

RECENSIONE A “IL DIVENIRE DELLA *BILDUNG* IN NIETZSCHE E SPINOZA”

Cristina Zaltieri, *Il divenire della Bildung in Nietzsche e Spinoza*, Mimesis, Milano 2013

Gianni TRIMARCHI

L'oggetto di questo libro è la dimensione educativa in Nietzsche e in Spinoza (p. 8), argomento per lungo tempo poco considerato dalla critica. In realtà il tema è stato affrontato da entrambi i filosofi, che parlano di cammino antropopaidetico di liberazione ed hanno «affinità davvero rilevanti» (p. 255). In Spinoza il discorso educativo è meno esplicito che in Nietzsche, ma è stato messo in luce in forma chiara da F. Zourabichvili, ne *Il conservatorismo paradossale di Spinoza, infanzia e regalità* (p. 256).

Nietzsche si pone in esplicito i problemi della scuola nella Germania del suo periodo e si esprime in termini molto critici.

Quello che le scuole superiori della Germania ottengono effettivamente è un brutale addestramento, destinato a rendere utilizzabile, sfruttabile per il servizio statale, con la minima perdita di tempo possibile, un enorme numero di giovani... (p. 265)

Le nostre scuole superiori sono fatte tutte quante per la più equivoca mediocrità... I nostri licei strapieni, i nostri professori di liceo sovraccaricati, instupiditi, sono uno scandalo. (p. 266).

Anche Spinoza, due secoli prima, si era espresso in termini analoghi.

I cattivi maestri, «più che insegnare la virtù, sanno censurare gli uomini e biasimare i vizi e, più che rafforzarli, sanno spezzare gli animi degli uomini» (p. 262). Ciò che avveniva nelle scuole olandesi del Seicento. (in verità in quello scolio non sappiamo se Spinoza si volesse riferire alle istituzioni, bensì a tutti coloro che nel ruolo di educatori distruggono i discenti, invece che rafforzarne il *conatus*) viene definito dal Nostro come *non firmare sed frangere*, ignorando lo sviluppo degli scolari, che non può esaurirsi in un'arida precettistica, ma dovrebbe tener conto di una reale dinamica di sviluppo, collocata in un contesto.

In questo quadro emerge la nozione di *conatus*, che non è un puro sforzo di autoconservazione, come avrebbe potuto intendere Hobbes. «È quella potenza

singolare che può rendere l'ente virtuosamente attivo, oppure, se intristito, indebolirlo fino ad annichilirlo» (p. 261).

Ipotizzando una *pars costruens*, Nietzsche auspica una situazione emulativa, tesa a sviluppare le capacità dei singoli studenti. «Laddove vigoreggia l'agone, la buona *Eris* [dea della discordia] stimola le forze agonali alla massima espressione di sé ed evita una mortifera *reductio ad unum*» (p. 259). Il discorso però non mette tutti alla pari. Nietzsche vede «un antagonismo fra masse popolari e spiriti creativi, dove le prime devono servire i secondi, con il ruolo di forza lavoro per permettere l'ozio e il pieno dispiegamento formativo a un ristretto ceto aristocratico, educato con i migliori criteri formativi (p. 266), in modo da proteggere il genio e incentivarne lo sviluppo delle istanze creative. Nietzsche vede anche peraltro «una sinergia fra masse e individui creativi. Per un naturale processo di osmosi, i prodotti culturali generati dall'élite possono poi irradiarsi nelle masse, che tuttavia li ricevono passivamente.

L'aspetto fondamentale del pensiero di Nietzsche in questo ambito si rivolge alla pluralità delle forme di *Bildung* come prassi di liberazione del nucleo inemendabile nascosto nel profondo di ogni individuo (p. 266). «Poco servibile appare invece il suo modello formativo, in antitesi con «l'assenza di alcun carattere aristocratico-elitario» (p. 18) che troviamo in Spinoza.

Analogamente a Nietzsche, «Spinoza non richiede una *Bildung* all'insegna dell'economia» (p. 261), o di una funzionalità burocratica. Egli auspica invece «una formazione che si faccia strategia di implementazione del *conatus*» (*ibid.*).

«Nietzsche ha ricevuto dai grandi tedeschi che lo hanno preceduto, come Goethe e Schiller, l'idea che cultura significasse eminentemente svolgere un progetto antropagogico e ha ancora ben presente quell'immagine del filosofo maestro critico e quindi “medico” della società» che emerge a partire dal secolo dei lumi (p. 255).

Spinoza, già nel *Trattato sull'emendazione dell'intelletto*, indica la dottrina relativa all'educazione dei fanciulli fra le scienze necessarie allo scopo eminentemente paidetico che l'autore si prefigge: convertire il corrente *vitae institutum* in un *novum vitae institutum* (p. 256).

Entrambi i filosofi evitano con grande cautela ogni discorso definitorio nei confronti della natura. Per entrambi si tratta del segno di una riduzione alla misura dell'uomo e del suo proprio utile. Entrambi combattono come superstizione ogni lettura finalistica del mondo (p. 256).

La lettura di una filosofia come prassi messa a servizio di una elevazione dell'uomo è profondamente condivisa da entrambi gli autori, che ragionano su una formazione possibile, al di fuori di una prospettiva deterministica (p. 256). Il discorso tuttavia è piuttosto articolato.

Aristotele intendeva la meraviglia come collocata all'origine della conoscenza.

Per Nietzsche è l'impatto con il caos, con il dionisiaco che muove alla conoscenza, alla ricerca – nel mondo antico presieduta da Apollo – di dare bella forma al volto meduseo della vita, altrimenti insostenibile.

Questo senso tragico manca in Spinoza, ma egli riconosce che terrore o la meraviglia appartengono alla lente deformante delle nostre passioni umane.

Per Spinoza si tratta di una natura *more geometrico* di ascendenza cartesiana, alle cui leggi inderogabili tutti gli enti sono sottoposti. Sarebbe molto limitante tuttavia ridurre la filosofia di Spinoza a un pensiero razionalista osservante. Anch'egli offre una lettura energetica della natura, in termini di potenza. La natura come *conatus* si presenta come forza che si declina in modo singolare in ogni corpo e in ogni mente, caratterizzando l'individuo con una potenza particolare.

In Nietzsche, sulla traccia di Goethe, la forma è pensata come fluida e mobile, perché deve rispettare il divenire della vita senza mummificarlo in rigide strutture.

In Spinoza, la forma è anch'essa riducibile all'unità. È plurale, cioè composita, perché gli elementi evocati per definirla non si elidono, ma si sommano arricchendo via via la forma. Egli denuncia tuttavia la scarsa utilità di usare i modi degli universali per specie e generi della nostra tradizione, ma il concetto di Spinoza si lascia modulare su ogni singolarità, in analogia con l'*ecceitas* di Duns Scoto (p. 259).

Sul carattere relazionale della forma, entrambi i pensatori convergono (*ibid.*), ma sulla natura preminente della relazione i loro sentieri divergono.

Se Nietzsche parla esplicitamente di agone, Spinoza invece contempla la possibilità della lotta, ma in termini diversi, anche in ambito formativo, dove il *conatus* paidetico dovrà fare i conti con la forza inerziale del discente (*ibid.*).

La possibilità più formativa per l'uomo consiste allora «nel convenire dei modi e dell'essere in comune, dell'accrescere insieme in potenza nell'amore intellettuale di Dio» (p. 260).

Il discorso paidetico tuttavia non si limita agli aspetti non materiali.

È molto presente in entrambi gli autori il tema della centralità del corpo (p. 260).

Nella loro prospettiva, infatti, «non è più pensabile che il potenziamento del pensiero possa avvenire nella mortificazione del corpo. In Spinoza più il corpo è potente, più la mente, che ne è l'idea, è anch'essa capace di molto. Mente e corpo sono lo stesso modo espresso in attributi diversi e procedono *simul et aequalis*» (p. 17).

Per entrambi, «assumere la centralità del corpo non vuol dire rovesciare in un materialismo l'idealismo platonico, che è peraltro un obiettivo polemico per entrambi. Si tratta invece di fare i conti con la passività, con la dipendenza dalla pressione eterna e dalla forza dell'altro» (p. 260). Entrambi gli autori ci fanno pensare che ogni *Bildung* dovrà tener presente l'impossibilità di un potenziamento della mente che avvenga a discapito di un potenziamento del corpo (*ibid.*).

Per Spinoza la passività del corpo e della mente emerge dalla pletora di passioni tristi, che possono essere strategicamente utilizzate nella formazione per proiezioni antiegoiche, finalizzate al con-venire, in cui possono essere sostituite da passioni di gioia e poi di azioni, attraverso un'opportuna arte degli incontri, ma mai eliminate, perché l'uomo non è sostanza ed è destinato dalla sua stessa finitudine a patire le passioni. Nietzsche, che pur riconosce per molti aspetti in Spinoza un suo precursore, nella famosa lettera del 1881 a Oldenburg, lo accusa, però, di non riconoscere la contaminazione patica della ragione: «La volontà di vincere una passione non è in fin dei conti che la volontà di un'altra, o di diverse passioni» (p. 261).

Anche Spinoza, tuttavia, ha in mente il nodo che lega *pathos* e *ratio*.

Nella sua concezione, ogni passaggio di conoscenza avviene entro una dinamica affettiva. La prassi paidetica esigerà allora una attenta considerazione delle forze affettive in essa poste in gioco, ma non prevede un dramma vero e proprio.

«Si tratta di pratiche che non sono guidate dalla ragione, ma da passioni del discente messe in moto dal maestro, come il desiderio di emulazione, o il bisogno di riconoscimento» (p. 262). Nietzsche pure comprende che la stessa comunicazione educativa richiede anche, al livello più primitivo dell'imitazione, l'intervento del *pathos*. Chi imita deve comunque superare l'inerzia di stasi, la resistenza alla forza dell'altro appropriandosi di qualcosa a lui estraneo. Come scrive Giuseppe Bertagna, «l'imitare umano non è una ripetizione meccanica: è una riassunzione in proprio, quindi in qualche modo creativa e personale, di cose altrui» (p. 72). Si tratta di pratiche che non sono guidate dalla ragione, ma da passioni del discente, messe in moto dal maestro come lo stimolo alla competizione e il bisogno di riconoscimento.

Secondo Lorenzo Vinciguerra, noi siamo costantemente tracciati entro le nostre pratiche. Ogni incontro di corpi è il luogo di tracce che noi verghiamo sugli altri e che la forza degli altri verga su di noi (p. 262). Il maestro viene inevitabilmente tracciato dal discente (p. 263). In tutte queste dinamiche il ruolo del maestro consiste nel *firmare et non frangere* le potenzialità dei suoi allievi. Si tratta di un ruolo dinamico e della formazione mai conclusa del formatore stesso (p. 262). In questo ambito ha un ruolo notevole la memorizzazione, che però non consiste, in Spinoza, nel cancellare i ricordi, bensì in un «lavoro di riassetto dei contenuti mnestici, al fine di una trasformazione, nel senso di un incremento del *conatus*. Di tale esercizio si deve allora avvalere ogni pratica di *Bildung*, che è per natura trasformativa» (p. 264).

Anche per Nietzsche, del resto, l'oblio risulta come forza vitale, quando ci parla di giungere allo strato profondo e «ineducabile» (p. 12) della nostra mente. Per entrambi gli autori all'egotico fine del «conosci te stesso» si sostituisce una finalità per cui la conoscenza dell'io può passare solo attraverso la conoscenza dell'altro. «Conosci quello che vai a incontrare» (p. 264).

La buona Bildung per Nietzsche è quella in cui molti eccellono e dove l'altrui eccellenza stimola l'*agoné*, come avveniva nella Grecia classica (p. 265).

Spinoza supera l'individualismo di Nietzsche e la sua mistica del genio.

Nella sua teoria, il modo non può essere pensato nella separatezza da tutti gli altri modi. Questa natura oltreindividuale è il cuore pulsante della sua *Bildung* (p. 267).

Possiamo giungere a quell'essere in comune delle menti e dei corpi in cui si rafforza la potenza di ogni singolarità... rendendo la *Bildung* il vero e proprio territorio di costruzione di un corpo composito-politico, che si fa *ethos* fondamentale per il divenir-virtuoso di ognuno (p. 268).

Questo è il messaggio che Spinoza e Nietzsche ci hanno lasciato e che viene fedelmente spiegato nel libro della Zaltieri.

«La sua voce testimonia un progetto che certo è il risultato perdente contro alla linea vincente di pensiero individualista e liberista di Locke, Smith e Mandeville» (p. 267). Oggi si tratta tuttavia di un discorso particolarmente significativo nella prospettiva di una pedagogia non scolare e legata alle forme in atto negli apparati mediatici. In questo ambito Spinoza ci apre nuovi orizzonti.