

“Fatti saggio!” Pratica filosofica come apprendimento permanente?

Michael Noah Weiss

1. Introduzione¹

Ritengo che il modo in cui stiamo a oggi portando avanti la pratica filosofica sia in larga misura il prodotto di scelte storiche che abbiamo fatto in passato, e che queste non siano necessariamente le uniche o le migliori scelte possibili².

Già dai suoi primi passi, la disciplina della pratica filosofica ha avuto una predilezione per il paradigma del *counseling*. A ogni modo, quando si presenta la pratica filosofica come uno sforzo di *counseling* – cosa che la avvicina automaticamente alla psicoterapia – ci si confronta presto con sfide alquanto problematiche, che sono di natura tanto teoretica quanto pratica. Queste sfide, seppur siano state ampiamente discusse nella grande quantità di letteratura sul tema, non hanno mai potuto essere apprezzate in modo soddisfacente. In riferimento alla precedente citazione di Lahav, uno può quindi chiedersi se fondare la pratica filosofica nel dominio del *counseling* fosse l'unica o la migliore scelta possibile.

In questo contributo indagherò se e come la pratica filosofica possa essere anche situata e fondata nel campo dell'educazione. Perciò, la questione-guida di questo articolo recita:

«Può – se mai può – la pratica filosofica essere innanzitutto concepita come una prassi educativa? E se sì, come può essere configurata?»

Per approcciare questa questione, discuterò in primo luogo i problemi in cui ci si imbatte quando si concepisce la pratica filosofica sotto il paradigma del

¹ La traduzione dall'inglese di questo saggio è a cura di Giacomo Pezzano.

² R. Lahav, *Philosophical Practice – Quo vadis?*, lecture at the 13th ICPP, Belgrade 2014: cfr. <https://philopractice.org/web/history-ran-lahav>.

counseling (§ 2). Nel passaggio successivo, esaminerò brevemente il termine *philo-sophia*. Per delineare il suo significato originario ed enfatizzare il carattere edificante e formativo, che la filosofia un tempo possedeva, farò ricorso al lavoro di Pierre Hadot *Esercizi spirituali e filosofia antica* (§ 3). Nel § 4 esaminerò poi la dimensione dell'apprendimento e dell'edificazione negli approcci correnti alla pratica filosofica. Un assunto centrale sarà che né la conoscenza di sé né la virtù, che sembrano essere i temi chiave nella pratica filosofica, possono essere insegnati – essi possono venire soltanto appresi. Prendendo in considerazione questo assunto, il rapporto tra la pratica filosofica e l'apprendimento permanente viene poi discusso nel § 5. Ciò verrà fatto soprattutto in riferimento al libro di Finn Thorbjørn Hansen *Det filosofiske liv (La vita filosofica)*, che è uno dei primi e pochi sul tema della pratica filosofica e l'educazione degli adulti. Seguirà un breve schema di una cornice concettuale per la pratica filosofica come pratica educativa. Questa cornice sarà concettualizzata in stretto riferimento al noto concetto di *interpretazione della visione del mondo* di Ran Lahav (§ 6). Infine, nel §7 i risultati di questa indagine, in rapporto alla sua questione-guida, saranno discussi e ne saranno tratte le relative conclusioni.

2. I problemi con il paradigma del counseling nella pratica filosofica

In anni recenti, la cosiddetta pratica filosofica è diventata sempre più popolare in diverse nazioni. Spesso, essa viene vista come un supplemento (o persino un concorrente) per le forme esistenti di psicoterapia e *coaching*. Come spesso si sostiene, la differenza tra queste ultime e la pratica filosofica (o *counseling* filosofico, come viene talora chiamato)³ è che questo nuovo approccio alla filosofia indaga i problemi della vita e le situazioni difficili dei clienti *filosoficamente*⁴. Che cosa significhi *filosofico* in questo senso, e se le linee di demarcazione rispetto alla psicoterapia e al *coaching* possano essere davvero

³ S.C. Schuster, *La pratica filosofica. Una alternativa al counseling psicologico e alla psicoterapia* (1999), tr. it. di F. Cirri, Apogeo, Milano 2006, p. 3.

⁴ Cfr. R. Lahav, *What is Philosophical in Philosophical Counseling?*, in «Journal of Applied Philosophy», XIII, n. 3, 1996, pp. 259-278; G. B. Achenbach, *Philosophy, Philosophical Practice, and Psychotherapy*, in R. Lahav, M. V. Tillmanns, (eds.), *Essays on Philosophical Counseling*, Plymbridge Distributors, Gloucester 1995, pp. 61-74; B. Mijuskovic, *Some Reflections on Philosophical Counseling and Psychotherapy*, in R. Lahav, M. V. Tillmanns, (eds.), *Essays on Philosophical Counseling*, cit., pp. 85-100; S. Segal *Meaning Crisis: Philosophical Counseling and Psychotherapy*, in R. Lahav, M. V. Tillmanns, (eds.), *Essays on Philosophical Counseling*, cit., pp. 101-120.

delineate così nettamente, è stato largamente discusso nella comunità internazionale dei praticanti⁵. E infatti, il problema di cosa sia davvero la pratica filosofica, ha trovato soluzioni diverse e persino contraddittorie – già nel 2005 Maria da Venza Tillmanns scrisse che «al momento ci sono probabilmente tante interpretazioni di che cosa sia il *counseling* filosofico quanti consulenti filosofici»⁶. Quindi, quando parliamo di pratica o *counseling* filosofico dobbiamo tenere presente che siamo alle prese con un fenomeno abbastanza diversificato. Ciononostante, questo fenomeno è riuscito a fondarsi da un lato come una disciplina accademica indipendente, con le relative riviste e i relativi programmi, e dall'altro lato come un approccio pratico e consulenziale, ancor più pubblicamente apprezzato⁷.

Per quanto la pratica filosofica sia raramente definita come un approccio terapeutico⁸, essa era ed è tuttora largamente concepita come una forma di *counseling*⁹. Tuttavia, quando si colloca la pratica filosofica nel contesto del *counseling*, ci sono diverse difficoltà in termini teorici come pratici, che sembrano irrisolvibili. Per esempio, svariati tentativi (ce ne sono stati molti negli anni), che hanno provato a concettualizzare la pratica filosofica come una forma distinta di *counseling*, hanno fallito, come Peter Raabe ha rilevato¹⁰. Comparandola con certe forme di terapia, l'unicità della pratica filosofica non può in nessun caso essere spiegata in modo convincente. E come non bastasse, nella sua estesa analisi del tema, Raabe ha potuto rilevare che la grande maggioranza degli approcci al *counseling* filosofico riecheggiano approcci terapeutici, che sono esistiti molto più a lungo. Per questa ragione, sembra legittimo domandarsi se il contesto del *counseling* sia sufficientemente adatto per delineare la pratica filosofica o se una ricontestualizzazione sia necessaria da tempo.

Al di là delle difficoltà concettuali che si incontrano quando si delinea la pratica filosofica al di sotto del paradigma del *counseling*, ci sono anche sfide

⁵ Cfr. P. Raabe, *Teoria e pratica della consulenza filosofica. Idee fondamentali, metodi e casi di studio* (2001), tr. it. N Pollastri, Apogeo, Milano 2006, pp. 132-133.

⁶ M. V. Tillmanns, *Philosophical Counseling: Understanding the Unique Self and Other through Dialogue*, in «International Journal of Philosophical Practice», II, n. 4, 2001, pp. 1-10: 2.

⁷ R. Lahav, *Stepping out of Plato's Cave. Philosophical Practice and Self-Transformation*, Solfanelli, Chieti 2016, p. 24.

⁸ Fanno eccezione E.D. Cohen, *Philosophical Principles of Logic-Based Therapy*, in «Practical Philosophy – The British Journal of Philosophical Practice», VI, n. 1., pp. 27-35 e W. Heutz (cfr. S. C. Schuster, *Philosophy Practice: An Alternative to Counseling and Psychotherapy*, cit., p. 18).

⁹ Cfr. *ivi*, p. 3.

¹⁰ Cfr. P. Raabe, *Teoria e pratica della consulenza filosofica. Idee fondamentali, metodi e casi di studio*, cit., pp. 92-93.

legali. In Austria, per esempio, è legalmente proibito praticare il *counseling* filosofico per come è delineato dalla maggioranza degli autori sul tema. Il motivo è che in Austria la professione di *counseling* di vita e sociale è – per legge – una professione protetta¹¹, dato che è assegnata al settore sanitario. Uno dei suoi scopi principali è di mantenere e ristabilire il benessere (mentale) dei clienti. E qui i servizi dei consulenti di vita e dei praticanti filosofici si sovrappongono chiaramente – specialmente quando certi praticanti filosofici ritengono di offrire ai clienti supporto per risolvere problemi personali o per riconquistare felicità nelle loro vite¹². Perciò, in Austria la pratica filosofica non deve essere offerta al pubblico nella forma del *counseling*, a meno che un praticante filosofico non abbia una formazione e una licenza da consulente di vita¹³.

Anche Lou Marinoff – noto per il suo *bestseller* sulla pratica filosofica, intitolato *Platone è meglio del Prozac*¹⁴ – ha affrontato sfide legali negli USA: era stato sospettato di offrire una nuova terapia della parola – che chiamava *counseling* filosofico – senza avere una formazione propriamente terapeutica¹⁵. Alla fine Marinoff vinse la causa che era stata presentata contro di lui, ma già questi due esempi mostrano che concepire la pratica filosofica come una pratica di *counseling* è anche legalmente impegnativo. Dato che sembra esserci una tendenza globale a regolare ulteriormente il settore sanitario, emerge la questione relativa alla possibilità che la pratica filosofica debba sottoporsi a un fondamentale riorientamento o ricollocamento, se intende sopravvivere.

3. Sulla natura edificante della filosofia

Pierre Hadot è ben noto per la sua approfondita analisi delle scuole filosofiche antiche, come il Platonismo, l'Aristotelismo, lo Stoicismo e l'Epicureismo. Nel suo libro *Esercizi spirituali e filosofia antica*, ha evidenziato in modo convincente che tutte queste scuole avevano lo stesso scopo: *l'auto-formazione*

¹¹ Per maggiori informazioni sull'argomento, si rimanda a «BGBL.», II, n. 140, 2003: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/2003_140_2/2003_140_2.pdf.

¹² Cfr. R. Lahav, *Stepping out of Plato's Cave*, cit., pp. 26-27.

¹³ Secondo il *Tätigkeitskatalog für das Gewerbe Lebens- und Sozialberatung*: cfr. <https://www.wko.at/branchen/w/gewerbe-handwerk/personenberatung-betreuung/Taetigkeitskatalog-Gewerbe-Lebens-Sozialberatung.html>.

¹⁴ Cfr. L. Marinoff, *Platone è meglio del Prozac* (1999), tr. it. F. Saba Sardi, Piemme, Milano 2013.

¹⁵ Cfr. D. Duane, *The Socratic Shrink*, in «New York Times Magazine», March 21st 2011.

(*paideia*)¹⁶, vale a dire, la trasformazione da uno stadio di infelice turbamento a una vita genuina. In senso metaforico, Hadot paragona questo genere di autoformazione agli atleti, che danno nuova forma al proprio corpo; soltanto che in tale processo non sono i muscoli fisici ma l'intero essere umano a essere (tras)formato: «il filosofo sviluppa la sua forza d'animo, trasforma la sua atmosfera interiore, cambia la sua visione del mondo e infine l'intero suo essere»¹⁷.

Con il termine *paideia*, Hadot enfatizza in particolare la natura pedagogica ed educativa di queste scuole filosofiche, così come il carattere edificante e formativo della filosofia in generale. Lo scopo degli esercizi spirituali per come erano praticati in queste scuole non era nient'altro che *philo-sophia*: un progresso verso la sapienza, ossia, una trasformazione del proprio stile di vita¹⁸. La sapienza, qui, diventa un ideale educativo, per così dire. E questo ideale aveva un profondo impatto sul proprio modo di essere e vivere, dal momento che «ogni scuola filosofica impegnava i suoi discepoli a condurre un nuovo tipo di vita»¹⁹. Questo di sicuro indica una concezione diversa della filosofia, rispetto alla corrente filosofia accademica, che Hadot chiama *discorso filosofico* e distingue dalla filosofia come modo di vivere²⁰:

la filosofia è una maniera di esistere nel mondo, che deve essere praticata ogni istante, che deve trasformare tutta la vita. La parola, *philo-sophia* – amore della sapienza e della saggezza – bastava per esprimere questa concezione della filosofia [...]. Maniera di vivere, la filosofia lo era dunque nel suo sforzo, nel suo esercizio, per raggiungere la sapienza, ma lo era anche nel suo scopo, la saggezza stessa. Poiché la sapienza non fa solo conoscere, fa “essere” diversamente. Il paradosso e la grandezza della filosofia antica è che essa fosse insieme cosciente del fatto che la sapienza sia inaccessibile, e persuasa della necessità di perseguire il progresso spirituale. [...] Si sapeva che non si sarebbe mai pervenuti a realizzare in sé la sapienza e la saggezza come uno stato stabile e definitivo, ma si sperava almeno di raggiungerla in certi momenti privilegiati, e la sapienza e la saggezza erano la norma trascendente che dirigeva l'azione. La saggezza era un modo di vita che apportava la tranquillità dell'anima o atarassia, la libertà interiore o autarchia, la coscienza cosmica²¹.

Ci sono due conclusioni che possiamo trarre da questa citazione: 1. La filosofia antica era fortemente orientata alla pratica, con lo scopo della realizzazione e

¹⁶ Cfr. P. Hadot, *Filosofia come modo di vivere* (2001), tr. it. A.C. Peduzzi e L. Cremonesi, Einaudi, Torino 2008, p. 95.

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ Cfr. *ivi*, p. 103.

¹⁹ *Ivi*, p. 104.

²⁰ Cfr. *ivi*, p. 271.

²¹ *Ivi*, p. 265.

del miglioramento di sé²² 2. Per quanto non potesse mai essere pienamente realizzata, la sapienza era la norma guida, l'ideale educativo delle rispettive pratiche, esercizi e scuole filosofici²³.

4. Sulla (ir)rilevanza dell'apprendimento negli approcci correnti alla pratica filosofica

Per quanto qui riassunte soltanto molto brevemente, le scoperte di Hadot hanno avuto un'influenza significativa sulla disciplina della pratica filosofica. Diversi autori hanno fatto riferimento ad Hadot, nel delineare il proprio approccio alla pratica filosofica²⁴. La maggior parte di questi approcci, comunque, non delinea esplicitamente la pratica filosofica come uno sforzo educativo o pedagogico, come si potrebbe ritenere. Ci sono tuttavia alcune eccezioni, come i lavori *Det filosofiske liv* di Hansen o *Stepping out of Plato's Cave* di Lahav. Per certe ragioni, gli aspetti edificanti e formativi della pratica filosofica non hanno mai prevalso nelle discussioni sul tema. Piuttosto, come indicato in precedenza, erano il paradigma del *counseling* e la distinzione tra pratica filosofica e psicoterapia a essere consistentemente dibattuti²⁵. Ciononostante, un elemento educativo è sempre stato presente nella pratica filosofica, come sembra – almeno potenzialmente.

A questo proposito, si può menzionare Peter Raabe, che ritiene che almeno implicitamente diverse concezioni di pratica filosofica siano interessate a una dimensione educativa:

c'è un presupposto implicito tra gli autori: che l'azione stessa di consulenza costituisca un tipo di insegnamento incidentale concomitante e che perciò la consulenza filosofica possa essere considerata semplicemente didattica in quanto tale, nonostante manchi di un'intenzionalità pedagogica. Sono tre le questioni definite in modo inadeguato: primo, dal punto di vista normativo, se il consulente filosofico

²² Ivi, p. 102.

²³ Cfr. ivi, p. 265.

²⁴ Cfr. M. Niehaus, *Philosophy as a Way of Life. Exercises in Self-Care*, in M.N. Weiss (ed.), *The Socratic Handbook. Dialogue Methods for Philosophical Practice*, LIT Publishing, Vienna 2015, pp. 19-34: 22; P. Harteloh, *It is better to Travel than to Arrive. A Philosophical Walk as a Socratic Exercise*, in ivi, pp. 191-204: 202; F.T. Hansen, *Det filosofiske liv. Et dannelsesideal for eksistenspædagogikken*, Hans Reitzels Forlag, Copenhagen 2007, p. 31; R. Lahav, *Stepping out of Plato's Cave*, cit., p. 18; P. Houni, *How Socratic Dialogue Encourages People to Talk? A Dialogue Example about Friendship*, in M.N. Weiss (ed.), *The Socratic Handbook. Dialogue Methods for Philosophical Practice*, cit., pp. 311-322: 319.

²⁵ Cfr. R. Lahav, M. V. Tillmanns, (eds.), *Essays on Philosophical Counseling*, cit.

debba insegnare qualcosa ai clienti – alla luce del fatto che molti professionisti ritengono che la consulenza filosofica non sia niente del genere; secondo, se l'insegnamento *sia* di fatto parte della consulenza filosofica, dato che numerosi autori lo affermano; terzo, perché esistano così poche prove di insegnamento diretto, se questo è invece un elemento cruciale della consulenza filosofica²⁶.

Infatti, a oggi difficilmente si può trovare una concezione della pratica filosofica che assuma l'insegnamento come uno dei suoi aspetti chiave. Un'eccezione qui è lo stesso approccio di Raabe, che consiste in 4 stadi: 1) *libera fluttuazione*; 2) *risoluzione del problema immediato*; 3) *insegnamento come atto intenzionale*; 4) *trascendenza*²⁷. Nel terzo stadio, *Insegnamento come atto intenzionale*, Raabe suggerisce che un praticante debba insegnare ai propri ospiti le abilità necessarie affinché questi possano migliorare le proprie capacità di ragionamento, ossia abilità logiche e di pensiero critico²⁸. Un approccio analogo può essere trovato nel *Notebook of philosophical exercises* di Oscar Brenifier, in cui egli, insieme a Isabelle Millon, presenta centoundici esercizi per praticare il pensiero²⁹.

Comunque, rispetto alla varietà di approcci esistenti, (ri)definire la pratica filosofica come una mera pratica di insegnamento mancherebbe decisamente di molto il bersaglio. Per esempio, l'approccio di Guro Hansen Helskog, che vede il carattere edificante e formativo della pratica filosofica nella pratica dei dialoghi in quanto tale, non concerne in ultima istanza l'insegnamento in senso stretto³⁰. Nemmeno lo fa l'approccio di Finn Thorbjørn Hansen, che delinea un approccio all'educazione degli adulti, con la vita filosofica come suo ideale educativo³¹. Anche l'approccio trans-terapeutico di Schuster – che pur mira allo sviluppo della sapienza – concerne l'insegnamento della filosofia³². Lo stesso potrebbe dirsi del concetto di *interpretazioni della visione del mondo* di Lahav³³, che presenta la dimensione

²⁶ P. Raabe, *Teoria e pratica della consulenza filosofica. Idee fondamentali, metodi e casi di studio*, cit., p. 135.

²⁷ Cfr. *ivi*, pp. 133-134.

²⁸ Cfr. *ivi*, p. 122.

²⁹ Cfr. <http://www.pratiques-philosophiques.fr/wp-content/uploads/2015/07/Notebook-of-philosophical-exercises-9.pdf>.

³⁰ Cfr. G. Hansen Helskog, *Bildung Towards Wisdom, Through Philosophical Dialogue in Teacher Education*, in «Arts & Humanities in Higher Education. Special Issue: The Art of Dialogue», 2016.

³¹ Cfr. F. T. Hansen, *Det filosofiske liv. Et dannelsesideal for eksistenspædagogikken*, cit.

³² Cfr. S.C. Schuster, *La pratica filosofica. Una alternativa al counseling psicologico e alla psicoterapia*, cit., p. 26.

³³ Cfr. R. Lahav, M.V. Tillmanns, (eds.), *Essays on Philosophical Counseling*, cit.

edificante della pratica filosofica in termini di auto-trasformazione³⁴. Sotto certi aspetti, anche la *capacità di saper vivere* di Achenbach sembra riguardare l'educazione – ma non l'insegnamento – quando egli stabilisce che essa «potrebbe essere connessa al tema filosofico altamente nobile della “virtù” – perché le virtù non sono altro che una meritoria capacità e “giuste capacità e buone abilità” esercitate, sviluppate, praticate, perfezionate»³⁵.

Rispetto allo sviluppo della virtù, si può menzionare Shaun Gallagher, con il suo scritto *Hermeneutics and Education*. In un passaggio sul dialogo *Menone* di Platone – dove Menone e Socrate arrivano alla conclusione che la *phronesis* (ossia la *sapienza pratica*, che per Socrate era sinonimo di virtù) è apprendibile ma non insegnabile, e Menone domanda come questo possa essere possibile – Gallagher evidenzia che

Socrate indirettamente accenna alla risposta: “forse, o Menone, io e tu siamo uomini dappoco, e forse Gorgia non ha educato abbastanza te e me Prodicò. Più che a ogni altra cosa, dunque, bisogna [linguaggio che ricorda 86b-c] che facciamo attenzione a noi stessi, e bisogna che cerchiamo qualcuno che in qualche modo ci sappia rendere migliori” (96d). Chiaramente, se rivolgo la mia attenzione a me stesso, io troverò solo una persona me. Socrate suggerisce che uno deve guardare a se stesso al fine di diventare virtuoso. Infatti, la conoscenza che uno può imparare ma che non può essere insegnata è l'auto-conoscenza. Se la virtù è conoscenza, è in un certo senso auto-conoscenza. Non esiste insegnante che possa dirmi chi sono in un modo che sia superiore alla mia stessa possibilità di scoprire me stesso³⁶.

Ciò che Gallagher suggerisce in questi passaggi è che apprendere la virtù e la sapienza (pratica) non è una questione di insegnamento, ma una questione di auto-riflessione e auto-conoscenza. Ed entrambi, apprendere la sapienza (pratica) e praticare l'auto-riflessione, possono essere visti come parte integrante di diversi approcci alla pratica filosofica. Infatti, tutti i metodi menzionati in precedenza, che enfatizzano il carattere edificante e formativo, assumono – in un modo o nell'altro – lo sviluppo verso la sapienza come lo scopo complessivo della pratica filosofica³⁷. Lahav subordina questi approcci a

³⁴ Cfr. R. Lahav, *Stepping out of Plato's Cave*, cit.

³⁵ G.B. Achenbach, *Philosophical Practice opens up the Trace to Lebenskönnerschaft*, in H. Herrestad, A. Holt, H. Svare (eds.), *Philosophy in Society*, Unipub forlag, Oslo 2002, pp. 7-16: 7.

³⁶ S. Gallagher, *Hermeneutics and Education*, Suny Press, Albany 1992, p. 198.

³⁷ Cfr. P. Raabe, *Teoria e pratica della consulenza filosofica. Idee fondamentali, metodi e casi di studio*, cit., p. 172; G. Hansen Hølskog, *Bildung Towards Wisdom, Through Philosophical Dialogue in Teacher Education*, cit.; F. T. Hansen, *Det filosofiske liv. Et dannelsesideal for eksistenspædagogikken*, cit., p. 390; S.C. Schuster, *La pratica filosofica. Una alternativa al counseling psicologico e alla psicoterapia*, cit., p. 26; R. Lahav, *Philosophical Counseling as a*

ciò che chiama l'*Approccio Sapienziale*, che distingue dall'*Approccio Problem-Solving* e dall'*Approccio del Pensiero Critico* alla pratica filosofica³⁸. Tuttavia, va detto che anche questi ultimi due approcci possono avere (almeno implicitamente) carattere educativo. Risolvendo un problema personale mediante il *counseling* filosofico, io potrei imparare come fare i conti con quel problema la prossima volta che capita. Praticando esercizi di pensiero critico, io potrei evolvermi in una persona più riflessiva e autonoma. Ma simili abilità sembrano avere poco a che fare con gli esercizi spirituali e l'ideale educativo che si può trovare nelle antiche filosofie occidentali, cioè l'esercizio per la metamorfosi della propria personalità in direzione della sapienza³⁹. E se si intende descrivere la pratica filosofica come qualcosa di davvero unico rispetto per esempio alla psicoterapia o persino alla scienza, allora sembra indispensabile includere come suo ideale educativo il *progresso verso la sapienza* (vale a dire, *vivere una vita filosofica*)⁴⁰. Come ideale educativo, tuttavia, si deve essere consapevoli che esso non può mai essere pienamente realizzato – già gli antichi sapevano che «non si sarebbe mai pervenuti a realizzare in sé la sapienza e la saggezza come uno stato stabile e definitivo», piuttosto «la sapienza e la saggezza erano la norma trascendente che dirigeva l'azione»⁴¹. In questo modo, il progresso verso la sapienza potrebbe anche essere chiamato una forma di *apprendimento permanente*⁴².

5. Pratica filosofica e apprendimento permanente

Nel 2002, il praticante filosofico danese Finn Thorbjørn Hansen ha pubblicato il libro *Det filosofiske liv (La vita filosofica)*, nel quale indaga sulle conseguenze per l'educazione degli adulti, se si considera *la vita filosofica* come suo ideale educativo⁴³. Con questa pubblicazione, egli è stato uno dei primi a indagare il fatto che la pratica filosofica potrebbe eventualmente contribuire al campo

Quest for Wisdom, in «Practical Philosophy -The British Journal of Philosophical Practice», I, n. 4, 2001, pp. 6-18; G.B. Achenbach, *Philosophical Practice opens up the Trace to Lebenskönnerschaft*, cit.

³⁸ R. Lahav, *Stepping out of Plato's Cave*, cit., pp. 26-27.

³⁹ Cfr. P. Hadot, *Filosofia come modo di vivere*, cit., p. 75.

⁴⁰ Cfr. *ibid.* e F.T. Hansen, *Det filosofiske liv. Et dannelsesideal for eksistenspædagogikken*, cit.

⁴¹ P. Hadot, *Filosofia come modo di vivere*, cit., p. 258.

⁴² Cfr. F.T. Hansen, *Det filosofiske liv. Et dannelsesideal for eksistenspædagogikken*, cit., pp. 329-330.

⁴³ Cfr. *ivi*, pp. 15-16.

dell'educazione⁴⁴. In quanto segue, userò alcune delle idee centrali di Hansen, allo scopo di esaminare ulteriormente la dimensione dell'*apprendimento permanente* nella pratica filosofica⁴⁵.

In un capitolo sul tema, Hansen fa riferimento al report UNESCO sull'educazione permanente⁴⁶, ed evidenzia cinque aspetti che caratterizzano l'*apprendimento permanente*⁴⁷:

- 1) È in rapporto all'intero corso di vita di un individuo;
- 2) Riguarda «l'acquisizione sistematica, il rinnovo, l'aggiornamento e il completamento di conoscenza, abilità e attitudini, resi necessari dalle condizioni costantemente mutevoli nelle quali le persone oggi vivono»⁴⁸;
- 3) Il suo scopo ultimo è la «promozione dell'auto-compimento di ciascun individuo»⁴⁹;
- 4) Il successo del suo implemento dipende «dalle crescenti abilità e motivazione delle persone nell'impegnarsi in attività di apprendimento auto-dirette»⁵⁰;
- 5) Implica apprendimento formale, non formale, così come informale.

Hansen, in riferimento a Candy⁵¹, ritiene di significativa rilevanza per l'*apprendimento permanente* specialmente i punti 1), 3) e 4) – vale a dire: *l'intera vita* dell'individuo, *l'auto-compimento* dell'individuo e la sua *abilità di apprendimento auto-diretto*⁵². Ciò che è importante notare, comunque, è che

⁴⁴ Cfr. *ivi*, pp. 255-256.

⁴⁵ Data la lunghezza del presente contributo, comunque, ciò può essere fatto solo piuttosto brevemente – riflessioni più approfondite sul tema possono essere trovate in diversi lavori di Hansen, come per esempio F.T. Hansen, *Det filosofiske liv. Et dannelsesideal for eksistenspædagogikken*, cit.; Id., *Philosophical Praxis as a Community of Wonder in Education and Professional Guidance*, in A. Kenkman (ed.), *Teaching Philosophy*. Continuum, London 2009, pp. 192-211; Id., *The Phenomenology of Wonder in Higher Education*, in M. Brinkmann (ed.), *Erziehung. Phänomenologische Perspektiven*, Königshausen & Neumann, Würzburg 2010, pp. 161-177; Id., *Unyttig som en rose – er eksistentiel dannelse i højere uddannelse en unødigt luksus eller et afgørende momentum?*, in B. Hagtvæt, G. Ognjenovic, (eds.), *Dannelse. Tenkning – Modning – Refleksjon*, Dreyers forlag, Oslo 2011.

⁴⁶ Cfr. A.J. Cropley (ed.), *Lifelong Education: A Stocktaking*, UNESCO Institute for Education, Hamburg 1979, p.3.

⁴⁷ Cfr. F.T. Hansen, *Det filosofiske liv. Et dannelsesideal for eksistenspædagogikken*, cit., p. 331.

⁴⁸ A.J. Cropley, *Lifelong Education: A Stocktaking*, cit., p. 3.

⁴⁹ *Ibid.*

⁵⁰ *Ibid.*

⁵¹ Cfr. P.C. Candy, *Self-Direction for Lifelong Learning: A Comprehensive Guide to Theory and Practice*, John Wiley & Sons, San Francisco 1991.

⁵² Cfr. F.T. Hansen, *Det filosofiske liv. Et dannelsesideal for eksistenspædagogikken*, cit., p. 331.

Hansen non sta immaginando un'educazione per adulti e un'andragogia nella quale le persone dovrebbero semplicemente scegliere tra scopi prestabiliti (per esempio sotto forma di certi diplomi, certificati, ecc.), che vogliono raggiungere nelle proprie vite e poi ricercare le relative strategie di apprendimento per realizzarli. Questo non è l'apprendimento auto-diretto per come Hansen lo concepisce⁵³.

Piuttosto, egli sostiene una forma di educazione in cui «chi apprende è incoraggiato a esaminare i presupposti sottostanti all'acquisizione delle abilità, a considerare propositi alternativi, e a collocare l'acquisizione delle abilità in un qualche contesto più ampio»⁵⁴. Maturare, per Hansen, significa diventare capaci di vedere la contingenza di questi presupposti di base⁵⁵, vale a dire di realizzare che in linea di principio tutto potrebbe essere diverso e che la propria prospettiva – sull'apprendimento, su che cosa sia l'essere umano, su *la buona vita*, ecc. – è solo una delle tante e che ci sono anche altre possibili prospettive nel e sul mondo⁵⁶. O anche, con Brookfield, «è analizzando e riflettendo sulla contingenza del mondo che gli adulti realizzano il proprio essere adulti»⁵⁷. Solo se facciamo simili *esperienze di contingenza* (che non riguardano soltanto intuizioni cognitive, ma anche emotive), noi siamo in grado di comprendere che siamo responsabili della nostra stessa vita e delle decisioni che prendiamo⁵⁸. Perciò, l'educazione per adulti dovrebbe occuparsi particolarmente di sfidare e facilitare simili esperienze di contingenza con chi apprende in modo auto-diretto⁵⁹. Ed è a questo punto che la pratica filosofica entra in gioco.

Quando si sperimenta la contingenza nella e della propria vita si può dunque sperimentare ciò che Hansen chiama *l'esistenziale*⁶⁰, ossia l'esperienza che il mondo (e la propria vita in esso) è un mistero. Esso pone questioni (come *che cos'è la vita buona? che cos'è il senso? che cos'è l'amore?* ecc.) che non possono trovare risposte definitive, ma comunque *esiste* e ne stiamo facendo esperienza. *L'esistenziale* è dunque, per natura, un luogo aperto: qui ci si può

⁵³ Cfr. *ivi*, 332 e S.D. Brookfield, *Understanding and Facilitating Adult Learning: A Comprehensive Analysis of Principles and Effective Practices*, Open University Press, Buckingham 1996, p. 17.

⁵⁴ *Ibid.*

⁵⁵ Cfr. F.T. Hansen, *Det filosofiske liv. Et dannelsesideal for eksistenspædagogikken*, cit., pp. 333-334.

⁵⁶ Cfr. *ivi*, p. 334.

⁵⁷ S.D. Brookfield, *Understanding and Facilitating Adult Learning: A Comprehensive Analysis of Principles and Effective Practices*, cit., p. 126.

⁵⁸ Cfr. F. T. Hansen, *Det filosofiske liv. Et dannelsesideal for eksistenspædagogikken*, cit., p. 334.

⁵⁹ Cfr. *ibid.*

⁶⁰ Cfr. *ivi*, p. 398.

ritrovare in un domandarsi collettivo intorno alla meraviglia della vita di cui siamo parte, al fine di ottenere insieme un'intuizione più profonda e di allargare i nostri orizzonti⁶¹. A questo proposito Hansen parla anche di un'esperienza metafisica (un termine coniato da Schanz)⁶², che è un'esperienza radicalmente individuale ma con al centro il generale e l'esistenziale dell'essere⁶³: è un'esperienza di meraviglia, esperienza del diventare consapevoli di non sapere (il so di non sapere socratico). In ciò che Hansen descrive come *educazione esistenziale degli adulti* è questa *ignoranza socratica* a essere al centro, come sembra⁶⁴: la sua concettualizzazione dell'educazione degli adulti riguarda innanzitutto non lo sviluppo personale né l'auto-sviluppo, ma lo sviluppo esistenziale⁶⁵, cioè il coltivamento della consapevolezza di non sapere (che è sostanzialmente differente dal mero non sapere). E questo coltivamento o formazione (che ha *la vita filosofica* come proprio ideale educativo)⁶⁶ può prendere slancio solo quando si comincia a trascendere se stessi⁶⁷. Ed è questa trascendenza dal singolo individuo nella sua concreta situazione in direzione di aspetti generali della condizione umana, che è nella sua intima natura filosofico⁶⁸.

Per ovvi motivi, la forma di educazione degli adulti e di apprendimento permanente che Hansen sta delineando è essenzialmente orientata verso la pratica filosofica⁶⁹. Tuttavia, mentre Hansen – come sembra – intende introdurre la pratica filosofica nel campo dell'educazione degli adulti⁷⁰, l'intenzione del presente articolo è di evidenziare la dimensione edificante e formativa della pratica filosofica come uno dei suoi principali pilastri. Perciò, sulla base in parte delle idee di Hansen e in parte di quelle di Lahav, nel prossimo paragrafo delinearò una cornice concettuale che presenterà la pratica filosofica come un'attività di apprendimento. Questa cornice da un lato sarà concettualizzata in modo tale che diversi approcci del campo possano essere

⁶¹ Cfr. *ivi*, p. 423.

⁶² H.-J. Schanz, *Forandring og balance – Refleksioner over metafysisk og modernitet*, Modtryk, Århus 1990, p. 116.

⁶³ Cfr. F. T. Hansen, *Det filosofiske liv. Et dannelsesideal for eksistenspædagogikken*, cit., p. 398.

⁶⁴ Cfr. *ivi*, p. 417.

⁶⁵ Cfr. *ivi*, p. 446.

⁶⁶ Cfr. *ivi*, p. 396.

⁶⁷ Cfr. *ivi*, p. 412.

⁶⁸ Cfr. P. Hadot, *Filosofia come modo di vivere*, cit. p. 204 e R. Lahav, *Stepping out of Plato's Cave*, cit., p. 20.

⁶⁹ Cfr. F.T. Hansen, *Det filosofiske liv. Et dannelsesideal for eksistenspædagogikken*, cit., p. 396.

⁷⁰ Cfr. *ivi*, pp. 329-330.

collegati a essa, mentre dall'altro lato essa sarà fondata in ciò che la filosofia un tempo era: una sapienza pratica⁷¹.

6. Il processo di apprendimento filosofico: uscire dalla caverna di Platone

Nel suo fortunato articolo *Un quadro concettuale per la consulenza filosofica: l'interpretazione della visione del mondo*, Lahav discute un assunto di base, comunemente condiviso da gran parte dei praticanti filosofi, ossia: ciascun individuo ha la propria *visione del mondo*, la propria *personale filosofia*, non formulata in termini di una teoria coerente ma in termini di valori, idee, sentimenti e credenze che questa persona ha, e che viene a esprimersi nei suoi comportamenti e atteggiamenti. In parole povere, la filosofia di vita di una persona non è scritta ma vissuta, e Lahav giustifica l'uso del termine *filosofia* in tal senso perché

le azioni, le emozioni, le scelte, le speranze e i piani di ogni giorno possono essere interpretati come “affermazioni” su se stessi e sul mondo: tutte queste cose possono essere viste come espressioni di una concezione della propria identità, del senso della vita, di ciò che è importante, rispettabile o giusto, di che cosa ci si può attendere dagli altri e così via. [...] Dato che esprime una concezione del mondo, della vita, di sé, della moralità, ecc., un modo di vivere si presta alla riflessione, all'argomentazione e all'analisi filosofiche⁷².

Ritenere che non solo i grandi pensatori abbiano la loro propria filosofia, ma che in effetti ogni individuo faccia altrettanto, sembra essere di massima importanza per la concettualizzazione e la rilevanza della pratica filosofica. Il suo compito è allora sfidare queste filosofie personali attraverso la riflessione filosofica. La questione, comunque, è *a quale scopo?* Qui può essere citato nuovamente Lahav, che chiama la visione del mondo di una persona anche il suo *perimetro*:

l'espressione “perimetro” indica la natura duale del mio mondo. Da una parte, esso implica comfort, convenienza e sicurezza. Un perimetro significa l'area demarcata attorno a me, la mia comfort-zone, l'habitat familiare dove so come muovermi. Dall'altra parte, la parola indica anche una recinzione, un confine, una limitazione. Il mio perimetro determina il genere di significati che una data azione può avere nel mio mondo, e i tipi di valori che una data cosa può o non può avere. [...] Il mio

⁷¹ Cfr. P. Hadot, *Filosofia come modo di vivere*, cit., p. 258.

⁷² R. Lahav, *Stepping out of Plato's Cave*, cit., pp. 4-5.

perimetro marca il confine di cosa può essere trovato nel mio mondo e di cosa non può esservi trovato. Esso è, come Platone direbbe, la mia caverna⁷³.

Chiamando in causa l'allegoria della caverna di Platone, diventa chiaro che il processo di riflessione filosofica della pratica filosofia riguardi, parlando metaforicamente, l'uscita dalla mia caverna platonica, vale a dire il trascendimento della mia limitata visione del mondo in direzione del più ampio orizzonte della realtà umana. Questo processo è essenzialmente diverso da un processo terapeutico, per esempio, dove si tratta piuttosto – in semplici termini metaforici – di fare cambiamenti con lo scopo di tornare nuovamente “bello comodo” nella mia caverna, per così dire.

Il processo filosofico che Lahav descrive è un processo in due stadi: «primo, un'auto-indagine filosofica che rivelerà questa prigione o perimetro; secondo, la fuoriuscita da questa prigione»⁷⁴. Lahav afferma che questo modello di processo in due stadi non è nuovo, ma può essere ritrovato in diversi pensatori nell'arco della storia della filosofia, che definisce *pensatori trasformativi*⁷⁵: esempi qui sarebbero Epicuro, Marco Aurelio, Plotino, Spinoza, Rousseau, Emerson, Nietzsche, Bergson, Buber, Jaspers, Marcel, Krishnamurti, Fromm, giusto per nominarne alcuni⁷⁶.

Il primo passo di questo processo è diventare consapevoli che «le nostre vite quotidiane rimangono di solito a un livello superficiale, che non rappresenta la pienezza dell'esistenza umana»⁷⁷. A questo stadio si tratta di realizzare la propria personale filosofia, consistente nei relativi valori, credenze, atteggiamenti, ecc. È a questo stadio del processo che si possono di certo fare cambiamenti per il meglio, per esempio rimpiazzando certi valori o trasformando certe credenze di fondo: se una persona è frequentemente stimolata da una gelosia immotivata, allora il tema della fiducia potrebbe essere ulteriormente indagato nel contesto della pratica filosofica, ed eventualmente questa indagine potrebbe condurre a una trasformazione delle credenze di fondo sulla fiducia di quella persona. Questo può di sicuro avere effetti abbastanza positivi per la persona e il suo avere a che fare con la gelosia. Comunque, non è questo lo scopo principale del processo per come è suggerito da Lahav: «i consulenti filosofici non sono terapisti di coppia e nemmeno consulenti di carriera. Il loro compito non è rendere la prigione perimetrale

⁷³ Ivi, p. 42.

⁷⁴ Ivi, p. 61.

⁷⁵ Cfr. ivi, pp. 10-11.

⁷⁶ Cfr. *ibid.*

⁷⁷ Ivi, p. 11.

più confortevole, bensì aiutare a sviluppare la sapienza necessaria ad andare oltre essa»⁷⁸. Questo ci porta al secondo stadio del processo.

Questo secondo stadio riguarda il diventare consapevoli che c'è «un modo alternativo di essere che è più fedele alla pienezza potenziale della realtà umana. Esso implica non semplicemente di *fare* qualcosa di diverso, bensì di *essere* diversi – essere diversamente rispetto a se stessi, agli altri, alla vita»⁷⁹. A questo stadio si tratta di andare oltre la propria visione del mondo e riconnettersi con le dimensioni più profonde della realtà umana, che sono normalmente inaccessibili nel proprio perimetro di vita quotidiano. Fuoriuscire dal proprio perimetro, dalla propria caverna, non significa conoscere improvvisamente come il mondo realmente è. Al contrario, uscire dal proprio perimetro fa realizzare le limitazioni della propria conoscenza: è il momento di diventare consapevoli del proprio non-sapere. Questo *fuoriuscire* dalla propria caverna, per come lo descrive Lahav, ricorda ciò che Hansen chiamava *l'esistenziale*, come uno spazio aperto, dove ci si può ritrovare e interrogare⁸⁰. Esso somiglia anche a quelle che sono state precedentemente chiamate *esperienze di contingenza*, come anche alle *esperienze metafisiche*. Da questo punto di vista, il processo in due stadi, per come delineato qui, rappresenta un processo di apprendimento, perché io imparo a conoscere e comprendere me stesso, o meglio la mia visione del mondo (*conosci te stesso!*), e imparo anche a trascendere me stesso, il mio perimetro (*io so di non sapere*).

Diventare consapevoli del mio *non-sapere*, stare nell'aperto⁸¹, non è però semplicemente un esperimento mentale; piuttosto, è un modo diverso di *essere* – «*essere* diversamente rispetto a se stessi, agli altri, alla vita»⁸². È dove la conoscenza finisce e la sapienza comincia. Tuttavia, diventare consapevoli del proprio non-sapere e *stare nell'aperto*, non è nient'altro che fare esperienza dell'incertezza. E per molte persone l'incertezza causa più ansia che *eudaimonia* (cioè felicità, come scopo supremo nella vita, secondo Aristotele). In termini metaforici, si può perciò dire che uscire dalla propria caverna non conduce necessariamente e conseguentemente alla sapienza. A tal proposito si può citare Hadot, quando stabilisce che «per riconoscere la sapienza, dobbiamo – per dirla così – cominciare ad allenarci alla sapienza»⁸³. In altri termini, dobbiamo coltivare una consapevolezza di non-sapere, e per quello dobbiamo

⁷⁸ Ivi, p. 62.

⁷⁹ Ivi, p. 11.

⁸⁰ Cfr. F.T. Hansen, *Det filosofiske liv. Et dannelsesideal for eksistenspædagogikken*, cit., p. 423.

⁸¹ Cfr. F.T. Hansen, *Å stå i det åbne – dannelse gennem filosofisk undring og nærvær*, Hans Reitzels Forlag, Copenhagen 2008.

⁸² R. Lahav, *Stepping out of Plato's Cave*, cit., p. 11.

⁸³ P. Hadot, *Filosofia come modo di vivere*, cit., p. 254.

esercitare certe pratiche (filosofiche). Tuttavia, seppur si possa trovare un ampio spettro di pratiche dialogiche nella disciplina della pratica filosofica⁸⁴, Hansen nota in modo decisivo che «la vera meraviglia e i dialoghi meraviglianti non sono qualcosa che puoi fissare o produrre avendo le giuste tecniche, le giuste abilità o i giusti attrezzi dialogici»⁸⁵. In altre parole, non c'è metodo che possa garantire il progresso verso la sapienza. E anche Lahav ammette che

Uscire dal nostro perimetro ed essere aperti alle voci della sapienza potrebbe essere impossibile a farsi tutto il tempo. Occasionalmente, scopriremo il nostro comportamento e le nostre emozioni sequestrate nel nostro vecchio perimetro proprio come prima. [...] Ciononostante, non saremo più totalmente immersi in esso e controllati da esso. Una nuova dimensione del nostro essere apparirà gradualmente, espressa sotto forma di una nuova consapevolezza che non è limitata a nessun specifico atteggiamento o teoria. Avremo così una consapevolezza che sorvola tutti gli atteggiamenti, che apprezza le voci della realtà come un intero senza identificarsi con una di esse in particolare. Questa nuova apertura alle molte voci della realtà è la sapienza⁸⁶.

In altri termini, ciò che Lahav suggerisce con la sua cornice per la pratica filosofica rappresenta una forma di apprendimento permanente, un processo di sviluppo, che non è mai pienamente concluso. Ciò sembra essere in linea con il progresso permanente verso la sapienza per come è descritto da Hadot, come ricordato in precedenza. Ed ecco perché Hadot parlava di *filosofia come modo di vivere*.

Da un lato, presentando brevemente l'approccio di Lahav alla pratica filosofica, intendevo delineare una cornice per questa disciplina, che la distinguesse in modo significativo dagli altri approcci (come la psicoterapia o il *coaching*). Dall'altro lato, concettualizzare in tal modo la pratica filosofica riconnette questa disciplina alle radici storiche della filosofia occidentale. E ciò sembra essere possibile solo se uno considera l'attività di apprendimento – vale a dire, l'apprendimento permanente nel senso di un progresso verso la sapienza – come una delle sue dimensioni centrali. Nel paragrafo conclusivo di questo contributo riassumerò brevemente i paragrafi precedenti e discuterò le conseguenze e le implicazioni di tale processo filosofico e di apprendimento permanente.

⁸⁴ Cfr. M.N. Weiss (ed.), *The Socratic Handbook. Dialogue Methods for Philosophical Practice*, cit.

⁸⁵ Cfr. F. T. Hansen, *The Call and Practices of Wonder. How to evoke a Community of Wonder in Professional Settings*, in M.N. Weiss (ed.), *The Socratic Handbook. Dialogue Methods for Philosophical Practice*, cit., pp. 217-244: 217.

⁸⁶ R. Lahav, *Stepping out of Plato's Cave*, cit., p. 200.

7. Discussione conclusiva

Lungo questo contributo il paradigma del *counseling* che sembra prevalere nella disciplina della pratica filosofica è stato messo in discussione. Ci si è chiesti se ci fosse un approccio più idoneo a questa disciplina. La questione-guida della conseguente indagine perciò recitava:

Può – se mai può – la pratica filosofica essere innanzitutto concepita come una prassi educativa? E se sì, come può essere configurata?

Per approcciare in prima battuta questa questione, si sono discussi certi aspetti edificanti e formativi degli approcci esistenti alla pratica filosofica. Una conclusione centrale era che la larga maggioranza delle pratiche filosofiche non è interessata all'insegnamento (diretto), ma piuttosto all'apprendimento nel senso dell'auto-formazione e auto-edificazione (p.e. con lo sviluppo della *phronesis*). Ne seguiva un breve resoconto della rilevanza e del carattere educativi che la filosofia un tempo aveva. Un aspetto importante in questo resoconto era l'ideale educativo, che si può trovare presso tutte le antiche scuole di filosofia, vale a dire un'evoluzione verso la sapienza, come Hadot ha rilevato. Si era ulteriormente concluso in quel paragrafo che se la sapienza era un tempo l'ideale educativo della filosofia, allora il progresso verso esso era un processo di apprendimento permanente. Nel paragrafo successivo la pratica filosofica veniva allora discussa come una forma di apprendimento permanente, principalmente in riferimento ai pensieri di Hansen sulla pratica filosofica e l'educazione degli adulti. Era in questo paragrafo che l'importanza della pratica filosofica, quando messa nel campo dell'educazione, diventava visibile. Nel precedente paragrafo veniva presentata una cornice per la pratica filosofica, per come è delineata da Lahav. La ragione per presentare questa cornice era che a) essa incorpora un assunto comune tra i praticanti filosofici, cioè che ciascun individuo ha una *filosofia personale* di vita; b) essa evidenzia l'apprendimento, nel senso dell'edificazione e auto-formazione, come una delle dimensioni centrali della pratica filosofica; c) l'apprendimento e l'edificazione che si può trovare nella pratica filosofica è essenzialmente orientata verso la sapienza, cosa che riecheggia fortemente l'ideale educativo delle antiche scuole filosofiche, vale a dire condurre una vita filosofica⁸⁷. Nella propria cornice Lahav descrive il processo di apprendimento, in quanto facilitato tramite la pratica filosofica, come un processo (tras)formativo di due stadi: 1) lo stadio

⁸⁷ Cfr. anche P. Hadot, *Filosofia come modo di vivere*, cit. e F.T. Hansen, *Det filosofiske liv. Et dannelsesideal for eksistenspædagogikken*, cit.

dell'auto-indagine: a questo stadio, imparo a diventare consapevole della mia filosofia di vita; imparo a conoscere e comprendere me stesso, o meglio la mia visione del mondo (*conosci te stesso!*); 2) lo stadio dell'auto-trascendenza: a questo stadio, imparo ad andare al di là del mio perimetro, della mia caverna platonica; imparo a trascendere la mia visione del mondo diventando consapevole del mio non-sapere (*so di non sapere*).

È a questo punto che *l'esistenziale* entra in gioco: facendo esperienza di questa consapevolezza di non-sapere (che Schanz chiama «esperienza metafisica»), si potrebbe sentire di essere gettati *nel grande esteso aperto, distaccati* dai confini sicuri della conoscenza e *toccati* dall'ignoto (*so di non sapere*). La consapevolezza di non-sapere potrebbe causare ciò che Heidegger chiamava “ansia esistenziale”, ma – come Segal ha rilevato – questa ansia «è fonte di educazione ed edificazione»⁸⁸, perché è qui che l'effettivo processo di apprendimento filosofico – nel senso di un fondamentale cambiamento di atteggiamento verso la vita – comincia, come sembra⁸⁹. Per esempio, questo atteggiamento verso la vita può coinvolgere lo sviluppo e la formazione della *responsabilità* (per tutto ciò che faccio, sono responsabile perché non c'è nient'altro – in termini di conoscenza – che io potrei tenere in conto per le mie decisioni)⁹⁰, della *fiducia* (se non so nulla, mi affido alla fiducia, nei confronti di me stesso, degli altri e dell'*esistenziale*), dell'*umiltà* (se so di non sapere, allora sono anche consapevole che potrei sbagliarmi in ciò che sostengo, cosa che impone un atteggiamento di umiltà), del *significato* (trascendere la mia visione del mondo e i significati che nasconde può mettermi alla ricerca del significato, che va oltre me stesso)⁹¹, del *coraggio* (stare nell'aperto, toccare l'ignoto e l'incerto richiedono coraggio)⁹². Questi sono giusto alcuni esempi, ed è chiaro che diventare consapevoli del proprio non-sapere invita non solo al progresso in direzione della sapienza in generale: in particolare, esso chiama infatti all'apprendimento della *phronesis*, come sembra, vale a dire della sapienza pratica in termini di una certa attitudine di vita rispetto alla situazione data, con l'attenzione a vivere una buona vita nel complesso.

La questione iniziale di questo contributo può infine trovare risposta positiva, dal momento che la pratica filosofica, come la precedente argomentazione ha mostrato, può essere compresa come una pratica di apprendimento. Una pratica di apprendimento di diverso genere, comunque,

⁸⁸ Cfr. S. Segal *Meaning Crisis: Philosophical Counseling and Psychotherapy*, cit., p. 117.

⁸⁹ Cfr. F.T. Hansen, *Det filosofiske liv. Et dannelsesideal for eksistenspædagogikken*, cit., p. 376.

⁹⁰ Cfr. V.E. Frankl, *Man's search for ultimate meaning*, Perseus Publishing, Massachusetts, p. 29.

⁹¹ Cfr. *ivi*, p. 84.

⁹² Cfr. F.T. Hansen, *Det filosofiske liv. Et dannelsesideal for eksistenspædagogikken*, cit., p. 387.

dato che è principalmente interessata alla coltivazione di una consapevolezza di non-sapere. In tempi di globalizzazione, quando tutti i valori sembrano essere relativi, coltivare una tale consapevolezza sembra avere una particolare rilevanza. Perciò, si può concludere che la pratica filosofica, nella sua essenza, è una forma di auto-apprendimento e auto-formazione, dato che non c'è insegnante o consulente che possa dire che cosa fare e come essere. Da ultimo, con la vita filosofica come suo ideale educativo – ossia la ricerca della sapienza –, coltivare una consapevolezza di non-sapere rappresenta un processo di apprendimento permanente.