità e metodo*, l'idea di formazione si rende presente. In effetti, all'inizio della trattazione, dopo aver messo in evidenza il problema dell'applicazione positivista del metodo delle scienze naturali all'ambito della ricerca storica, dell'arte e degli studi sulla cultura e la società, egli si sofferma su quattro concetti umanistici chiave: formazione o cultura (*Bildung*), *sensus communis*, giudizio (*Urteilkraft*) e gusto (*Geschmack*)<sup>25</sup>. Anche se essi si trovano in stretto rapporto, ci interesseremo in questa sede soltanto del primo, perché la formazione o cultura (*Bildung*) è infatti per Gadamer condizione di possibilità della filosofia<sup>26</sup> e delle scienze umanistiche e sociali (*Geisteswissenschaften*). A loro volta, le discipline umanistiche svolgono un ruolo fondamentale nel processo formativo<sup>27</sup>.

#### a) La formazione come distacco dall'immediatezza e come ascesa alla generalità

Il punto di partenza nella sua ricostruzione dell'idea di formazione (*Bildung*) come autoformazione (*sich bilden*) dello spirito sono alcune intuizioni provenienti dalla filosofia hegeliana, contenute soprattutto nella *Fenomenologia dello spirito* (1807) e nella cosiddetta *Prope-  
deutica filosofica* del 1810.

23 Tra cui si possono annoverare Wilhelm Dilthey, Friedrich Nietzsche, Paul Natorp, Max Scheler, Edith Stein, Martin Buber, Thomas Mann, Romano Guardini, Werner Jaeger e Otto-Friedrich Bollnow. Chi è interessato a una visione sintetica delle vicende della riflessione sull'educazione e sulla formazione in ambito tedesco, può leggere con profitto l'articolo di Vilanou già citato (*De la «Bildung» a la pedagogía hermenéutica*).

24 Cfr. J. GRONDIN, *Gadamer on Humanism*, in L. E. HAHN (ed.), *The philosophy of Hans-Georg Gadamer*, Open Court, Chicago (IL); La Salle (IL) 1997, pp. 157-170.

25 Cfr. H.-G. GADAMER, *Verità e metodo*, cit., pp. 31-67.

26 Gadamer fa proprio un passo delle Lezioni di filosofia della storia di G. W. F. Hegel: «la filosofia ha nella cultura (*Bildung*) la condizione della sua esistenza» [*Ibid.*, p. 34; G. W. F. HEGEL, *Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte*, P. K. MARHEINEKE (ed.), vol. 9, Duncker und Humblot, Berlin 1837, p. 69].

27 Cfr. H.-G. GADAMER, *Verità e metodo*, cit., pp. 31-42; D. DI CESARE, *Gadamer*, cit., pp. 55-62; J. GRONDIN, *Gadamer on Humanism*, cit..

Nella *Propedeutica*, Hegel afferma che gli esseri naturali sono già per natura ciò che sono, ma l'uomo non è per natura quel che *dovrebbe essere*, perché esso è al contempo un essere naturale (animale) e un essere provvisto di spirito (razionale). Diversamente dagli altri animali, l'uomo non ha istinti che determinino necessariamente il suo agire. In effetti, l'uomo si  
5 distingue da essi perché può — grazie alla sua spiritualità e razionalità — prendere distanza da ciò che naturalmente è, cioè dai propri impulsi, dagli appetiti sensibili e dalle pulsioni che lo muovono. Per diventare se stesso, l'essere umano deve far coincidere la sua individualità e concretezza animali con la sua spiritualità, in modo tale che la razionalità sia l'elemento dominante. Esso è un suo compito: formare se stesso (*sich bilden*), acquisire cioè cultura (*Bildung*)<sup>28</sup>. La sua umanità si manifesta nell'opera di diventare liberamente ciò che dev'essere.

Il fondatore dell'ermeneutica filosofica condivide con Hegel la concezione dell'essenza formale della *Bildung* come innalzamento dell'individuo dall'immediatezza e dal particolare all'ambito dell'universalità. Cogliere l'universalità è la capacità di avere un punto di vista generale, di apprendere cioè la generalità (*Allgemeinheit*). Questo implica però non solo la  
15 capacità di universalizzazione a livello teoretico, ma anche nell'ambito morale-pratico, perché «è essenza generale di tutta la cultura umana quella di costituirsi come essenza spirituale universale»<sup>29</sup>. La possibilità di prendere distanza dall'immediato e dai propri interessi vuol dire inoltre poter aprirsi all'altro e provare a vedere il mondo, e se stesso, con i gli occhi dell'altro. Gadamer affermerà in *Verità e metodo* che «vedere se stessi e i propri interessi privati con distacco significa vederli come gli altri li vedono»<sup>30</sup>.

In sintonia con Wilhelm von Humboldt, Gadamer sottolineerà invece la distinzione tra *Bildung* come disposizione spirituale, cioè come una caratteristica o proprietà acquisita dallo spirito, e *Kultur* come educazione delle facoltà e dei talenti<sup>31</sup>. Egli rileva che, nel suo uso abituale, il sostantivo astratto *Bildung* tende ad appiattirsi sullo stato finale del processo formativo, a scapito del processo stesso di formazione (*sich bilden*) e, di conseguenza, anche della  
25 sua temporalità-storicità. Per il fondatore dell'ermeneutica filosofica, la formazione non si può tuttavia ridurre a un insieme di abilità o di tecniche imparate una volta per tutte. Dietro a questo appiattimento concettuale si cela il pericolo di considerare la formazione come il risultato di una tecnica (*technê*), quando essa è invece una prassi (*praxis*). Il suo carattere prassico fa sì che la formazione non possa essere mai vista semplicemente come un prodotto dell'agire umano, né come un mezzo per raggiungere un fine. L'effetto dell'azione formativa è immanente all'agente stesso, perché «nell'autentica cultura (*Bildung*), [...] ciò in cui e mediante cui ci si forma viene, come tale, fatto interamente proprio»<sup>32</sup>.

28 G. W. F. HEGEL, *Philosophische Propädeutik*, P. K. MARHEINEKE – H. G. HOTH (eds.), vol. 18, Duncker und Humblot, Berlin 1840, p. 60, (Erster Cursus, § 41).

29 «Es ist das allgemeine Wesen der menschlichen Bildung, sich zu einem allgemeinen geistigen Wesen zu machen» [H.-G. GADAMER, *Wahrheit und Methode*, cit., p. 18 (Trad. it., p. 35)].

30 H.-G. GADAMER, *Verità e metodo*, cit., p. 40.

31 Cfr. *Ibid.*, p. 33.

32 *Ibid.*, p. 34.

Il lavoro umano, per mezzo del quale l'uomo prende consapevolezza del suo potere creatore, svolge un ruolo centrale nella genesi hegeliana dell'autocoscienza, cioè nel processo formativo che porta la coscienza a compimento —a diventare *in sé e per sé*—, descritti genialmente nella *Fenomenologia dello spirito*. In effetti, attraverso il suo lavoro l'uomo forma qualcosa ma anche, e soprattutto, forma se stesso. Per Gadamer, «la consapevolezza della coscienza che lavora contiene in sé tutti i momenti costitutivi della cultura morale: distacco dall'immediatezza degli appetiti, del bisogno individuale, dell'interesse particolare, esigenza di universalità»<sup>33</sup>. Il lavoro richiede infatti l'esercizio di molte virtù morali, quali la laboriosità, la temperanza, la prudenza, ecc.

La formazione morale non è tuttavia un processo indipendente dagli interessi teoretici. Anzi, perché la *Bildung* «consiste nella capacità di far valere anche ciò che all'immediatezza non si riduce, nel trovare punti di vista generali per capire la cosa al di là dei propri interessi»<sup>34</sup>, il distacco dall'immediatezza è reso possibile dal fatto che l'uomo pensa, ricorda, immagina futuribili, ecc. Gadamer sottolinea perciò il fatto che per formarsi, cioè per acquistare cultura, c'è bisogno di concettualizzare<sup>35</sup>. Tuttavia, il fatto di affermare la necessità dell'universalità del concetto non implica cadere in un limbo di fissità statica di pensiero. La generalità non si riduce per Gadamer al sapere logico o dimostrativo<sup>36</sup>, come si può vedere dalla considerazione che egli fa del "tatto" (*Takt*).

In effetti, l'uomo formato, colto, ha "tatto". L'aver tatto significa saper riconoscere il limite, saper rispettare l'intimità dell'altro e saper dire ciò che si deve dire in delle circostanze concrete, senza esprimere ciò che deve essere lasciato sottinteso. Esso appartiene senz'altro alla *politesse* della persona bene educata. Gadamer affermerà che non è però un semplice tratto morale di una personalità coltivata. Riallacciandosi a Hermann Helmholtz, egli descrive il tatto in modo più generale come «una certa sensibilità e finezza di percezione per determinate situazioni, e insieme una capacità di muoversi in esse senza possedere principi generali che ci guidino»<sup>37</sup>. Per la comprensione della storia e dell'arte, imprescindibili nello sviluppo delle scienze umane, serve infatti il tatto, quale senso speciale che permette di «decidere e valutare con sicurezza anche senza poter dire il perché. Così chi possiede senso estetico sa distinguere il bello del brutto, la buona e la cattiva qualità, e chi ha senso storico sa che cosa è possibile e che cosa no in una certa epoca, ed è sensibile alle differenze del passato rispetto al presente»<sup>38</sup>. Più ancora, la *Bildung* sviluppa nell'uomo un *senso generale* (*sensus communis*), che implica sia il buonsenso (*common sense*, *bon sens*) che la sensibilità per ciò che è generale (*allgemeiner Sinn*), cioè condiviso da un popolo o cultura<sup>39</sup>. Seguendo le

33 *Ibid.*, p. 35.

34 *Ibid.*, p. 36.

35 Cfr. *Ibid.*. A questo riguardo Gadamer è in perfetto accordo con Hegel.

36 Cfr. *Ibid.*, p. 40.

37 *Ibid.*, p. 39.

38 *Ibid.*, p. 40.

39 *Ibid.* e ss.

orme di Giambattista Vico, Gadamer — come rileva Riccardo Pagano — dirige l'azione formativa «alla ricerca della comprensione del senso comune del proprio tempo storico che è d'importanza decisiva per la vita dell'uomo stesso e per la comunità nella quale è inserito. È evidente che la formazione del senso comune ispirato al vero e al giusto non avviene per teoremi matematici, ma attraverso la relazionalità, la comunicazione, l'ascolto della parola altrui, quindi, anche attraverso un buon uso della retorica»<sup>40</sup>.

La formazione diventa così un processo di andata e ritorno (*itus-reditus*), cioè di perdita di sé nel distacco dall'immediatezza, che poi diventa ripresa di sé attraverso la scoperta della propria umanità nell'altro. Siamo di fronte a un processo dialettico tipicamente hegeliano, perché «riconoscere il proprio nell'estraneo, familiarizzarsi con esso, è questo il movimento essenziale dello spirito, il cui essere consiste esclusivamente nel ritornare a sé dall'altro»<sup>41</sup>. In un primo momento si era andati dal particolare al generale, ma non per perdere se stessi definitivamente, perché avere cultura vuol dire invece essere riusciti a riprendere la propria particolarità nel ritorno a sé a partire dall'essere altro. Formarsi significa dunque la capacità di riconoscere il proprio nell'estraneo e farlo diventare nostro, familiare<sup>42</sup>. Non si tratta però di un processo individualistico, perché, come vedremo di seguito, esso si dà in seno al linguaggio, che ci apre all'alterità.

## b) La formazione, un dialogo in seno al linguaggio e alla tradizione

Arrivati a questo punto le vie di Hegel e Gadamer si discostano. Diversamente da Hegel, che dissolve tutto nell'autocoscienza dello spirito assoluto, il fondatore dell'ermeneutica filosofica comprende la *Bildung* non soltanto come il processo soggettivo «che compie l'innalzamento storico dello spirito all'universale, ma essa è anche l'elemento entro il quale chi è formato (*der Gebildete*) si muove»<sup>43</sup>. La *Bildung* ha una consistenza propria. La formazione di sé si realizza nel seno di un *medium* che precede l'individuo, che è la *Bildung* in senso oggettivo, cioè la cultura. L'imparare la lingua patria, e poi le lingue straniere, è centrale nel processo formativo. Detto in parole di Gadamer, «ogni singolo individuo che s'innalza dal suo essere puramente naturale all'esistenza spirituale trova nella lingua, nei costumi e nelle istituzioni del suo popolo una sostanza preesistente che, come accade nell'apprendimento della lingua, deve fare propria. Perciò, l'individuo singolo è già sempre sulla via della cultura (*Bildung*), ha già sempre cominciato a superare la propria naturalità proprio in quanto il mondo in cui si sviluppa è un mondo formato (*gebildete*) dall'uomo nella lingua e nei costu-

40 R. PAGANO, *La «scientificità» della pedagogia ermeneutica*, «Studi sulla formazione», 12/1 (2010), p. 81.

41 H.-G. GADAMER, *Verità e metodo*, cit., p. 37.

42 Cfr. L. A. AGUILAR, *Conversar para aprender. Gadamer y la educación*, «Sinéctica», 23 (2004/2003), p. 13.

43 H.-G. GADAMER, *Verità e metodo*, cit., p. 37. Abbiamo modificato la traduzione di Vattimo, per rendere il testo più aderente all'originale: «Bildung ist dabei nicht nur als der Vorgang zu verstehen, der die geschichtliche Erhebung der Geistes ins Allgemeine vollzieht, sondern sie ist zugleich auch das Element, innerhalb dessen sich der Gebildete bewegt» [H.-G. GADAMER, *Wahrheit und Methode*, cit., p. 20].

mi»<sup>44</sup>.

Noi conosciamo il mondo, gli uomini e noi stessi man mano che impariamo a parlare. La lingua non è per Gadamer uno strumento che lo spirito utilizza per conoscere o per comunicare. Imparare a parlare «significa acquistare conoscenza e familiarità del mondo stesso, così come esso ci si fa incontro»<sup>45</sup>. Per Gadamer il pensiero stesso è dialogo tra sé e sé e dialogo con gli altri<sup>46</sup>. Anzi, «il linguaggio è il linguaggio della ragione stessa»<sup>47</sup>. Ma il linguaggio manifesta la sua vera natura soltanto nel colloquio (*Gespräch*)<sup>48</sup>: esso nasce, si forma (*sich bildet*) e si rinnova nel dialogo con l'altro<sup>49</sup>. Il poter divenire sempre più capaci di dialogare, cioè divenire capaci di ascoltare l'altro, è ciò che dona all'uomo la sua umanità<sup>50</sup>.

10 Gadamer pubblicò relativamente poco durante la sua carriera universitaria. Concentrava i suoi sforzi sull'insegnamento. La pratica docente è stata la fonte principale d'ispirazione del suo capolavoro *Verità e metodo*, pubblicato quando egli aveva ormai sessant'anni. Esso è infatti il tentativo di fondare teoricamente il suo personale stile di ricerca e di insegnamento<sup>51</sup>. Anche se svolgeva regolarmente le sue lezioni (*Vorlesungen*), come qualunque altro professore universitario, Gadamer prediligeva tuttavia il lavoro di seminario, in piccoli gruppi, perché esso favoriva il dialogo e la discussione. Considerava infatti imprescindibile il rapporto dialogico professore-studente per un apprendimento riuscito. Sebbene egli sapesse per esperienza personale che non è per niente facile creare un dialogo profondo e coinvolgente con gli studenti, era anche conscio del pericolo di soccombere alla tentazione del monologo docente, cioè, di credere che la propria dottrina si comunica principalmente attraverso un discorso coerente, impartito dalla cattedra. Nemmeno i grandi pensatori sono immuni a questa tentazione, come racconta lo stesso Gadamer di uno dei suoi maestri: «Mi ricordo una esercitazione seminariale, dei bei tempi in cui ero studente, con Husserl. Tali esercitazioni debbono notoriamente, per quanto è possibile, promuovere dialoghi di ricerca o quanto meno dialoghi pedagogici. Husserl, che nei primi anni Venti, quale maestro della fenomenologia a Friburgo, era animato da un profondo impeto missionario, e in realtà svolgeva un importan-

44 H.-G. GADAMER, *Verità e metodo*, cit., p. 37.

45 H.-G. GADAMER, *Uomo e linguaggio (1966)*, R. DOTTORI (trad.), in *Verità e metodo 2: integrazioni*, Bompiani, Milano 1996, p. 118.

46 Cfr. H.-G. GADAMER, *Hermeneutik auf der Spur (1994)*, in *Hermeneutik im Rückblick (Gesammelte Werke)*, vol. 10 (10 vols.), Mohr Siebeck, Tübingen 1995, p. 158; PLATONE, *Teeteto*, 189e-190a.

47 H.-G. GADAMER, *Wahrheit und Methode*, cit., p. 405. Questa frase manca nella traduzione italiana di *Verità e metodo* (a p. 461).

48 Cfr. H.-G. GADAMER, *Geschichtlichkeit und Wahrheit (1991)*, in *Hermeneutik im Rückblick (Gesammelte Werke)*, vol. 10 (10 vols.), Mohr Siebeck, Tübingen 1995, p. 253.

49 «Was ist ein Gespräch? Wie bildet sich im Gespräch Sprache? Ich kann es nicht anders sagen, als daß sich Sprache in jedem Gespräch neu bildet» [H.-G. GADAMER, *Europa und die Oikoumene (1993)*, in *Hermeneutik im Rückblick (Gesammelte Werke)*, vol. 10 (10 vols.), Mohr Siebeck, Tübingen 1995, p. 275].

50 Cfr. H.-G. GADAMER, *Die Unfähigkeit zum Gespräch (1972)*, in *Hermeneutik: Wahrheit und Methode. — 2. Ergänzungen, Register (Gesammelte Werke)*, vol. 2 (10 vols.), Mohr Siebeck, Tübingen 1993, p. 214.

51 Cfr. H.-G. GADAMER, *Selbstdarstellung Hans-Georg Gadamer*, in *Hermeneutik: Wahrheit und Methode. — 2. Ergänzungen, Register (Gesammelte Werke)*, vol. 2 (10 vols.), Mohr Siebeck, Tübingen 1993, p. 492.

te insegnamento filosofico, non era un maestro del dialogo. In quella seduta seminariale egli pose all'inizio una domanda, ricevette una breve risposta, e si mise a discutere questa risposta per due ore in un ininterrotto monologo di docente. All'uscita dalla sala, disse a Heidegger, suo assistente: "Oggi abbiamo avuto una interessante discussione"<sup>52</sup>.

5 Per contro, quando il colloquio è veramente riuscito si dà un vicendevole domandare e rispondere, parlare e ascoltare, in cui ogni interlocutore dà del suo, ma anche riceve ciò che l'altro gli dona, permettendo così che la sua esperienza venga completata dall'esperienza dell'altro. L'obiettivo o finalità primaria del colloquio riuscito o del dialogo autentico non è però la mutua comprensione della soggettività degli interlocutori, ma arrivare a un'intesa  
10 sul tema o sulla cosa (*Sache*) medesima di cui si parla. L'intesa sarà il frutto della reciproca apertura e dell'ascolto di *ciò* che l'altro ci vuol dire<sup>53</sup>, perché in questo interscambio è possibile imparare qualcosa a patto soltanto che ognuno degli interlocutori sia aperto alle posizioni degli altri<sup>54</sup>. In effetti, «è proprio di ogni vero dialogo il fatto che uno risponda all'altro, riconosca nel loro vero valore i suoi punti di vista e si trasponga in lui, non nel senso di volerlo comprendere come individualità particolare, ma di intendere ciò che egli dice. Ciò che si tratta di cogliere sono le sue ragioni, in modo da poter intendersi con lui sull'oggetto del dialogo. Non mettiamo dunque la sua opinione in rapporto con lui come individuo, ma con la nostra propria opinione e con le nostre idee in proposito. Là dove abbiamo di mira veramente l'altra individualità come tale, come per esempio nel colloquio terapeutico o  
15 nell'interrogatorio dell'imputato a un processo, non si realizza davvero la situazione della comprensione»<sup>55</sup>.

La formazione implica pertanto una giusta comprensione della realtà, che si raggiunge attraverso il dialogo con l'altro, con le cose, con la storia dell'umanità. Questo interscambio si svolge nella tradizione, che è il grande colloquio in corso tra gli uomini, in cui ci siamo in-  
25 seriti al momento di venire in questo mondo. Noi infatti «viviamo in seno a tradizioni. Esse non sono né una sfera parziale della nostra esperienza del mondo, né una "tradizione culturale", fatta da soli testi e monumenti, che trasmette un senso espresso linguisticamente e storicamente documentato. Si tratta piuttosto del mondo stesso, che viene sperimentato in maniera comunicativa, e che si offre (*traditur*) a noi come un compito aperto e infinito. Esso  
30 non è mai il mondo del primo giorno, ma è già da sempre a noi tramandato»<sup>56</sup>.

52 H.-G. GADAMER, *L'incapacità del comunicare* (1972), in *Verità e metodo 2: integrazioni*, Bompiani, Milano 1996, pp. 179-180 (traduzione leggermente ritoccata); Vedi anche *Philosophische Lehrjahre: e. Rückschau*, Klostermann, Frankfurt am Main 1977, p. 31.

53 Cfr. H.-G. GADAMER, *L'ultimo dio. Un dialogo filosofico con Riccardo Dottori*, Meltemi, Roma 2002, p. 31.

54 «Am Ende hängt die Menschlichkeit unserer Existenz daran, wie weit wir die Grenzen, die wir in unserem Wesen gegenüber dem Wesen anderer haben, sehen zu lernen vermögen. Diese Überzeugung steht auch hinter dem leidenschaftlichen Anliegen, das mich von jeher beseelt, weiterzugeben, was mir selber an Erkenntnis und Einsicht geworden ist. Man lernt von denen, die von einem lernen» [H.-G. GADAMER, *Die Aufgabe der Philosophie*, in *Das Erbe Europas*, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1990, p. 158].

55 H.-G. GADAMER, *Verità e metodo*, cit., p. 443.

56 H.-G. GADAMER, *Selbstdarstellung Hans-Georg Gadamer*, cit., p. 498.

Ognuno di noi è sì un nuovo inizio, ma non un cominciamento assoluto. Il nostro personale punto di partenza s'innesta in una storia che è già in movimento. Questo fatto colloca ogni uomo in una prospettiva storica concreta, che gli permette di vedere bene alcune cose, altre però le deforma, o le oscura o le nasconde. La concezione gadameriana della formazione implica diventare coscienti del carattere storico di questa nostra situazione, del fatto cioè di essere creature finite e temporali. Come rileva Pagano, «il soggetto è il protagonista della propria educazione, ma affinché ciò possa avvenire è condizione necessaria che si sappia riconoscere come appartenente alla storia, prima di tutto con le sue precomprensioni (i pregiudizi) e poi con le comprensioni»<sup>57</sup>. La comprensione che sta alla base del processo formativo è un lavoro di interiorizzazione del mondo. La finalità dell'attività educativa è immanente. Ritorna il *leitmotiv* della conferenza di Gadamer al liceo di Eppelheim: "formazione significa formare se stessi". Una volta ancora si mette di rilievo il carattere prassico della *Bildung*, perché «il soggetto deve comprendere non per ottenere per forza qualcosa, ma per contestualizzare, per riposizionarsi nell'orizzonte veritativo, nella tradizione di cui fa parte e che non può e non deve ignorare»<sup>58</sup>.

La prassi ermeneutica fa propria la *docta ignorantia* socratica<sup>59</sup>. L'arte di comprendere presuppone essere sempre aperti alla possibilità che il nostro interlocutore sappia più di noi riguardo alla cosa in questione. Per Gadamer, infatti, «l'arte del comprendere è sicuramente e anzitutto l'arte dell'ascoltare. A ciò appartiene anche il lasciare aperta la possibilità che l'altro possa avere ragione. Qualora non ce ne sia una vicendevole percezione, l'altro si troverà sempre in una posizione precaria»<sup>60</sup>. Anzi, il dialogo razionale con il mondo condiviso, con la propria storia e tradizioni, comporta il riconoscimento delle *auctoritates*, cioè di quelle persone o di quei insegnamenti in cui riconosciamo una comprensione o una conoscenza della realtà che è superiore alla nostra<sup>61</sup>. Al riguardo, Gadamer raccontò in più di un'occasione un episodio personale della sua giovinezza. Dopo essersi laureato in filosofia, egli si dedicò allo studio della filologia classica sotto la guida di Paul Friedländer, ordinario della materia all'università di Marburgo. Una volta, durante un seminario con il suo professore, gli ca-

57 R. PAGANO, *La «scientificità» della pedagogia ermeneutica*, cit., p. 83.

58 *Ibid.*

59 Lo spirito della maieutica – il metodo dialettico socratico d'indagine filosofica – è al cuore della prassi docente gadameriana: «Was ich lehrte, war vor allem hermeneutische Praxis. Hermeneutik ist vor allem eine Praxis, die Kunst des Verstehens und des Verständlichmachens. Sie ist die Seele allen Unterrichts, der Philosophieren lehren will. Was es dabei vor allem zu üben gilt, ist das Ohr, die Sensibilität für die in Begriffen liegenden Vorbestimmtheiten, Vorgreiflichkeiten, Vorprägungen» [H.-G. GADAMER, *Selbstdarstellung Hans-Georg Gadamer*, cit., pp. 493–494].

60 H.-G. GADAMER, *Europa und die Oikoumene* (1993), cit., p. 274.

61 Nella rivalutazione delle *auctoritates* Gadamer riprende la scia della saggezza dei maestri medievali: «La nostra età fruisce del beneficio delle precedenti, e spesso conosce molte cose non per esservi giunta con il proprio ingegno, ma illuminando con forze altrui anche le grandi opere dei padri. Diceva Bernardo di Chartres che noi siamo come nani che siedono sulle spalle di giganti, così che possiamo vedere molte cose anche molto più in là di loro, non come per acutezza della propria vista o perché più alti di corporatura, ma perché siamo sollevati e innalzati da gigantesca grandezza» [GIOVANNI DI SALISBURY, *Metalogicon*, III, 4].

Publicato in: A. ACERBI - F. FERNÁNDEZ LABASTIDA - G. LUISE (a cura di), *La filosofia come Paideia. Contributi sul ruolo educativo degli studi filosofici*, Armando, Roma 2016, pp. 141-160.

pitò un piccolo incidente. Gadamer tradusse a modo suo un concetto di Platone, e cercò di difendere con delle ragioni le sue scelte interpretative, ma Friedländer ribatté: “Non è così, quel concetto significa tale e tale”. Non convinto dalle spiegazioni del maestro, Gadamer gli domandò un po’ piccato: “E Lei come lo sa?” Friedländer rispose sorridente: “Quando avrà la mia età, anche Lei lo saprà”. Al momento di raccontare l’aneddoto, Gadamer affermava che in quell’occasione il suo maestro aveva infatti visto giusto. E aggiunse con semplicità che, quando egli si fu avvicinato ai cinquant’anni, cominciò a comprendere molte cose di questo genere<sup>62</sup>.

5  
10  
15 L’*auctoritas* dell’educatore, del maestro, dello specialista non poggia tuttavia sulla cieca adesione alle affermazioni o alle opinioni altrui. L’accettazione dell’autorità dipende dal fatto che ciò che essi insegnano o affermano può essere messo al vaglio della critica razionale prima di dare il proprio assenso<sup>63</sup>. Essa è infatti l’atto razionale di chi, «consapevole dei suoi limiti, concede fiducia al miglior giudizio di altri. [...] Il suo vero fondamento è anche un atto della libertà e della ragione, la quale attribuisce fondamentalmente al superiore, in quanto ha una visione più vasta o è più esperto, un’autorità»<sup>64</sup>.

#### 4. Che cosa potrebbe significare allora “formare se stesso” in storia della filosofia?

20 Sia dall’esperienza docente e di ricerca di Gadamer, che dalla sua teorizzazione nell’ermeneutica filosofica, si possono trarre molti spunti utili per capire l’importante ruolo svolto dalla formazione storica nell’insieme dell’insegnamento della filosofia. Vorrei tuttavia soffermarmi soltanto su una questione.

25 *Si può insegnare filosofia o insegnare a filosofare?* I pensieri e i concetti filosofici si trovano già nella mente, oppure bisogna farli entrare dall’esterno? Questa annosa disputa ha coinvolto nella sua storia personaggi della levatura di un Kant e di un Hegel<sup>65</sup>. Che io sappia, Gadamer non ha affrontato esplicitamente la questione, ma come vedremo di seguito, se questa domanda viene guardata dalla prospettiva dell’ermeneutica filosofica gadameriana, la contrapposizione della filosofia come attività della ragione e come contenuto di pensiero si risolve in complementarietà.

30 La filosofia è amore della sapienza. Ma la sapienza è sempre sapienza di qualcuno, perciò la sua ricerca sarà sempre un compito personale. Il fatto che i maestri del pensiero conoscano delle verità e le spieghino non significa che gli allievi automaticamente le comprendano. La saggezza è frutto dello sforzo personale. C’è bisogno della “fatica del pensiero” per far

62 Cfr. H.-G. GADAMER, *Dove si nasconde la salute*, R. Cortina, Milano 1994, pp. 130–131.

63 Cfr. C. I. RÍOS ACEVEDO, *Un acercamiento al concepto de formación en Gadamer*, «Revista Educación y Pedagogía», 14-15 (1995), pp. 29–30.

64 H.-G. GADAMER, *Verità e metodo*, cit., p. 328.

65 Cfr. J. ROHBECK, *Hegels Didaktik der Philosophie*, in B. HEIDTMANN (ed.), *Hegel: Perspektiven seiner Philosophie heute (Dialektik)*, Pahl-Rugenstein, Köln 1981 (trad. it. *Didattica della filosofia di Hegel*, «Comunicazione filosofica», 2 (11/1997) [[http://lgxserver.uniba.it/lei/sfi/cf/cf2\\_rohbeck.htm](http://lgxserver.uniba.it/lei/sfi/cf/cf2_rohbeck.htm)], accessed 5/2/2015).

propria la verità, o quanto meno per avvicinarsi ad essa: in filosofia non esiste una scorciatoia per arrivare velocemente alla sapienza<sup>66</sup>. Come ricordava Étienne Gilson nel 1947, in occasione di una *Aquinas Lecture* all'Università di Marquette, «la verità può essere la stessa, ma ciascuno che la conosce, la conosce per mezzo del suo intelletto, e perciò, ciascuno è alla fine il proprio maestro»<sup>67</sup>.

Il docente di filosofia deve stuzzicare la curiosità intellettuale dei suoi studenti. Incoraggiarli a pensare, a interessarsi delle cose. L'ormai anziano Gadamer raccontava in un'intervista: «ricordo quello che scrissi da ragazzo in una pagina, destinata a festeggiare un professore, in cui dovevo rispondere alla domanda: quale era stato il momento più interessante della mia esperienza scolastica. Risposi: quando il professore si interrompeva e diceva: ma questo argomento non è per voi studenti e non dovete occuparvene»<sup>68</sup>. Tuttavia, egli non può limitarsi a risvegliare le capacità intellettuali dei suoi allievi, aiutandoli soltanto a formarsi un giudizio critico per mezzo della logica e di una teoria della conoscenza. Se fosse così, l'uomo dovrebbe reinventare la ruota infinite volte, senza raggiungere uno stabile progresso. La filosofia, e il sapere in generale, sarebbero condannati a un eterno cominciamento in ogni individuo.

L'impresa del sapere non è mai un'attività svolta da monadi. Il vero non può essere colto in seno al pensiero di un individuo autonomo e autarchico. In particolare, i concetti filosofici si sono formati lungo un processo storico, e vengono trasmessi da una generazione all'altra. Questa trasmissione non è però mera consegna e ricezione passiva di un'eredità del passato, ma appropriazione viva. L'insegnamento della storia della filosofia non si può ridurre perciò alla presentazione erudita di una galleria di pensatori o di idee ordinate cronologicamente. Bisogna intavolare una discussione "virtuale" con i maestri, entrando cioè in qualche modo nell'oggetto che muoveva il loro pensare. Per la buona riuscita di questo processo di appropriazione, l'atteggiamento socratico è fondamentale, perché fare storia della filosofia significa entrare in dialogo vivo con i filosofi che ci hanno preceduto, saper ascoltare, parlare con loro, domandare e rispondere, avere un tema comune di conversazione. Il docente di filosofia ha proprio questo bel compito: insegnare ai suoi studenti a dialogare con la tradizione filosofica. In questo colloquio, si fa proprio in modo critico ciò che s'impara: ci si forma (*man bildet sich*) filosoficamente.

Ci sono momenti fecondi nella storia in cui abbondano i maestri, e altri invece piuttosto sterili, in cui si sente l'indigenza del pensiero. Mi pare inoltre che è un'esperienza condivisa da tutti il fatto che si può essere docenti di filosofia senza essere filosofi<sup>69</sup>. La docenza è una professione, la filosofia un modo di vita. Nella conferenza di Gilson che abbiamo appena ci-

66 Cfr. É. GILSON, *History of Philosophy and Philosophical Education*, Marquette University Press, Milwaukee 1948, p. 40.

67 *Ibid.*, pp. 8-9.

68 H.-G. GADAMER, "La televisione è un sistema da schiavi". *Intervista a Hans-Georg Gadamer*, published in *L'Unità*, 31/3/1996; Cfr. H.-G. GADAMER, *Erziehung ist sich erziehen*, cit., p. 32.

69 Cfr. É. GILSON, *History of Philosophy and Philosophical Education*, cit., pp. 3-4.

tato, lo storico francese della filosofia ammetteva con grande semplicità: «che cosa siamo noi, professori di filosofia, se non studenti più vecchi che i nostri studenti? Noi non possiamo essere i loro maestri, perché noi non siamo maestri»<sup>70</sup>. La ragion d'essere dell'insegnamento della storia della filosofia è dunque fornire agli studenti gli strumenti e i contesti che gli permettano di comprendere i nostri maestri, per portarli poi a contatto con loro. In questo modo essi potranno stabilire un colloquio fecondo con i grandi pensatori del passato su quei temi vitali, che dovrebbero interessare a ogni uomo.

Il dialogo con i grandi filosofi si crea attraverso la conoscenza della loro vita e il contatto con le loro opere. Siamo consci del fatto che un testo non ci parla come ci può parlare una persona vivente, come un tu che abbiamo di fronte a noi. Il nostro lavoro come docenti di filosofia sarà quello di insegnare gli studenti a dialogare con i testi, portando in primo piano l'oggetto, la "cosa" (*Sache*) di cui essi parlano. Gli studenti dovranno riuscire a creare un primo proprio approccio interpretativo ai testi, aperto a nuovi personali approfondimenti e a nuove interpretazioni più accurate, senza dimenticare che il dialogo con i filosofi sui grandi temi non finisce mai<sup>71</sup>. Questo dialogo, perché sia autenticamente filosofico, non può essere tuttavia finalizzato a sapere che cosa hanno esattamente detto i filosofi, ma a cercare di capire come stanno veramente le cose<sup>72</sup>.

Prendere dimestichezza con i filosofi dovrebbe dunque essere l'obiettivo dell'insegnamento della storia della filosofia, come Gilson concludeva nelle battute finali del suo intervento all'Università di Marquette: «nel momento in cui abbandoniamo il miraggio di una filosofia autarchica, ci ritroviamo attornati dall'amichevole compagnia dei filosofi. Loro sono tutti qui, oggi, attorno a noi, pronti ad assisterci nel nostro compito, ma solo a condizione che chiediamo loro aiuto. In tutto ciò che essi hanno detto non c'è nulla che non possa esserci utile, anche nei loro stessi errori, come in un'occasione Tommaso d'Aquino osservò espressamente. Ciò che uno storico della filosofia cerca nella storia non è la filosofia, ma la sua fonte. Essendo egli stesso un uomo vivo tra i viventi, lo storico ne trova la fonte nelle menti di altri uomini viventi, proprio perché egli non la può trovare che proprio dove essa è. Egli potrà diventare loro amico, e tra di essi scegliersene uno specialmente amato, perché all'inizio sente, ma presto anche apprende, che il filosofo che si è scelto si era avviato prima di lui, molti secoli prima, per la strada che porta al posto dove lui stesso vuole andare. E così la storia della filosofia raggiunge anche il suo proprio fine e trova la sua ricompensa filosofica. Una nuova vita filosofica è stata accesa da un'altra vita filosofica. Non c'è qui nulla che suggerisca l'offerta di un regalo; un'azione risponde piuttosto a un'azione, e un'esistenza fa eco a un'altra esistenza. In questa nascita spirituale, tutto è vecchio ma allo stesso tempo

---

70 *Ibid.*, p. 39.

71 Cfr. H.-G. GADAMER, *Verità e metodo*, cit., pp. 435-437.

72 «[quia] studium philosophiae non est ad hoc quod sciatur quid homines senserint, sed qualiter se habeat veritas rerum» [Tommaso d'Aquino, *In De caelo*, lib. 1 l. 22 n. 8].

Publicato in: A. ACERBI - F. FERNÁNDEZ LABASTIDA - G. LUISE (a cura di), *La filosofia come Paideia. Contributi sul ruolo educativo degli studi filosofici*, Armando, Roma 2016, pp. 141-160.

nuovo, è nel tempo e fuori dal tempo»<sup>73</sup>.

---

73 É. GILSON, *History of Philosophy and Philosophical Education*, cit., pp. 47-48.