

# Arte e formazione

Collingwood, Gentile, Croce ed altri studi

Atti dei Convegni 2006-2009

*a cura di*

Clementina Gily Reda

Maria Rosaria Persico



**OSCOM**osservatoriiodicomunicazioneortoformativafedericosecondo

*Collana La pedagogia della bellezza*

**Comitato scientifico**

*Giuseppe Cantillo, Hervé Cavallera, Marco Ivaldo, Fabrizio Lomonaco, Flavia Santoianni, Aldo Trione.*

**Comitato editoriale**

*Stefania Achella, Stefania D'Ambrosio, Clementina Gily, Maria Rosaria Persico, Luca Scafoglio, Maura Striano.*

ass.oscom.onlus – Napoli 2010

oscom.onlus@libero.it

www.oscom.unina.it

ISBN 978-88-906107-0-7

## Indice

*Prefazione* - Clementina Gily.....p. 7

### **SESSIONE PRIMA 15-30 GIUGNO 2006**

#### **LA STORIA E L'ESTETICA IN COLLINGWOOD**

*Hayden White* - Collingwood e Toynbee: passaggi del pensiero inglese sulla storia ..... p. 13

*James Connelly* - Collingwood e de Ruggiero: Una corrispondenza Filosofica.....p. 36

*Clementina Gily Reda* - *A louninous whole*: Collingwood e la formazione estetica .....p. 47

*Massimo Iritano* - R. G. Collingwood e l'ermeneutica

*Rik Peters* - La religione della libertà o la libertà della religione: lo scontro delle civiltà.....p. 55

#### **INTERMEZZO: MEDIA E FORMAZIONE**

*Alberto Parola e Roberto Trincherò* - Liberi di scegliere? Vincoli e possibilità per educare i ragazzi alla Tv. .... p. 89

**SESSIONE SECONDA 2 DICEMBRE 2008**

**L'EDUCAZIONE ESTETICA NEL 900 ITALIANO**

<i>Edgard Morin - La Formazione estetica</i> .....	p. 169
<i>Cosimo Laneve, Laura Agrati Amare la bellezza attraverso l'arte, nota pedagogica</i> .....	p. 177
<i>Ignazio Volpicelli Aspetti e problemi dell'educazione estetica</i> .....	p. 184
<i>Franco Cambi - Arte e formazione nel neoidealismo italiano: due estetiche a confronto, ieri e oggi</i> .....	p. 194
<i>Hervé A. Cavallera - Gentile e la formazione estetica</i> .....	p. 209
<i>Maura Striano - La qualità dell'esperienza estetica in Dewey: una lettura pedagogica</i> .....	p. 221
<i>Giuliano Minichiello - La terza metamorfosi di Nietzsche e il problema dell'arte in Giorgio Colli</i> .....	p. 235
<i>Maria D'Ambrosio - Las meninas: metafore della conoscenza per una teoria della formatività</i> .....	p. 243
<i>Maurizio Piscitelli - Educazione e musica</i> .....	p. 257
<i>Clementina Gily Reda – Labirinti e pedagogia della bellezza</i> .....	p. 265
<i>Franco Lista - Immagini ed arte nella didattica</i> .....	p. 285
<i>Ernesto Paolozzi – Da Edgard Morin a Giambattista Vico: l'estetica della complessità</i> .....	p. 301
<i>Giuseppe Gembillo – Croce e l'educazione estetica, come via per la complessità</i> .....	p. 310
<i>Postfazione – Fabrizio Lomonaco</i> Filosofia e comunicazione.....	p. 316





## Introduzione

### Clementina Gily Reda

La formazione estetica è l'obbiettivo della ricerca OSCOM. Osservatorio di Comunicazione Ortoformativa Multimediale del Dipartimento di Filosofia dell'Università di Napoli Federico II - fin dal 1997. La meta è di incrementare con una ricerca-azione l'educazione all'immagine, che l'estetica attesta essenziale per i cittadini del terzo millennio. La società dell'immagine è dell'arte e dei media, ma questi ultimi sembrano impegnati nel bene e nel male in una *contro-formazione del gusto* di cui non è giusto non tenere conto. I problemi cognitivi che ne derivano vanno affrontati: OSCOM ha battuto direzioni diverse, come i convegni di ricerca sui media e sulla formazione estetica, le sperimentazioni degli insegnanti OSCOM su gioco e videogioco e in genere sulla cultura convergente e la formazione estetica. Qui sono raccolti in parte gli atti degli ultimi convegni; in calce si ricordano i titoli della collana, per valutare la linea della più che decennale attività. Continui aggiornamenti sono sul sito [www.oscom.unina.it](http://www.oscom.unina.it).

Il progetto ha visto lavorare insieme scuola ed università in laboratori di rete sulla scrittura multimediale e sulla formazione estetica, recuperando nei convegni la teoria delle comunicazioni di massa e la pedagogia della bellezza, nei temi attuali ed in autori che a diverso titolo se ne sono occupati, anche dal di fuori dell'accademia pedagogica, come Collingwood.

La formazione estetica è un territorio sconfinato; ma l'estetica dell'*Iconic turn* è una estetica razionale<sup>1</sup>, che considera il ripartire dall'immagine una necessità, non solo per trattare di arte, ma anche di conoscenza, se la pletorica delle immagini mediate ha generato

---

<sup>1</sup> Cfr. Pinotti A., A. Somaini, *Teorie dell'immagine. Il dibattito contemporaneo*, Cortina, Milano 2009 e M. Ferraris *Estetica razionale*, Cortina, Milano 1997.

l'epoca che si contrassegna nella neo-oralità <sup>2</sup>. La pedagogia e la didattica procedono a troppo piccoli passi, impacciate come sono da programmi che, se manifestano ambizioni e suggerimenti, non operano il cambiamento con la necessaria presenza al tempo ed all'ambiente di vita. L'educazione del cittadino democratico, diceva Dewey, passa invece per la formazione estetica.

L'educazione all'immagine si compie nella scuola soprattutto nei percorsi extracurricolari, si sono costruiti laboratori d'arte, di teatro, di scrittura, ad esempio, un po' dovunque. Sono la pratica di una didattica che non ha per fine il perfezionamento disciplinare, ma l'educazione alla creatività, alla percettologia, a quella connessine che è della complessità, in conformità con le conclusioni di tanti autori trattati in questo volume: che la pedagogia della bellezza non sia una materia fra le altre, ma l'abitudine alla considerazione della totalità – come sfondo significativo, come fine degli approfondimenti disciplinari.

I laboratori seguono metodi diversi, a seconda delle arti e delle loro tecniche; l'estetica razionale contribuisce a tutti sviluppando la coscienza dell'importanza di educare il gusto e la conoscenza estetica, aperta al futuro ed alla creazione, alla *memoria futura*.

Studiare la storia di questa teoria perciò è essenziale, ma non meno della ricerca di soluzioni didattiche adeguate. La soluzione è meno ardua di quel che si crede, se si profitta da un lato dell'azione già avviata dalle scuole, dall'altro dell'esperienza del mondo dell'arte, delle botteghe, dell' *arte della memoria* tutta (retorica, studi di lingua, laboratori d'arte, di teatro e di scrittura). In tutti questi campi si trovano didattiche e metodologie di formazione estetica che rendono possibile creare un progetto unitario e modulare buone pratiche.

Il progetto *Arte della memoria*, iniziato nel 2009, mira alla costruzione di una rete dell'esistente e del nuovo, per l'educazione del gusto; una risposta all'epoca delle televisioni volgari, che sembrano avere il netto proposito di una educazione al basso – una risposta alla responsabilità verso le future generazioni.

\*

Il volume si compone di tre sessioni che documentano i diversi

---

<sup>2</sup> Ong, W.G., *Oralità e scrittura*, Il Mulino, Bologna 1986 (1982).

momenti della ricerca azione. **La prima sessione**, introdotta da una prima traduzione di un articolo di Hayden White, completa con articoli di James Connelly, C.Gily Reda e Rik Peters, lo studio della formazione estetica in Collingwood iniziato con il volume C.G.R., *R.G.Collingwood e la formazione estetica*, Graus, Napoli 2007). **L'intermezzo**, con Alberto Parola e Roberto Trincherò, entra nel campo della didattica dei media, con un intervento al convegno sull'informazione organizzato il 4 dicembre 2009 da OSCOM al Centro Guido Dorso di Avellino, *Telecrazia e formazione del cittadino democratico*. **La seconda sessione**, introdotta da Edgard Morin, comprende gli atti del convegno su *La formazione estetica e il Novecento Italiano*, tenuto all'Istituto di Studi Filosofici di Napoli il 2 dicembre 2008, dove sono intervenuti Luigi Volpicelli, Franco Cambi, Hervé Cavallera, Giuliano Minichiello, Maura Striano, Maria D'Ambrosio, Giuseppe Gembillo, Maurizio Piscitelli, Franco Lista, C. Gily Reda, E. Paolozzi. La postfazione è di Fabrizio Lomonaco, Direttore del Dipartimento di Filosofia, cui va il mio ringraziamento, come a tutti gli intervenuti, per la generosa risposta teorica; come anche un pensiero grato è al Preside della Facoltà di Lettere e Filosofia di Napoli, Arturo De Vivo; il loro appoggio è stato indispensabile per OSCOM, che con questo libro apre la sua collana editoriale: un complemento indispensabile della sua attività.



**Sessione prima**

**“La formazione estetica in Robin  
George Collingwood”**

**15-30 giugno 2006**





**Hayden White**

## **Collingwood e Toynbee: momenti del pensiero inglese sulla storia<sup>1</sup>**

Si pensa in genere che, a differenza dagli storici tedeschi ed italiani, gli storici inglesi non abbiano elaborato una propria teoria della filosofia della storia e neppure che si possa far riferimento a varie scuole con proprie interpretazioni sulla natura dell'indagine storiografica. Con le parole di A. J. P. Taylor: "in Inghilterra non ci sono scuole storiografiche; ci sono solo singoli storici"<sup>2</sup>. Un altro

---

<sup>1</sup> È la prima traduzione italiana (di C. GilyReda) di un articolo del 1956 pubblicato in "English Miscellany" di Mario Praz, Roma 1957, sempre valida, al di là della bibliografia, per fare il punto sulla visione della storia, un tema che in Collingwood come in Croce e nell'idealismo in genere ha molte vicinanze con la storia dell'estetica, come qui è chiaro nell'analisi dell'*artefatto*.

<sup>2</sup> A.J.P.Taylor, *Rumours of War*, London 1952, p.1. Per un riepilogo generale della storiografia inglese vedi E. Fueter, *Storia della storiografia moderna*, Napoli 1944, II, pp. 212 e sgg. Il miglior resoconto dall'inizio della tradizione storicistica è di F. Meinecke, *Le origini dello storicismo*, Firenze s.d., pp. 155-246. Vedi anche le valutazioni di Robertson e le modifiche delle vedute di Meinecke in M. Schenke, *Aus der Fruhzeit des englischen Historismus*, in "Saeculum", VII (1956), p. 111 e sgg. Per un esame della storiografia inglese negli ultimi cinquant'anni, vedi F. M. Powicke, *Modern Historians and the Study of History*, London, 1955, pp. 159 e sgg. Altre valutazioni della tradizione storica inglese sono in R. G. Collingwood, *The Idea of History*, Oxford 1946 (tr.it. *Il concetto della storia*, Milano 1966, pp. 161-189), pp. 134-56; H. Butterfield, *The Englishman and his History*, Cambridge, 1945; Id., *History and Human Relations*, London 1951; Id. *The Whig Interpretation of History*, New

storico, Herbert Butterfield, dice che la storiografia inglese è dominata da una grande scuola d'interpretazione, che definisce "la lettura Whig della storia"<sup>3</sup>. Ma anche senza una scuola di filosofia della storia, una scuola riconosciuta, in Inghilterra in tempi recenti, sotto l'impatto di due guerre mondiali e di una depressione, gli storici inglesi hanno analizzato anche i problemi della conoscenza storica. I due più importanti rappresentanti di questo nuovo corso sono R. G. Collingwood e Arnold J. Toynbee. La loro opera, guardata nel complesso, è un attacco deciso contro il positivismo e lo scientismo del pensiero storiografico. Collingwood iniziò la sua critica dal punto di vista dello storicismo continentale, rappresentato dal pensiero di Dilthey e di Croce. Toynbee completò il cammino iniziato da Collingwood abbandonando il positivismo, attaccando lo storicismo e abbracciando un concetto della storia che potremmo solo definire teosofico. Entrambi partono dalla convinzione che la conoscenza storica possa valere per formulare una generale filosofia della storia su cui si possano rifondare i valori culturali che nel pensiero occidentale moderno hanno sofferto in conseguenza dello scientismo<sup>4</sup>.

La storiografia inglese, diversamente dalla filosofia inglese, rimase legata ai principi storiografici degli empiristi del diciottesimo secolo, Hume e Robertson. La filosofia di Hume era basata su un'idea che preclude tutte le discussioni di "teoria, tutte le ricerche di causa, tutte le dottrine del *vero essere* oltre i *fenomeni*"<sup>5</sup>. Robertson, provenendo da una filosofia simile alle posizioni di

---

York, 1951 e G. Barraclough, *History in a Changing World*, Oxford 1955, pp. 1-54, pp. 135 e sgg.

<sup>3</sup> Vedi H. Butterfield, *The whig Interpretation of History*, cit., p. 8 e sgg. Cfr. la critica di A. Toynbee alla storiografia inglese e le sue relazioni alla tradizione empirica nella sua *Civilization on Trial*, New York and Oxford, 1948, p. 16 e sgg.

<sup>4</sup> Vedi la discussione tra Toynbee e il suo critico olandese Pieter Geyl, in P. Geyl, A.J. Toynbee, e P.A. Sorokin, *The Pattern of the Past: Can We Determine It?*, Boston, 1949, p. 73 e sgg. Cfr. Toynbee, *Civilization on Trial*, p. 23 e sgg e Robin George Collingwood (d'ora in poi R.G.C.). *Autobiography*, Middlesex, 1944 (tr. it. - G. Gandolfo - Neri Pozza Editore, Venezia 1955), p. 62 e sgg. Tutta la significativa critica di Toynbee illustra A. Montague ed., *Toynbee and the Historians*, Boston 1954.

<sup>5</sup> W. Windelband, *A History of Philosophy*, New York and London 1953, pp. 476.

Hume, stabilì che la storiografia è una scienza empirica, asserendo che i regni della filosofia e della storia, del fatto e della fantasia, della scienza e della congettura, è bene che non siano mai uniti. La posizione di Robertson era chiarita in una lettera in cui sostiene: “Non è con teorie e congetture che la storia elabora approfondite teorie sullo stato e le condizioni delle nazioni. Essa indaga i fatti in quanto sono il fondamento di ogni giudizio che ci si arrischi a pronunciare”<sup>6</sup>. Solo quel che sia accertabile dalle documentazioni, può essere ammesso come evidenza storica; l’*interpretazione* sulla base di principi metafisici dovrebbe essere evitata a tutti i costi. Come si espresse Robertson: “Se portiamo le nostre inchieste un punto in là dell’area dove comincia la storia scritta, entriamo nella regione della congettura, del mito o dell’incertezza. Su queste basi io non mi avventurerei, né mi cerco di condurvi i miei lettori”<sup>7</sup>. Questo punto di vista portò al modello proprio dello storicismo inglese, uno storicismo che studiò gli eventi storici nella loro individualità perché l’empirismo precluse l’esame delle *connessioni* tra eventi. Pertanto, lo storicismo empirico inglese, diversamente dall’idealistico tedesco ed italiano, che studiò gli eventi individuali come manifestazioni di un unico e creativo spirito umano, si sviluppò nella scia del pensiero scientifico inglese<sup>8</sup>. La vicinanza ad un punto di vista strettamente empirico fu proprio il fattore di sviluppo che gli impedì di scadere in un vero e proprio positivismo comtiano e nel tentativo di stabilire le *leggi* del cambiamento storico.

La relazione del pensiero storico inglese con la scienza si è

---

<sup>6</sup> M. Schlenke, *op.cit.*, p. 112, 32n. Cfr. Meinecke, *op.cit.*, pp. 191-6.

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. 117, 63n.

<sup>8</sup> Il più attento studio sullo storicismo tedesco è, a parere di chi scrive, quello di C. Antoni, *dallo storicismo alla sociologia*, Sansoni, Firenze 1951. Correntemente il termine *storicismo* ha assunto molte connotazioni non tutte accettabili. Per Karl Popper, indica ogni scienza sociale basata su di un principio unitario. Vedi l’articolo di Popper, *The poverty of Historicism*, in “Economica” 1944, XI, pp. 86-103, pp. 119-137; XII, pp. 69-89. Sia per lo storicismo tedesco che italiano si deve evitare di affrettarsi a spiegare tutti i fenomeni nei termini di un solo concetto, o anche di vari, e cercare di afferrare intuitivamente l’individualità e l’unicità di ciascun evento storico. Cfr. C. Antoni, *op.cit.*, pp.87 e sgg; W.Hofer, *Geschichtschreibung und Weltanschauung*, München 1950, pp. 319 e sgg.; E.Troeltsch, *Der Historismus und seine Probleme*, in *Gesammelte Schriften*, III, pp. 616-49.

compiuta nel Novecento<sup>9</sup>. Clarke espresse il suo punto di vista quando scrisse:

“Non mi sembra che una indagine storica possa fornire qualcosa come una filosofia, una religione, o il sostituto di una religione. Se in ciò esprimo solo una personale opinione, penso che dovrebbe godere del consenso generale degli storici che lavorano con me, se mi limito alla più semplice conclusione che noi lavoriamo con scopi limitati. Noi cerchiamo di trovare la verità intorno a questo o quello, non sulle cose in generale. Il nostro lavoro non è di osservare la vita in modo coerente e tutta per intero, ma di vedere una particolare porzione della vita, dal lato giusto e nella vera prospettiva”<sup>10</sup>.

Diretta da una simile visione, la storiografia inglese è stata guidata in un sentiero a metà tra lo storicismo crociano, che lega la storia e la filosofia, ed il positivismo comtiano, con il suo desiderio di costruire *leggi* del cambiamento storico. È anche stato condotto ad evitare le trappole di interpretazioni teologiche o metafisiche della storia sul modello di quelle di S. Agostino, Bossuet ed Hegel. In una recente monografia, il filosofo Patrick Gardiner ha fatto notare che ci sono domande che si possono fare *nella* storia ed altre che si possono fare *intorno* alla storia; gli storici formulano le prime e i filosofi le seconde<sup>11</sup>. Tuttavia fino a Collingwood e Toynbee, pochi filosofi trovarono giusto porre domande *intorno* alla storia, e gli sforzi in proposito non poterono che destare le ironie degli storici<sup>12</sup>. Nondimeno sotto l’influsso di ciò che viene definito “la crisi della moderna civilizzazione occidentale”, i pensatori inglesi si sono rivolti sempre di più allo studio della storia per una

---

<sup>9</sup> R.G. Collingwood, *The idea of History*, op. cit., p. 249.

<sup>10</sup> Citato in G.J. Renier, *History: Its Purpose and Method*, Boston 1950, p. 49.

<sup>11</sup> P. Gardiner, *The Nature of Historical Explanation*, Oxford 1952, pp. 60-64.

<sup>12</sup> Vedi K. Popper, *op. cit.*, pp. 86 e sgg.; I. Berlin, *Historical Inevitability*, Oxford 1955, pp. 40-44; e A. L. Rowse, *The Use of History*, New York 1948, pp. 123 e sgg.

spiegazione del tramonto europeo e del tramonto inglese.

Questo rinnovato interesse alla filosofia della storia parte dall'incapacità della filosofia scientifica ad affrontare la questione dei valori nel contemporaneo. R. G. Collingwood cominciò la sua indagine sulla conoscenza storica in uno sforzo di contrastare lo scientismo in filosofia <sup>13</sup>. Lo scientismo finì col dominare il pensiero inglese nelle prime decadi del Novecento per il tentativo del positivismo logico e analitico di costruire una filosofia così puramente oggettiva ed empirica come la scienza. Il fanatismo con cui i filosofi inglesi abbracciarono il positivismo logico si può spiegare storicamente, vedendolo come una reazione all'idealismo hegeliano, che dominò il pensiero filosofico inglese nell'ultima parte del diciannovesimo secolo.

Sotto l'influsso di Green, Bosanquet, Bradley, Wallace ed altri, l'idealismo aveva mantenuto un indiscusso dominio nelle Università inglesi per più di due decadi. Ma i guadagni realizzati nelle scienze fisiche nel tardo diciannovesimo secolo ed inizio del ventesimo rivelarono ciò che a molti parve essere la chiara limitazione di questa filosofia. In Inghilterra i positivisti logici sostennero che l'idealismo, quando si estenda a campi come la fisica, la matematica e la biologia, conclude frequentemente con palesi non sensi <sup>14</sup>. L'incapacità del pensiero hegeliano di dare ragione del modello di conoscenza derivato dalle scienze naturali (tranne che come decisa opposizione) generò una generale reazione a tutte le forme di idealismo e infine alla sconfitta dell'idealismo in Inghilterra.

A partire dal 1903-4 l'attacco contro l'idealismo si è trasformato in una disfatta. Bertrand Russell, in un primo momento hegeliano, considerò che il mondo svelato dalle scienze naturali era non solo autosufficiente ma anche *intellettualmente soddisfacente*, e accusò gli idealisti di essere "meno ansiosi di comprendere il mondo che di conferirgli un giudizio di irrealtà, a favore di un soprasensibile mondo reale" <sup>15</sup>. Si ritenne la metafisica troppo occupata con

---

<sup>13</sup> R.G. C., *Autobiography*, cit., pp. 60 e sgg.

<sup>14</sup> M.G. White, *The Age of Analysis: Twentieth Century Philosophers*, Mentor Book, New York 1955, pp. 14 e sgg.

<sup>15</sup> Citato da A.J.Ayer, W.C. Kneal, et al., *The Revolution in Philosophy*, London 1956, pp. 45 e sgg. Vedi B. Russell, *Our Knowledge of the External*

pseudo problemi, motivo per cui i positivisti rivendicarono di essere capaci di “dimostrare in modo conclusivo con analisi logiche il riferimento puramente empirico di tutte le proposizioni significanti”<sup>16</sup>. Russell e i suoi seguaci posero il ruolo della filosofia non nel costruire una visione del mondo che abbracciasse e illuminasse arte, scienza, morale, religione e politica. Al contrario, la filosofia fu identificata con la logica, e il suo ruolo primario si limitò a far da poliziotto della scienza: lo scienziato doveva scoprire e fare ricerca sul mondo reale; il filosofo semplicemente conservò il diritto di sottoporre le proposizioni scientifiche ad un esame di consistenza logica<sup>17</sup>. La scienza fisica diventò il paradigma di tutta la conoscenza.

Trasportato nel campo dell’etica, uno scientismo siffatto finiva in un completo scetticismo. Il collega di Russell, G. E. Moore, nel suo molto apprezzato *Principia Ethica* (1903), diede la classica definizione del nuovo punto di vista dell’etica quando scrisse: “Se mi chiedono *Come va definito il bene*, la mia risposta è che non può essere definito, e questo è tutto quello che io ho da dire sull’argomento, per quanto deludente possa sembrare questa mia risposta”<sup>18</sup>. E da questa conclusione Moore proseguì: “Ne consegue che a meno che non si possano trovare nuovi ragionamenti mai adottati prima, tutti i più convincenti risultati della filosofia hanno così poco diritto di essere sostenuti delle credenze più superstiziose dei selvaggi più ignoranti”<sup>19</sup>. Simile affermazione davvero costui, come quelle sostenute da chi oggi le condivide, una “rivoluzione in filosofia”, perché in effetti negò il valore della filosofia stessa.

Il primo lavoro filosofico di Collingwood era, come quello di Bradley, imperniato sull’asserto di sottrarre la filosofia dall’essere identificata con una sorta di psicologia empirica. In particolare, oppose la rivendicazione fatta dagli psicologi del suo tempo che la psicologia sia la vera scienza della mente e sia pertanto capace di

---

*World as a Field for Scientific Method in Philosophy*, Open Court publishing Co., Chicago 1929, pp. 3-63.

<sup>16</sup> E. Harris, *Nature, Mind and Modern Science*, London 1954, p. 319.

<sup>17</sup> B. Russell, *op. cit.*, pp. 19 e sgg; A.J. Ayer, *op. cit.*, pp. 5 e sgg.

<sup>18</sup> G.E. Moore, *Principia Ethica*, Cambridge 1951, pp. 6 e sgg.

<sup>19</sup> Citato da A.J. Ayer, *op. cit.*, p. 60.

cimentarsi con soggetti come la logica e l'etica. Proprio questa accettazione di un concetto psicologista della mente, ha guidato, secondo Collingwood, allo scetticismo morale di Moore e Russell. Nel suo primo libro, *Religion and Philosophy*, Collingwood cercò di far notare che mentre la psicologia ha perfettamente ragione quando affronta i problemi psicofisici della mente, non è più nel giusto quando considera che queste manifestazioni psicofisiche sono l'intera costituzione della mente. La psicologia della conoscenza differisce dalla teoria filosofica della conoscenza nell'argomentazione del giudizio – l'atto del conoscere qualcosa – come un semplice evento della mente, un evento psicofisico, e, differentemente dalla filosofia, la psicologia non procede a determinare la “relazione di questo evento mentale con quel ‘qualcosa’ che viene conosciuto, la realtà ch'è dietro l'atto con cui la mente attualmente l'apprende”<sup>20</sup>.

Lo psicologo considera la mente come un complesso di eventi mentali, mentre il filosofo lo vede come un sistema di conoscenza. La confusione di un punto di vista con l'altro sorse dall'accettazione del principio empiristico che ragione e volontà – *funzioni* della mente – siano in realtà solo sensazioni e desideri. L'identificazione della ragione e della volontà con sensazioni ed appetiti implica per Collingwood:

“la sistematica abolizione di tutte quelle distinzioni che, essendo valide per ragione e volontà, ma non per sensazione e appetiti, costituiscono proprio l'argomento centrale della logica ed etica: distinzioni come quelle tra vero e falso, buono e cattivo, conveniente e non conveniente. Le distinzioni di questa specie sono l'armatura di ogni scienza; nessuno può abolirle e rimanere uno scienziato”.<sup>21</sup>

Dunque, il trionfo dello scientismo in filosofia potrebbe risultare soltanto da una descrizione della mente in termini di processi psicofisici; una simile descrizione dovrebbe necessariamente

---

<sup>20</sup> E.W.F. Tomlin, *R.G. Collingwood*, No. 42 di *Writers and their Works*, London 1953, pp. 17-18.

<sup>21</sup> R.G.C., *Autobiography*, p. 66.

portare all'abbandono dell'etica come scienza *prescrittiva*. Secondo i canoni di un'etica strettamente scientifica, il filosofo potrebbe soltanto dire: "La filosofia morale è solo una teoria dell'azione morale; non può pertanto fare qualche differenza per la pratica dell'azione morale... io mi posso presentare come filosofo morale; tenterò di dirvi cosa sia agire moralmente, ma non mi spetta dirvi come farlo"<sup>22</sup>.

Lo scetticismo morale che il trionfo della filosofia scientifica aveva determinato era, per Collingwood, solo un aspetto del generale declino del pensiero occidentale. La separazione della filosofia dalla vita risultava dal trionfo del concetto psicologico della mente, perché lo psicologismo potrebbe solo costruire astratte generalizzazioni di come la mente *potrebbe agire* in certe condizioni. La psicologia non potrebbe procedere a dire come la mente *dovrebbe* agire nella situazione in cui si trova. Con il moderno esistenzialismo, Jaspers, Marcel, Collingwood affermò che la filosofia deve essere una sola cosa con i problemi della vita da cui lo scientismo ha divorziato. Stando ai criteri suggeriti da questa impostazione, una riflessione filosoficamente rilevante potrebbe essere definita come quella "che accoglie l'apporto psicologico della nostra esperienza e tiene aperta una porta per la comunicazione tra coloro che insieme condividano l'esistenza"<sup>23</sup>. La crisi morale che seguì la prima guerra mondiale fu descritta da Collingwood in questi termini:

"la ragione per cui la civilizzazione del 1600-1900, basata sulla scienza naturale, andò in fallimento completo ed evidente è dovuta al fatto che, nella sua passione per le regole già fatte, ha dimenticato di sviluppare quel genere di sguardo che solo potrebbe consigliare le regole da applicare, non in una situazione descritta in modo specifico, ma nella situazione in cui attualmente ci si trova"<sup>24</sup>.

Ma, da umanista qual era, Collingwood non credeva che il crollo

---

<sup>22</sup> Idem., p. 36.

<sup>23</sup> J. Collins, *The Existentialists: A Critical Study*, Chicago 1952, p. 193,

<sup>24</sup> R.G. C., *Autobiography*, p.70.

nervoso generato dalla guerra e dalle sue conseguenze, si potesse dissolvere grazie all'appello generico alla buona volontà ed agli affetti umani. Dal suo punto di vista, quel che occorreva non era un più consistente senso della pietà ma un incremento di conoscenza dei fatti sociali e di come gestirli. Al fine di stabilire una scienza umana della società, pertanto, Collingwood s'imbarcò in una sistematica investigazione della relazione che allaccia la mente, la cultura e la storia. Il frutto di queste analisi fu una filosofia completa della mente come quella di Kant, un concetto della storia simile a quello di Hegel, Dilthey e Croce, ed una teoria della cultura originale. Sulla base di questi approfondimenti, Collingwood iniziò il suo attacco contro la tradizionale teoria della storia inglese<sup>25</sup>.

La filosofia della storia di Collingwood dipende dal suo concetto della relazione tra mente e natura. Secondo Collingwood il mondo della natura si evolve e sviluppa attraverso almeno tre momenti: la natura fisica, la natura animale e la natura umana. Come Whitehead, Alexander e Bergson, afferma che ogni stadio contiene il passaggio precedente attraverso un processo di sublimazione. Questo vuol dire che ogni passaggio successivo in uno sviluppo naturale è qualitativamente diverso da quello che lo precede. Nell'ultimo passo, nella natura umana, è lo spazio in cui la mente appare cosciente di sé. Nell'uomo il processo naturale raggiunge un nuovo stato di sviluppo in cui tutti i passaggi precedenti sono contenuti implicitamente come sublimati<sup>26</sup>. Pertanto l'uomo è in certo modo parte della natura, ma in un nuovo stadio, e questo stadio è costituito da quel che ne resta presente nella mente cosciente.

Questa unica qualità della mente dà allo sviluppo dell'uomo un carattere peculiare, un carattere che richiede una nuova disciplina per il suo studio. Lo studio dello sviluppo umano per quel che è la manifestazione di un unico intendimento nell'universo, è lo studio della storia. Lo studio delle manifestazioni della mente nell'organismo fisico è la competenza propria della psicologia; la psicologia sbaglia solo quando asserisce che la manifestazione

---

<sup>25</sup> Idem., p. 64.

<sup>26</sup> Vedi E. Harris, *op. cit.*, pp. 445-46.

psicochimica sia la mente *in toto* <sup>27</sup>. Pertanto il pensiero proposizionale, funzione della mente cosciente, forma il criterio per la differenza tra storia e natura come anche il criterio per distinguere tra conoscenza storica da un lato e conoscenza scientifica dall'altro. Nell'*Idea della storia*, Collingwood scrive:

“Senza dubbio la natura contiene, si sottopone, o anche consiste di processi; i cambiamenti nel tempo le sono essenziali; possono perfino (come alcuni pensano) essere tutto ciò che essa ha o è; e questi mutamenti possono essere genuinamente creativi, non semplici ripetizioni di fasi cicliche fisse, ma sviluppo di nuovi ordini dell'essere naturale. Ma tutto questo non contribuisce in alcun modo a provare che la vita della natura è una vita storica o che la nostra conoscenza di essa sia conoscenza storica. La sola condizione per cui potrebbe farsi una storia della natura è che gli eventi della natura sono azioni da parte di qualche pensante essere, o esseri, e quindi studiando queste azioni si potrebbero scoprire quali sarebbero i pensieri che esprimono, e pensare questi pensieri noi stessi” <sup>28</sup>.

In questo modo i fatti storici vanno differenziati dagli eventi naturali in virtù dell'esistenza del pensiero come elemento essenziale della loro genesi <sup>29</sup>. Un evento non è storico se non 1. è un prodotto di qualche specie del pensiero riflessivo o proposizionale e 2. che il pensiero diventa 'incapsulato' in qualche artefatto culturale che può essere conosciuto da uno storico che vive dopo l'evento stesso <sup>30</sup>. La conoscenza storica si sforza di 'ricostruire' il pensiero sotteso agli artefatti. Così la conoscenza storica accorta è la mente individuale, che studia le creazioni culturali (gli artefatti) al fine di determinare i processi di pensiero della mente nel passato che portò alla creazione degli artefatti nel loro aspetto originale. L'analisi della critica che Collingwood fa di Croce ci aiuterà nel capire questa idea.

---

<sup>27</sup> R.G. C., *Autobiography*, p. 64 e sgg.

<sup>28</sup> R.G. C. *The Idea of History*, cit., p. 302 (tr.it. p. 316).

<sup>29</sup> Idem, p. 308; *Autobiography*, p. 302.

<sup>30</sup> Idem., pp. 20 e sgg.

Va ricordato che per Croce la storia e la natura erano parti di un solo spirito e di una sola storia; la natura era piuttosto “la storia non scritta da noi”.<sup>31</sup> La conoscenza storica non è pertanto per Croce conoscenza dell’umano opposta alla conoscenza del mondo naturale; “è semplicemente la conoscenza dei fatti o degli eventi come realmente accadono nella loro concreta individualità”<sup>32</sup>. La distinzione tra la storia e la natura come la differenza tra spirito e materia è artificiale. La conoscenza storica sta alla base di tutta la conoscenza per Croce, perché gli eventi devono essere appresi nella loro individualità prima che qualcuno possa fare delle generalizzazioni. Chi si sforza pertanto di studiare la natura segue la stessa via di chi studia la storia, cioè, *pensandosi coinvolti* nella vita dell’evento in esame.

Croce stabilisce che allo scopo di capire l’uomo del neolitico, uno deve tentare di ‘diventare’ simile all’uomo neolitico. Così, se uno vuole conoscere un filo d’erba, deve sforzarsi di *diventare* un filo d’erba. Se uno non può, nel secondo caso, diventare un filo d’erba, allora deve contentarsi di “analizzarne le parti e magari disporle in una sorta di storia ideale o immaginaria”<sup>33</sup>. L’analisi delle parti e del loro adattamento in una specie di storia ideale, è la scienza. Pertanto, la differenza tra la conoscenza storica e scientifica risulta dal successo o dal fallimento del potere intuitivo di chi investiga; non è il risultato di una essenziale differenza tra oggetti della conoscenza in se stessi.

Collingwood comincia la sua critica di Croce chiedendosi se l’articolarsi o la crescita di un filo d’erba sia lo stesso di quello di un essere umano. E si risponde:

“Io non ne sono così sicuro. E quando arriviamo al cristallo, o ad una stalattite, il mio scetticismo arriva alla ribellione. Il processo per cui queste cose si formano mi paiono un processo in cui, non già per mancanza di una nostra simpatia storica, invano

---

<sup>31</sup> B. Croce, *La storia come pensiero e come azione*, Bari, 1943 (1938), pp. 287-93.

<sup>32</sup> R.G.C., *The Idea of History*, cit., p. 199 (tr.it. p. 221).

<sup>33</sup> B. Croce, *Teoria e storia della storiografia*, Bari 1917, p. 119; R. G. Collingwood, *The Idea of History*, p. 199 (tr.it. p. 222).

cerchiamo un'espressione di pensiero. È un evento; possiede individualità; ma sembra mancare di quell'interiorità in cui, secondo questo passo di Croce, è fatto consistere (e io penso, giustamente) il criterio della storia. La risoluzione della natura nello spirito mi sembra incompleta, e niente affatto provata dal fatto contrario che lo spirito, quando sia trattato scientificamente invece che storicamente, possa essere trasformato in natura”<sup>34</sup> -

Così, per Collingwood, diversamente da Croce, ma in modo simile a Whitehead, Bergson e Alexander, lo spirito umano è collocato in un luogo qualitativamente diverso nel processo integrale dello sviluppo naturale, e il fatto che entrambi, mente e natura, possano essere osservati scientificamente, non prova che non siano essenzialmente differenti. La mente autocosciente, peculiare attributo della natura umana, emerge, nelle ultime fasi dello sviluppo naturale e della coscienza storica, come il solo competente a pensare come unità i vari aspetti. Uno degli studenti di Collingwood ha riassunto questo commento più che bene scrivendo:

“È la prima fase del processo di evoluzione che identifichiamo come natura e studiamo attraverso le scienze naturali (sebbene anche noi conosciamo un senso in cui la natura si estende all'intero processo). Ma al punto in cui la mente emerge come umana personalità capace di organizzare coscientemente la vita vissuta insieme ad altre persone, la continuità del processo diventa storia – il processo in cui la mente umana sviluppa se stessa dal proprio stesso sforzo cosciente (...) Lo studio della storia è lo studio delle *res gestae*; lo studio delle scelte degli uomini, nel modo in cui vanno a costituire l'organizzazione della vita sociale ed a facilitare il crescere della coscienza della natura umana e del mondo in cui si è.”<sup>35</sup>

---

<sup>34</sup> Idem, p. 200 (tr.it. p. 222).

<sup>35</sup> Harris, op. cit., pp. 445-6.

In ciò si può vedere come Collingwood stia cercando di definire rigidamente i criteri per stabilire la storicità degli eventi, e come l'attribuzione dei criteri dipenda dall'intendere il pensiero umano in un senso in qualche modo unitario. È propenso ad ammettere che certe forme del pensiero si possono trovare negli animali inferiori, forme come percezione, memoria ed istinto. Ma queste non si qualificano come determinanti per la storicità, in quanto non sono coscienti di sé, non producono artefatti culturali. Anche se compaiono negli esseri umani, non per questo sono manifestazioni dell'umanità, ma piuttosto funzioni del suo organismo animale. Invece, è solo la coscienza di sé o il pensiero proposizionale che qualifica la creazione di eventi storici<sup>36</sup>. Tutti gli altri eventi sono eventi naturali ed è più utile studiarli con metodi scientifici. Solo gli eventi che fanno crescere la mente nell'esercizio delle loro funzioni – la ragione e la volontà – sono eventi storici e richiedono l'impiego del metodo storico.

La distinzione s'intende abbastanza facilmente, perché gli artefatti culturali sono creati solo dalla mente nel pieno esercizio delle sue funzioni. Il pensiero progettante viene *incapsulato* in questi artefatti culturali (ciò dà a ciascuno un aspetto unico – diversamente dagli oggetti naturali, che sono uniformi), e così il pensiero è preservato nel tempo, e si offre all'esame degli storici dei periodi successivi. Perciò la cultura può essere vista come l'oggettivazione del pensiero, e lo studio della cultura da parte degli storici è in ultima analisi da far coincidere con lo studio della mente. Il pensiero, la storia e la cultura sono tutte connesse in maniera essenziale. L'organismo individuale che agisce, crea artefatti per realizzare i suoi fini; questi artefatti sono artefatti *culturali* distinti dai *naturali* per via del pensiero che vi è incapsulato; l'accumulazione di questi artefatti costituisce la traccia dello svolgimento storico. Le discipline con cui la mente naturale studia questi artefatti culturali scientificamente sono l'archeologia e l'antropologia; il processo per cui si conoscono questi artefatti come prodotti della mente è la conoscenza storica. Di conseguenza, la crescita della conoscenza storica appare nella crescita della nostra conoscenza della mente.

---

<sup>36</sup> R.G.C., *The Idea of History*, cit., pp. 282-302 (tr.it. pp. 328-345).

La conoscenza di tutte le altre menti da parte di una mente individuale è la filosofia, o mente di conoscenza della mente; e con la crescita del sapere della mente l'uomo diventa civilizzato. "Pertanto la conoscenza storica è la base della conoscenza filosofica e il gioco per cui l'uomo diventa civilizzato, la presa di coscienza della sua propria unicità."<sup>37</sup>

La relazione tra mente e cultura è stata sviluppata da Collingwood in *Speculum mentis* (1924). Questo lavoro può essere studiato da tre punti di vista. Può essere visto come una generale teoria della conoscenza, come una teoria della cultura, o come una filosofia della storia teoretica. Per Collingwood, una teoria della cultura ed una teoria della conoscenza sono solamente due lati della stessa moneta. Sostiene che la mente ha due aspetti: soggettivo ed oggettivo (anche detti riflessivo ed espressivo). La cultura consiste nell'aspetto oggettivo o la manifestazione espressa della mente; mentre la conoscenza è la mente che studia le sue proprie creazioni, al fine di conoscere se stessa. La progressiva illuminazione della mente, sul suo proprio essere, è la misura della crescita della civilizzazione. Come la mente diventa sempre più consapevole della propria essenziale natura, così emerge una nuova e più sottile forma di pensiero. La storia di queste forme di pensiero è la storia dell'uomo, nel momento in cui va a definire la sua umanità<sup>38</sup>.

Le componenti della cultura sono, secondo Collingwood, riflessi delle categorie della mente. Sono: arte, religione, scienza, conoscenza storica e filosofia. Ciascuna categoria differisce in virtù del proprio posto nello spettro che intercorre tra la pura espressione

---

<sup>37</sup> Idem., pp. 315-19, p. 324 e sgg.

<sup>38</sup> R.G.C., *Speculum mentis, or the Map of Knowledge*, Oxford 1924, pp. 309 sgg.. La migliore discussione dell'epistemologia di Collingwood è quella di H.A. Hodges, *The Philosophy of Wilhelm Dilthey*, London 1952, pp. 341 sgg. Il concetto della cultura di Collingwood non differisce da quello dell'olandese Jan Huizinga che scrive "La storia è la forma spirituale in cui una civilizzazione dà a se stessa conto del passato". Citato in Renier, op. cit., p. 35, 1 n.. Vedi la visione di Croce: "La cultura storica ha il fine di serbare viva la coscienza che la società umana ha del proprio passato, cioè di se stessa, di fornirle quel che le occorre sempre per le vie da scegliere, di tenere pronto quanto per questa parte potrà giovarle in avvenire. In questo alto suo pregio morale e politico si fonda lo zelo di promuoverla e di accrescerla, la gelosa cura di preservarla incontaminata, e, insieme con ciò, il biasimo severo che s'infligge a chi la deprime, la distorce e la corrompe" B. Croce, *La storia come pensiero e come azione*, cit., p. 198.

e la pura riflessione. Così, l'arte s'identifica con la pura immaginazione e la filosofia con la pura contemplazione. Ma, mentre le categorie costituiscono i "pioli della scala epistemologica di Collingwood", l'emergere di ognuna delle categorie nella cultura costituisce la definizione della crescita dell'autocoscienza dell'uomo<sup>39</sup>. In ogni pensiero, in ogni categoria di espressione, la mente è in cerca della verità, ma solo negli ultimi due momenti il vero oggetto della conoscenza, la mente, emerge come l'oggetto identificabile della vera conoscenza.

L'arte, la scienza e la religione sono viste come parti della realtà tutta, parti che vanno a formare il tutto della verità. Nell'arte non è mai indagato se la sua visione della realtà sia vera o fantastica<sup>40</sup>. La religione, una credenza non critica, un pensare mitologico, è più riflessiva dell'arte, perché "asserisce quel che immagina, cioè, crede nella realtà delle figure della nostra immaginazione"<sup>41</sup>. La scienza si distingue dalle prime due forme del pensiero non perché sia razionale ma perché è *consapevolmente* razionale. Però la scienza ha il suo limite, nella sua ricerca della verità, nel prendere per reale oggetto della conoscenza il mondo materiale dei fatti, che giudica esempi di una legge generale del cambiamento fisico<sup>42</sup>. Così facendo, la scienza si lascia sfuggire l'oggetto reale della conoscenza, l'aspetto unitario dell'universo, che è la mente. La scienza, nel negare che i prodotti della mente come mito, simbolo e immaginazione, siano vere forme di conoscenza, si limita in sé stessa rifiutando di ammettere a suo modo quegli aspetti della mente che non sono commensurabili alla sua stessa visione della realtà<sup>43</sup>. Come Collingwood scrive in *Speculum mentis*:

"Noi abbiamo visto che il mondo reale era implicato, ma non asserito, nell'arte; asserito, ma non inteso, nella religione; inteso, ma solo soggetto di un presupposto fittizio, nella scienza; e ancora in tutte abbiamo trovato un oggetto manifesto – l'opera d'arte,

---

<sup>39</sup> Hodges, op. cit., pp. 341-43.

<sup>40</sup> R.G.C., *Speculum mentis*, cit. pp. 58 e sgg.

<sup>41</sup> Idem., p. 111.

<sup>42</sup> Idem, p. 157.

<sup>43</sup> Idem, p. 194.

Dio, l'universo materiale – che era chiaramente una invenzione e non il reale oggetto (di conoscenza).”<sup>44</sup>

Ora è ovvio che le prime tre forme del pensiero (arte, religione e una certa scienza elementare) esistono anche nelle più primitive società umane<sup>45</sup>. E' solo nelle società civilizzate, tuttavia, che il pensiero storico esiste, e quindi è la coscienza storica di sé che distingue la civilizzazione dalla cultura primitiva. È quando l'uomo riesce a distinguere tra l'individualità dei prodotti della sua stessa creatività, che davvero inizia la storia. Prima di questo tempo c'è solo preistoria; l'uomo si considera nell'eterno presente degli animali. È la coscienza che le menti nel passato hanno pensato diversamente, nel volere e ragionare altrimenti, che l'uomo si porta fuori del ciclo della natura e si proietta nella scena dello sviluppo storico, in cui la natura fa semplicemente da sfondo. E l'uomo diventa cosciente delle varie potenze della sua mente; e l'autocoscienza storica si dimostra nascita della conoscenza filosofica. Nella filosofia la mente individuale si volge a capire la mente, la studia nelle sue manifestazioni; ma la filosofia può solo compiere generalizzazioni sul tema della mente, con l'aiuto della storia, perché è nella storia soltanto che la mente è conosciuta nei suoi caratteri determinati.

Nella conoscenza storica, si apprende il pensiero concreto, il pensiero in tutte le sue forme, sia razionale che immaginario; e nessun aspetto della mente viene negato nel suo essere appropriato alla formazione di un vero ed integrale ritratto della mente. Perciò, l'emergere della coscienza storica coincide con l'emergere della *mente assoluta* nella coscienza, il punto in cui la mente si rivolge a sé e inizia a contemplare la sua propria natura – attività impossibile nella natura, che, in quanto natura (anche se può certo essere creativa e progressiva) resta non consapevole della propria attività. Invece la mente autocosciente incorpora tutte le forme precedenti della sua propria esistenza ricomprendendole; pertanto la

---

<sup>44</sup> Idem, p. 311.

<sup>45</sup> Vedi B. Malinowski, *The Foundation of Faith and Morals*, London.Oxford 1936, pp. 32 e sgg. Cfr. L'analisi di E. Cassirer in *The Myth of the State*, New Haven 1946, p. 278; e R. Redfield, *The Primitive World and Its Transformations*, Cornell University Press, Ithaca 1953, p. 23 e sgg.

conoscenza di se stessi è la conoscenza del mondo come un tutto. In un modo simile la conoscenza storica s'innalza sulle precedenti forme della conoscenza (arte, religione e scienza) per la sua buona volontà di affermare che tutte le precedenti forme di conoscenza sono attività valide della mente stessa. Proprio come la mente assorbe tutte le forme precedenti di esistenza in sé attraverso la sublimazione, la conoscenza storica incorpora tutte le precedenti forme di esperienza mentale in sé, per sublimazione. La conoscenza storica è il passaggio attraverso cui la mente, osservando se stessa nei suoi svariati aspetti, viene alla conoscenza di sé – come nella conoscenza filosofica. Da questo punto di vista, Collingwood è costretto ad accettare che la stessa scienza è solo un *punto di vista*. Scrive:

“Da un punto di vista strettamente scientifico, la scienza è l'unica forma di pensiero, e la conoscenza storica non esiste. Dal punto di vista storico la visione della scienza certamente esiste, ma solo come un elemento che è dentro il corpo della storia, come una mera arma o strumento del pensiero storico. La disputa tra storia e scienza consiste nel dubbio se la generalizzazione sia un modo della conoscenza, o la conoscenza stessa.”<sup>46</sup>

La disputa tra scienza e storia oltrepassa il vero oggetto della conoscenza – se la mente si debba porre su di un altro livello, rispetto alla fisica esistenza dell'uomo, o se sia da considerare nuova e qualitativamente diversa come aspetto della realtà, diverso dalla natura fisica ed animale e in conseguenza richiedente una disciplina, per il suo studio, che si diversifichi dalla scienza.

Se l'uomo vuole conoscere la mente è necessario che la conosca in tutte le sue potenzialità, mito e scienza incluse. Anche la scienza stessa va guardata storicamente, come un *altro* aspetto della conoscenza, non come *la* forma della conoscenza. Solo allora la mente può nell'osservare se stessa in modo completo, conoscersi per intero, vale a dire filosofare.<sup>47</sup> Attraverso, la conoscenza

---

<sup>46</sup> R.G.C., *Speculum mentis*, cit., p. 199.

<sup>47</sup> Hodges, *op.cit.*, p. 342.

storica, il ri-vivere intuitivo e la ricostruzione di tutto il passato si sperimenta nello studio degli artefatti culturali, si svelano le varie fasi dello sviluppo umano. Una volta che la conoscenza storica ha mostrato all'uomo come guardare l'azione della mente – nell'arte, religione, scienza, pensiero storico ed anche filosofico – l'individuo riflette su questa visione e giunge alla conoscenza di se stesso conoscendo come la sua stessa mente sia un aspetto della mente in sé<sup>48</sup>.

Così inteso, lo sviluppo della coscienza umana dalla pura espressione (arte) alla disciplinata coscienza di sé (filosofia) è la riflessione dello sviluppo della coscienza di sé nel tempo. Questo intero processo, Collingwood chiama civilizzazione. È il processo da cui la mente va all'approssimazione di un qualche ideale di completezza, che è vagamente il senso cui dà voce in una espressione di cultura. Afferma che questa ultima fase dello sviluppo umano si dirige verso una ulteriore, in cui, attraverso la conoscenza di sé, tutte le menti si riuniranno nella realizzazione di una mente assoluta. La storia pertanto è la storia della definizione che l'uomo dà della sua propria umanità, il che è solamente parte della totale definizione dell'Essere, che cerca la sua vera realizzazione. Collingwood concorda con Jaspers, quando scriveva:

“La mia spiegazione si basa su di un aspetto della verità: che il genere umano abbia una origine ed un fine. L'origine e il fine ci sono ignoti, profondamente ignoti per ogni tipo di conoscenza. Possono solo essere avvertiti nel barlume di simboli ambigui. La nostra presente esistenza si muove tra questi due poli: nella riflessione filosofica noi possiamo intraprendere l'opera di disegnare al meglio origine e fini.”<sup>49</sup>

Nella storia la mente si muoverà in modo ragionevole verso un nuovo stadio di sviluppo<sup>50</sup>. Come scrive lo stesso Collingwood:

---

<sup>48</sup> R.G.C., *The Idea of History*, p. 332.

<sup>49</sup> K. Jaspers, *The Origin and the Goal of History*, Tr.in. of *Vom Ursprung und Ziel der Geschichte*, London 1953, pp. XV, p. 234 e sgg.

<sup>50</sup> Non posso trovare modo migliore per chiarire questa affermazione del citare le parole del prof. Errol Harris: “è un continuo processo di sviluppo, in cui

“La mente assoluta, infine, unisce le differenze della mia mente e delle altrui, ma non come astratte unità universali; piuttosto come il concreto universale di unità storiche. La mente assoluta è l'intero della storia, di cui la mia è parte”<sup>51</sup>. Così lo spirito di Hegel riprende a frequentare la scena storiografica in Inghilterra.

È da questa posizione metafisica che Collingwood andò all'attacco del positivismo e dell'empirismo nella ricerca storica; asserì che mentre è perfettamente accettabile vedere la mente come parte della natura fisica ed animale, vederla in questa sola maniera è negare il peculiare aspetto della natura umana. Per approfondire la mente dell'uomo, conoscere le menti passate nelle loro funzioni caratteristiche, è necessario studiarle nella loro individualità – non come esempi di una legge generale. Si deve partire dall'artefatto storico, con l'intenzione di ricostruire il pensiero della mente umana che creò l'artefatto. Solo allora, potremo dire di *conoscere* l'oggetto storico e non di averlo solo percepito scientificamente e catalogato nei termini umani di tempo, spazio e somiglianza<sup>52</sup>. Una simile conoscenza storica è il fondamento dell'osservazione filosofica, che trascorre all'autocoscienza; perché:

“Se ciò che lo storico conosce è i pensieri passati, e se li conosce ripensandoli lui stesso, ne consegue che la conoscenza che si raggiunge con la conoscenza storica non è la conoscenza della situazione, opposta alla conoscenza di sé. Nel ri-pensare ciò che qualcuno una volta pensò, finisce col pensare se stesso. Nel sapere che qualcun altro pensò qualcosa, sa che lui stesso è capace di pensarlo. E scoprire quel che si è capaci di fare, è scoprire che genere di uomo si è. Se è capace di capire, ri-pensandoli, i pensieri di molti tipi di persone, ne segue che, in sé, deve essere un uomo di

---

e attraverso cui la fondamentale attività che è la *sostanza* del reale – l'attività del pensiero – viene alla coscienza di sé in e come mente, fa la propria storia e riflette sopra se stesso e il processo del suo proprio sviluppo, e facendo ciò fa ancora ulteriori progressi verso il completamento dello sviluppo nello spirito infinito della comunione che è Dio” Harris, *op. cit.*, p. 446.

<sup>51</sup> R.G.C., *Speculum mentis*, p. 299.

<sup>52</sup> R.G.C., *The Idea of History*, *cit.*, pp. 257-61.

molti tipi. Deve quindi essere un microcosmo di tutte le storie che riesce a capire. Pertanto, il suo stesso autoconoscersi è allo stesso tempo la conoscenza del mondo delle cose umane.”<sup>53</sup>

Dal rendere il pensiero criterio della storicità, deriva la pretesa di Collingwood di saper distinguere tra storia (*res gestae*) e pseudo – storia. Le narrazioni della geologia, paleontologia ed astronomia hanno, nel tardo diciannovesimo secolo, insistito sulla narrazione storica, a causa della popolarità dei concetti evuzionistici in queste scienze. Ma, se certo la natura può essere vista come sviluppo, non ne segue che essa sia storica, perché gli eventi storici sono tali solo se sono eventi prodotti da un’attività *progettuale*:

“La storia e la pseudo-storia similmente consistono di narrazioni, ma nella storia queste sono narrazioni dell’attività progettuale, e la loro evidenza consiste di resti che sono rimasti a noi e che diventano l’evidenza proprio nella misura in cui lo storico li concepisce in termini di progetto, il che vuol dire intendere lo scopo; nella pseudo storia non c’è l’idea del progetto, si analizzano resti di specie diversa, che differiscono tra loro in una maniera tale da rendere necessaria l’interpretazione, che li ponga come resti di differenti passati che possono essere combinati in una scala di tempo. Ho espresso questa nuova mia concezione nella frase: “Tutta la storia è storia del pensiero”<sup>54</sup>.

Collingwood afferma che se lo storico capisse che il vero oggetto della conoscenza nell’analisi storiografica è la mente, si libererebbe dalle limitazioni della “storia forbici e colla” – una visione della storia che ha confuso la conoscenza con la molteplicità di percezioni sul precedente stato di cose. Mettendo fine alla visione storica degli artefatti storici scientificamente e cominciando a vederli storicamente – vale a dire, cercando di scoprire il processo

---

<sup>53</sup> R.G.C., *Autobiography*, cit., pp. 78-79. Cfr. *The Idea of History*, cit., p. 10.

<sup>54</sup> R.G. Collingwood, *Autobiography*, p. 75.

di pensiero che ha portato alla loro creazione – la conoscenza storica potrebbe dare un contributo genuino alla conoscenza che l'uomo ha di sé. Se gli artefatti storici fossero osservati come un che di vivo, in una maniera non possibile per la natura, dovrebbe diventare ovvio che il progetto della storia è di “informare sul presente quanto sul passato, perché il suo oggetto materiale ostensibile risulta incapsulato nel presente e costituisce una parte di quel che non è immediatamente ovvio all'occhio non esercitato”<sup>55</sup>. Così la scaltrita conoscenza storica prende il suo posto accanto e fuori dalla scienza, come una “forma di pensiero che spiega se stessa, che si giustifica da sé”<sup>56</sup>. Per Collingwood, la storia comincia a rivelarsi come “la scienza delle cose umane”. Ora, è ovvio che il rifiuto di Collingwood della storiografia scientifica dipende da 1. la sua distinzione tra natura e mente, 2. la sua identificazione della cultura con le categorie della mente e 3. la sua affermazione che il pensiero progettante è il criterio distintivo attribuibile alla differenza di natura e storia. L'identificazione della conoscenza storica con la filosofia e la risoluzione della conoscenza storica nell'intuizione è valida solo se c'è una differenza essenziale tra mente e natura, che renda necessariamente differenti le norme del loro studio. Se la natura non si distingue nei tre momenti disegnati da Collingwood, il suo concetto della storia non è valido. Sia consentito perciò trattare in breve il concetto della conoscenza storica, che prima abbiamo attribuito a Collingwood e poi la critica che le può essere rivolta.

Collingwood ritiene che la conoscenza scientifica sia incapace di confrontarsi con l'etica perché si occupa della mente solamente come un aspetto del mondo naturale e non può costituire il tipo di visione necessaria per parlare dell'individuale, come legge che riguarda le situazioni sociali esistenti. Pertanto fa una distinzione tra la generalizzante conoscenza scientifica e la conoscenza storica (la conoscenza dell'individuale) e cerca di illustrare che solo l'ultima può essere usata per costruire una scienza delle cose umane. Ma distingue tra altre forme di conoscenza che cercano la conoscenza dell'individuale, come l'arte e la religione, tenendo fermo che la conoscenza storica ha per oggetto la mente, mentre

---

<sup>55</sup> Idem, p. 73.

<sup>56</sup> R.G.Collingwood, *The Idea of History*, p. 246 (tr.it. p. 267).

arte e religione e scienza hanno ciascuno il proprio oggetto in un solo aspetto del mondo. Ma poiché la mente è l'ultimo stadio dello sviluppo naturale, lo stadio in cui la natura diventa cosciente di sé, contiene tutti i precedenti stati come sublimati; e pertanto, la conoscenza della mente costituisce la conoscenza del mondo. La conoscenza storica è correlata alla filosofica in virtù del fatto che l'immaginazione storica apprende la mente nelle situazioni individuali attraverso la ricostruzione del pensiero, mentre la filosofia è la mente che compie generalizzazioni sulla mente, prendendo gli elementi dall'evidenza documentata dalla storia. La conoscenza storica così ha per suo oggetto lo studio di azioni umane che svelano la mente nelle sue funzioni caratteristiche – esercitando ragione e volontà. Il proprio studio di un artefatto storico consiste nell'andare oltre gli oggetti, sino al campo dell'*intelletto, pensiero, riflessione* o *progetto*, che ha fatto sì che gli artefatti fossero formati proprio in quel che modo in cui sono.

L'esistenza di questa sfera del pensiero dà agli eventi storici una doppia caratteristica che li distingue dagli eventi naturali; gli eventi storici hanno insieme un carattere *interno* ed *esterno*. Mentre possiamo capire un evento naturale scientificamente, quando abbiamo osservato le sue varie parti e collocate nello spazio e nel tempo, o quando abbiamo mostrato il loro essere un episodio di una qualche legge generale, possiamo capire un evento storico solo dopo che abbiamo ricostruito e ri-pensato i pensieri che passarono nella mente della persona che ha creato l'artefatto. Questo non vuol dire che gli artefatti storici non possano essere studiati dall'esterno, ma che questo esame esterno è compito della filologia, dell'archeologia, e (nel caso delle istituzioni) della sociologia. Noi abbiamo ricreato il pensiero della persona che diede vita all'artefatto storico, quando possiamo dire che capiamo esattamente perché l'oggetto è stato fatto in quella determinata maniera. Noi così ri-pensiamo i pensieri di molti diversi tipi di persone e da ciò guadagniamo conoscenze sulla mente in generale.

In primo luogo, va osservato che la filosofia della storia di Collingwood non è così tanto interessata a rivoluzionare il pensiero storico quanto ad una precisa definizione di quel che è 'storiografico'. Era suo intento portare le linee della ricerca storica fuori dal *cul de sac* dell'empirismo atomistico – in cui gli eventi si

sarebbero solo annotati – e dalla tendenza positivistica a risolvere la storia nella sociologia. Ma invece di ristabilire veramente l'autonomia della conoscenza storica, come dice di aver fatto, Collingwood finisce con l'evitare empirismo e positivismo solo grazie all'identificazione della conoscenza storica con la filosofia. Dal punto di vista dello storico ci si può chiedere se l'identificazione della storia con la filosofia sia qualcosa di più soddisfacente di una sua identificazione con la sociologia<sup>57</sup>.

Secondariamente, l'identificazione della storia con la filosofia certamente non crea una *scienza* delle cose umane, perché il criterio per stabilire la verità è, per Collingwood, puramente relativo ed esistente solo nella mente di ogni storico. Non c'è un riferimento al di fuori della mente dello storico dai cui asserti si possano derivare le proprietà comuni della società, cui Collingwood sperava di giovare. È innegabile la positività del *conosci te stesso*, ma nel rendere la mente individuale il solo giudice del desiderio di qualsiasi data azione sociale, non si capisce come poi Collingwood possa evitare lo stesso puro attivismo che caratterizzò la filosofia di Gentile ed il pensiero fascista.

In terzo luogo, ci si può chiedere come si giunga all'*immaginazione storica*. Collingwood dice che si tratta di una categoria della mente che si è sviluppata più e meno nei differenti individui. Ma se fosse così, perché diverse culture producono visioni della storia completamente diverse? Certamente il concetto indiano della storia è del tutto diverso da quello dell'Occidente. Ne consegue che la versione occidentale della storia è più approssimativamente vera di quella orientale? Come si deve giudicare? L'apparente prepotenza dell'umanismo occidentale di Collingwood sembrerebbe portato ad asserire che la nostra visione della storia sia superiore all'indiana, ma la sola affermazione è difficilmente sufficiente a convincerci. D'altro canto, se le visioni della storia avanzate da varie società sono egualmente valide, allora è difficile capire come una *scienza delle cose umane*, che sia valida per tutti gli esseri umani, orientali ed occidentali, possa essere ricostruita sulle basi della conoscenza storica.

---

<sup>57</sup> Cfr. M. Cohen, *The Meaning of Human History*, Lasalle (USA) 1947, pp. 38-39 e M. Mandelbaum, *The Problem of Historical Knowledge*, Philadelphia, 1938, p. 295 e sgg.

In quarto luogo, si può sfidare la divisione collingwoodiana della mente in compartimenti differenziati come esterno ed interno negli eventi. Anche se si garantisce che la mente è natura divenuta cosciente di sé, siamo lontani dall'essere d'accordo sull'essenza e la struttura della mente stessa. Inoltre il tipo di psicologia attaccata da Collingwood è largamente stata superata ai nostri giorni dalla psicologia Gestalt; e le ricerche di Karl Jung iniziano con affermazioni a proposito della relazione tra mente e corpo che non sono differenti da quelle proposte da Collingwood<sup>58</sup>. Inoltre Jung

---

<sup>58</sup> Vedi C.G.Jung, *Modern Man in Search of a Soul*, New York, s.d., pp. 95 e sgg. È importante sottolineare che il concetto di Collingwood della relazione tra mente e corpo è essenzialmente quello di Jung e della psicologia della *Gestalt*, perché la critica che gli si rivolge è basata su un fraintendimento della sua psicologia. Si usa definirlo *idealista* e lo si ignora – come se il termine idealismo fosse una posizione filosofica superata. Per esempio, Gardiner cerca di dimostrare che infatti molte dispute tra i filosofi della storia sono in realtà dispute tra *idealisti* da un lato e *materialisti* dall'altro. Così Gardiner cita Marx come avvocato del *materialismo* e Collingwood come difensore dell'*idealismo*. Dopo aver detto che la dicotomia esiste solo nella loro proprio modo di vedere, Gardiner poi cerca di risolvere l'argomento con un appello al *senso comune*. Scrive: “Gli esseri umani non sono *menti reali* o *materie reali*: sono esseri umani. I modi diversi di parlare di loro deriva dagli interessi differenti che sono essere posti nei diversi fattori”. Gardiner, *The Nature of Historical Explanation*, pp. 137-8. E' strano udire un ben esercitato filosofo parlare così. Pochi seri filosofi hanno talvolta affermato che l'uomo fosse una *mente reale* o una *materia reale* (Gardiner non indica perché ha usato la forma della citazione) neppure Marx né Platone – e certamente non Collingwood. Si può solo citare Collingwood per illustrare l'errore della critica che gli rivolge Gardiner: “Fino a che la condotta essere definita dalla sua natura animale, i suoi impulsi ed appetiti, non è un fatto storico. Così lo storico non è interessato al fatto che gli uomini mangiano e dormono e fanno l'amore e soddisfano i loro appetiti naturali: ma è interessato nei costumi sociali che essi creano con il loro pensiero come una cornice in cui questi appetiti trovano soddisfazione nelle vie descritte dalla convenzione e dalla moralità” R.G.Collingwood, *The Idea of History*, cit. p. 216 (tr.it. p. 238).

È difficilmente negare l'argomentazione che le naturali funzioni dell'organismo umano non si siano il materiale della ricerca storica. Collingwood non perciò afferma che l'uomo è una *realtà mentale*. Fraintendere quel che dice Collingwood con l'affermazione che *rifiuta* le affermazioni perché le supera, come fa Gardiner, per il quale Collingwood ha posto un “mondo di fattori mentali, *misteriosamente* posti *dietro* il mondo dei corpi storici e delle azioni, *separate da* esso e ancora *capaci di controllo* è senz'altro un non senso” (i

non deve formulare la conoscenza storica autonoma ed autosufficiente allo scopo di studiare la mente da un lato e il corpo dall'altro.

Infine, si può notare che si può affermare una emergente teoria della mente senza dover tornare a Kant per capire le sue parti componenti o senza doversi riferire ad Hegel per spiegarne gli sviluppi. Certamente non è ovvio che la mente contenga tutti i primi passi dello sviluppo naturale come sublimati. Con i seguaci di John Dewey, si può porre la posizione di un umanismo naturalistico senza inerpinarsi nei labirinti metafisici di Collingwood. La mente può essere una parte della natura, la parte in cui la natura diventa cosciente di sé, ma una simile coscienza può essere solo l'adattamento dell'organismo all'ambiente e nulla più. La vena teologica sotterranea della filosofia di Collingwood che lo porta a parlare di una *Mente Assoluta* verso cui le menti individuali tendono, va troppo vicina alla profezia per poter essere presa sul serio.

Nonostante ciò, il costrutto di Collingwood è stato importante. Un secolo di faticosa storiografia scientifica non ci ha certamente portato più vicino a trovare un accordo sui maggiori problemi storici. Mentre si sono chiariti i problemi della filologia e della cronologia e mentre simili progressi possono soddisfare gli archivisti, nessuno storico potrebbe essere contento di questi tipi di soluzione dei problemi. Quindi nello sfidare i meriti della storia scientifica, Collingwood obiettò con insistenti problemi i suoi colleghi inglesi e li forzò a considerare dei problemi epistemologici ignorati sino dal 1900.

In secondo luogo si deve ammettere che nel mondo dei quanta, della relatività e dell'evoluzione, la filosofia della storia di Collingwood è certamente molto più adatta a quel che noi sappiamo della natura, di quanto sia quella dei suoi critici empiristi. In un'epoca in cui la materia si è dissolta in energia, non è facile pensare sia del tutto secondaria la domanda, posta da Collingwood, se non sia il tempo di cambiare lo stesso concetto degli eventi storici come la scienza fisica ha cambiato il suo concetto degli eventi fisici. Certamente, la visione empirica della storia era essa

---

sottolineati sono miei – H.W.) vedi l'esposizione di Gardiner, *op. cit.*, p. 51 e sgg., Harris, *op. cit.*, pp. 29-42.

stessa storicamente determinata; e come lo spirito fa nuove domande sulla storia, domande che partono dalla distruzione di tutte le ideologie e di tutte le utopie ad opera della stessa scienza <sup>59</sup>, non è inconcepibile che le risposte date dalla storia dovranno essere trattate in nuovi termini. È possibile che il concetto della storia di Collingwood sarà nel futuro uno di quelli che gli storici dovranno considerare mentre la domanda di risposte dalla storia diventa più forte. In realtà è evidente l'interesse degli inglesi per la filosofia della storia nella portata dell'attenzione concessa alla pubblicazione di *A Study of History* di Arnold J. Toynbee. Se la caduta dell'Impero Romano richiese una *comprensione* dalla storia e fu condotta da Sant'Agostino, la caduta dell'Impero Britannico ci è descritta da Anrnold Toynbee. Con la presenza di Toynbee si è completato un ciclo; e nell'ultimo volume del suo lavoro, lo storicismo di Collingwood lascia il posto ad una teosofia della storia.

Toynbee cominciò la sua ricerca storica per altri motivi, ma in fondo affini a quelli di Collingwood: deluso dagli effetti della prima guerra mondiale, egli sperava però di trovare nella storia qualche conclusione per impostare una scienza delle cose umane.

Quel che Toynbee si proponeva di scoprire erano le leggi del cambiamento storico per diventare capaci di analizzare la storia nello stesso modo che lo scienziato fisico analizza la natura. Questa conoscenza della storia era cercata per consentirne l'uso da parte dell'uomo, per aiutarlo a dirigere la storia verso fini creativi, piuttosto che distruttivi <sup>60</sup>. Il suo metodo era strettamente empirico ed il fine esplicito era la costruzione di leggi positive. In una parola, la civilizzazione andava trattata come un'entità biologica, ed esaminata insieme al problema del loro adattamento all'ambiente nel corso dei loro cicli di vita, e che queste civilizzazioni andavano studiate scientificamente <sup>61</sup>.

All'apparire dei primi tre volumi nel 1934, Collingwood ne fece una critica. Asserì che Toynbee aveva sbagliato nel riconoscere la differenza tra la vita della natura e la vita della storia. Obbietto

---

<sup>59</sup> R. Herts, *Change and Symbol: A Study in Aesthetic and Ethical Consistency*, Chicago 1948, p. 9 e sgg.

<sup>60</sup> A. J. Toynbee, *Civilization on Trial*, op. cit., I, pp. 16-28.

<sup>61</sup> A.J.Toynbee, *A Study of History*, London, Oxford U.P., 1936, I, p. 179.

all'arbitraria divisione di Toynbee della società umana in distinte e concrete categorie. Collingwood notò che secondo Toynbee:

“Non ci è permesso dire che la civiltà ellenica si è trasformata nella Cristianità occidentale con un processo di sviluppo implicante l'accentuazione di alcuni dei suoi elementi, la scomparsa di altri, l'emergere di certi elementi nuovi entro di essa e il prestito di altri da fonti esterne. Il principio filosofico coinvolto in questa affermazione sarebbe il principio che una civiltà possa sviluppare nuove forme rimanendo tuttavia se stessa, mentre il principio di Toynbee è che, se una civiltà muta, cessa di essere se stessa e si origina una nuova civiltà”<sup>62</sup>.

Ovviamente le categorie di Toynbee non potrebbero essere applicate anche ad organismi animali che, nel crescere dalla nascita alla maturità alla vecchiaia, possono in realtà cambiare le loro caratteristiche pur rimanendo se stessi. Perché non siamo autorizzati a dire, chiede Collingwood, che la civilizzazione è l'ombra dell'uno nell'altro? Perché Toynbee osservava la civilizzazione come lo scienziato scruta un fenomeno naturale, una visione per cui l'individuale si costituisce in modo da poter essere separato dal resto da un confine sottile che distingue chiaramente quel che c'è dentro da quel che sta fuori<sup>63</sup>. Una simile analisi della civilizzazione è possibile solo se la vita delle società è osservata, come quella di una pietra, come una vita naturale e non come la vita mentale che è.

Come dicevamo, per Collingwood la civilizzazione è vista come processo, un processo mentale in cui la mente arriva a conoscere sé stessa grazie all'identificazione di tutti i suoi aspetti. La relazione, pertanto, della civilizzazione occidentale con l'ellenica, è una relazione mentale, non naturale; e deve essere studiata storicamente, non scientificamente. Collingwood scrive:

“Come un dato di fatto, la civiltà occidentale si è

---

<sup>62</sup> R.G.C., *The Idea of History*, cit., p. 162 (tr.it., p. 187).

<sup>63</sup> Ibid.

formata facendo esattamente questo, ricostruendo, dentro la propria mente, la mente del mondo ellenico e sviluppandone la ricchezza in nuove direzioni. Perciò la civilizzazione occidentale non è connessa a quella ellenica in modo puramente esterno. La relazione è interna. La civiltà occidentale esprime, ed in verità raggiunge, la propria individualità non distinguendosi in sé dalla civiltà ellenica ma piuttosto identificando sé stessa in lei.”<sup>64</sup>

Così, per Collingwood, nella storia la divisione tra le varie civilizzazioni è arbitraria, perché la storia stessa è lo sviluppo della mente assoluta come essa arriva a riconoscersi ed identificare se stessa con le sue espressioni manifeste. La reazione di Toynbee alla critica di Collingwood, si trova alla fine del nono volume di *Study* di Toynbee, non attacca comunque il concetto di Collingwood della relazione tra le civilizzazioni, in modo da negare che l'essenza della crescita delle civilizzazioni sia intellettuale<sup>65</sup>.

Toynbee inizia (erroneamente) col notare che Collingwood sbaglia nel raccomandare allo storico “di ignorare tutte le connessioni dell'esperienza, tranne l'intellettuale”<sup>66</sup>. Una simile veduta, Toynbee afferma, è una peculiarità occidentale e parte dalla tipica nozione che la conoscenza derivata dalla scienza sia più valida di quella derivata dall'intuizione e rivelazione. Argomentare che il pensiero è l'insieme della storia, costituisce per Toynbee “un idoleggiare il pensiero” – “il sacrificio del filosofo sull'altare del suo patriottismo di mestiere”<sup>67</sup>. Per Toynbee il concetto della storia di Collingwood è di tipo idolatrico perché, nell'epistemologia di Collingwood, religione ed arte non occupano un posto eguale a quello della filosofia, ma inferiore. Per Toynbee, la visione della storia e della conoscenza di Collingwood esclude che la saggezza sia derivata dall'esperienza religiosa e sostituisca il culto della mente dell'uomo stesso a quello del Creatore. Ne deriva che

---

<sup>64</sup> Idem, p. 163 (tr.it. pp. 187-8).

<sup>65</sup> Ibid.

<sup>66</sup> Toynbee, *Study*, IX, p. 732.

<sup>67</sup> Ibid. Per una successiva esposizione di questo tema, vedi il più recente libro di Toynbee, *An Historian's Approach to religion*, Oxford 1956, pp. 56-73.

l'obiezione finale di Toynbee a Collingwood è che si rifiuti di ammettere che il mondo non è autosufficiente, che il Creatore stabilisca essenziali rapporti con la Creazione, e che lo storico debba considerare la natura delle relazioni tra Dio e il mondo perché l'interpretazione della storia si riveli. Così Toynbee porta la forza trainante dello sviluppo storico un passo oltre quello rappresentato da Collingwood, e, al posto della mente, come oggetto della conoscenza storica, Toynbee pone Dio. E se Collingwood vede lo sviluppo storico come la progressiva realizzazione di sé della mente, Toynbee vede la storia come la progressiva creatività di Dio. E mentre Collingwood disegna la conoscenza della storia come una progressiva autocoscienza della mente umana, Toynbee la vede come un movimento verso la Visione Beata. Toynbee definisce così la sua veduta:

“la comprensione oltre i fatti della storia si modella alla poesia dei fatti e ci coinvolge nella rivelazione di Dio e nella speranza di comunione con Lui; ma nella ricerca di una Visione Beatifica che somigli alla Comunione dei Santi siamo in pericolo di essere allontanati dalla nostra ricerca di Dio verso una glorificazione dell'uomo; e questo peccato di associare la creatura al Creatore precipita l'uomo di culto in un continua caduta dall'idolatria verso la disillusione e un eventuale disprezzo dell'Uomo che è tanto eccessivo come l'adulazione di cui è l'inevitabile conseguenza (...) Quando *Dominus illuminatio mea* viene colta nel legame dell'*Uomo misura di tutte le cose* come la chiave di un uomo nell'indovinello della Vita Umana, la vanità dell'uomo si trasfigura in questa luce divina...”<sup>68</sup>

---

<sup>68</sup> A. J. Toynbee, *Study*, IX, p. 737. Vedi la recensione degli ultimi quattro volumi di Toynbee di F.H.Underhill, *The Toynbee of the 1950's*, in “Canadian Historical Review”, XXXVI, settembre 1955, p. 225. Qui si dà una lista delle recensioni del lavoro di Toynbee con i supplementi di quelli di Montague citata prima, nota 3. La successiva bibliografia si può trovare in K.D.Erdmann, *Toynbee: Eine Zwischenbilanz*, in “Archiv für Kulturgeschichte”, XXXIII (1951), pp. 174-250, e A. Wenzel, *Die philosophischen Grundlagen von Toynbees Geschichtsbild*, in “Saeculum”, IV, 1953, pp. 201-206.

Pertanto Collingwood è attaccato da Toynbee “il positivista” non a causa del suo intuizionismo o perché concepisce gli eventi storici diversi dai naturali, ma perché sbaglia a vedere che il lato fondamentale degli eventi non è il pensiero, o la mente, ma la relazione degli eventi umani alla ricerca di Dio. Invece della mente, come ragione nella storia, Toynbee vede Dio. Questa conclusione risulta nella completa negazione del primo positivismo di Toynbee. Negli anni tra la pubblicazione dei suoi primi tre volumi e gli ultimi quattro, Toynbee ha compiuto una completa revisione della sua posizione. La conclusione finale è una filosofia della storia non diversa da quella di Schelling nell’ultimo periodo del suo sviluppo. La filosofia, la storia e la teologia sono state tutte messe in relazione nella mente di Toynbee in una tale maniera che il risultato è una documentata filosofia della storia che va verso la teosofia.

Come Schelling attaccò Hegel per il suo finale *negativismo* (l’incapacità della dialettica di dar conto del passaggio di Dio dalla potenza all’atto), così anche Toynbee attacca Collingwood e tutte le filosofie umanistiche della storia per il loro rifiuto di esaminare la relazione tra mondo e creatore<sup>69</sup>. Come Schelling, Toynbee è spinto nell’irrazionalismo dal desiderio di assorbire il motivo religioso in una filosofia della storia. Come risultato di questo sviluppo, il giovanile empirismo non soddisfa più Toynbee. Ora ritiene (come Collingwood) che uno stretto empirismo porti a studiare i fatti della storia in una maniera che non può spiegarne la vera anima.

Nel settimo volume del suo lavoro, pubblicato quasi vent’anni dopo il primo volume, Toynbee afferma che lo scopo dello studio della storia è mostrare il legame del mondo a Dio. La storia stessa consiste di una fase dello sviluppo della divina creazione (di nuovo un’idea schellinghiana), e gli eventi storici sono visti come significativi solo nei limiti in cui rivelano il dramma della ricerca dell’uomo di Dio nel tempo della storia. L’angolo visuale dello storico si rivela essere solo uno tra molti, ma “costruisce un chiaro, proprio, contributo alla visione frammentata della realtà che ha l’Umanità”<sup>70</sup>. Nella risposta alla domanda “Perché la gente studia

---

<sup>69</sup> Toynbee, *Study*, cit., X, pp. 126-127.

<sup>70</sup> Su Schelling vedi Windelband, *op.cit.*, pp. 616-20, e H. Knittermeyer, *Schelling und die Romantische Schule*, Munchen 1929, p. 415 e sgg. Cfr. Il

la storia?” Toynbee risponde: “Allo scopo di percepire seguendo Dio e trovarLo”. La conoscenza storica si mescola con la conoscenza religiosa (proprio come per Schelling la filosofia ha finito per identificarsi alla teologia), al fine d’intendere, per Toynbee, che:

“Il contributo della storia sta nel darci una visione dell’attività creativa di Dio nel movimento del quadro che, nell’esperienza umana di esso, è uno schermo a sei dimensioni. L’angolo di visione della storia ci mostra il cosmo fisico che si muove in modo centrifugo nelle quattro dimensioni del rapporto Spazio-Tempo; ci mostra la Vita sul nostro pianeta che si muove evolucionisticamente in una cornice a cinque dimensioni formata da Vita-Tempo-Spazio; e ci mostra le anime umane, portate a sei dimensioni dal dono dello Spirito, muovendo, nel fatale esercizio della libertà spirituale, sia verso il Creatore, che lontano da Lui”<sup>71</sup>.

Così la conoscenza storica diventa una visione della realtà che, come dice Collingwood, afferma che tutte le altre forme della conoscenza sono contenute in sé. Le scienze fisiche si limitano al mondo dello Spazio e del Tempo. Le scienze biologiche possono studiare il mondo della Vita- Spazio-Tempo Vitale sino al punto in cui il mondo risponde alle leggi del cambiamento naturale. Ma è solo nella storia che queste scienze sono sintetizzate con i modelli dell’esperienza tipicamente umana, arte e religione, al fine di indagare a fondo i “doni dello Spirito”. È dal legare questi “doni dello Spirito” allo sviluppo della Natura che una visione integrale del fine di Dio ci si rivela. La storia, nel provvedere una visione a sei dimensioni della realtà, unifica tutta la conoscenza legandola

---

personale *credo* religioso di Toynbee nei suoi *Study*, cit., VII, pp. 420-1, nota 6. Per un ulteriore esame del cammino di Toynbee dall’empirismo verso un influsso dell’idealismo tedesco, vedi O. Anderle, *Das Universalhistorische System Arnold J. Toynbee*, Francoforte 1955, pp. 441-49, e O. Kohler, *Toynbees Bild der Menschheitsgeschichte*, in “Saeculum” I, 1950, p. 165 e sgg.

<sup>71</sup> Toynbee, *Study*, cit., X, p. 1.

alla ricerca di Dio. Così solo la storia può dare l'impulso alla "Scienza e Religione (per configurare) la loro opportunità di disegnare più vicino a Dio la ricerca comprensiva di delineare la Psiche, creatura proteiforme di Dio... perché il Subconscio, non l'intelletto, è l'organo attraverso cui l'Uomo articola la sua vita spirituale per Dio o il Diavolo".<sup>72</sup>

Uno dei risultati del passaggio di Toynbee dal positivismo alla teologia è il nuovo orientamento della sua teoria del cambiamento storico. Lo sviluppo storico è ora colto da Toynbee, come era nella *Philosophie der Mythologie und Offenbarung* di Schelling, come l'incrocio in cui emerge la grande religione. Toynbee afferma che lo studio della storia può illuminarci solo fino al punto di portarci più vicino alla universale esperienza religiosa. Scrive: "Era la funzione storica della civilizzazione servire, partendo dalla caduta, come pietre miliari per un progressivo processo di rivelazione di sempre più profonde visioni religiose"<sup>73</sup>.

E di nuovo "(le civilizzazioni) hanno chiuso il loro significato storico eccetto per quel che contribuiscono al progresso della Religione"<sup>74</sup>. Questo vuol dire che invece degli sviluppi ciclici delle singole civilizzazioni come modelli del cambiamento storico, noi siamo ora sottoposti ad uno sviluppo lineare in cui la civilizzazione si può considerare nella valutazione dell'intensità delle loro esperienze religiose. Supponendo un simile sviluppo si passa dai misteri e mitologie alle grandi religioni storiche (Cristianesimo, Confucianesimo, Induismo, Islam) verso una rivelazione finale. Qui l'umanità si trasporterà in uno sviluppo ancora più elevato, fuori del tempo, quando l'unità di tutte le verità si sarà resa manifesta.<sup>75</sup> È difficile vedere come una simile visione non si possa che dire teosofica, perché, come scrive lo stesso Toynbee:

"la presenza di Dio e la partecipazione trasfigura una precaria Fraternalità dell'uomo in una Comunione dei Santi in cui le creature di Dio sono unite l'una con

---

<sup>72</sup> Idem, p. 2.

<sup>73</sup> Idem, VII, pp. 500-501.

<sup>74</sup> Idem, VII, p. 445.

<sup>75</sup> Idem, VII, p. 449.

l'altra nell'unione con il Creatore... *Vere Jerusalem est illa civitas*; perché, in questa piena e perfetta comunicazione, l'uomo si riconcilia con l'uomo, e l'Umanità con la Natura non-Umana... Mentre il filosofo si agita con la mente, il santo prorompe nel giubileo:

*Altissimu omnipotente bon Signore  
Tue so le laude, la gloria e l'onore e omne  
benedictione...*”<sup>76</sup>

Quindi, sia l'*idealismo* di Collingwood che la teosofia gnostica di Toynbee, se confliggono in specifici punti, si accordano nell'attaccare il positivismo e l'empirismo come risposte inadeguate alla domanda posta alla storia dal moderno Uomo Occidentale. Il recente commento sembra indicare che alcuni dei punti fissati da Collingwood hanno portato al riesame delle idee a lungo considerate improponibili nel pensiero storico inglese<sup>77</sup>. Toynbee si è messo al di là di ogni fondamento empirico nel suo aperto attacco di stile irrazionale, ma persino l'appello di Toynbee allo spirito non è andato incontro ad una totale critica<sup>78</sup>. La cosa che ha più importanza è che nel lavoro di entrambi, Collingwood e Toynbee, si presenta una rottura nella linea di una

---

<sup>76</sup> Idem, VII, pp. 442-49.

<sup>77</sup> Toynbee, *Study*, cit., X p. 141; Barraclough, *History in a Changing World*, cit., pp. 1-31, p. 35 e sgg; Barraclough, Corban et al., *Historical Writings*, in "Times Literary Supplement", January 6, 1956.

<sup>78</sup> H. W. Walsh, *An Introduction to Philosophy of History*, Londra 1951, p. 168. E' possibile che una generazione che ha risposto al progresso intellettuale di T.S. Eliot da *The Waste Land* a *The Rock*, dovrebbe essere del tutto insensibile al tentativo di Toynbee di correlare l'immanente e il trascendente. Oppure Toynbee è inconsapevole che il suo progetto è simile a quello di Eliot. Scrive sul frontespizio di *An Historian's Approach to Reli* "Una visione universale della storia e della coscienza della situazione presente di ciascuno, che si sostengano a vicenda l'un l'altra. Come io vedo la totalità del passato, così io faccio esperienza dell'oggi. Più profonda è la fondazione che riesco ad acquistare nel passato, più vado esprimendo la mia partecipazione *gion* una frase dai *Four Quartets* di Eliot: "Only Thought time time is conquered". Per di più il lavoro di Toynbee va comparato a quello degli esistenzialisti cristiani come Paul Tillich che si introduce Toynbee in *Existential Philosophy*, in "Journal of the History of Ideas", V (1944), pp. 44-70 – almeno nello spirito.

tradizione storica, che ha sempre prima evitato le suggestioni dello storicismo continentale e della filosofia della storia. Un influsso della storiografia tedesca, della via che da Hegel a Schelling porta a Schopenhauer e Nietzsche.

Forse, come ha commentato A. J. P. Taylor, siamo sull'orlo di una storiografia bizantina, nell'Inghilterra di oggi <sup>79</sup>. D'altro canto, può anche essere che gli storici inglesi stiano esaminando la loro capacità, per renderla capace di rispondere alla domanda posta da questo tempo senza sicurezze. Possono imparare dalla tradizione storica continentale, che con Karl Jaspers ha dato l'immagine di uno storico che può scrivere:

“Una visione della storia crea l'area fuori della quale la nostra coscienza di umanità è sorta. Il quadro che formiamo della storia diventa un fattore della nostra volontà. Il modo in cui noi rappresentiamo la storia delimita le nostre potenzialità, o le sostiene grazie a successive implicazioni, o le allontana dalla realtà.” <sup>80</sup>

Sia Collingwood che Toynbee cercano di rendere la loro visione della storia come una visione universale dell'umanità; a causa dell'età della crisi essi vorrebbero conquistare, come dice Jaspers:

“Una visione universale della storia e della coscienza della situazione presente di ciascuno, che si sostengano a vicenda l'un l'altra. Come io vedo la totalità del passato, così io faccio esperienza dell'oggi. Più profonda è la fondazione che riesco ad acquistare nel passato, più vado esprimendo la mia partecipazione al presente corso degli eventi. Dove io risiedo e dove io sto vivendo, perché il primo modo di imparare è nello specchio della storia” <sup>81</sup>.

**Wayne University**

---

<sup>79</sup> Taylor, *op.cit.*, p. 18.

<sup>80</sup> K. Jaspers, *Origin and Goal of History*, cit., p. 211.

<sup>81</sup> Idem, p. 269.



**James Connelly**

## **Collingwood e de Ruggiero: una corrispondenza filosofica<sup>1</sup>**

Il titolo di questo articolo va inteso in due sensi, si riferisce sia alla consistente corrispondenza tra posizioni filosofiche di Robin G. Collingwood e Guido de Ruggiero, sia allo storico scambio di lettere, che attesta la loro convergenza di pensiero.

Di solito gli interpreti hanno avvicinato Collingwood a Croce, per le grandi somiglianze nelle teorie dell'arte e della filosofia della storia. Ciò suggerisce infatti utili riflessioni – non si possono sottovalutare queste convergenze. Anche si pensa ad avvicinare Collingwood e Gentile, e anche qui ci sono buone ragioni, perché l'influsso dell'atto puro di Gentile è evidente negli scritti di Collingwood, a partire da *Speculum Mentis* fino a *The New Leviathan*. Ma se non si possono negare questi influssi, va affermato - e dimostrato - che la relazione tra Collingwood e de Ruggiero fu di più: una vera collaborazione filosofica, un genuino incontro tra menti filosofiche.

Basta guardare alle lettere di questa corrispondenza – al modo in cui discutono ciascuno gli scritti dell'altro, con impegno vero. Si pensi che addirittura Collingwood scrisse per de Ruggiero un ben argomentato schizzo di *Speculum Mentis*; in altre lettere si trova una sinossi dettagliata di altri lavori ed idee; ma il caso più notevole

---

<sup>1</sup> Traduzione italiana di C.Gily Reda.

è che nel 1921 scrisse un saggio dedicato e poi mandato a de Ruggiero: il *Libellus de Generatione*. Questo è l'argomento che discuteremo, facendo riferimento alla corrispondenza ed alla traduzione di Collingwood dei testi di de Ruggiero, ad esempio la *Filosofia contemporanea* e la *Storia del liberalismo europeo*. L'interpretazione che ne deriva, e il disegno dei temi filosofici e di teoria politica, rende con soddisfazione un tributo all'influenza delle idee di de Ruggiero. Non si tratta di una direzione da considerarsi unidirezionale: come in tutti i rapporti, si basa su una convergenza d'intenti rivelatasi nell'incontro. È questo il punto centrale per comprendere la relazione di Collingwood con de Ruggiero: impararono l'uno dall'altro, l'apprendimento era mutuo, fondato com'era nel rispetto dell'uno per l'altro, sia per le tesi rispettive che per l'ottica filosofica.

### *L'inizio della corrispondenza.*

Non è del tutto chiaro quando iniziò la corrispondenza. Sicuramente era già iniziata quando Collingwood scrisse una lettera a de Ruggiero, il primo di luglio del 1920, in risposta ad una del 27 giugno, inviata da Londra. Il contenuto doveva essere il chiarimento di un discorso precedente, se Collingwood confessa a de Ruggiero: "direi che nelle tue idee mi sembra di capire meglio le mie".

Vale la pena sottolineare l'importanza che i due amici si attribuirono vicendevolmente. Nel giugno 1920 Collingwood aveva tradotto la *Scienza come esperienza assoluta* di de Ruggiero, e in luglio compose il *Libellus de Generatione*; nel frattempo, completava la traduzione della *Filosofia contemporanea* di de Ruggiero; teneva conferenze sulla sua filosofia nel suo semestre universitario. Nel 1921 pensò anche di pubblicare una traduzione della *Filosofia del Cristianesimo* di de Ruggiero. Pochi anni dopo, nel 1926, cominciò a tradurre la *Storia del liberalismo europeo* e nel 1931 tradusse l'articolo *Science, History and Philosophy* di de Ruggiero. Certamente fu Collingwood il primo motore della notorietà della filosofia di de Ruggiero per il pubblico di lingua inglese. Ma si deve anche ricordare che fu de Ruggiero il primo filosofo a discutere del lavoro filosofico di Collingwood, nel libro

*Filosofi del Novecento*<sup>2</sup>. Lo scambio era mutuo: come Collingwood aveva presentato de Ruggiero agli inglesi, così de Ruggiero presentava Collingwood agli italiani.

In verità nei *Filosofi del Novecento*, de Ruggiero si limita a dare il resoconto critico di *Speculum Mentis*; ma l'importanza della citazione sta nel tratteggio della sua figura, più che nel contenuto. Innanzitutto, de Ruggiero discute di Collingwood in un contesto integralmente filosofico, dedicandogli un brano di una storia specialistica; nessuno, fino a John Passmore nel 1957<sup>3</sup> lo ha fatto, né lo hanno fatto molti libri apparsi dopo; quando addirittura non hanno del tutto ignorato Collingwood. Invece, è chiaro nel contesto l'apprezzamento che de Ruggiero gli dimostra, in quanto non solo presenta il pensiero di Collingwood al pubblico italiano, ma lo difende dalla critica di Croce, indicando la sua vicinanza piuttosto all'idealismo attuale di Giovanni Gentile. Lo scritto ha efficacia, raggiunge il suo scopo, se si guarda al tutto dell'esposizione. Su questo punto torneremo.

Il primo obiettivo che mi propongo, è dimostrare che Collingwood e de Ruggiero si impegnarono in una collaborazione profonda, fondando nella somiglianza e nell'amicizia. Troviamo in una lettera del 1921 un motivo di comunanza nella critica al comune padre filosofico, Croce:

“Il tuo ultimo attacco al mulino a vento crociano era eccellente, e la risposta di Croce nella “Critica” mi ha alquanto divertito. Non puoi portarlo a riconoscere che le quattro pale del suo mulino a vento non sono qualcosa come uno speciale decreto divino: ma c'è qualcosa di dolente e un po' patetico, quando fa riferimento a questo figlio ribelle che vuole procedere battendo suo padre, sebbene l'affetto del padre per lui rimanga immutabile”<sup>4</sup>.

Collingwood era filosoficamente più vicino a de Ruggiero di quanto non lo fosse sia a Croce che a Gentile. Croce lo capiva e certamente

---

<sup>2</sup> Guido de Ruggiero, *Filosofi del Novecento*, Laterza, Bari 1934.

<sup>3</sup> John Passmore, *A Hundred Years of Philosophy*, Duckworth, London 1956.

<sup>4</sup> Lettera a de Ruggiero del 21 settembre 1922.

vide l'influsso di de Ruggiero sulla critica che di lui stesso faceva Collingwood:

“La critica di Collingwood era identica a quella che mi era ronzata nelle orecchie, mi stavano dinanzi da dieci anni o più, in Italia (...) gli avvocati dell'*idealismo attuale*, sublime quanto vuota filosofia, mi avevano accusato di non essermi innalzato alla sublimità, di non aver dissolto tutte le distinzioni nell'atto e pertanto di essere insieme un realista ed un idealista, in contraddizione interna. Avendo pazientemente spiegato perché non avrei potuto accettare questa nuova rivelazione, aspettavo di vederla appassire e cadere nella dimenticanza, come era nella natura dell'obiezione e come infatti accadde. Al tempo, l'estremo e molto radicale teorico dell'idealismo attuale era de Ruggiero che, essendo andato in Inghilterra, informò Collingwood della propria opinione e lo mise in guardia contro la mia filosofia come sorpassata, naturalistica, empirica e così via. Pertanto Collingwood terminò il suo lavoro con un saluto ai miei due “eredi” cioè Gentile ed il suo maestro e collega ... de Ruggiero negli stessi anni aprì il fuoco su di me dedicando a Collingwood un suo lavoro in cui ripeteva in modo pedissequo il lavoro di Collingwood, giudicando e condannando la mia filosofia dell'arte”<sup>5</sup>. Croce procede affermando che “lo stesso Collingwood mise fine a questa critica ed abbandonò la contemporanea affermazione di attualismo la cui mal diretta influenza risentiva ancora in *Speculum Mentis* (...) Io ho criticato con coscienza questo lavoro per i suoi presupposti e per gli argomenti specifici”<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> B. Croce, *In commemorazione di un amico inglese*, pp. 52-3. Il riferimento è all'articolo di Collingwood *Croce's Philosophy of History*, in “Hibbert Journal”, vol. 19, 1921, pp.263-78. Croce, come Collingwood, non riesce ad accettare di citare Gentile.

<sup>6</sup> *Ibid*, p. 53.

Il retroscena delle risposte di Croce alle critiche di Collingwood sta nei precedenti cinque anni di colloqui filosofici intercorsi tra Collingwood e de Ruggiero. In un breve scritto mai pubblicato sulla *Croce's Philosophy*, Collingwood aveva chiarito la sua preoccupazione riguardo all'approccio di Croce, che conduceva all'immagine dello spirito diviso come un mulino a vento, con le sue pale:

“Lo spirito è un oggetto non un atto. Viene posto come esistente, analizzato o anatomizzato da una specie di logica o quasi-fisica partizione in diversi elementi, che hanno una sorta di indipendenza ed individualità, come le parti dell'anima in Platone; con ciò resta di incomprendibile e contrastante carattere, perde del tutto la relazione intelligibile e la loro natura quasi mitica gode di un buon accordo di immagine – ed è quindi una molteplicità, la cui unità dev'essere imposta in loro dall'esterno: è quel che è dopo, descritto e approfondito dal filosofo, non quello che vive nella sua vita filosofica. È l'oggetto della filosofia, non la vita della filosofia: non il soggetto ma l'oggetto”<sup>7</sup>.

Riflettendo su tali cose, nello stesso tempo in cui scriveva il *Libellus*, iniziò la riflessione che infine si concluse nello *Speculum Mentis*, del 1924. C'è un passaggio cui fare attenzione, in cui si nota la differenza di Croce rispetto all'immagine centrale dello *Speculum Mentis*, che è ‘lo specchio della mente’:

“La mente è uno specchio in cui la realtà si riflette. Ma con una differenza. Nello specchio qualsiasi cosa si capovolge, e solo le superfici delle cose sono del tutto visibili; ma nella conoscenza non è così; noi conosciamo le cose come sono, non riflesse all'opposto, ed in tre dimensioni, non in due soltanto. E inoltre, lo specchio è un qualcosa di definito in se stesso – vetro e mercurio, una chimica e ben precisa

---

<sup>7</sup> *Croce's Philosophy* fu scritto due giorni dopo la lettera a de Ruggiero e poco prima che Collingwood scrivesse il *Libellus* il 20-23 di luglio. E' una prima redazione di *Croce's Philosophy of History*.

composizione, una speciale e determinata consistenza; ma la mente è uno specchio il cui essere è solo attività di riflessione, che non ha *sostanza* propria di cui l'attività sia solo una manifestazione.

Lo specchio della mente invece riflette l'intera sostanza delle cose, riflette tutto com'è, ed è essa stessa nient'altro che riflessione: pertanto la riflessione (che è la mente) non è in alcun modo distinguibile dall'oggetto. E dunque è semplicemente una duplicazione indistinguibile, un facsimile – oppure è la stessa cosa ri-descritta? Chiaramente è quest'ultima, visto che l'idea-mondo è non un altro mondo, come il mondo reale, ma è il mondo reale come noi lo conosciamo. La mente perciò come tale non esiste: è solo un altro nome per denominare l'oggetto”<sup>8</sup>.

### *Libellus de Generatione*

Vale la pena dare un resoconto completo del *Libellus de Generatione*. È un ottimo esempio di scrittura filosofica, un dialogo tra il sé e un interlocutore filosofico. Un esperimento di scrittura che cerca soluzioni aperte ai problemi in un confronto aperto, che certo Collingwood non ritenne possibile né con Croce né con Gentile, né con alcun altro dei suoi colleghi filosofi inglesi.

Collingwood scrisse il *Libellus de Generatione: An Essay in Absolute Empiricism* tra il 20 e il 23 luglio 1920, e lo mandò a de Ruggiero, cui era dedicato. Per giustificare il sottotitolo del saggio, Collingwood comincia da Hume, dalla sua negazione del principio di sostanza che risolve tutta la realtà nell'attualità dell'esperienza. In ciò, come d'altra parte farà spesso, manifesta l'intento di salvare Hume dai suoi ufficiali eredi, realisti e positivisti. In un breve schizzo delle sue conclusioni, scrive:

‘la mia convinzione di base è che la realtà è diveniente, vale a dire che non tanto è quanto *accade*; ciò implica che la realtà della mente è il processo delle sue esperienze, della sua vita e nulla di più.’ Continua sottolineando: “la mia propria filosofia io vedo come derivata dalla critica

---

<sup>8</sup> *Libellus de Generatione*, Bodleian Library, Oxford, p.6.

di Hume che annulla il realismo, procedendo per una catena di interpretazioni che unisce prima gli idealisti tedeschi ed italiani, e poi gli empiristi ... dell'Ottocento nonché il nuovo realismo del Novecento.”

Diversamente dal suo *assoluto* empirismo, costoro non riescono a fondare in modo chiaro e stabile i loro stessi principi. Perciò l'intento è, nella prima parte del saggio, demolire la presentazione della conoscenza e del giudizio dei realisti; nella seconda di asserire la superiorità di una concezione in cui conoscenza e giudizio si risolvono nel processo del divenire.

Le due parti del saggio si intitolano *I - Il mondo dell'essere* e *II - Il mondo del divenire*. Il primo capitolo, sulla *Dissoluzione del realismo*, contiene materiali che sono più tardi nell'anno ripresi nelle *Riflessioni sul realismo*. Nella sua *Autobiografia* Collingwood attribuisce a questo scritto la dimostrazione che i realisti asseriscano implicitamente la possibilità di conoscere quel che hanno precedentemente definito come *inconoscibile*<sup>9</sup>. Il *Libellus* sviluppa questa tesi, dimostrando l'impossibilità di dar conto della conoscenza a partire dal presupposto che soggetto ed oggetto siano cose che stanno simultaneamente per sé, definizioni separate nel mondo, anche se condotte alla mutua relazione nell'atto del conoscere.

Sostiene che la critica deve essere rivolta ad una dialettica in cui il realismo si biforca in due, oggettivismo e soggettivismo, entrambi basati sulla “formula di un soggetto indipendente e di un oggetto che consiste in una relazione-di-conoscenza”<sup>10</sup>. Il realismo non sa dare conto della conoscenza ed egualmente non sa spiegare l'errore; e la sua interna dialettica porta inevitabilmente alla propria dissoluzione. All'interno del “mondo dell'essere”, posto dal realismo, non ci possono essere distinzioni reali, ogni cosa diventa indistinguibile dal suo opposto; mentre nel “mondo del divenire” le distinzioni possono essere fatte e argomentate. Interpretando la realtà e la conoscenza come divenire, diventa possibile dare ragione sia dell'identità che della differenza e anche della verità e dell'errore.

Il realismo non può spiegare il divenire e perciò non può spiegare la possibilità della conoscenza storica. Collingwood propone

---

<sup>9</sup>. R.G. Collingwood, *An Autobiography*, Oxford: Clarendon Press, 1939, p.44.

<sup>10</sup>. *Libellus de Generatione*, cit., p.16.

un'alternativa in cui, all'interno dell'idea del divenire:

“l'identità (...) significa che la fase passata del processo continua nelle fase presente (...) il presente afferma il passato. La differenza significa che il momento passato è trascorso, è superato, non è più esistente; il presente nega il passato. Le categorie dell'identità e della differenza sono pertanto, interpretazioni del mondo del divenire, come categorie di affermazione e negazione, del positivo e del negativo. Prendiamo due fasi del processo, A e B. In un dato momento la fase che è esistente è A e non B. Ma restare a questo, sarebbe negare la realtà del processo, che è la continuità, sarebbe come asserire che se io sono il mio presente, non sono il mio passato. Una simile affermazione taglia il filo logico del processo, nega il mondo del divenire e asserisce nuovamente il mondo dell'essere, con il risultato che la coincidenza degli opposti è tagliata via ed il mio presente diventa indistinguibile dal mio passato. Riaffermare il processo è necessario per affermare che il mio stesso passato vive nel mio presente, sia la presente fase B che la A, anche se è definitiva la premessa che A non è B e B non è A – sono le fasi differenti del processo. Una verità nel mondo del divenire può solo essere espressa da una contraddizione, una sintesi di opposti. Ma in queste sintesi ciascun termine mantiene il proprio significato, e non è distrutto ma piuttosto spiegato dal suo opposto. Ciò che intendiamo dicendo “sono il me stesso presente e non il mio passato” non è la verità, finché non aggiungiamo “sono anche il mio essere passato”. Nell'essere trascorsa, la fase precedente è distrutta ma allo stesso tempo è preservata. Il passato è del tutto incompreso se viene riguardato come una pura negatività - come ciò che ci si è lasciati alle spalle e non si conserva in alcun modo - o come pura positività - come ciò che sopravvive interamente immutabile nel presente.”

Questa presentazione dell'idea dell'*incapsulamento* e del passato

vivente (*living past*) mostra la vicinanza agli Italiani, e la distanza dagli idealisti inglesi. Il loro concetto della realtà era statico; il loro assoluto, dice, è uno statico spinozismo assoluto che non può permettere il processo ed il divenire; è una forma di realismo, che né può fornire spiegazione né accettare la realtà della storia; l'*assoluto* di Collingwood invece è dinamico: "Non c'è nessun tutto. Il divenire non è una serie che può essere sommata ad un certo numero di termini, nemmeno all'infinito"<sup>11</sup>. Ciò ha ripercussioni sul metodo filosofico, che elabora quando lavora alle conferenze sulla filosofia morale, cfr. *An Essay on Philosophical Method*, e poi anche nel saggio *Economics as a Philosophical Science e Political Action*. Questi saggi ripetono ciò che era affermato nella prefazione al *Libellus*, cioè che non vuole

“ammettere alcun dualismo tra la mente ed il suo oggetto così che la mente compia l'intero processo e il suo oggetto si possa concepire come un tutto statico fuori di essa. L'oggetto è anch'esso processo, e questi processi non sono due ma un sol processo”.

Studiando qualcosa filosoficamente il problema soggettivo della ricerca deve essere visto come un processo, oppure non lo si può concepire per nulla. Pertanto nel saggio sull'economia scrisse che “i concetti di valore, benessere e via dicendo non sono in sé esplicabili; non possono essere capiti, se non risolvendoli nel concetto dell'azione economica”; e in *Political Action* dice che l'affermazione si deve porre

“in forma di domanda. Cos'è l'azione politica? Vale a dire, propongo di impostare il fondamento non sulla categoria di sostanza ed attributo, ma su quella dell'azione; le domande che sono senza risposta in termini di sostanza ed attributi, la trovano invece nei termini dell'azione.”<sup>12</sup>

---

<sup>11.</sup> *Ibid*, p.61.

<sup>12.</sup> *Essays in Political Philosophy*, edited by David Boucher, Oxford: Clarendon Press 1989, pp58 & 92-93. La prima pubblicazione è del 1925 e la seconda del 1928.

Confrontandosi con la filosofia italiana, Collingwood sceglieva con chiarezza la posizione di de Ruggiero contro quella di Croce, nonostante sentisse il grande debito con Croce. Era naturalmente anche debitore a Gentile, anche se lo disse meno frequentemente. Alle volte nascose questa verità dietro la frequente affermazione dell'identità della posizione filosofica di Gentile e de Ruggiero.

Possiamo rendercene conto ad esempio nella conclusione di *Croce's Philosophy of History*, dove si chiede se sarà mai capace di mettere tra parentesi l'astratta <<filosofia dello spirito>> e "raggiungere il punto dell'assoluto idealismo a cui i suoi eredi Gentile e de Ruggiero avevano in realtà condotto il suo pensiero"<sup>13</sup>.

Collingwood è spesso impaziente con chi, come Evelyn Underhill, Dean Inge o Bernard Bosanquet, non riesce a capire gli Italiani in modo corretto. In una recensione del libro di Bosanquet, *The Meeting of Extremes in Contemporary Philosophy*, notò che sebbene il suo resoconto del neo realismo fosse apprezzabile, quello del neo idealismo invece fosse "meno soddisfacente".

Inoltre:

"Solo due sono riconosciuti neo-idealisti, Croce e Gentile: ed è sorprendente l'assunto che le loro vedute siano identiche. Né le sorprese finiscono qui. Il neoidealismo, abbiamo detto, è semplicemente un altro empirismo radicale; apprezza la novità del pensiero senza la sua necessità, la spenceriana evanescenza del male, e la negazione della trascendenza, non solo nel senso della cosa in sé inconoscibile, che trascende il pensiero, ma nel senso molto differente dell'oggetto del pensiero che trascende l'immediato e l'intuizione. Questo, per citare una frase dello stesso dr. Bosanquet, si può definire "divertente, incredibile, se non fosse posto in nero e bianco". Siamo portati a credere che non capisca per niente il pensiero di Croce e Gentile, quando essi negano *del tutto* la trascendenza (le possibili forme dell'inconoscibile), e superano con le loro tesi centrali della sintesi a priori ed il concetto come un *al di là* dell'intuito. Se è così, possiamo capire la sua evidente impazienza verso di loro; ma non possiamo certo accettare il disegno delle loro filosofie, nemmeno come simile all'originale"<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> *Croce's Philosophy of History*, cit., p.278.

<sup>14</sup> *Oxford Magazine*, 2 marzo 1922, p.271.

Invece, in altri passi è lui stesso a distinguere nettamente tra Croce e Gentile (e de Ruggiero), e ad accusare Croce di professare l'antitrascendentalismo ed l'antinaturalismo, ma di cadere poi in entrambi i difetti. Per esempio, suggerisce che Croce è a volte affetto da:

“un rigido ed astratto formalismo, che ci ha dato la dottrina delle quattro “Forme dello Spirito”. Questa dottrina rappresenta non la vitale e suggestiva caratteristica della filosofia di Croce, ma piuttosto il suo lato sterile e meccanico; e la grandezza sia di Croce che dei suoi eredi è dimostrata dal modo con cui si districano da questa frustrante influenza. Croce stesso, negli ultimi lavori, in parte la modifica e in parte la ignora: i suoi più robusti eredi ne escono completamente”<sup>15</sup>.

De Ruggiero e Collingwood si sentirono quindi uniti nella comune battaglia per salvare Croce da se stesso: il che è evidente nella loro corrispondenza ed è anche riconosciuto dallo stesso Croce nel passo citato. E lo troviamo detto in modo esplicito nella presentazione critica di Collingwood della *Croce's Philosophy of History* (come lo stesso Collingwood scrisse a Croce in una lettera): “è solo in ragione della necessità di soddisfare l'anti-Croce in me, che io cerco così ostinatamente l'anti-Croce in voi stesso”. Sottolineò diversi passaggi della *Storiografia* di Croce in cui “l'esplicita visione di Croce ed il senso comune procedono verso la negazione della sua filosofia delle forme”. Formalmente Croce

“tenta di stabilire una filosofia che si accordi alla tesi che ogni atto dello spirito si lega all'una o all'altra delle due forme (teoretica e pratica) reciprocamente esclusive, che si suddividono in quattro sotto-forme (intuizione e pensiero; volontà economica ed etica), così interrelati che il secondo ed il quarto grado comprende in sé il primo e il

---

<sup>15</sup> *Can the New Idealism Dispense with Mysticism*, in “Proceedings of the Aristotelian Society”, Sup. Vol., 3, 1923, pp. 161-75. I suoi ‘più compiuti eredi’ sono naturalmente Gentile e de Ruggiero.

terzo rispettivamente (il pensiero è anche intuizione, l'azione etica è anche economica), ma non viceversa. Ora questa filosofia delle forme della mente è puramente psicologica ed empirica nel suo carattere; è quel che Croce stesso chiama naturalismo o trascendenza. E con questa parte di se stesso, che mai ha cessato di combattere tutte le forme di naturalismo, che combatte questa filosofia che, con l'altro suo pensiero, lui stesso pone.”

Suggerisce perciò che esistono due Croce:

“il realista, dualista, empirico, o naturalista, che si mostra nella distinzione formale ed abitualmente lavora in termini dualistici o trascendenti, e l'idealista, la cui vita è sempre una guerra contro trascendenza e naturalismo in tutti i loro aspetti, che spazza via il dualismo e riunisce le distinzioni in un'unità concreta o immanente. Una grande parte degli scritti di Croce comprende un dibattito tra queste due linee, una che costruisce il dualismo e l'altra che lo smantella; a volte fallendo nel compito. Questo troveremo, se seguiamo il senso di questo libro. Nei fatti, alla fine della nostra analisi, avremo ragione di sospettare che questa doppia ragion d'essere è ormai diventata tanto intollerabile per lo stesso critico che si sente spinto a distruggere completamente la sua filosofia, così profondamente in contraddizione con se stesso che lo porta a rifugiarsi in un nuovo campo di attività”<sup>16</sup>.

L'argomentazione è che a causa delle difficoltà causate dalle forme astratte della sua filosofia, Croce sia portato a trascurare la filosofia per la storia: comunque,

“dire che Croce è migliore storico che filosofo, sarebbe una negazione della verità; il pregio consiste, più che nella filosofia idealistica, cui pure sempre si appella in

---

<sup>16</sup> *Croce's Philosophy of History*, cit., pp. 266-7.

modo fondato, nel saper capire il tessuto naturalistico a cui, come filosofo, sembra aver irrimediabilmente connesso se stesso; ed è solo libero di sviluppare a pieno sé, quando si pone fuori del nesso stretto della filosofia tradizionale e si impegna in lavori di specie diversa. La necessità di questo cambio di orizzonte lo porta ad ascrivere il passaggio alla natura della filosofia e della storia; ma è un'illusione, essa stessa parte del vero naturalismo da cui sta tentando di uscire. La vera necessità in verità è solo in lui stesso, nel suo difetto di purificare la filosofia dagli elementi naturalistici. Se è così, l'uscita dalla filosofia verso la storia può soltanto essere un inconsapevole passo verso la filosofia: una specie di suicidio filosofico per cui, mettendo da parte l'astratta 'filosofia dello spirito', che d'ora in poi diventa un freno per lui stesso, può giungere ad un assoluto idealismo, a cui i suoi eredi Gentile e De Ruggiero hanno già condotto il suo pensiero"<sup>17</sup>.

Collingwood, con l'aiuto di de Ruggiero, vuole pertanto salvare Croce da se stesso, per separare i due lati del suo carattere ed insistere sull'idealismo, non sul realismo e trascendentalismo<sup>18</sup>. Nel frattempo, in un altro campo di battaglia, Collingwood vuole affermare, contro Bosanquet e Underhill, la differenza tra gli idealisti italiani (Croce, de Ruggiero e Gentile) e la *filosofia del cambiamento* sviluppata da Bergson. In un passo interessante sottolinea che:

“La realtà, per Gentile, è la storia. Ma la storia non è, come Miss Underhill pensa, un sinonimo del divenire. Il

---

<sup>17</sup> Ibid., p.278.

<sup>18</sup> Sebbene Collingwood fosse molto critico di Croce nelle sue lettere a de Ruggiero, in *Croce's Philosophy of History*, ed in altri luoghi va notato che stava traducendo l'*Estetica* di Croce per la seconda edizione inglese proprio in quel tempo. Intraprese questa traduzione perché pensava fosse importante rendere disponibile una buona traduzione inglese; non ebbe riconoscimento né ricompensa per questo lavoro. E ci sia consentito non dimenticare la sua traduzione del libro di Croce su Vico, e il *Contributo alla Critica di me stesso*, oltre a diversi articoli.

cambiamento è, se posso dire così, un concetto realistico, la storia uno idealistico. Ciò che cambia è un mero oggetto, che ora non ha bisogno di cambiare, e che in verità nessuno ha bisogno di sapere sia cambiato. La filosofia del mutamento è una metafisica dell'essere; cioè una filosofia che cerca di descrivere il mondo come una cosa che è in se stessa, senza che sorga la domanda sul come sia conosciuto. E può anche generare il dubbio che la filosofia del cambiamento renda il mondo inconoscibile. Dall'altra parte, quello che ha una storia è una mente, perché la materia può cambiare ma non si può dire che abbia una storia. E questa mente conosce la sua propria storia. È chiara quest'ottica dal vedere che la sua stessa storia, nell'ottica di Gentile, viene ad essenziarsi alla storia del tutto. Perciò la filosofia di Gentile è una metafisica della conoscenza, che è come dire, una filosofia che non perde mai di vista il problema *come arriviamo a conoscere quel che conosciamo?*"<sup>19</sup>.

E in un passo che segue nello stesso articolo, non solo dimostra che gli idealisti italiani rifiutano il bergsonismo, ma anche la concordanza di Gentile e de Ruggiero: "Il bergsonismo è lontano da Hegel come può esserlo da Gentile; e quanto lontano lo sia è ben definito dal forte rimarco di de Ruggiero sul vuoto spirituale in cui consiste ..."<sup>20</sup>. Qui, come in altri casi, il giudizio di Gentile risulta ben armonizzato con quello di de Ruggiero<sup>21</sup>.

### *La fenomenologia italiana di Collingwood: Speculum Mentis*

Facendo seguito all'approfondito lavoro sull'idealismo italiano dei

---

<sup>19</sup> *Can the New Idealism Dispense with Mysticism*, cit., pp.165-6. La stessa discussione sorse nella sua recensione di *Philosophy and History*, in cui disapprova Samuel Alexander per il suo non insistere con sufficiente attenzione sulla distinzione tra cambiamento e storia, e apprezza il capitolo di Gentile su *The Transcending of Time in History*. Il contesto è differente ma il punto di vista è lo stesso.

<sup>20</sup> G. De Ruggiero, *Modern Philosophy*, English translation by R.G. Collingwood and A.H. Hannay, Macmillan, London 1921, p.370.

<sup>21</sup> *Can the New Idealism Dispense with Mysticism*, cit., p.169.

primi anni '20, vale a dire la traduzione di opere di Croce e de Ruggiero, l'intensa corrispondenza con quest'ultimo e l'insistere sullo sviluppo del centro di gravità ideale nel *Libellus de Generatione*, Collingwood era pronto a scrivere un libro autenticamente dialettico, andando ormai oltre l'incipiente realismo e l'asserto antidialettico del suo primo libro filosofico, *Religion and Philosophy*<sup>22</sup>.

*Speculum Mentis: or the mirror of the mind* fu pubblicato nel 1924. Eviterò di dare un resoconto di *Speculum Mentis*, preferisco invece fare riferimento a quello che ne scrisse Collingwood, in una lettera a de Ruggiero. Disse che vi si dava corpo alla sua propria filosofia dello spirito e che:

“mira a due fini contemporaneamente – (i) compiere uno studio empirico su arte, religione, scienza, storia e filosofia e le loro varie modificazioni e forme: essendo queste le *forme dello spirito* elaborate nella mia ricerca empirica - (ii) dare consistenza al principio che tutte devono essere identiche ... Il problema è stato di trovare un principio che potesse costruirne l'articolazione, senza distruggere l'unità dello spirito. L'ho trovato riflettendo sul fatto che lo spirito non è un tutto già dato, ma un processo di scoperta di se stesso e di creazione di se stesso, e pertanto il principio richiesto deve essere semplicemente una conoscenza di sé, accompagnato dalla correlativa ignoranza di sé. Nella realtà del processo, questo punto è diventato chiaro andando avanti dal punto di vista empirico, e scoprendo - (a) che tutte le religioni sono metafore, ma non possono ammettere che sono metafore senza uccidere la religione - (b) che tutte le scienze sono ipotesi ma allo stesso modo non lo possono ammettere: e così via; ne viene che ogni forma contiene nella sua definizione un elemento di negazione, “in questa forma, la mente è in sé così e così, ma non è per sé”. Così in ogni forma c'è

---

<sup>22</sup> Pubblicato da Macmillan in 1916. Collingwood aveva sviluppato una filosofia dialettica in *Truth and Contradiction*, ma non era chiaramente soddisfatto e non lo pubblicò mai.

una contraddizione tra la sua propria veduta di se stesso e quella di un osservatore esterno... e questa contraddizione sorge dall'ignoranza di sé. Dunque ognuno può far vedere come sia una particolare forma di errore quella che la natura della mente ha posto alla base dell'arte, della religione ecc., e dedurre tutte le caratteristiche dell'ottica partendo da questo errore centrale. Questo ci sbarazza dell'idea di una serie obbligatoria o di una tabella delle forme dello spirito, perché questi errori modificano costantemente se stessi per l'emergenza dell'implicito in esplicito, e non ci sono serie o rigidi modelli ma sono solo punti arbitrariamente presi sulla base di una infinita scala di sviluppo. L'errore rimane necessariamente nel senso socratico che tutta la verità è una negazione dell'errore o un superamento dell'ignoranza: ma questo errore è un errore ideale, dal punto di vista della conoscenza assoluta, e pertanto, se retrospettivamente l'errore pare necessario in ordine alla conquista di una determinata verità, prospettivamente nessun errore è necessario. Ma in ogni errore si può distinguere ciò che è esplicitamente essenziale, e falso, da ciò che è implicitamente essenziale, e vero: pertanto il lavoro dell'arte, di Dio, della natura, del fatto oggettivo, sono gli oggetti espliciti di arte, religione, scienza e storia, ma solo nei loro oggetti ostensibili, non i loro reali oggetti, che sono sempre la stessa mente. Una parziale coscienza di questa distinzione tra l'oggetto ostensibile e l'oggetto reale si trova in ogni forma di esperienza, e risiede in quella interna dialettica che infine si converte in un'altra forma. Nella sua generale conformazione è qui la distinzione tra soggetto ed oggetto, o l'idea di un mondo esterno. Pertanto il mondo esterno è in genere identico con l'errore, ma non è certo solo errore, perché nel suo pretendere di essere compreso come mondo esterno il pensiero è *velut in speculo* nel tracciare le sue proprie forme, e di qui il titolo del libro. Tutti luoghi comuni e familiari: per lo più presi da Hegel ed altri.

Nulla vi è che sia del tutto nuovo<sup>23</sup>.

Viene subito la domanda: chi sono questi “altri”? Ovvio la risposta, che siano Croce, Gentile e de Ruggiero – sebbene Croce sia citato solo tre volte e gli altri nessuna. Sebbene il peso di Croce non sia riducibile ad un influsso, le differenze risultano chiare come le somiglianze. Per esempio, il *mulino a vento* di Croce, la Teoria (che comprende logica ed estetica) e la Pratica (che comprende etica ed economia) consistente in una distinzione non superabile, che nessun gioco dialettico o sviluppo tra le parti può far muovere come riesce a Collingwood nel passaggio tra le forme dell’esperienza. Questo fa pensare piuttosto a Gentile ed a de Ruggiero – e, in verità, lo stesso Croce si lamentò della loro “deviante influenza”<sup>24</sup>. Le forme di esperienza di Collingwood in *Speculum Mentis* sono l’arte, la religione, la scienza, la storia e la filosofia. Questo corrisponde solo in parte alla triade dello Spirito Assoluto, arte religione e filosofia, ma la sequenza della mappa si confronta meglio con le forme dello spirito assolute di Gentile, che riprende quella hegeliana della triade come arte, religione e conoscenza. Collingwood trasforma la triade, dividendo la conoscenza in tre momenti. Pertanto, l’Arte è il momento soggettivo o immaginativo o ipotetico; la Religione è il momento oggettivo, che *asserisce*; il soggettivo-problematico momento del conoscere è la scienza; l’oggettivo è la capacità di dare risposta, la storia; la sintesi assoluta è infine la filosofia<sup>25</sup>.

In *Speculum Mentis*, poi, troviamo una posizione generalmente hegeliana, modificata dalla riflessione sulla filosofia italiana; ma Collingwood non ritenne necessario affaticare i lettori con dettagli per chiarire i suoi riferimenti:

Aggiungendo molte cose alla massa del volume, potrei più facilmente precisare le affinità delle mie posizioni con quelle di molti eminenti scrittori passati e presente, e così forse, le avrei appoggiate su di loro, per i lettori

---

<sup>23</sup> Lettera a de Ruggiero del 24 agosto 1923.

<sup>24</sup> B. Croce, *In Commemoration of an English Friend*, in “Collingwood Studies”, Vol. 3, 1996, p. 178.

<sup>25</sup> Cfr, H.S Harris, *Introduction* alla sua traduzione di G. Gentile, *Genesis and Structure of Society*, Urbana: University of Illinois Press 1966, p.18.

che giustamente rifuggono dalle filosofie che si presentano come nuove. Se mi sono tenuto lontano costantemente dal farlo è solo perché voglio che la mia posizione stia in piedi nei suoi meriti piuttosto che per il nome degli uomini illustri che cito come testimoni a favore. Ma se il lettore sente che le mie tesi rimandano a cose dette da altri, non mi dispiacerà: al contrario, ciò che realmente mi può dispiacere è di essere trattato come il venditore di falsi paradossi, ricevere qualche sciocca denominazione come quella di Neo Idealista.<sup>26</sup>

O anche, per qualche punto, *vecchio idealista*. Ma in privato non sembra farci gran caso: sottolinea a de Ruggiero che “Io ora trovo che *Speculum Mentis* stia suscitando una discreta attenzione (...) ed è guardata come una possibile apertura verso una nuova direzione nella filosofia inglese. La gente, con l’intenzione di lodare, rimanda T.H. Green a Kant ed Hegel, e così fa per R.G.C rispetto a Croce! e Gentile!”<sup>27</sup>.

Prima di andare ai commenti pubblicati da de Ruggiero su Collingwood, va anche detto (o ridetto) l’ovvio; che Collingwood e de Ruggiero condivisero l’antifascismo e aborrono l’adesione di Gentile alla dottrina fascista. Non è necessario andare a fondo qui su questo punto, ma merita attenzione la traduzione di Collingwood della *History of European Liberalism*<sup>28</sup> di de Ruggiero, una traduzione che va intesa come un atto di solidarietà politica, ma anche come un incremento del personale pensiero politico di Collingwood.

“Il liberalismo, come il prof. de Ruggiero lo intende, comincia con il riconoscimento che gli uomini sono liberi quando fanno quello che vogliono; che le azioni di un uomo sono il suo proprio essere, rendono concreta la sua personalità, e non possono essere forzate. Ma questa libertà non è un possesso di nascita;

---

<sup>26</sup> *Speculum Mentis*, cit., pp.12-13.

<sup>27</sup> Lettera a de Ruggiero del 16 novembre 1924.

<sup>28</sup> G. De Ruggiero, *History of European Liberalism*, Clarendon Press, Oxford 1927.

si acquista nei gradi, come un uomo giunge alla padronanza della propria personalità attraverso la coscienza di sé, grazie ad una vita di disciplina e progresso morale. L'intento del Liberalismo è di assistere l'individuo nel disciplinare se stesso e raggiungere il proprio progresso morale; rinunciando ai due opposti errori, di forzare uno sviluppo per cui un uomo sia interiormente impreparato, oppure lasciandolo solo, privarlo dello stimolo a migliorare che può dare un sistema politico, saggiamente orientato e saggiamente amministrato.

Questi principi portano nella pratica ad una politica che può essere chiamata, nel senso definito di sopra, Liberale; una politica che guarda allo Stato non come un mezzo di una saggezza sovrumana o di un potere sovraumano, ma come un organismo attraverso cui la gente esprima quanto di capacità politica sappia esprimere, e lo faccia crescere, e lo ponga in se stesso. Questa non è democrazia, la regola della semplice maggioranza; né autoritarismo, una regola non responsabile di quelli che ad un certo punto prendono il potere per una qualsiasi ragione. È qualcosa tra queste due posizioni. Democratico, per il rispetto per la libertà umana, autoritario, per l'importanza che attribuisce alla necessità di un governo abile e pratico. Ma non è un compromesso: ha i suoi propri principi; e non solo essi si mostrano superiori nella pratica alle astrazioni della democrazia e dell'autoritarismo, ma, quando siano compresi a fondo, rivelano un vero e proprio rigore logico.

Se compariamo la Prefazione con le affermazioni di Collingwood nell' *Autobiography*<sup>29</sup> e con gli sviluppi della teoria politica in *The New Leviathan*, possiamo vedere quando sia grande la convergenza del loro pensiero politico.

---

<sup>29</sup> *An Autobiography*, cit., pp.153-4.

### *De Ruggiero a proposito di Collingwood*

De Ruggiero, come abbiamo già detto, è stato il primo filosofo a scrivere una storia della filosofia in cui Collingwood non solo è presente, ma in cui è posto con intelligenza nel suo contesto filosofico. La parte su Collingwood nei *Filosofi del Novecento* è attenta e piena di simpatia. Citerò introduzione e conclusione, omettendo il resoconto di *Speculum Mentis* che costituisce la maggior parte del testo. De Ruggiero inizia:

“Col Baillie una generazione filosofica tramonta; col Collingwood ne sorge una nuova. Il lettore italiano degli scritti di questo giovane filosofo si trova in un ambiente che le opere del Croce gli hanno già reso familiare; pure egli non può non avvertire che l’accento del pensiero e il contenuto stesso delle esperienze spirituali sono nuovi, e irriducibili alle fonti italiane. Il libro finora più importante del Collingwood ha per titolo *Speculum Mentis* e per oggetto lo studio dei rapporti dialettici tra le forme dello spirito. Di esso discorse ampiamente il Croce ne “La Critica”<sup>30</sup> e vi osservò “tale copia di pensieri che richiederebbe lungo e particolareggiato esame”. “Può darsi, egli soggiungeva, che io più in là mi risolva a questo esame e torni a discorrere di alcune sue parti”; intanto si limitava a giudicarne la prima, che tratta dell’estetica, e che in certo modo è la chiave di volta delle rimanenti. Ma prima di accennare alle obiezioni crociane, gioverà indicare i tratti differenziali della costruzione del Collingwood di fronte alle sue fonti italiane. Diversamente dal Croce, egli ritiene che il nesso delle attività spirituali risulti da una dialettica di opposti e non di distinti; su questo punto egli aderisce alla veduta del Gentile, o meglio, rendendo a Cesare quel che è di Cesare, dello Hegel; - senza per altro accettare la triade hegeliana – arte, religione, filosofia – che costringe le attività spirituali in un letto di Procuste, annullando alcuni

---

<sup>30</sup> *La Critica*, Vol. XXIII, 1925, pp.55-9; ristampato in *Collingwood Studies*, vol. 3, 1996, pp. 188-93.

caratteri peculiari e differenziali di esse: per esempio l'autonomia della scienza naturale. E dell'opposizione dialettica il Collingwood ha, come pochi altri, il sentimento profondo, aderente alla ricchezza e varietà delle forme dell'esperienza umana. Leggendo il suo libro, noi non c'imbattiamo mai in quel mero formalismo in cui ha finito con l'adagiarsi quella scuola idealistica italiana che prende nome di idealismo attuale”<sup>31</sup>.

Questo passaggio è seguito da una accurata esposizione dei temi principali di *Speculum Mentis*. De Ruggiero conclude osservando che:

“Dalla precedente esposizione appare una successione di momenti spirituali puramente teoretici; ma in realtà il Collingwood dà ad essi un valore teoretico e pratico insieme, mostrando come a ciascuna posizione speculativa dello spirito corrisponda un appropriato atteggiamento pratico, quindi una determinata eticità. Così allo stadio dell'arte corrisponde l'azione come gioco (play); lo stadio religioso si esprime in una moralità di “comandamenti”, una moralità formalistica e convenzionale, dove lo spirito in cui l'atto è compiuto non può essere separato dall'atto stesso. L'etica dello stadio scientifico è l'utilitarismo, che astrae dalle concrete azioni i loro fini, come la scienza astrae dai concreti oggetti i loro principi generali e permanenti. L'etica della storia è l'etica dell'individualità e della libertà; essa prelude, col suo residuo di astrattismo a cui fuggevolmente abbiamo già accennato, all'etica assoluta della filosofia.

Per esigenze di spazio ho dovuto ridurre a pochi punti fondamentali l'esposizione del nutrito pensiero dell'Autore. Ma da essi io credo che risulti già chiaro che egli non riduce la vita dello spirito a un arido schema dialettico, a una mera rotazione monotona di tre

---

<sup>31</sup> G.de Ruggiero, *Filosofi del Novecento*, Laterza, Bari 1934, pp. 92-94 (ed. 1958).

momenti logici. Com'egli stesso osserva in un caso analogo, "questo triplice ritmo è presente in tutta la vita, ma non è mai due volte simile: il suo carattere totale è modificato continuamente dalle differenze specifiche dell'esperienza in cui è incorporato"<sup>32</sup>.

Aver mostrato in atto questa novità di contenuto e di accento che assume lo sviluppo dialettico nei suoi vari momenti, è uno dei principali meriti dell'opera di Collingwood. Ad essa si potrebbero rivolgere, nei particolari, alcune obiezioni; specialmente la dottrina della storia sembra la parte meno elaborata di tutto il sistema, con la sua riduzione della conoscenza storica al "fatto" oggettivo, divorziato dalla soggettività dello spirito. Invece le parti più ricche di contenuto e più suggestive sono quelle che concernono la religione e la scienza naturale. Formulare una conclusione critica definitiva sul pensiero del Collingwood, che non ha ancor dato tutta la sua misura e che appare in via di continuo sviluppo, è prematuro; mi basta aver segnalato in esso una delle manifestazioni più elevate della generazione che segue quella dei maestri dell'idealismo contemporaneo"<sup>33</sup>.

Ho tentato di mostrare non solo quanto convergano Collingwood e de Ruggiero nelle opinioni filosofiche, ma anche quanto le loro ottiche si siano sviluppate e accresciute grazie all'intreccio di ispirazioni e giudizi critici. De Ruggiero agiva probabilmente da partner senior, ma ogni sviluppo nell'impegno critico con l'amico ed ogni scritto, era anche un modo di far conoscere e promuovere il lavoro dell'amico nei rispettivi paesi. Come anticipato nella mia introduzione, spero di aver dimostrato che la relazione tra i due fu una genuina collaborazione filosofica – una vera corrispondenza ed un vero incontro tra le menti.

**University of Hull GB**

---

<sup>32</sup> R.G. Collingwood, *Outlines of a Philosophy of Art*, Oxford University Press, 1925.

<sup>33</sup> G. de Ruggiero, *Filosofi del Novecento*, cit., pp. 102-104.



**Clementina Gily Reda**

*A luminous whole*

**Collingwood e la formazione estetica**

Robin George Collingwood era noto come archeologo, quando scrisse il suo primo lavoro filosofico, *Religion and Philosophy*<sup>1</sup>. I suoi scavi della Britannia Romana, allestiti d'estate in tutta la sua

---

<sup>1</sup> Robin George Collingwood (d'ora in poi R.G.C.), *Religion and Philosophy*, Londra 1916.

vita, contribuirono ad una archeologia che nel '900 ha fatto progressi notevoli. Ma dal 1916 la sua attività prevalente diventa filosofica e storica, ed è oggi il motivo della sua fama; è attiva la pubblicazione dei manoscritti conservati alla Bodleian Library di Oxford - una mole di appunti, bozze dei libri e conferenze, che ampliano il quadro dei campi già noti e moltiplicano gli scritti antropologici<sup>2</sup>, una antropologia filosofica che mostra il suo valore ne *The New Leviathan*<sup>3</sup>, una raccolta di osservazioni che si costruisce come le osservazioni di Wittgenstein e conquista una forma organica a tanti approfondimenti sul tema centrale della civilizzazione. Poche sono le sue opere tradotte in italiano<sup>4</sup>, ma è stato studiato con attenzione, anche se oggi in Italia è poco noto, il suo nome non compare nell'edizione italiana di Wikipedia. Di qui l'intento anche informativo di questo articolo, sulla filosofia di Collingwood sino al 1924 – il periodo del comune ragionare con Guido de Ruggiero e dell'elaborazione di quella che si può definire *fenomenologia speculare*, di cui va delineata l'importanza per vedere il carattere estetico della formazione, in questa filosofia dello sviluppo spirituale, che definisce il pensare con quadri figurati.

### *Collingwood, la storia e la dialettica*

Nel 1936 Collingwood dice in *Roman Britain and the English Settlements* che, se raccoglie i suoi scritti di archeologia, è "*to make a contribution to the history of Britain, regarded as a region with a*

---

<sup>2</sup> Della pubblicazione dei manoscritti si occupa la *Collingwood Society*. W. J Van Der Dussen ne sottolineò l'importanza in *The Philosophy of History of Collingwood, Dilthey and Gadamer* e poi in *History as science*, Martinus Nijhoff, The Hague-Boston-London 1981, che riedita solo *Historical Evidence* e *History and Freedom* da *The Idea of History*. Un esempio è il precedente intervento di J.Connelly.

<sup>3</sup> R.G.C., *The New Leviathan*, 1942, tr.it. Dondoli, Giuffrè, Milano 1971. Luciano Dondoli nel 1989 organizzò il convegno di Cassino nel 1989 di cui c'è qualche notizia nelle note: una memoria del suo lavoro, non essendo stati pubblicati gli Atti, che mostra l'impegno che profuse, anche nella sua rivista "Storia, antropologia e scienze del linguaggio", per tenere vivo l'interesse.

<sup>4</sup> R.G.C., *Il concetto della storia*, tr.it. D. Pesce, Fabbri, Milano 1966; Id., *Autobiography*, 1939, tr.it. G. Gandolfo, Neri Pozza, Venezia 1955; Id., *The Idea of History*, ed. T.M.Knox 1946, tr.it. Pesce, Fabbri, Milano 1966; Id., *Cosa significa civilizzazione*, tr.it. S. Carbone, Guida, Napoli 2000.

*personality of its own, and a part of its own to play in the history of Europe*"<sup>5</sup>. La precisazione indica la sua convinzione che la storia non sia un esercizio di memoria, ma la risposta ad una domanda di conoscenza complessa. Avendo iniziato a scrivere di filosofia con la traduzione del libro di Croce su *La Filosofia di Giambattista Vico*<sup>6</sup>, l'affermazione porta subito a collocare il suo pensiero nell'orbita del pensiero italiano; la conferma di ciò è nell'ultima opera, *Il Nuovo Leviatano*, imperniato su quella motivazione, il disegno ideale della civilizzazione è il suo atto di lotta contro il nazismo<sup>7</sup>. Ma l'influsso non definisce il suo pensiero, lo dice bene la definizione del suo storicismo nell'*Autobiografia* – come “un tentativo di produrre un ravvicinamento fra la filosofia e la storia”<sup>8</sup>. Un *ravvicinamento* non è certo né la teoria del giudizio storico di Croce né la filosofia della storia. Invece di giudizi e di leggi storiche<sup>9</sup> si propone il *re-enactment*<sup>10</sup>, il riattualizzare, il rivivere il disegno dei fatti attraverso il riesame dei problemi, che li generarono, in "*an attempt to elucidate the special nature of historical thinking and historical knowledge*"<sup>11</sup>. La filosofia, nell'attività della storico, va a precisare termini come *evento, processo, progresso, civilizzazione*<sup>12</sup>, spezzare il rapporto è

<sup>5</sup> R.G.C., *Roman Britain and the English Settlements*, 1936, 1937, 1949, p. VI.

<sup>6</sup> La prima opera di Croce tradotta da R.G.C. è *The philosophy of G.B.Vico*, Londra 1913. Chiari la sua lettura in *Croce's philosophy of History*, in "The Hibbert Journal" 1921, ora in *Essays in the Philosophy of History*, a cura di W.Debbins, 1965, pp.18, 19.

<sup>7</sup> Vedi in questo volume il saggio di Rik Peters.

<sup>8</sup> R.G.C., *Autobiography*, tr. it. - G. Gandolfo - Neri Pozza Editore, Venezia 1955 (1944), p. 62.

<sup>9</sup> J. Connelly, *La conquista della civilizzazione*, tr. C.Gily R.Melillo, in "Atti dell' Accademia di Scienze morali e politiche", Napoli 1993, pp. 47 - 65.

<sup>10</sup> Sul tema delle *res gestae*, a Cassino intervennero M. A. Kissel - Accademia delle scienze URSS - *R.G.C. and the Italian Origin of Historicism*) per applicare al tema la logica inferenziale o proposizionale, ed H.S.Harris, York - University of Toronto - *The influence of Gentile and Croce in Collingwood's New Leviathan*, citando de Ruggiero come tramite della lettura collingwoodiana.

<sup>11</sup> R.G. C., *Essays in the Philosophy of History*, ed. W.Debbins, 1965, pp.xxxiv, 160, p. XII.

<sup>12</sup> La filosofia della storia è "*a special brand of philosophical inquiry devoted to the special problems raised by historical thinking... the elucidation of*

non cogliere i frutti che la storia fornisce all'intelligenza della mente, oltre che della storia, che si costruisce anche con l'immaginazione, specialmente in archeologia <sup>13</sup>. Non è certo una legge che può spiegare la continuità di passato e presente; lo fa la ricerca su quel che permane nell'oggi della storia passata, riviverla genera interpretazioni diverse soprattutto per la descrizione dello stato di cose (il *process-view of history*), la razionalità della storia è “any tangle of human facts, patiently marvelled, makes sense. If the real is rational, it is possible by intense and methodical thought, to see the mass of facts accumulated by the blind or half blind industry of generations of archaeologist, as a luminous whole, out of which rises the truth... The more tedious the detail, the more apparently irrelevant the facts are to each other and to the whole, the more important is to show that there (...) reason still reigns”<sup>14</sup>.

La verità sorge dai dettagli insignificanti, la razionalità è comprensione del passato che torna, *incapsulato* com'è, dice Collingwood, nel presente, e rivive portando chiarezza: altrimenti si farebbe storia dell'uomo come dei vulcani <sup>15</sup>. La storia non si costruisce *cut and paste*, non si trovano fatti per poi interpretarli <sup>16</sup>, si sa dove guardare perché, come dice sin dal 1916 <sup>17</sup> la storia nasce dall' "idea di un passato vivente" <sup>18</sup>. Sono tre i modi del *ravvicinamento*, che l'*Autobiografia* data al 1928: affermare che "tutta la storia è storia del pensiero"; che "la conoscenza storica è il ripensamento nella mente dello storico

---

*terms like event, process, progress, civilization and so forth*” (R.G.C., *Autobiography* p. 77)

<sup>13</sup> Cfr. L.Pompa, Univ. Birmingham, Cassino - *Collingwood's Philosophy of History*.

<sup>14</sup> R.G.C., “The Journal of Roman Studies” 1931-21, pp. 62-3

<sup>15</sup> R.G.C., *The Idea of History*, ed. T.M.Knox, Oxford 1946, 1961, 1976, tr. it. Pesce, Fabbri, Milano 1966.

<sup>16</sup> “The historian cannot first collect data and then interpret them”, in R.G.C. *Essays in History*,

ed. W.Debbins, 1965, p. 137.

<sup>17</sup> R.G.C., *Religion and Philosophy*, Londra 1916.

<sup>18</sup> R.G.C., *Autobiography*, cit., p. 104

della storia che studia"; che "la conoscenza storica è il ripensamento di un pensiero storico incapsulato in un contesto di pensieri presenti che, contraddicendolo, lo mettono su un piano diverso"<sup>19</sup>.

Già il reperimento dei fatti configura un *forward thinking*<sup>20</sup> che elabora la tesi<sup>21</sup> senza ignorare l'evidenza ma considerando la storia "*a game played with evidence, according to certain rules*" che costruiscono l'evidenza con il *puzzle* degli elementi a disposizione e guidano a nuove tracce. Le metodologie della storia sono empiriche, ma non soltanto, come nella scienza. Sono "*general or pure*"<sup>22</sup>; empirica è la storia *forbici-e-colla*, che si esercita anche nella letteratura e nella filosofia; pura è la "*detective story*": che ha fatto nascere "*a new kind of archeology*" di cui lui stesso aveva dato esempio parlando del Muro di Adriano<sup>23</sup>. Senza fantasticare, si passa dalle note evidenti alla relazione col circostante, e tutto acquista la giusta importanza, ne ha persino il consenso, se è quel che fa sopravvivere in *capsule* il senso di un artefatto culturale. Un'ottica importante nella teoria della storiografia, ma anche nella pratica dello storico, cui raccomanda 1. l'importanza dei documenti non scritti 2. il recupero delle fonti letterarie e altre 3. l'arricchimento grazie a nuovi fatti 4. l'evidenza insieme alla ricostruzione (Van der Dussen).

La teoria dell'*incapsulamento* riattiva il *living past*, il passato che vive perché caro a molti, come una parola entra nel vocabolario se è d'uso, ma resta costituita di sillabe e sensi che parlano alla filologia. Si realizza una specie di *esonero*, direbbe Gehlen, prassi metabolizzate paiono scomparire ma in verità sono nascoste nel presente. Il "*re-enacting of the past in the present*"<sup>24</sup> qualifica la storia del pensiero; la storia *by inside*<sup>25</sup> segna una

---

<sup>19</sup> Idem, pp. 115-120.

<sup>20</sup> W. J Van Der Dussen *History as science*, cit. p. 222

<sup>21</sup> "There is no way of knowing what is 'correct' except by finding what the evidence critically interpreted, proves", R.G.C., *Manuscripts of knowledge*, 1929, Ivi, p. 288.

<sup>22</sup> Idem, p. 288-9.

<sup>23</sup> Idem, p. 292-3; *Essay on Philosophical Method*, Oxford 1933, p. 184.

<sup>24</sup> Idem, p. 178.

<sup>25</sup> R.G.C., *Autobiography*, cit. p. 70.

distanza esplicita da Croce, per cui la contemporaneità della storia è nell'interesse che motiva, per cui può equiparare la ricerca sugli eventi umani e naturali; una distanza dal *rivivere* di Toynbee, che parte da una storia di corpi solidi per cercare leggi<sup>26</sup>. Ma non si può rivivere la pietra, né si può pensare la storia come fatto, il passato vive solo se si hanno elementi per il *verum ipsum factum*, come diceva Vico, per sapere come e perché nacque un artefatto culturale; e il processo parte dalle tracce presenti, che non sono affatto solidi fatti. La storia può ricostruire un razionale armonico fatto di dettagli per la volontà di far parlare il passato rivivendolo nella distanza. Il piano dell'incapsulamento è invalicabile dalla sintesi - la storia tenta proprio di riaprire la presenza del presente a se stessa - altrimenti non c'è storia, ma analisi scientifica.

Per questo motivo la storia ha un rapporto privilegiato con l'uomo intero, che per seguire le tracce deve sapere dove possono portare. Collingwood raccomanda nell'opera del '24 di rivivere la vita dello spirito, la specializzazione è necessaria ma non va resa permanente. Ci si deve collocare, come dice Thomas Eliot nei *Quattro quartetti*, "*At the still point of the turning world*", nel punto fermo nel mondo che ruota, per ascoltare il silenzio delle stagioni: lo *still point* è il fulcro della fenomenologia speculare, che guarda con mente pura nel cuore del divenire, in cerca della prospettiva.

È lo stesso punto di vista del *positivismo assoluto* - o *assoluta fenomenologia* - di Guido de Ruggiero<sup>27</sup>. Senza insistere troppo<sup>28</sup>, va precisato che la fenomenologia speculare ha i suoi autori in Collingwood e de Ruggiero. definiti idealisti contro la loro volontà, per i temi hegeliani, che in realtà sottopongono a critica. Non ci fu dialogo di Collingwood con gli idealisti inglesi, ma con Guido de Ruggiero, che aveva già pubblicato articoli

---

<sup>26</sup> Vedi in proposito l'articolo di Hayden White in questo volume.

<sup>27</sup> Collingwood dice chiaramente che poche cose nel testo sono nuove, oltre il costruito.

<sup>28</sup> Su questo argomento infatti sono intervenuta molte volte, ad Oxford e a Napoli, l'ultimo scritto è nel volume I degli atti del Convegno del 2006, C.Gily ed., *R.G.C. e la formazione estetica*, Graus, Napoli 2007. Qui ne ripeto qualche conclusione.

teoretici che disegnavano un'ottica completa, che fu accolta da Collingwood. Un influsso accolto con vivacità, come bene dice Connelly: i filosofi amici contribuiscono in modo diverso alla definizione, sono letture complementari e non esaustive. La presente definizione di *fenomenologia speculare* sorpassa le definizioni degli autori, *positivismo assoluto* da un lato, *realismo* dall'altro – che sembrano fatte per confondere. La fenomenologia speculare è la lettura della coscienza in svolgimento, che si rivive nella razionalità complessa ed organica che è il loro punto di vista, una interessante ottica dell'autoformazione della *Human Mind*<sup>29</sup>.

Concordano i due filosofi nella critica di Croce e di Gentile, che riconosce anche la loro importanza; concordano nella teoria della scienza e dell'arte, nelle menti che non è solo logica, nel liberalismo fabiano. Di Croce, la fenomenologia speculare non accetta la distinzione che impedisce di capire la vita dello spirito nel divenire – ma riconosce che la contraddizione dei positivi salva la forza del passato e conserva pienezza alla storia<sup>30</sup>. Di Gentile apprezza l'indistinzione dell'Atto che consente di calarsi nello sviluppo del pensare, ma rifiuta il non lasciare spazio al non logico, né al passato. Croce non mantiene la vita dell'opposizione, Gentile fa della storia una densità inerte.

Per Collingwood, occorre pensare diversamente la dialettica. *Notes towards a Metaphysic*<sup>31</sup> rimanda all'ottica giovanile di *Truth and Contradiction*<sup>32</sup>: una dialettica diadica senza sintesi, più che idealistica platonica, ripresa oggi da Merleau Ponty. Qui è la distanza di Collingwood anche da de Ruggiero, ma concordano nel ritenere che il processo storico si comprende

---

<sup>29</sup> Elementi dominanti della filosofia di Collingwood sono *il pensare ed il sistema*, dice L.O.Mink *La filosofia di R.G. Collingwood*, Middletown, Connecticut, 1969, p. 261.

<sup>30</sup> Nei *Taccuini*, l'ultima notazione di Croce a proposito di Collingwood è di aver recensito lo *Speculum mentis*, di cui non aveva apprezzato il contenuto. Cfr. C. Gily Reda, *Considerations on Collingwood and Italian Thought*, in "Collingwood Studies", vol. two, Perspectives, 1995, pp. 213-23

<sup>31</sup> Un manoscritto inedito analizzato in una conferenza a Napoli da Rik Peters nel '91.

<sup>32</sup>*Truth and contradiction*, 1917. Vedi l'introduzione di D. Boucher in R.G.C., *Essays in Political Philosophy*, ed. David Boucher, Oxford 1989.

nella tensione del problema – è il senso di quel vitale che è alla base delle osservazioni di de Ruggiero nel '12, non perseguita sino in fondo. È la compresenza del nesso pensiero azione in ogni sapere come molla del nuovo, l'organismo del pensare che vive di *che-cos'è*, di *that-what* dice Collingwood nello *Speculum mentis*.

Torna nel linguaggio della *Scienza* del '12 e dello *Speculum* del '24, la terminologia di Spaventa, il *che-cos'è*<sup>33</sup>, che non indica solo l'esplicitazione dell'implicito, ma contiene in sé la vera ricchezza della lettura spaventiana di Hegel. Perché la dialettica del problema – soluzione della fenomenologia speculare deriva dall'attualismo che entusias mò de Ruggiero e tutta la prima generazione gentiliana. Vale a dire quello animato dalla pubblicazione della *Teoria generale dello spirito come atto puro* del '12, completato dalla *Riforma della dialettica hegeliana* che recava in appendice il *Frammento inedito* di Bertrando Spaventa; insieme al *Sommario di Pedagogia*, la Bibbia dell'attualismo genuino. La *chiave d'oro* dell'attualismo è il senso del divenire come un vitale razionale, che Spaventa aveva rivendicato contro Trendelenburg affermando la precedenza del divenire nella prima triade hegeliana, il primo momento dello spirito, osservazione molto apprezzata nella rigida scuola hegeliana. La riflessione superava il vecchio problema del mettere in moto l'essere, del giustificare la creazione – con la genialità del semplice, il primo è il divenire, come per i presocratici. Spaventa centrò nel divenire vitale, senza staccare dal sistema hegeliano, lasciando il testimone alla fenomenologia speculare, che sviluppa due argomentazioni complementari basate sulla stessa ottica di Spaventa, che era riuscito a “togliere ad Hegel lo scheletro” di una razionalità senza vita<sup>34</sup>.

---

<sup>33</sup> B.Spaventa, *Esperienza e metafisica*, ed. A. Savorelli, Morano, Napoli 1983. Su questi aspetti di Spaventa cfr. R. Franchini ed., *B.Spaventa*, Pironti, Napoli 1986, in cui è anche il ns. *Un alunno postumo, Guido de Ruggiero*.

<sup>34</sup> G.de Ruggiero, *Filosofia contemporanea*, Bari 1912, Allievo di Croce e Gentile, collaboratore della “Critica” sin dal 1911 (era dell'88), si era formato prima della polemica su “La Voce” del '12, molto prima della divaricazione politica dell'idealismo. Rifiutò sempre di abbandonare la sua ottica, equidistante dai due e molto vicina a Spaventa. Una posizione molto scomoda, che gli attirò critiche che non gli consentirono di avere fiducia nello sviluppo sistematico del suo pensiero –

La nuova via non definisce categorie del pensiero, ma funzioni vive. De Ruggiero era stato nell'11 recensore per la "Critica" di Croce dell'opera di Cassirer in cui dava alla categoria il suo senso attuale<sup>35</sup>. La sua esplorazione delle forme aveva ripercorso il procedere delle funzioni del pensare, pensato da scienziato e da artista per cogliere dal di dentro la nascita del concetto scientifico e dell'opera d'arte – e aveva concluso che lo pseudoconcetto crociano e l'identità di intuizione ed espressione non consentirebbero la nascita del nuovo – e così fece per la religione, la cultura, la morale, la storia, la filosofia. È già il nucleo della scala di forme in continuo avvolgimento di Collingwood, dove i generi vivono in sé la dialettica che conduce a superarsi ed a tornare in sé<sup>36</sup>. È il pensare ricorsivo del pensare estetico, che coglie l'unità senza togliere i particolari, evitando le gerarchie senza escludere la ricchezza della mente: *the life of the spirit cannot be described except by repeating it*. L'esperienza della mente si mette in forma ripetendo, perché la verità non è nell'approdo ma nel viaggio, in cui l'unità della dialettica è la vita del pensare.

Nella fenomenologia speculare quel che è tolto e conservato è proprio l'*Aufheben*, il togliere come conservare, sintesi di momenti che perde di vista la vita dello Spirito. Che invece sa intendere i momenti precedenti senza cancellarli, tornandovi su, rammemorando. Nell'analisi speculare c'è la presenza del passato nel presente, il realismo storico non si cimenta con un archivio, ma con la propria lettura passata, diventata parte del presente. Perciò nessun giudizio storico è definitivo, se il presente cambia. Conta il fatto e conta la trama, la coerenza: coerenza, dice Collingwood, del piede e della scarpa, non di inerti, non esistono modi dati alla partenza, incontrovertibili, ma rapporti, che si indagano con intelligenza ed arguzia; non con le leggi di Marx e Spencer, o di Comte. L'intero è solo l'arco

---

che è invece merito di Collingwood.

<sup>35</sup> G.de Ruggiero, *E.Cassirer, Substanzbegriff und Funktionbegriff*, in "La Critica", 1911.

<sup>36</sup> "All have their reasons to do, and we can give their views their part of truth, but all together we have to face the difficulty of the plurality of the voices" SM.

problematico di separazioni mobili.

Altrimenti, va perduto l'equilibrio di teoria e pratica e insieme la *motivazione*, che è tensione tra il *perché* ed il *cosa*, dice alla fine Collingwood: la *ratio cognoscendi* è "essenzialmente pratica" <sup>37</sup>; la teoretica "mediante il pensiero proposizionale, decide che qualcosa è così; e poi, cercando di confermare questo segmento di pensiero proposizionale, cerca una ragione per il fatto che si pensi così". Un tutto unico che ha protagonista l'azione, perché la storia problematica non è ferma all'utile, ma collega al fine evitando l' "inevitabile discrepanza tra ciò che può essere spiegato secondo i principi utilitaristici e ciò che accade nel mondo", l'utilità sa solo "la conformità dei mezzi progettati con le specificazioni astratte del fine progettato". La tensione tra il *perché* ed il *cos'* è illumina le azioni dirette al valore <sup>38</sup>.

### Lo *Speculum mentis*

La scala delle forme è come una gradazione di colori, in cui nessuno nega l'uno per l'altro, anche se ne sceglie uno. Perché la bellezza, l'arte, l'ottica estetica, chiede compartecipazione ed armonia, non consequenzialità e trascendenza; non una linea chiara, ma un quadro ordinato al mistero e al silenzio. Lo si indaga con il *puzzling*, un gioco che azzarda ed ordina, che rende necessario il *training* per orientarsi nell'immagine, l'autorità massima è l'*esperto*. Serve esperienza nell'arte e nella religione, i percorsi metaforici del pensare non sono chiari come la filosofia, ma sono altrettanto essenziali al sapere, col loro saper conquistare un *very definite meaning* che sa essere *expressed already*<sup>39</sup>.

L'analisi di Collingwood matura nel '24, e già nell'*Autobiografia* la sminuisce, in confronto al resto del lavoro svolto, però l'ottica è rimasta. La fenomenologia dello *Speculum mentis* nel *re-enactment* della vita dello spirito percorre tappe, senza personalizzare figure storiche o cose, lascia tutta l'attenzione allo svolgimento, alla sua avventura. Il divenire si presenta come un magma in cui si può intendere la motivazione, l'ordine del

---

<sup>37</sup> R.G.C., *Il Nuovo Leviatano*, cit., 14.31

<sup>38</sup> Idem, proposizione n, 14.35; 14.66; 15.74.

<sup>39</sup> R.G.C., *Speculum mentis*, cit., p. 130.

comprensibile che predichi un Essere più simile a quello di Levinas o di Jaspers che di Hegel. Le forme della scala (arte religione scienza storia filosofia) sono diverse e tali restano nel loro confrontarsi con il brusio dell'essere, che si domina dallo *still point* da conquistare, che è lo *speculum*, lo specchio - classico topos dell'estetica come Medusa che impietra, riflettere che identifica, sottrazione di un istante alla marea del divenire. L'aveva detto bene Schelling dialogando con Giordano Bruno di dialettica diadica, ma è difficile che Collingwood avesse letto queste pagine <sup>40</sup>. Lo specchio insegna alla ballerina la forma del suo corpo senza peso e insieme l'eleganza, la disattenzione programmata che lo Zen insegna, non disincarna, ma *esonera*, regala abitudini e mette in forma.

Lo specchio, come l'opera d'arte, rende piatte le visioni, le lascia misurare – ma altera la realtà con la sua bidimensionalità e la sua costituzione materiale. La trasparenza del pensiero invece non solo rispecchia ma ri-vive l'ottica propria del pensiero dell'uomo – che ha animalità certa ed analizzabile, ma con l'ottica di scienza, non di storia, dove non conta solo la misura, ma il vivente nell'ambiente, nel suo sgomento che motiva l'azione.

Perciò lo *speculum* è lo strumento adatto. Se il termine latino, seguito dal genitivo *mentis*, vuol dire *specchio*, il termine inglese “*is the glass of a telescope or a medical object*”, dice l'Oxford Dictionary. Specchio e microscopio insieme, riflette ed analizza la coincidenza dell'essere ed apparire. Come lo scienziato non usa il microscopio a caso ma con vetrini selezionati, la fenomenologia sceglie quel che va esaminato: l'orizzonte del problema è la domanda che limita il campo, “*Questioning is the cutting edge of knowledge*”, segnala il tema da formare e si informa: “*information may be the body of knowledge, but questioning is its soul*” <sup>41</sup>. L'indagine procede *to explore and cultivate* l'essenziale delle esperienze che animano la mappa dello sviluppo (arte, religione, scienza, storia, filosofia), mappa che come quella di Borges, se volesse estendersi nel dettaglio

---

<sup>40</sup> F.W.J. Schelling, *Bruno o del principio divino e naturale delle cose. Un dialogo*, tr.it. ESI, Napoli 1994 (1802), su cui cfr. C.Gily, *Il Bruno di Schelling e il mistero del due*, in Id., *Migrazioni*, [www.scriptaweb.it](http://www.scriptaweb.it), 2006.

<sup>41</sup> R.G.C., *Speculum mentis*, cit., p. 78-9.

sarebbe grande quanto il mondo: *such a map of knowledge is impossibile*, il suo valore è nel disegno dell'immagine della mente in movimento. Oltre che impossibile, sembra anche inutile: nessuno chiede questa mappa, ogni forma si atteggia a protagonista ed esclude le altre. È questo che la mappa combatte – una intuizione filosofica complessa da sostituire alle pretese delle singole forme: la mappa mira a *stopping the fighting* dimostrando la relazione <sup>42</sup>. La mente è il tutto che esse compongono, equilibrato proprio dall'interrelazione <sup>43</sup>.

È una storia ideale eterna che è la sua *filosofia dello spirito* <sup>44</sup>, una *vindemia prima (as Bacon called it)*, una prima ricostruzione – Bacone era anche autore caro a Vico. La scala delle forme è un orizzonte metastorico che sottolinea la complessità senza riduzioni, una linea di lettura che esclude l'idealismo, come la logica proposizionale della domanda-risposta rompe con scienziati di cui pure sente l'influsso, come Whitehead ed Alexander <sup>45</sup>: Collingwood applicherà la sua logica alla natura solo perché richiama "*the Greek view of nature as an intelligent organism based on an analogy: an analogy between the world of nature and the individual human being*" <sup>46</sup>.

L'uomo pensa tutto intero in una vita unica cui si torna dalla specializzazione necessaria ma temporanea. Mancare il tuffo salvifico, com'è nel contemporaneo, per Collingwood è la ragione del successo delle filosofie orientali e aurorali: l'arte medievale scriveva alto il suo ideale nelle pietre, l'arte religiosa del 900 può solo immaginare il neogotico, mentre l'arte moderna

---

<sup>42</sup> "Only who tells of the single experiences from their depht tryng to say all the best it's possible.. Because of the fact that all adfirm a right part of the truth, but the most important thing is their interrelation. To do this history from inside, the autor decide to replay the historical way of the mind in education: from art to philosophy", Ibidem.

<sup>43</sup> R.G.C., *Speculum mentis*, cit., p. 47.

<sup>44</sup> B. HADDOCK, Univ. Swansea, Cassino (*Vico, Collingwood and the Character of an Historical Philosophy*): ricorda che Collingwood definiva così il suo lavoro in una lettera a De Ruggiero.

<sup>45</sup> Ivi, p. 57. La tesi è sviluppata soprattutto in *Il concetto della storia*, cit.

<sup>46</sup> R.G.C., *The Idea of Nature*, ed. T. Knox, Clarendon Press, Oxford 1945, p. 8.

non s'intende più col senso comune<sup>47</sup>.

Quel che l'uomo vive nell'arte, e sempre mantiene, è il primo "process of unification in which the mind strives to see its world as a whole"<sup>48</sup>. Sottolineare l'unità è il suo compito, parlare di organismo di senso, sapere che le cinque forme sono un circolo che non diventa cuspidale né assolutizzazione. Croce ha risolto con un mito il problema onanistico dell'arte *in his favorite way*, dice Collingwood, con l'impazienza teoretica di definizione, identificando intuizione ed espressione. Ma l'arte come "pura immaginazione senza asserto, può essere definita una domanda che aspetta risposta: cioè, un'ipotesi"; si costruisce con un percorso – la sua autonomia sta nel sottolineare l'importanza dell'unità nella domanda. Una volta identiche intuizione ed espressione non c'è più il problema proprio dell'arte, la costituzione della forma, la visione del *che* orientato al *cos'è*. Il valore rivelatore dell'arte è nell'eterno istante che sa diventare opera grazie ad un processo. E' il problema del *pensiero in mente*, sollevato dai crociani Walter Binni e Luciano Dondoli.

La soluzione evita all'arte salva di girare a vuoto: "the esse of mind is not cogitare simply, but de hoc cogitare"<sup>49</sup>. Il *che*, divenuto forma, è ciò di cui si ragiona, l'unità presenta il problema al pensiero ed all'azione, "consciousness and volition are seen as two manifestations of mind"<sup>50</sup> – non si possono distinguere in modo assoluto, ma nemmeno far ruotare in un castello categoriale che diventa un vortice per addomesticare il passato. Grazie alla domanda, si precisa l'immaginario condensando *presupposizioni assolute*, simili ai *punti di vista precisi*<sup>51</sup> che definisce Bachelard: ma è già un percorso che trapassa nella forma della religione.

*The Principle of Art*<sup>52</sup> riprenderà la tesi, anche se va all'analisi della forma fantastica che rivela l'espressione dell'inesprimibile: l'arte non va esplicitata, ma ascoltata, l'artista lavora con la sua

---

<sup>47</sup> Idem, p. 33.

<sup>48</sup> Idem, p. 65.

<sup>49</sup> *Religion and Philosophy*, Londra 1916, p. 100.

<sup>50</sup> W. J Van Der Dussen *History as science*, cit., p. 258.

<sup>51</sup> G. Bachelard, *Il razionalismo applicato*, Dedalo, Bari 1975 (1949), p. 8.

<sup>52</sup> R.G.C., *The principles of Art*, Oxford University Press 1938.

epoca condividendola, "*the emotions he shares with his audience*", e si rivolge a ciascuno. Ogni giudizio conta nel senso comune che vive in sé la retorica della civilizzazione e attua il progresso nella tradizione del linguaggio <sup>53</sup>, anche grazie al magico dell'arte, che sa trasformare in rituale l'immaginazione dandole il potere dell'azione <sup>54</sup>.

La religione è l'altra forma dell'umano e dell'immaginario: come il passaggio implicito-esplicito non è sufficiente a spiegare la forma dell'arte, così il simbolo ed il sacro non sono solo una verità adombrata <sup>55</sup>. Il contenuto fantastico vi si consolida in dottrina e si afferma per fede: fede e intolleranza sono le facce autentiche del valore religioso che si fa istituzione in modo coerente, polarizzando la lotta al male. Una religione che sfuma i contorni si appiattisce sull'arte e si essenzia di magico e di culto. Immaginazione, rito, unità, sono elementi che la religione raccoglie e trasforma. *Religion e Philosophy*, il suo primo scritto filosofico, l'aveva vista come l'implicito che la razionalità esplicita - nel '24 capisce che questo processo manda perso l'essenziale, il valore del simbolo, il proprio dell'esperienza, che fa capire Cristo come metafora del mondo <sup>56</sup>, il miracolo, il male - e il legame all'arte. La religione si differenzia dall'arte, "*implicit meaning submerged in the form of beauty, in the flood of imagery*" e crea "*a very definite meaning*" <sup>57</sup> - questo va capito, l'affermazione che oltrepassa la metafora e afferma lo spirito di là dalla lettera e rimanda all'ineffabile. Il simbolo costeggia l'idolatria perché mantiene la sfumatura irrazionale, in cui è il rimando all'infinito della siepe di Leopardi.

Nella scala, nel rivivere, è proprio l'asserzione, l'intolleranza, che non va tolta; il magico dell'arte vi diventa *il sacro*, chiave di volta della religione, che giustifica il culto come vita e supera

---

<sup>53</sup> Vedi L. O. Mink, *La filosofia di R.G. Collingwood*, cit.

<sup>54</sup> Sul magico cfr. S.Giusti, Univ. Cassino, *The Collingwood's Unpublished Writings on Folklore*; H.H.Harris, *Magic and Society in Collingwood's Aesthetics*, in "Storia, antropologia e scienze del linguaggio", 1993, pp. 9 - 21.

<sup>55</sup> R.G.C., *Speculum mentis*, cit., p. 108n.

<sup>56</sup> Idem, p. 144.

<sup>57</sup> Idem, p. 130.

l'opacità del linguaggio <sup>58</sup>. Non va capito, ma svelato, “*God is not known, he is adored*”, le metafore ognuno deve leggere per sé: “*He is not a concept but the symbol of a concept*” <sup>59</sup> “*the language never is the meaning... it is in reality a texture of metaphors through thought and through*” <sup>60</sup>. Impone il dovere di questo cammino *thought and thought* a ciascuno, in un esercizio che forma l'*esperto*. Il rito, con la sua ripetizione, è la vita delle Chiese.

Il successo è dovuto al fatto che le immagini dell'arte sono diventate *presupposti assoluti*, la prima manifestazione dell'*oggettività*: è forse il frutto dell'aver fatto i conti con Ruskin nel 1922, un grande uomo molto influente sull'infanzia di Collingwood, il padre ne era segretario, con loro Robin aveva iniziato ad amare l'archeologia. Era idea di Ruskin che l'arte dovesse affermare se stessa con l'orgoglio della scienza. Arte e religione sono un conoscere che non toglie l'importanza delle altre forme del sapere: ma invece ne sono da loro escluse, sminuito il loro importante operare nella costituzione dei saperi, senso dell'unità senso del sacro, dell'asserzione oggettiva.

Riflettendo su Ruskin, Collingwood l'aveva riconosciuto vero filosofo anche se inconsapevole, per quel suo *ring of solid thought* <sup>61</sup> che gli consentiva di tenere insieme teoria e pratica d'arte. Lo *Speculum* è esso stesso un *anello filosofico* per rispettare la varietà dello spirito, che chiama sempre *mind*, un termine attuale e concepito in modo attuale, nel senso della complessità. Ruskin definisce pioniere dell'*historical habit of thought* <sup>62</sup>, ma, al pari di Vico, indica piuttosto come tutta la riflessione si collochi nell'ottica dell'estetica e dell'arte.

Alle due forme del sapere umano, seguono i momenti della conoscenza, la scienza, la storia, la filosofia, in un progressivo sviluppo che specifica la stessa attenzione alla vita dello spirito.

---

<sup>58</sup> « *the language is opaque*” Ivi, p. 125.

<sup>59</sup> R.G.C., *Speculum mentis*, cit., pp. 151-2.

<sup>60</sup> Idem, p. 41.

<sup>61</sup> Collingwood non dice cose del genere di J. A. Smith, che l'aveva introdotto a Croce, per la traduzione.

<sup>62</sup> R.G.C., *Speculum mentis*, cit., p. 157.

Si parla della formazione della mente <sup>63</sup> si consolida l'anima artistica e religiosa, si forma alla logica della domanda a risposta, centrata nella situazione, per parlare *de hoc*. L'arte è la teoria, il gioco la pratica <sup>64</sup> dell'attività che recupera l'unità e si qualifica come estetica, il cui senso non è mai un lancio di dadi, per non lasciare inevasa la domanda, *the soul* <sup>65</sup>.

### *Speculum speculi*

Il ri-vivere compone nella fenomenologia il romanzo del pensare, che si analizza senza perdere la vita. E' il frutto maturo della critica di Spaventa a Trendelenburg, la visione razionale del divenire – intendendo la razionalità come *mind*, mente complessa che vive molte vite in una: come il cervello collega con sinapsi il *cervello rettile* alla corteccia e a tutte le parti successivamente sviluppate. È la connessione che spiega l'organicità di moti tutti essenziali, tutti da analizzare: ma la vita è un'altra cosa, non si fa dei singoli organi ma del loro armonizzarsi senza superfetazioni – altrimenti è cancro.

Le raffinate analisi dell'idealismo si innervano in questa ottica, il pregio che rende suggestiva questa riflessione per la determinazione delle problematiche. Certo, tutto è da discutere, ma l'ottica è forte al di là delle debolezze che sia de Ruggiero che Collingwood criticarono da sé, nel loro svolgersi successivo. Ma l'ottica della complessità ha un aspetto originale, come la fenomenologia.

Il pregio è certo dovuto al permanere dell'ottica nell'unità che caratterizza l'estetica, mentre la logica, che di solito pensa il sistema, ha invece il pregio della consequenzialità e della trasparenza a sé. Solo l'arte si sa e non si definisce, può andare al quadro *of the whole*, in una visione e non in un sistema, ombre e luci della mente in equilibrio conforme. Divenire e ragione del divenire si alternano nello *Speculum Speculi*, l'ultima immagine, che ritrae il senso del senso nel riandare: il pensatore è il mitico

---

<sup>63</sup> D.Boucher, Australian National University, *The place of education in Civilization: The Theory of R.G Collingwood*, a Cassino sottolineò la centralità della visione pedagogica in Collingwood..

<sup>64</sup> R.G.C., *Speculum mentis*, cit., p. 103.

<sup>65</sup> Idem, p. 91.

viandante che incontra sempre di nuovo se stesso e cambia, nella continua trasformazione guidata dal futuro, come dice Bloch, dal progetto.

È per questo che l'immaginario non si affida al colpo di dadi del nichilismo, lo *speculum* mostra la storia ideale eterna, anche nel *feeling*, ma anche nella ragione che fa del pensiero privato – fermo all'indistinzione tra *well* ed *ill thought* – un *criteriological thought*, il pensiero pubblico che abbandona il *puzzling* in quanto va condiviso, ha la statica della storia e dell'artefatto, è diveniente per interno sviluppo<sup>66</sup>. Solo il pensiero privato si costruisce sul qui-e-ora (desiderio nella pratica, immaginazione nella teoria) e afferra il dato immediato che *occurs* il *sentimento* – in cui non distingue il *pensiero del sentimento*<sup>67</sup>. Mentre è qui la chiave, il pensiero del sentimento è già una proposizione che prende corpo nell'arte, che evita l'errore di non saper trattare con chiarezza *the peculiar experience we enjoy at the phisical level*, sa distinguere il piacere dal compiacimento che per Kant caratterizza il giudizio estetico. Rende esperto il sentimento, e il senso diventa nesso (*sensuous*), *which sees every detail of itself as organic to the whole*. La mente, *human mind*, è questa connessione fatta di elementi che non si separano senza danno. Se Locke ha fondato la *human understanding*, dice Collingwood, e Hume la *humane nature*, qui si parla invece della *human mnd*; ma lo scopo è sempre di chiarire il rapporto che vive la mente tra passato e presente, futuro e memoria, e dare una lettura del *power to conserve its own past live in the present*<sup>68</sup>, che sviluppa progressivamente l'intelligenza del mondo. Il divenire condiviso, fa che il metodo *criteriologico* sia la guida per conferire forma al razionale<sup>69</sup>.

Quindi, basta con il panlogismo, che tratta il sapere come una serie di corpi fluidi, in una sintesi chimica. Ogni stasi è una partenza che non cancella nulla. I gradi sono tutti necessari perché la scala non crolli, corpi solidi che non si superano, si

---

<sup>66</sup> W. J. Van Der Dussen *History as science*, cit., p. 263. *Essays in the Philosophy of Art*, Bloomington 1964, p. 157.

<sup>67</sup> R.G.C., *Religion and Philosophy*, cit., p. 188.

<sup>68</sup> W. J. Van Der Dussen *History as science*, cit., pp. 174-7.

<sup>69</sup> Idem, p. 266.

oltrepassano. Ognuno ha il suo senso ed il suo metodo: l'idea dell'unità, fuori dell'arte, fa solo danni. Se *the genres of thought* sostengono tutti di rappresentare la verità: *Who would be the judge?*<sup>70</sup>. Lo *Speculum* è la risposta *from inside*, che presenta le esperienze alla possibilità di riflettere sul riconoscimento reciproco delle diverse intelligenze del mondo.

Quando Collingwood compone un breve abstract di questa fenomenologia pura dello *Speculum* nel *Libellus de generatione*<sup>71</sup>, per inviarlo a de Ruggiero per discussione, indica il senso dello *Speculum mentis* nel suo centrare nello sviluppo della mente nel suo nucleo vivo. Non enciclopedia né analisi, è un esperimento di vita speculativa che forma l'*esperto* – l'autorità del mondo dell'arte. In *a whole as a whole*, la rotazione fa emergere l'essenziale se non ci si sbilancia su di un solo binario: allora arriva il tempo della dottrina, che fa dell'artista un artigiano, del religioso il dogmatico, dello scienziato il tecnologo, dello storico il filologo senza problema, del filosofo il teologo senza Dio. Quel che si perde è la vita, la capacità creativa, il vero segreto del mondo dell'arte, che vive un eterno presente di unità cercata sempre nella definizione estrema, ma anche nella continua idea di un altro lavoro. Perché solo il presente è insieme possibile e necessario - il passato è necessario e non possibile, il futuro possibile ma non necessario – ha in sé l'alba e le tracce<sup>72</sup>. Di questo magico rivivere, l'immagine più chiara è la musica, che non si ascolta senza un interprete, che la rinnova ogni volta<sup>73</sup>.

### *La ricchezza dell'arte*

Il punto di vista dell'arte è un'ipotesi di unità - “*Art, as pure imagination, imagination without assertion, may be paradoxally defined as a question which expects non answer: That, is, a*

---

<sup>70</sup> R.G.C., *Speculum mentis*, cit.,

<sup>71</sup> Un libro in pubblicazione di M.Iiritano, è la traduzione di questo testo di Collingwood su *La filosofia di Ruskin*, del 1922.

<sup>72</sup> R.G.C., *Some Perplexities About Time: with an Attempted Solution*, 1926 address alla “Aristotelian Society” 15.2. 26.

<sup>73</sup> *Outlines of a Philosophy of History*, 1928.

*supposal*<sup>74</sup>, una intelligenza che si fa di ritmo <sup>75</sup> di domanda e risposta, restando in forma di gioco - “*as Thought, in its most rudimental form, is art, so action in its most rudimentary form, is play*”<sup>76</sup>. Arte e gioco, la suggestione di Schiller della formazione del genere umano, si giovano della sospensione del tempo ordinario che consente la libertà d’essere creatore d’immagini. L’uomo non sa essere libero come il bambino che gioca, il regno dei fanciulli coglie il senso genuino del vivere come gioia fine a se stessa: “*of play, as of art, the justification is its own splendour*” che fonda nella pienezza, nel “*doing of the thing*”<sup>77</sup>. Un fare autotelico rivela lo splendore del mondo nell’attività *sensous* che è una *perpetual adventure*<sup>78</sup> che ripete il gioco divino della creazione di cui parla in tempi recenti Rahner, ma è già nella Bibbia e in Aristotele.

“*The aesthetic experience of imagination*”, si caratterizza nell’oltre e quindi sa cogliere i reali termini del problema nell’irreale: “*It isn’t real because is a problem and not an answer, a that and not a what*”. La vitalità del *questioning* svela il peso morto dell’affermazione fine a se stessa come pedanteria o atto utile, che non è conoscenza<sup>79</sup>. L’arte non è pedante, opera il *cutting edge*, traccia la linea di confine che incornicia ciò che ora conta osservare, introduce un *come se* strutturante, un giudizio estetico tra conoscenza e bellezza, finalità ipotetiche e forma. Occorre frequentare il territorio del nulla per rilevare i confini, altrochè intuire ed esprimere in una unica mossa, ignorando il problema dell’arte nella composizione e nella tecnica – l’artista sa bene lo iato che caratterizza la sua propria messa a punto del quadro. “*The value of art as a form of experience is thus its self-transcendence*”, come diceva Dante Gabriel Rossetti<sup>80</sup>, perché mantiene nell’autotrascendersi il mistero al suo posto. È prima, nella ricerca dell’artista, ma è

---

<sup>74</sup> R.G.C., *Speculum mentis*, cit., p. 79.

<sup>75</sup> Idem, p. 83.

<sup>76</sup> Idem p. 102.

<sup>77</sup> Idem, p 36; p. 146; p. 84.

<sup>78</sup> Idem, p. 107.

<sup>79</sup> Idem, p. 78.

<sup>80</sup> Idem, p. 90.

anche dopo, perché l'arte non si spiega con la filosofia, le arti "say that is signified, but no one could say what" - L'identità immediata di Croce riduce l'arte ad un lancio di dadi <sup>81</sup>, all'estro che è geniale ma non è un metodo.

Lo svelamento è il destino, non la capacità dell'arte; si deve aspettare la sorte dell'avvento della forma, il capolavoro non si costruisce – ma la sua capacità sta nel non aspettare la sorte, nell'inseguirla in mille occasioni: l'artista crea, ragiona sui colori, produce schizzi, tenta e ritenta. Nulla di casuale, anche se la luce non sempre benedice l'opera: chi pensi l'arte nella sua vita concreta sa quanto sia connessa al pensiero in ogni movenza. Perciò il cammino ricorsivo dell'arte è sempre necessario, nell'artista e nello spettatore, che dall'opera riprendono il loro *questioning*: è la logica portante dello *speculum speculi*, di indicare come in questo continuo ritorno, con nuova luce, nuova maturità, nuova prospettiva, il dipinto si modifichi e proponga novità, nel ragionare di qualcosa. È il fondamento del *fundamental brain-work* del pensare la vita dello spirito in una unità completa di confini e binari. È il ruolo della topica in Vico, che Collingwood trasporta dalla retorica al mondo dell'immagine figurale, dove è meno addomesticabile alla logica.

#### *La formazione dell'immaginario. Tra picture e sketch.*

La verità non è nel sistema ma nella *knowing mind* impegnata in una *Penelope's web*, nel fare e rifare in cui tutto acquista il valore dato dall'interrelazione tra le forme. Illuminando dall'interno le sfumature compare la coscienza, *the self-recognition of the mind in its own mirror* – è l'ultima parola dello *Speculum mentis*, dove c'è di nuovo il *mirror*. Il quadro delle intelligenze per ora è compiuto; il *looking glass* di Alice – l'immaginario fantastico che è arabesco e può tradire la ragione, è fuori dell'estetica, ma non dell'arte.

Ancor più che una estetica – un'ottica dall'interno di un mondo – *Speculum Mentis* è la configurazione estetica della formazione del conoscere, lo *sketch*, lo schizzo del percorso che porta alla *absolute experience of concrete knowledge*. Ad una esperienza

---

<sup>81</sup> Idem, p. 89; p. 94.

tanto assoluta quanto concreta, cioè legata all'istante presente, ma capace di protendersi sul tutto. Il frutto della fenomenologia speculare è che nel romanzo della coscienza compare l'immagine della formazione come autoformazione. Vale a dire crescita autotelica dello spirito su di sé, animato dall'interesse del problema, della concretezza quindi cui chiede soluzione.

Una simile presenza consente di leggere i fini dell'educazione in modo diverso da ogni pedagogia che lasci predominare l'informazione sulla formazione: è il motto di tutta la pedagogia attualistica, anche se minato spesso dal predominio della storia e della logica. Perché risulta chiaro dalla trama intessuta che la diversità di questa autoformazione sta nel potenziamento della creatività, che nasce dal contrasto intimo, dalla polemica che spinge all'affermazione nuova. È il saper definire i problemi, cambiare il quadro, è il prodotto dell'unità non solo nell'arte, ma in ogni attività spirituale, che dalla concentrazione in un foco coglie i suoi frutti migliori. Non bisogna però scambiare lo schizzo per sistema: è un invito a vedere, non una parola divina, una filo – sofia, il semplice desiderio di unità, il nuovo problema.

*“To concept the very soul and secret of the world, play his definition of Absolute, the imaginary self imagines in a monadistic whole, a monadistic withdrawing”.*

L'arte di afferrare l'anima del mondo, passa attraverso l'immaginario: ne parlano i fanciulli con naturalezza, diceva Vico. Ha un compito importante nella formazione anche se le istituzioni scolastiche non stanno attente quanto dovrebbero alla formazione estetica. L'immaginario pensa l'unità ed insegna a farlo, formando la mente all'interrelazione dei saperi, nella costituzione del quadro. Il pensare nasce come *picture thinking*<sup>82</sup>, pensare figurativo che dà forma ad una idea del mondo e la asserisce oggettiva. La mappa ne è a sua volta l'immagine, che chiarisce la sua propria idea che non è l'incollare

---

<sup>82</sup> M. Iiritano, *Picture Thinking. Estetica e filosofia della religione nei primi scritti di R. G. Collingwood* (con prefazione di D. Boucher), Soveria Mannelli 2006, e l'intervento dello stesso titolo in C.Gily, *R.G.C. e la formazione estetica*, cit.

dell'enciclopedia, ma il narrare il nesso tra le cose e formare immagini del mondo, senza il timore che non reggano ai millenni: il loro tempo è solo il presente.

Questa maniera di impostare il problema fa ripensare a quanto fosse più macchinosa la presentazione che la pedagogia attualista contemporanea a Collingwood concretizzava. Ma certo fu proprio il *Sommario di Pedagogia* ad essere il terzo volume della bibbia dei giovani attualisti ed anche di de Ruggiero. Perché le pagine introduttive intonavano questo stesso canto del divenire e dell'unità da cui nasce la formazione del sé nel sé dell'altro, nel superare nell'Atto comune le differenze. Questo spirito, e solo questo dell'attualismo intero, raccoglie la fenomenologia speculare, che può far leggere in maniera diversa il discorso della cultura generale, come bagno salvifico che salva dalla specializzazione. Per riuscire allo scopo, non deve fondarsi su appelli, ma essere pensato con metodo: ed è appunto il quadro dell'estetica, che coglie come la configurazione narrativa e figurale dell'esperienza possano essere costruite con intento progressivo, senza frenare l'immaginazione ed il sentimento ma corredandoli di un metodo ferreo. Altrimenti, la cultura generale vive quello stesso pericolo di vacuità segnalato prima nell'attualismo. Il difetto non è della cultura generale, ma del metodo – chi lo possiede, anche senza determinarlo, come Gentile e tanti altri attualisti, compongono storie che non trasformano il passato in farsa: la critica di de Ruggiero e Collingwood coglieva nel segno perché il percorso categoriale dell'attualismo ripete l'hegelismo e non sa determinare la ricchezza del divenire. La cultura generale anima l'azione di Giuseppe Lombardo Radice, ma le *Lezioni di Didattica* non cintano la strada che eviti la vacua generalità di una parola che nella pedagogia è stata criticata e sostituita da percorsi metodici. Il suo descrivere il processo del fare di una classe un affiatamento, un sentimento comune che stimola ognuno, si affida alla capacità della vita quotidiana di compiere questi atti sublimi, ma non costruisce argini che guidino l'azione allo scopo, rischiando l'indeterminatezza.

Non così la formazione estetica che si corrobora delle didattiche d'arte, la narrazione, il disegno, lo schizzare, la musica, il cinema

e via dicendo: tutti campi in cui le metodologie impongono nel confronto il metodo ricorsivo dell'estetica, il ripetere approfondendo ed innovando il testo per fare della formazione un'autoformazione. Dove l'eterno ritorno perde il carattere mitico e diventa il modello del perfezionamento, decantazione ed apprezzamento, il ritorno al cominciamento – sempre iterato – della creazione e della passione del nuovo<sup>83</sup>. L'arte non raggiunge mai l'ultimo capitello, l'ultima poesia, l'ultimo capolavoro; rinasce ogni volta che c'è il problema di capire, cioè di dominare la complessità, che confonde, di fare una proposta semplice, ma articolata fino al dettaglio.

La formazione artistica è quella che insegna ad andare verso il futuro con il coraggio della creazione. Basta trovare quel tal punto fermo nel mondo che gira, la giusta prospettiva, il divenire della ragione. È quel che fa la differenza tra chi sa di architettura e di scienza delle costruzioni, e chi sa diventare un costruttore di città.

## **Università di Napoli Federico I**

---

<sup>83</sup> Vedi in ns. *La passione del dio intellettuale*, in



**Massimo Iiritano**

## **R. G. Collingwood e l'Ermeneutica**

Il nome di Robin George Collingwood ricorre assai di rado nelle nostre storie della filosofia, così come in generale negli studi filosofici del nostro paese. Eppure, è proprio alla filosofia di Collingwood che tante delle maggiori correnti di pensiero del Novecento in diverso modo si riallacciano. Così è per l'ermeneutica di Gadamer, il quale in *Wahrheit und Methode* considera la "logica di domanda e risposta" elaborata dal filosofo inglese come possibilità unica di pensare l'esperienza originaria del comprendere. Scrive Gadamer:

“Nonostante Platone, per una tale logica siamo poco preparati. L'unico, o quasi, a cui ci si può richiamare per questo è R.G. Collingwood. In una acuta e penetrante critica della scuola «realistica» di Oxford, egli ha sviluppato l'idea di una «logic of question and answer», senza purtroppo pervenire a una vera trattazione sistematica. Egli ha visto con profondo intuito ciò che manca all'ermeneutica ingenua sulla quale si fonda la consueta critica filosofica”<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> H.G. Gadamer, *Verità e Metodo*, tr. it. di G. Vattimo, Milano 1990 [Tübingen 1960], p. 427; cfr. E.F. Bertoldi, *Gadamer's Criticism of Collingwood*, in "Idealistic Studies", 14, 1984, pp. 213-28; J.P. Hogan, *Collingwood and Theological Hermeneutics*, College Theology Society, Lanham 1989, pp. 51-63.

La *logic of question and answer*, luogo cruciale di tutto il percorso filosofico collingwoodiano, che lega come un filo rosso la sua produzione giovanile a quella più conosciuta della maturità, viene qui proposta dunque come necessario presupposto logico per un'ermeneutica "non ingenua".

“Ogni qual volta formuliamo un pensiero in parole, esiste una quantità molto più grande di pensieri nella nostra mente rispetto a quelli che sono stati espressi in quella proposizione. Fra di questi ve ne sono alcuni che stanno in una relazione peculiare con il pensiero che è stato affermato: essi non costituiscono semplicemente il suo proprio contesto, ma sono le sue presupposizioni”<sup>2</sup>

La ricerca sulle presupposizioni implicite in ogni nostro pensiero o affermazione, è perciò l'oggetto principale della ricerca logica e metafisica, la quale secondo Collingwood ha troppo a lungo trascurato questo sentiero, concentrandosi sulle questioni più astratte della coerenza interna dei pensieri e delle proposizioni. È un attacco frontale alla logica proposizionale, considerata come il prodotto più conseguente e più pericoloso del realismo metafisico: ovvero della negazione radicale di ogni metafisica.

“I logici hanno dedicato una grande attenzione ad un certo genere di connessioni tra i pensieri, ma non hanno fatto altrettanto con altri generi di connessione. La teoria della presupposizione è stata da essi fundamentalmente trascurata; ed è questo forse il motivo per cui la teoria della metafisica, che dipende da quella, è stata lasciata in una condizione del tutto insoddisfacente”<sup>3</sup>

E nel ridefinire sistematicamente tale negletta teoria metafisica, Collingwood riprende così il sentiero mai interrotto di una ricerca le cui origini vanno ricercate nell'opera giovanile

---

<sup>2</sup> R.G. Collingwood, *An Essay on Metaphysics*, Oxford 1940, p. 21.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 23.

*Speculum Mentis*. In quest'opera del 1924, riprendendo una serie di studi di logica conservati nei suoi manoscritti inediti<sup>4</sup>, l'autore elaborava infatti per la prima volta, sul piano della riflessione estetica, la formulazione già quasi del tutto definita della *logic of question and answer*, la quale negli scritti successivi verrà poi ripresa e applicata soprattutto al concetto di storia e di metafisica. È nell'immaginazione estetica che la filosofia contemporanea, scrive infatti Collingwood, ritrova l'origine e il luogo di quell'atteggiamento non-assertivo del pensiero indicato anche, in altri luoghi delle sue opere, con i termini di *ipotesi, intuizione, supposizione*. È l'atteggiamento del porre senza presupposti, del "guesswork" e dell'istinto; senza rendere conto del quale nessuna logica può autenticamente fondarsi. Il cominciamento della logica è paradossalmente a-logico: "l'altro del pensiero"<sup>5</sup> va compreso nella sua assoluta e irriducibile alterità originaria.

“Un crudo empirismo immagina che la conoscenza sia composta completamente di asserzioni: che conoscere e asserire sono identici”<sup>6</sup>: in tal modo la conoscenza è posta “come un fatto passato, come qualcosa di morto e compiuto”, qualcosa che ha a che fare con l'insieme di informazioni di cui è costituita un'enciclopedia, piuttosto che con l'attività del conoscere.

---

<sup>4</sup> Ci si riferisce soprattutto ai seguenti manoscritti: *Truth and Contradiction*, ch. II, Dep 16/1, 1915-17; *Draft of an opening chapter to a "Prolegomena to Logic" (or the like)*, Dep. 16/5, 1920-21; *Libellus de generatione*, Dep. 27, 1920 (Quest'ultimo, preziosissimo libretto, per qualche tempo considerato perduto, è ora tornato in possesso degli eredi testamentari di Collingwood, donato loro dalla famiglia De Ruggiero nel 1990). Tali manoscritti, depositati in microfilm presso la Bodleian Library di Oxford, sono citati secondo la catalogazione a cura di Ruth A. Burchnall nel 1994 (Cfr.: *Catalogue of the papers of Robin George Collingwood (1889-1943)*, compiled by Ruth A. Burchnall, Bodleian Library, Oxford 1994). Per uno studio più specifico su questi testi, mi permetto di rinviare al mio. M. Iiritano, *From the principle of contradiction to the contradiction as principle. The beginnings of Collingwood's revolution in logic*, «Collingwood and British Idealism Studies», vol. IX/2002, pp. 45-71.

<sup>5</sup> Cfr. R.G. Collingwood, *Notes on Hegel's Logic*, Dep. 16/2, 1920, p. 1.

<sup>6</sup> R.G. Collingwood, *Speculum Mentis*, Oxford 1924, p. 77.

“Ma coloro che guardano ad essa come una questione di scoperta ed esplorazione (*as an affair of discovery and exploration*) non sono mai caduti in questo errore. Le persone che sono abituati ad avere a che fare con conoscenza di prima mano hanno sempre saputo che le *asserzioni sono solo risposte a domande* (*assertions are only answers to questions*)”<sup>7</sup>.

Ecco il punto fondamentale: se la conoscenza viene considerata non come insieme di concetti e di dati acquisiti, ma come attività di esplorazione e scoperta, l’identificazione di conoscere e asserire inevitabilmente cade. Il principio di una nuova logica, necessaria alla comprensione della realtà come *divenire* e non come *essere*<sup>8</sup>, è nel considerare ogni affermazione nel suo stesso originario porsi, in quanto risposta a una domanda.

La *logica della domanda e risposta* si presenta così in queste pagine in una formulazione già quasi del tutto definita.

La ricerca filosofica si pone sulla linea tracciata da una tale concezione logica, che rivoluziona radicalmente i principi della logica proposizionale, e pone la questione della verità su un piano assolutamente storico. Ogni definizione è sempre

---

<sup>7</sup> *Ibidem*. In *An Autobiography*, scriverà: “The principle that a body of knowledge consists not of ‘proposition’, ‘statements’, ‘judgements’, or whatever name logicians use in order to designate assertive acts of thought (or what in those acts is asserted: for ‘knowledge’ means both the activity of knowing and what is known), but of these together with the question they are meant to answer; and that a logic in which the answers are attended to and the questions neglected is a false logic” (R.G. Collingwood, *An Autobiography*, cit., p. 30 s.).

<sup>8</sup> Ci si riferisce qui soprattutto al manoscritto inedito dal titolo *Libellus de generatione*, il quale consisteva proprio in due parti, intitolate: “The world of being”, “The world of becoming”. E nel definire il mondo dell’essere, Collingwood rivelava qui ancor più direttamente la sua opposizione al realismo, filosofia in cui questo concetto di “scienza” viene esplicitamente elaborato. Opporsi al realismo significava perciò per Collingwood attraversare dall’interno le sue contraddizioni e i suoi paradossi teorici, fino a risalire alla loro prima decisiva genesi. E l’obiettivo che già nella prefazione allo scritto si pone è proprio quello di affermare la coincidenza tra divenire del mondo e divenire del pensiero.

caratterizzata dalla storicità dei suoi presupposti: si pone come risposta ad una domanda storicamente determinata<sup>9</sup>.

“Il domandare è la lama tagliente della conoscenza (*Questioning is the cutting edge of knowledge*); l’asserzione è il peso morto dietro la lama che dà ad essa la forza motrice. Domande non direzionate da positive informazioni, domande selvagge, non tagliano nulla; esse cadono nel vuoto e non producono nessuna conoscenza”<sup>10</sup>.

Sistole e diastole di una stessa attività vivente, *questioning* e *asserting* sono le parti inseparabili di un unico procedere del pensiero. Il “peso morto” delle asserzioni, che nella logica proposizionale viene staccato dal tessuto stesso dell’esperienza conoscitiva, acquista un suo significato e una sua funzione se connesso con quella lama tagliente, con quell’estremità affilata che è rappresentata dal *questioning*. Così, lo stesso *questioning*, anima propulsiva e origine di ogni ricerca, diviene vacuo vagare privo di direzione se non assume in sé il valore specifico di quel “peso”.

---

<sup>9</sup> “Ma la domanda, il problema, il dubbio è sempre individualmente condizionato: il dubbio del bambino non è quello dell’adulto, il dubbio dell’uomo incolto non è quello dell’uomo colto, il dubbio del novizio non è quello dell’addottrinato, il dubbio di un italiano non è quello di un tedesco, e il dubbio di un tedesco dell’anno 1800 non è quello di un tedesco dell’anno 1900; anzi, il dubbio formulato da un individuo in un determinato momento non è quello che lo stesso individuo formula un momento dopo. Semplificando, si suole affermare che una stessa domanda è stata mossa tal quale da molti uomini in vari paesi e in vari tempi: ma, col dire ciò, si fa per l’appunto una semplificazione, ossia un’astrazione. In realtà ogni domanda è diversa dall’altra, e ogni definizione, per costante che suoni e circoscritta da certe determinate parole, in realtà è diversa dall’altra, perché le parole, anche quando sembrano materialmente le stesse, sono effettivamente diverse secondo la diversità spirituale di coloro che le pronunciano, i quali sono individui e si trovano perciò sempre in circostanze individuali e nuove” (B. Croce, *Filosofia. Poesia. Storia*, cit., p. 81). Affermando che tutte le proposizioni sono sempre anche giudizi storici, Croce intende quindi, in questa pagina della *Logica*, giungere a dimostrare il necessario superamento della distinzione tradizionale tra giudizi di ragione e giudizi di fatto.

<sup>10</sup> R.G. Collingwood, *Speculum Mentis*, cit., p. 78.

“Libri di testo ed enciclopedie sono spregevoli solo quando vengono considerati come elementi costitutivi ed esaustivi della conoscenza stessa; come raccolta dei risultati della conoscenza, come costituenti il corpo di informazioni che dirige il nostro ulteriore domandare, la loro importanza è al contrario incommensurabile. L’informazione deve essere il corpo della conoscenza, ma il domandare è la sua anima”<sup>11</sup>.

Corpo e anima della conoscenza, domanda e affermazione costituiscono la struttura di quella sorta di rivoluzione permanente che diviene così la vita del pensiero. La logica proposizionale, dominata dall’idea “realista” secondo cui ogni affermazione descrive uno stato di fatto, è sottoposta in tal modo a radicale revisione. È lo stesso presupposto metafisico su cui essa implicitamente si fondava, infatti, a crollare.

“Non esiste una tal cosa come un punto d’inizio del pensiero in senso assoluto (*a starting point of thought in an absolute sense*), un punto al di qua del quale non può essere rintracciato il pensiero, ma solo la sensazione”<sup>12</sup>.

Non si dà cominciamento del pensiero in senso assoluto: è impossibile tracciare una linea che demarchi la cosiddetta sensazione da ciò che dovrebbe porsi come puramente successivo e irrelato ad essa. La sensazione è infatti già pensiero, come avevamo precedentemente visto seguendo il testo citato. È nel momento “immediato” del sentire che interviene una prima “interpretazione” del dato nel suo apparente “darsi” alla nostra

---

<sup>11</sup> *Ibidem*. “To ask any question, - spiega Collingwood - even the silliest or most irresponsible, we must already possess information. A mind which did nothing but question could not even frame its questions; the question which it asked would be mere marks of interrogation, the empty form of questioning, questions which asked nothing” (*ibid.*, p. 79).

<sup>12</sup> R.G. Collingwood, *Sensation and Thought*, “Proceedings of the Aristotelian Society”, 24 (1923-24), p. 72.

conoscenza. “Un principio di interpretazione”<sup>13</sup> è qui già al lavoro:

“Interpretare infatti significa interpretare *qualcosa*, e perciò sembra che noi avessimo ammesso che in qualche luogo c’è un dato crudo dei sensi ancora non interpretato (*a crude uninterpreted datum of sense*) che il pensiero interpreta. Ma noi abbiamo già visto che non esiste una tal cosa, e questo implica che ciò che il pensiero inizia ad interpretare è sempre già il prodotto di una precedente interpretazione”<sup>14</sup>.

Ci ritroviamo così immessi nello stesso circolo che Collingwood ritroverà nella delineazione della logica di domanda e risposta: è il medesimo principio di un cominciamento assoluto impossibile da definire a viziare anche qui l’originarsi ermeneutico del pensiero. Ogni punto di inizio di un determinato movimento del pensare può darsi solo in senso relativo<sup>15</sup>.

Ancora una volta la curvatura specifica di una tale rivoluzione logica si caratterizza nei termini della sua storicità. È la storicizzazione di un dato movimento del pensiero a renderne comprensibile le coordinate essenziali, ponendolo in relazione con un processo di domanda e risposta storicamente determinato e sempre comunque precedente ad esso, di cui è impossibile definire un termine *a quo*. Ed è precisamente un tale compito di storicizzare l’attività senza fine del *questioning*, definendone e criticandone i presupposti, che sarà affrontato da Collingwood in *An Essay on Metaphysics*, laddove la *teoria delle presupposizioni assolute*, implicitamente postulata già nella *logic of question and answer*, verrà compiutamente elaborata.

---

<sup>13</sup> *Ibid.*, p. 71.

<sup>14</sup> *Ibid.*, 72.

<sup>15</sup> “Esso può essere definito un dato o punto d’inizio (*starting-point*) del pensiero solo in senso relativo, intendendo con ciò che per ogni fase del pensiero ci sia un punto d’inizio; ma quando noi andiamo ad analizzarlo, ci accorgiamo che si tratta del prodotto di una precedente fase del pensiero stesso” (*ibidem*).

E sarà precisamente questo lo sfondo teoretico implicito (esplicito in Gadamer, come si è visto) sul quale si fonderà, di lì a poco, l'Ermeneutica.

## **Ministero della Pubblica Istruzione**



**Rik Peters**

## **La religione della libertà o la libertà della religione scontro di civiltà e limiti del metodo liberale<sup>1</sup>**

### *In prima linea*

Il 2 di novembre 2004, poco prima delle 9 nella mattina, il regista olandese e giornalista Theo Van Gogh fu sparato e pugnalato a morte. Con un grande pugnale l'assassino gli recise ritualmente la gola, gli attaccò una lettera sul petto e fuggì, per poi essere preso dalla polizia entro un'ora. Appena arrivò la notizia, l'Olanda trattenne il respiro. Molta gente temeva che l'assassino fosse di cultura musulmana, perché due mesi prima, Van Gogh ed il membro del Parlamento Ayaan Hirsi Ali avevano girato *Submission I*, un film che criticava aspramente l'oppressione delle donne nella cultura musulmana. Dopo poche ore la paura si mutò in realtà; l'assassino di Theo Van Gogh era figlio di immigrati marocchini e la lettera sul petto era una minaccia di morte per Hirsi Ali. Uno shock attraversò il paese e l'atmosfera divenne cupa; gli immigrati furono trattati con durezza, le moschee piantonate, si giunse ad un tentativo di incendio in una scuola musulmana. D'un tratto, l'Olanda era sulla frontiera dello scontro di civiltà.

---

<sup>1</sup> Traduzione italiana di C.Gily Reda.

La gente, in Olanda e fuori, si sentiva oltraggiata. Com'è mai potuto accadere questo, in un paese così universalmente noto per la sua lunga tradizione di libertà, di democrazia e tolleranza? Com'è mai possibile, in un paese che ha speso così tanto in soldi ed energia nei programmi d'integrazione, nel paese il cui cosiddetto "modello polder" è stato apprezzato in tutto il mondo? Ma la questione più pressante era come l'assassino, nato ed educato in Olanda, fosse potuto diventare un fondamentalista islamico. Si avvertiva un terribile sospetto. L'assassinio di Van Gogh, da parte di un olandese musulmano, indicava che la sorgente del radicalismo islamico di oggi non viene solo dal Medio Oriente, ma anche dall'Occidente e dall'Europa. Otto mesi dopo, nel luglio 2005, il sospetto si confermò, con le bombe della metropolitana di Londra. E, dopo le rivolte a Parigi e gli arresti a Toronto, lo sventato attacco all'aeroporto di Heathrow, è chiaro che l'Occidente alleva in sé il proprio Islam radicale.

La nuova situazione mette a confronto i paesi occidentali con un enorme problema. Tradizionalmente, le democrazie liberali hanno giudicato la tolleranza uno dei più fondati valori della politica. Ed ora, in tempi di globalizzazione e di immigrazione di massa, la tolleranza è diventata indispensabile nelle nostre società multiculturali. Solo accettandosi reciprocamente e rispettandosi possiamo sperare di riconciliare le tante strade conflittuali delle nostre vite. Ma il sorgere del fondamentalismo religioso ha fatto crescere molte questioni intorno ai limiti della tolleranza. Possono e devono le democrazie tollerare i nemici della democrazia? Fino a quale punto le democrazie liberali possono tollerare le pratiche illiberali di gruppi religiosi? Come si deve comportare la politica sociale con gruppi e individui che non riconoscono la libertà degli altri? E, per tradurre queste astratte tesi in problemi concreti: fino a che punto è possibile controbattere alle mosse di religioni esplicitamente antidemocratiche, come si può agire nei confronti di pratiche come i matrimoni combinati, la sottrazione di bambini alle loro patrie, la circoncisione femminile e il delitto d'onore? Quanto a lungo può durare che alcuni membri del Parlamento debbano avere la scorta 24 ore al giorno? Ed infine, si riuscirà a fare alleanza tra coloro che vogliono combattere il terrorismo nel mondo? Sono tutte domande senza risposte chiare. I paesi occidentali sono

nel paradosso della tolleranza; da un lato la tolleranza è indispensabile come *modus vivendi* tra diversi stili di vita, ma dall'altro lato è ormai chiaro che troppa tolleranza può distruggere se stessa. Che fare? La moda corrente nel dibattito politico è di dare una risposta precisa - dobbiamo chiudere i confini, cambiare le politiche multiculturali, riformulare le nostre definizioni di identità nazionale. E' la politica ufficiale nella maggior parte dei paesi europei, inclusa la Gran Bretagna.

Recentemente, Trevor Phillips, Presidente della Commissione per l'eguaglianza razziale in Inghilterra, ha detto che "il multiculturalismo deve essere demolito" e che la Gran Bretagna deve "riaffermare la *Britishness*"<sup>2</sup>. In Italia la gente parla apertamente di "fallimento del multiculturalismo" e chiede programmi d'integrazione più severi. In questa linea, l'ideologo di *Forza Italia* ed ex Presidente del Senato della Repubblica Italiana, Marcello Pera, ha cominciato una crociata contro tutte le forme di relativismo postmoderno, al fine di riportare l'Europa alle proprie radici<sup>3</sup>. In Olanda i politici apertamente dichiarano che il paese è al limite, che noi abbiamo raggiunto i limiti della tolleranza e che abbiamo bisogno di disegnare "linee chiare nella sabbia" per delineare un confine alla crescita di altre culture.

Sebbene differiscano sulle direttive pratiche, tutti concordano su di un punto importante: il solo rimedio è rinnovare l'identità; solo se noi sappiamo chi noi "veramente siamo", saremo capaci di confrontarci con "loro". Nello spirito di simili affermazioni, crescono di giorno in giorno ricerche indirizzate a definire l'identità, centinaia di articoli e libri sono pubblicati con titoli preoccupanti come *Chi siamo*, *La sfida all'identità nazionale americana*, *Noi europei?*, *Studi sulla massa la razza l'identità inglese nel ventesimo secolo*, *Senza radici Europa relativismo cristianesimo islam*, *Il nuovo disordine mondiale*, *L'Occidente e il resto...* Molti di questi libri salgono nella lista dei bestseller e sono largamente citati da politici e opinionisti. E, quel che più conta, le idee di questi libri tendono ad influenzare fortemente la politica.

La tesi di questo articolo è che il rafforzamento dell'identità politica non risolverà il problema della tolleranza. L'errore

---

<sup>2</sup> <http://news.bbc.co.uk/1/hi/uk/3600791.stm> consultato il 3 agosto 2006

<sup>3</sup> [www.marcellopera.it](http://www.marcellopera.it)

fondamentale è di pensare che l'identità consista in un corpo stabile di valori profondamente sentiti, adottati da tutti i membri di una società. Centro di questa visione è l'idea che i valori siano un *dato* della storia, idea criticata e rifiutata da molto tempo, dai pensatori dello storicismo, come Vico, Herder ed Humboldt, e, con maggiore forza, da coloro che ne hanno sviluppato il pensiero, Croce, de Ruggiero e Collingwood, le cui idee discuterò nella seconda parte dello scritto.

Come i loro predecessori, questi pensatori affermarono che nulla è in quanto *dato*, l'uomo fa da sé la sua storia. In coerenza con quest'assunto, non focalizzarono le filosofie politiche sull'identità, ma sul metodo, non su un valori da imporre ad una società, ma sulla libertà individuale. L'idea di libertà è profondamente radicata nella visione storica della realtà; questa convinzione è la pietra d'angolo della religione della libertà.

Questa religione della libertà Croce, de Ruggiero e Collingwood difesero contro il fascismo ed il nazismo, ed infine la libertà prevalse. Ma simile religione si può conciliare con la libertà di religione? È questa la questione cui si dovrà rispondere, infine.

### *L'identità industriale*

Senza dubbio *The Clash of Civilizations* di Samuel Huntington è uno dei più influenti studi sull'identità industriale. Fin dalla sua pubblicazione nel 1994, è diventato lettura obbligatoria nei dipartimenti relazioni internazionali, modello di molte successive storie in argomento. Ciò che conta di più, ha portato una base teorica per la politica contemporanea, nazionale ed internazionale.

La logica del libro è limpida. Huntington comincia con la decisa osservazione che la civiltà occidentale declina. Al suo interno, la civiltà occidentale soffre di un tasso di natalità stagnante, di crescita economica e contemporanea decrescita del potere militare, della caduta del senso morale e d'identità. Dal di fuori, l'Occidente è stato cambiato dalla crescita di altre forze, in specie della comunità cinese e musulmana. Per gestire questi cambiamenti, i paesi occidentali devono rinnovare la propria concezione di se stessi perché “nel nuovo mondo l'identità culturale è il fattore centrale

della forma di associazione e di lotta del secolo”.<sup>4</sup> Per consolidare questa identità, occorre tornare alla storia, dice Huntington.

Apparentemente Huntington stabilisce le sue opinioni storiche con decisione. Proprio al principio chiarisce di che tratta la storia. ‘La storia dell’uomo è la storia della civilizzazione, è impossibile pensare allo sviluppo dell’umanità in altri termini.’<sup>5</sup> Cos’è una civilizzazione? Di nuovo Huntington dà una risposta chiara: ‘una civilizzazione è un’entità culturale: si riferisce ad ‘un globale concetto della gente, e una civilizzazione è una cultura intesa in modo ampio’<sup>6</sup>. Più specificamente Huntington, di contro, citando Thomas Kuhn, sostiene che il concetto di civilizzazione “comprende valori, norme, istituzioni e modi di pensare a quel che le future generazioni in una determinata società riterranno di prima importanza”<sup>7</sup>. Su queste linee il “nucleo del pensiero occidentale” può facilmente essere desunto dalla storia e definito come: classica legalità, cattolicesimo e protestantesimo, lingue europee, separazione del potere temporale e spirituale, ruolo della legge, pluralismo sociale, corpi rappresentativi e individualismo<sup>8</sup>. Come dice Huntington, questo è il ‘nucleo’ che bisogna sapere rinnovare, cominciando con gli USA, perché “il futuro degli USA e dell’Occidente dipende dalla capacità americana di affermare il loro coinvolgimento della civilizzazione occidentale”<sup>9</sup>. In pratica questo vuol dire che gli USA devono dare politiche multiculturali di livello nazionale con impegni universali sul livello internazionale<sup>10</sup>.

La logica di Huntington è il suggerimento per molte altre identità. In *Le nouveau désordre mondial* di Tzvetan Todorov, pubblicato nel 2004, troviamo la stessa sequenza di diagnosi e soluzione. È interessante, sebbene Todorov differisca da Huntington per tutt’e due le geografie della crisi - Occidente ed Europa - per le cause - distruzione della civiltà e guerra in Iraq - è simile la riflessione sul

---

<sup>4</sup> S. Huntington, *The Clash of Civilizations and the Remaking of the World Order*, London 1997, p. 125; tr. it. *Lo scontro delle civiltà e il nuovo ordine mondiale*, Garzanti, Milano 2000.

<sup>5</sup> Idem, p. 40.

<sup>6</sup> Idem, p. 41.

<sup>7</sup> Ibid.

<sup>8</sup> Idem, pp. 69-71.

<sup>9</sup> Idem, p. 307.

<sup>10</sup> Ibid.

rinnovamento dell'identità come la soluzione adeguata. E, come Huntington, anche lui osserva la storia per stabilire il centro della valutazione in una serie che contiene razionalità, giustizia e democrazia, libertà individuale, laicità e tolleranza<sup>11</sup>. Questa lista differisce sensibilmente da quella di Huntington, sebbene in entrambi l'intento sia di dare consistenza ai valori dello stesso e identico Occidente; Todorov offre diverse argomentazioni. Come dice, secondo lui l'Europa deve ritirarsi dalla NATO al più presto possibile, e stabilizzare una propria forza militare per proteggersi, l'Unione Europea dovrebbe designare un presidente che prendesse tutta la responsabilità della politica estera europea<sup>12</sup>.

Simile diagnosi è nel bestseller *Senza radici*, una serie di dialoghi, pubblicati nel 2004, tra Marcello Pera e il Cardinale Joseph Ratzinger. Pera è critico del modo di affrontare la questione di Huntington, ma cita l'ultimo suo approccio al tema della storia. Nel discorso di Pera, il disagio si definisce nel relativismo, e quindi il rimedio è riaffermare l'identità occidentale. Come Huntington e Todorov, anche Pera definisce nella storia un elenco di valori, che non sono esattamente i valori forti del Cattolicesimo. Il primo valore, è rispettare "i comandamenti di Mosè", che sono tanto universali da poter essere accettati da tutti gli uomini di legge. Poi dà importanza alla "dignità e autonomia della persona, la fratellanza fra gli uomini, l'assenza di differenze rispetto all'umanità", i tre valori del Vangelo che identifica con libertà fraternità eguaglianza; conclude con "giustizia, pace" "e via dicendo", dichiarando che la lista non esaurisce il percorso<sup>13</sup>.

Dialoga con Pera il Cardinale Ratzinger, oggi Papa Benedetto XVI, che è anche più deciso. Comincia il suo viaggio attraverso la storia da lontano, parte da Erodoto, che fu "il primo a designare l'Europa come concetto geografico"; passa a Costantino ed al Papa Gelasio per arrivare a Carlo Magno, il primo ad identificare l'Europa con una "missione per il futuro".<sup>14</sup> Discute la caduta di Costantinopoli e della Rivoluzione francese ed infine elenca i valori che si mostrano

---

<sup>11</sup> T. Todorov, *Le nouveau désordre mondial*, Paris 2004, cap. 7.

<sup>12</sup> Idem, cap. 8

<sup>13</sup> Marcello Pera, Joseph Ratzinger, *Senza radici, Europa, Relativismo, Cristianesimo, Islam*, Milano 2004, p. 89.

<sup>14</sup> Idem, p. 49.

i più adatti ad una visione più incline ad intendere le ragioni degli altri; oltre a valori come “dignità dell’uomo, libertà, eguaglianza, solidarietà”, ricorda “principi fondamentali” come ‘democrazia’ e ‘stato di diritto,’ e ‘strutture’ come ‘matrimonio e famiglia.’ Gli ultimi, sono i valori di speciale importanza per Ratzinger – l’Europa ‘non sarebbe più Europa, se questa cellula fondamentale del suo edificio sociale scomparisse o venisse cambiata nella sua essenza’; la famiglia è così importante che tutte le aspirazione ai matrimoni omosessuali vanno respinte<sup>15</sup>.

Questi esempi danno una chiara impressione della fisionomia dell’*identità industriale*. La sua logica potrebbe essere descritta in termini medici. Perché la storia dell’identità inizia da una malattia, il declino dell’Occidente, la guerra in Iraq, il ‘relativismo’: l’unico rimedio è riformulare, riaffermare o rinnovare l’identità, grazie alla storia, che ricostruisce il senso oltre la crisi.

Tre obiezioni possono essere opposte a questa identità storica, la prima, che tutti gli autori tacitamente ammettono che la storia è una via per scoprire l’identità perché può raccontarci quali sono state le nostre valutazioni di fondo. Invece sono molte le strade per definire l’identità, ad esempio cercare nell’arte, nella religione e nella storia, è una maniera tipicamente occidentale per costruire l’identità.

Inoltre, gli autori mostrano di avere una superficiale veduta della storia, nel senso letterale che restano in superficie, pare che pensino che i fatti stiano ad aspettare la spiegazione di valore; una visione della storia che risale ad un modello antiquato di essenzialismo, che considera il passato come una sorta di bagaglio dottrinario, da cui si possono cogliere valori, norme, istituzioni. Ciò spiega il fatto che la lista di valori differisce del tutto in tutti, nonostante che i suddetti autori tutti pensino di star cogliendo il nocciolo della stessa civilizzazione occidentale.

Ancora, la teoria dell’identità storica giustifica un approccio paternalistico alla politica; una volta che i valori di base fossero noti, sarebbero anche in certo modo obbligati, per tutti. Un approccio che ha influenzato la propaganda per l’Unione Europea, nonché i nuovi programmi integrati, la discussione storica, il nuovo culto della leadership; perché soltanto leaders forti possono imporre

---

<sup>15</sup> Idem, p. 68-69.

valori.

Ma soprattutto questa teoria dell'identità, storica e politica, ignora il paradosso della tolleranza. Per tutti questi autori, la storia recente dimostra che la tolleranza è un errore, e saltano alla conclusione che perciò bisogna essere più intolleranti. Huntington elabora obiezioni di fondo contro il multiculturalismo, Todorov rifiuta in modo radicale la politica USA verso gli stranieri, Pera condanna il 'relativismo' e Ratzinger evita ogni mediazione ribadendo come strutture base la famiglia ed il matrimonio cattolico. Valori profondi, evidenti ed inobbiectivabili, che costruiscono una solida linea di confine.

Tutto questo non giova. Va detto che l'elenco suddetto dei punti centrali, è inconsistente, visto che ogni autore propone la propria lista, che si accorda con la propria politica. Inoltre persino per i fascisti i valori non possono essere imposti senza un libero consenso. Infine, il paradosso della tolleranza non si può risolvere se si ferma il dialogo. Una perdita in termini di tolleranza può diventare un autentico moto di autodistruzione.

Ma è possibile trovare una via d'uscita dal paradosso della tolleranza senza cadere in una ripresa del paternalismo autoritario in politica? È possibile concepire un modo di resistere in politica senza distruggere la stessa tolleranza? È possibile risolvere il paradosso della tolleranza senza ricadere nel problema del contrasto dei valori di fondo? Per rispondere a simili domande, dobbiamo prima di tutto tornare all'identità storica, perché in tutte le filosofie politiche, l'identità politica poggia su di una filosofia della storia: perciò si deve tornare all'eredità dell'idealismo anglo italiano.

Nella prima decade del XX sec. Croce, de Ruggiero e Collingwood svilupparono un modello originale di questo idealismo, basato su una propria visione della storia. Il punto centrale della filosofia politica per loro non è lo Stato, ma la libertà individuale; il loro punto di vista così non è autoritario ma è un approccio di resistenza; il loro obiettivo non sono i valori ma il metodo. La cosa più importante, per gli Italiani e per Collingwood, fu cimentarsi col paradosso della tolleranza. Conoscevano bene la necessità della tolleranza in una democrazia liberale, avendo imparato dallo svilupparsi del Fascismo e Nazismo che esagerare in tolleranza con gli intolleranti, significa distruggere se stessi.

### *Metodo liberale*

Il miglior punto di partenza per la nostra discussione è la distinzione di de Ruggiero tra la libertà positiva e negativa, nel capitolo finale della *Storia del liberalismo europeo*. Da quando Isaiah Berlin ha introdotto questi concetti nella discussione filosofica, senza pagare il proprio debito a de Ruggiero, sono nozioni che hanno giocato un grande ruolo in tutte le discussioni sulla libertà<sup>16</sup>. Per libertà negativa, de Ruggiero intende essere liberi *da* qualcosa “una facoltà di fare quel che piace, un arbitrio di scelta che implica per l’individuo il diritto di non essere ostacolate da altri nell’esplicazione della propria attività”<sup>17</sup> (la possibilità di fare quel che uno vuole, la libertà di scelta implicita nel diritto individuale di non essere ostacolato da altri nello sviluppo della propria attività. La libertà negativa forma la base della positiva, cioè la libertà di fare qualcosa: “la libertà non è indeterminazione e arbitrio, ma capacità dell’uomo a determinarsi da sé, e quindi a riscattarsi con la spontanea adesione della propria coscienza dalle necessità e dai vincoli che la vita pratica gl’impone” (la libertà non è un capriccio indeterminato ma l’abilità dell’uomo di determinarsi, attraverso uno spontaneo atto della sua propria coscienza a sorpassare le necessità e i limiti che lo imprigionano ad un modo di vita)<sup>18</sup>.

Sulla base di questa doppia definizione della libertà, de Ruggiero sviluppa il proprio concetto del liberalismo. Definisce il liberalismo come una scala di forme composta di quattro concetti: la libertà, il metodo liberale, i partiti politici e lo stato. Secondo de Ruggiero la prima definizione dell’esperienza liberale è il riconoscimento del “fatto della libertà”, vale a dire del fatto che noi siamo realmente degli individui autonomi<sup>19</sup>. L’analisi della libertà propria di ognuno è il presupposto necessario della libertà degli altri. Però de Ruggiero avverte che questo riconoscimento del fatto della libertà

---

<sup>16</sup> Isaiah Berlin, *Two Concepts of Liberty*, in: *Liberty*, Oxford 2002, pp. 166-218.

<sup>17</sup> Guido de Ruggiero (d’ora in poi GdR), *Storia del liberalismo europeo*, Bari 1984 (1925), p. 371.

<sup>18</sup> *Ibidem*

<sup>19</sup> *Idem*, p. 378.

non è sufficiente, deve esser messo in pratica, e questo richiede metodo<sup>20</sup>. Così si arriva alla seconda definizione: il metodo liberale de Ruggiero descrive come la capacità di ricostruire il processo spirituale altrui, facendo attenzione al proprio, una capacità presupposta in tutte le interazioni tra individui; si arriva infine al partito politico, come terza definizione dei concetti. De Ruggiero li descrive come gruppi sociali, con funzioni di “sostenitori” del metodo liberale. Il loro intento è prima di tutto polemico e critico, e consiste nel togliere ogni impedimento all’espansione dell’individualità, come in particolare i “sofismi dell’autoritarismo degradante”<sup>21</sup>. Infine, il metodo liberale come l’arte di governo dello stato è il quarto punto della definizione. Lo stato liberale è una creazione di individui liberi sulla base della cooperazione libera<sup>22</sup>.

La prima cosa che salta agli occhi in questa analisi è il metodo che fonda la definizione dello stato liberale. Diversamente dai tanti che centrano nella libera iniziativa, de Ruggiero non parte né dalla civilizzazione, né dalla nazione o dallo stato, ma dalla libertà individuale. Inoltre, il concetto chiave nella scala delle definizioni è la centralità del metodo: il metodo liberale governa tutte le realizzazioni nello stato liberale, vale a dire tutte le relazioni tra individui, quelle tra individui e partiti e tra individui e stato. Infine, la libertà stessa non va intesa come un valore statico ma come un’attività. Ne deriva che il liberalismo non è una dottrina statica che possa essere imposta alla gente, ma un che di individuale, che ognuno realizza da sé.

Fare qualcosa di razionale richiede metodo. De Ruggiero definisce il metodo liberale come una “una capacità di ricostruire in sé l’altrui processo spirituale e di valutarne le finalità e i risultati”<sup>23</sup>. Si tratta di una definizione che richiede una spiegazione. Prima di tutto, il liberalismo centra la sua attenzione non sul sé, ma sull’altro. Il metodo liberale non è egoistico, ma altruistico; non è una ricerca di se stesso, di identità, ma è piuttosto una metodologia che pone al centro la comprensione di noi stessi come cittadini. In

---

<sup>20</sup> Idem, p. 379.

<sup>21</sup> Idem, p. 380.

<sup>22</sup> Idem, p. 383.

<sup>23</sup> Idem, p. 379.

secondo luogo, la descrizione di de Ruggiero di questa comprensione suona come “la ricostruzione del processo spirituale” e coincide completamente con la visione degli idealisti italiani del pensiero storico, includendo la nozione di Croce della contemporaneità della storia come la teoria gentiliana dell’atto puro. Per questa ragione noi possiamo a ragione identificare la visione liberale del mondo con la concezione storicistica del mondo ed il metodo liberale con il metodo storico. Questa è proprio l’interpretazione corretta che Croce dà di questi concetti: il metodo liberale è l’espressione della religione della libertà o della concezione storica del mondo<sup>24</sup>. Infine, ed è quel che conta di più, de Ruggiero descrive il metodo liberale esplicitamente come una “capacità”. Concetto che implica che ci sono dei limiti al metodo; cioè, che noi possiamo sbagliare nel tentativo di capire l’altro.

La possibilità di non capire crea due problemi interessanti, uno teorico ed uno pratico. Il teorico riguarda la natura della comprensione e dell’incomprensione, che facilmente si genera nell’incontro; l’incomprensione può essere un difetto chi parla, o di chi ascolta, o di entrambi, come dice Collingwood in *The Principle of Art*<sup>25</sup>. Quando la gente non capisce gli altri, la domanda è non solo su quel che accade, ma anche sul perché. Sono domande che hanno importanti conseguenze pratiche, perché cos’è quel che dovremmo fare per capirci a vicenda? Dovremmo adottare il motto “tutto comprendere è tutto perdonare” o no? Oppure dire “comprendere la metà” o “comprendere un quarto” ovvero “non capire niente”?

Sono domande rilevanti per la questione della tolleranza, poiché impone che c’intendiamo, o almeno che tentiamo di capire l’altro. Se noi non assumiamo il problema di capire gli altri, più che tolleranti siamo piuttosto indifferenti. La vera tolleranza non è l’indifferenza ai motivi: possiamo accettare che il giovane Mohammed lasci la scuola ogni venerdì per andare dal dottore, ma non accettiamo che sia per andare alla Moschea in orario di scuola.

---

<sup>24</sup> B.C., *Etica e politica*, Bari 1981, p. 242 e Id., *Storia d’Europa nel secolo decimonono*, Bari 1981, p. 20. Vedi anche E.Paolozzi, *Il liberalismo come metodo*, Antoni, Croce, De Ruggiero, Popper, Roma 1995, pp. 122-124.

<sup>25</sup> R.G.Collingwood (d’ora in poi RGC), *The Principles of Art*, (Oxford 1945), pp. 247-251

Possiamo accettare un matrimonio che non si basi su una libera scelta, ma non un matrimonio combinato.

Nei casi in cui afferriamo le intenzioni altrui, capiamo le sue intenzioni, ma non sempre tolleriamo il suo comportamento. Un esempio viene dalla politica olandese, che dimostra la complessità dei problemi reali. Il 20 Novembre 2004, Rita Verdonk, donna e ministro dell'integrazione, ha visitato una comunità di imam. Quando è entrata nella stanza, uno di loro si è rifiutato di stringere la mano al ministro, che chiaramente ha fatto capire di non intendere il gesto. Quando è risultato chiaro che l'imam rifiutava di stringerle la mano per una questione religiosa, ne è nato un dialogo vivace. Alcuni asserivano che non possiamo tollerare atteggiamenti di questo tipo, che esprimono una mancanza di rispetto verso valori radicati nella coscienza olandese, come è il rispetto per le donne. Altri invece insistono che i valori olandesi richiedono il rispetto della religione dell'imam, e accettare il rifiuto di stringere la mano del ministro.

Simili confutazioni chiaramente dimostrano quanto sia complesso applicare le teorie liberali nella vita quotidiana. Soprattutto non è chiaro quando si ha ragione nel ritenere di non essere capiti dagli altri. Nel caso citato, è tutt'altro che chiaro *chi* sia che non capisca *chi*: l'imam, il ministro, il pubblico olandese - o tutti quanti? Inoltre, le implicazioni pratiche del comprendere e non comprendere sono complicate, specialmente se considerate dal punto di vista della tolleranza. Va detto che se invitiamo l'imam ed il ministro a capirsi l'un l'altro, da questo non segue che si possa tollerare il loro comportamento. In realtà, la vita reale circonda il metodo liberale tanto da portarlo a collassare. Ma prima di considerare l'idea del metodo liberale come un magico sogno, vorrei brevemente tornare sulle posizioni di de Ruggiero e Croce .

### *De Ruggiero e Croce*

Nel 1924 de Ruggiero aveva la massima fiducia nel metodo liberale. Di fronte alla minacciosa crescita del fascismo, ancora confidava che il metodo liberale potesse invertire la marea. Questa speranza si riflette nel fatto che de Ruggiero non argomentò limiti del metodo liberale nella *Storia del liberalismo europeo*. Nella sua

ottica, il metodo liberale, consapevole del fatto che “la formazione delle individualità umana è opera della libertà”, vincerà sia le minacce della “sollecitudine del materialismo impaziente” che la “boria dell’autoritarismo illuminato”<sup>26</sup>. La fiducia di de Ruggiero nel metodo liberale era ancora fondata nella sua visione attualistica della realtà come storia: la realtà è immanente all’atto del pensiero, che può sempre essere ricostruito storicamente; tutta la realtà, tutto ciò che è, quindi tutta l’esperienza, può essere compresa nella sua storia. È il punto di vista espresso da Gentile sin dall’inizio della sua carriera; ma lui riconosceva come tali le opere dell’Atto Puro, dell’Io trascendentale e non dell’io empirico<sup>27</sup>. De Ruggiero invece affermò che tutte le attività mentali hanno costituzione autonoma solo relativamente, e quindi riconobbe che riconoscere l’atto puro non è solo nel lavoro dei più famosi filosofi, scienziati ed artisti, ma anche nel lavoro dei maestri nelle scuole, dei contadini nelle terre, dei soldati al fronte. Tutte queste attività possono essere intese nella loro verità nella storia<sup>28</sup>.

Croce era scettico su questo punto. Da un lato ironizzava che ognuno potrebbe anche intendere il filo d’erba; dall’altro dimostrava scetticismo sulla capacità dell’uomo di capirsi con gli altri uomini<sup>29</sup>. Per esempio, uno dei suoi *Frammenti di etica* pubblicati nei primi anni ’20, dice con chiarezza che noi non possiamo dirci la verità l’un l’altro. Quando *comunichiamo*, dice Croce, noi solo “foggiamo e adoperiamo una sequela e un complesso di stimoli per porre gli altri in condizione di adeguarsi al nostro stato d’animo, di ripensare quel vero che pensammo noi”<sup>30</sup>. Nello stesso senso, Croce credeva nella fondamentale solitudine degli esseri umani che non sono mai capaci di capirsi vicendevolmente appieno<sup>31</sup>. Croce una volta affermò che una certa dose di intolleranza caratterizza qualsiasi nostra attività; l’artista

---

<sup>26</sup> GdR, *Storia del liberalismo europeo*, cit., p. 379.

<sup>27</sup> H.S. Harris, *The Social Philosophy of Giovanni Gentile*, Urbana 1966, pp. 29-31, 311-312.

<sup>28</sup> Per la controversia tra Gentile e de Ruggiero su questo punto cfr. C. Gily Reda, *Guido de Ruggiero: un ritratto filosofico*, Napoli 1981, pp. 43-44.

<sup>29</sup> B. Croce, *Teoria e storia della storiografia*, Bari 1948, p. 119.

<sup>30</sup> B.C., *Dire la verità*, in *Etica e politica*, p. 33.

<sup>31</sup> Idem, pp. 158-162 *L’impenetrabilità degli spiriti*

aborre l'uomo di affari, il politico ed il filosofo, e ne è ricambiato<sup>32</sup>. Eppure anche lo scettico Croce credette che si possa anche vincere l'impenetrabilità delle menti degli altri, grazie al pensare storico<sup>33</sup>. Su queste basi Croce sperò che la ragione storica avrebbe vinto l'intolleranza così viva ai suoi giorni. Purtroppo gli anni dopo il 1924 mostrarono che per una volta Croce era stato troppo ottimista. Noi chiamiamo questo periodo "anni del consenso", quelli di fondazione della dittatura, ma va detto in esplicito che non c'erano elementi di metodo liberale. In questi anni, de Ruggiero, raffinato interprete della politica, iniziò a sospettare che ci voleva ben più di un puro atto di pensiero, cioè che ci voleva un'altra storia. Nella sua *Nota* del '28 alla terza edizione della *Filosofia contemporanea*, chiaramente rifiuta l'attualismo, includendo se stesso, come una forma di panfilosofismo, una soluzione di tutte le forme di esperienza, arte, religione, scienza e storia, nella dialettica del puro atto di pensiero. Invece proponeva un attualismo che centrasse meno sul puro atto di pensiero e più sul contenuto del pensiero. Scrivere un sonetto o fare una ricerca col microscopio assorbe il pensare, de Ruggiero puntualizza, ma dobbiamo pur riconoscere che sono differenti modi del pensare, se l'oggetto risulta diverso<sup>34</sup>. La domanda di de Ruggiero riformula l'attualismo avvicinandosi a filosofi inglesi come Alexander, Whitehead e Collingwood; a loro dedica alcuni capitoli del suo *Filosofi del Novecento*. Anche nel lavoro teoretico de Ruggiero ha teso a differenziare il contenuto del pensiero ripensando la relazione tra scienza e storia. Il che risulta in *Science, History and Philosophy*, uno scritto tradotto da Collingwood per il giornale "Philosophy". Dal 1933 poi de Ruggiero diventa ostile all'attualismo, che in *Revisioni idealistiche* critica severamente per la sua "realità appiattente" per l'offuscamento della distinzione tra ideale e reale; "dove tutto è pensiero a che darsi la pena di pensare, dove tutto è bene, perché lottare"<sup>35</sup>?

---

<sup>32</sup> Idem, 126-128 *La specificazione delle attività e la reciproca intolleranza*

<sup>33</sup> Idem, 161, vedi nota 26.

<sup>34</sup> GdR, *Nota*, in *La filosofia contemporanea*, 3a ed., Bari 1928, pp. 521-523.

<sup>35</sup> GdR, *Revisioni idealistiche*, in "L'educazione nazionale", 1933, p. 139.

Alla fine degli anni '30, de Ruggiero andò verso il ristabilimento della distinzione tra reale e ideale nella sua storia dell'Illuminismo. La domanda è poi centrale in *Il ritorno alla ragione*, scritto nel 1940, per il conferimento del dottorato *honoris causa* da parte dell'Università di Oxford. In questo scritto, che conclude alla piena rivendicazione dei principi metastorici dell'Illuminismo, De Ruggiero rimprovera gli intellettuali per essere stati troppo tolleranti con gli intolleranti. Gli intellettuali sbagliarono, dice, perché non si allarmarono, mentre si doveva, e applaudirono le nuove idee della violenza e dell'attivismo. L'errore peggiore fu che non credettero nell'efficacia del lavoro della cultura, immaginarono che le nuove dottrine si sarebbero vanificate da se stesse. Per porre riparo a questa *trahison des clercs*, de Ruggiero propose il ritorno ai "principi metastorici dell'Illuminismo"<sup>36</sup>.

Il ritorno di de Ruggiero alle ragioni dell'Illuminismo incontrò il disappunto di Croce, leale oppositore del fascismo ed ardente difensore della religione della libertà, che non vide mai alcuna possibilità valida in politica per i principi metastorici<sup>37</sup>. Argomentò invece nella direzione dell'approfondimento dell'approccio storico nelle questioni pratiche, la storia è preparante ma non determinante rispetto all'azione. Quando ci si confronti con un problema pratico, la sola cosa che si può fare è di risolverlo in un problema storico. In questo senso, la storia è insieme pensiero ed azione<sup>38</sup>.

Le posizioni di de Ruggiero e Croce esprimono due diverse soluzioni del problema della tolleranza. Il nascere del fascismo spinse entrambi i pensatori a meditare i limiti del metodo liberale. Il comprendersi e rispettarsi a vicenda si era dimostrato una scelta troppo debole per la fondazione e costituzione dello stato liberale. La storia stessa ha dimostrato che il metodo liberale non può affrontare la sfida dell'intolleranza. Entrambi i pensatori intesero che il metodo liberale debba trovare elementi di rinforzo. De Ruggiero elaborò questo rinforzo nei principi metastorici: vale a

---

<sup>36</sup> GdR, *Il ritorno a la ragione*, in "Mercurio", 1, 1944, pp. 80-98.

<sup>37</sup> B.C., *Agli amici che cercano il 'trascendente'*, in *Etica e politica*, pp. 378-384.

<sup>38</sup> B.C., *La storia come pensiero e come azione*, Bari 1978, pp. 170-179. Per lo sviluppo delle sue idee e della polemica nel 1930 con Croce, cfr. C.Gily Reda, cit., pp. 239-259.

dire nella direzione di affrontare l'intolleranza, proponendo il ritorno alla ragione, cioè ai principi dell'Illuminismo, ed in particolare al fondamento in qualche forma di diritto naturale<sup>39</sup>. Croce, invece, rinforzò il metodo liberale rendendolo più prossimo all'azione storica; se vogliamo fronteggiare l'intolleranza, dobbiamo riuscire a pensare ancor più storicamente. La differenza di opinioni risalta nella passione con cui de Ruggiero accolse la Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo nel 1947, che Croce tacciò di antistoricismo.

C'è una terza posizione? Per rispondere a questa domanda, vale la pena di tornare all'amico di de Ruggiero, Robin George Collingwood.

### *Collingwood e i limiti del metodo storico*

Nel Novembre 1927, Collingwood stava traducendo la *Storia del liberalismo europeo* e scrisse a De Ruggiero: "Io sto apprezzando questo lavoro davvero molto. I principi politici, sia espliciti che impliciti, sono completamente anche i miei". Collingwood era in seguito anche molto convinto dell'articolo *Science, History and Philosophy*, che apprezzò come "il più completo resoconto per una critica della ragione storica"<sup>40</sup>. Nonostante questo però critica De Ruggiero in quanto identifica troppo scienza e storia. In effetti proprio la distinzione tra scienza e storia è il centro del suo programma di ricerca sin all'inizio degli anni '20. In *Speculum mentis*, Collingwood aveva tentato di descrivere la differenza tra la scienza e la storia differenziandoli come due gradi in una scala di forme. Nello scritto cosmologico dei primi anni '30 Collingwood studiò i legami metafisici sottesi alla scienza ed alla storia, e ciò risulta chiaro in *The Idea of Nature e in The Idea of History*. In tutti questi scritti Collingwood sottolineò la distinzione tra la natura e la storia, e la relativa distinzione del metodo delle scienze naturali e del metodo storico. Contrariamente a Croce e de Ruggiero, Collingwood credeva che il metodo storico ha dei limiti, non può essere applicato al processo naturale.

Nella sua filosofia della mente, chiarita in *The Principles of Art*,

---

<sup>39</sup> E. Paolozzi, *Il liberalismo come metodo*, cit., pp. 95-103.

<sup>40</sup> R.G.C., *Letters to Guido de Ruggiero*, Bodleian Library, Dep. 27, 9 January 1931.

*The Principles of History* e *The New Leviathan*, che applicò agli studi sul folklore, Collingwood esplorò i limiti del metodo storico. Può essere utile qui guardare a tre punti in particolare, guardandoli in relazione alle implicazioni con il metodo liberale: il limite del *passato vivo* (*living past*), il limite della coscienza malata ed il limite metafisico.

### *Limiti del passato vivo (living past)*

Gli studi sul magico e sul folklore del 1936 e 37 di Collingwood possono esser visti come un “saggio sul metodo storico”, essendo questo il loro tema principale. Prima di discutere la sua idea del metodo storico, Collingwood ci offre una preventiva e dura critica delle tre scuole in campo: la filologica, la funzionalista, la psicologica. Nella visione di Collingwood queste tre scuole fanno lo stesso errore, si cimentano con un problema storico servendosi del metodo delle scienze naturali. Ne deriva che sorvolano sui dettagli e affermano somiglianze che cancellano le differenze, così che è più facile generalizzare ed astrarre<sup>41</sup>. La critica segue la stessa linea che lui e gli Italiani avevano già seguito nel discutere delle relazioni tra scienza e storia.

Collingwood amplia la sua critica con una più diagnosi profonda che si ferma sulla relazione del metodo naturalistico ed il mondo delle emozioni. Secondo Collingwood, i tre metodi antropologici tradizionali partono dal presupposto del metodo naturale, che il loro oggetto, il cosiddetto *uomo primitivo*, è qualcosa di esterno a loro stessi. Si tratta di un grave errore, nella sua visione, perché in questo campo noi non possiamo mai distinguere soggetto ed oggetto come facciamo nelle scienze naturali. L'uomo primitivo non è fuori di noi, ma dentro. Quando studiamo i primitivi dobbiamo essere coscienti del nostro pensiero arcaico, e di quelle parti di noi stessi che vorremmo volentieri non vedere. Dichiariamo questo misconoscimento, proiettando questi sentimenti di lontananza sul mondo primitivo<sup>42</sup>.

Collingwood mette in relazione in modo acuto l'uso del metodo delle scienze naturali e le nostre reazioni emotive. Ne risulta una

---

<sup>41</sup> R.G.C., *The Philosophy of Enchantment*, Oxford 2005, pp. 180-181.

<sup>42</sup> Idem, pp. 182-183.

stretta relazione tra il dimenticare i dettagli, il radunare le somiglianze, e la proiezione delle nostre emozioni su altre, in questo caso quelle dell'uomo primitivo. Critica il totemismo di Freud, e così mostra il profondo operare di questo meccanismo. Il totemismo non ha nulla a che fare con l'uomo primitivo, sostiene Collingwood; piuttosto riguarda le emozioni proprie di Freud a proposito delle sue stesse reazioni primitive. Freud non deriva la sua conclusione dall'evidenza dei fatti, piuttosto legge la sua conclusione nella propria stessa evidenza<sup>43</sup>.

È una tesi in cui confluiscono diversi elementi del pensiero di Collingwood; ci dimostra che le sopravvivenze primitive della nostra civilizzazione, il nostro *passato vivo*, per così dire, continuano ad avere un impatto emozionale sul modo con cui ci relazioniamo agli altri.

Il nostro contatto con *l'uomo primitivo* fa nascere in noi idee con un carico emozionale che noi identifichiamo come primitivo. Sono queste emozioni che ci portano a definire il *primitivo* come violento, cannibale, nevrotico o irrazionale; emozioni che ci fanno proiettare la nostra propria sopravvivenza primitiva sugli altri. Il metodo storico ha, perciò, il suo limite in questo *passato vivo*, nel *living past*.

Collingwood, però, propone una via d'uscita dalla situazione di stallo attraverso la formulazione di due *massime*. La prima, che chiama la massima di Spinoza, dice: “nessuno condanna o deride le azioni e i sentimenti dell'uomo, se non perché li intende”<sup>44</sup>. In pratica, ciò vuol dire che dobbiamo rigettare oltraggi, derisioni, condiscendenze e borie – nei riguardi dei popoli di cui stiamo studiando la mentalità. Questa regola, dice Collingwood, richiede una disciplina morale forte: se vogliamo capire il selvaggio che è fuori di noi, dobbiamo partire dal selvaggio che è dentro di noi. Questa norma raccomanda di applicare la massima di Spinoza alla nostra stessa istintività, che non dobbiamo cancellare ma piuttosto capire<sup>45</sup>.

La seconda massima è di Butler, e dice “tutto è quel che è, è se stesso e non un'altra cosa”. Nella pratica storica, ciò vuol dire che

---

<sup>43</sup> Ibid.

<sup>44</sup> Idem, p. 184.

<sup>45</sup> Idem, p. 186.

non dovremmo prendere qualcosa come esempio di una classe, ma come un fatto storico. Cioè, dobbiamo ricostruire la struttura sociale in cui quelle cose sono nate, da tutte le evidenze che sono a nostra disposizione<sup>46</sup>.

Questa teoria di Collingwood del metodo storico è rilevante soprattutto per il metodo liberale; dimostra che il problema reale, nel capire l'altro, non è un fatto intellettuale ma emotivo; le emozioni limitano l'uso del metodo storico, limitano la nostra comprensione dell'altro perché tendono a creare identità false. Inoltre, Collingwood illustra che queste emozioni provengono dal nostro stesso represso *passato vivo*, è la repressione del selvaggio che è in noi che dà alimento a queste emozioni.

Queste tesi possono essere applicate fruttuosamente al nostro presente. Il nostro accostarci agli immigrati sembra essere un rapporto con *identità false* che riflettono la proiezione delle nostre emozioni verso di loro. Per esempio, noi tendiamo a generalizzare sul sicuro fondamentalismo della popolazione Musulmana, perché temiamo il nostro proprio fondamentalismo, che è il fondamentalismo che pensiamo di avere vinto da molto tempo, ma che invece vive anche nella nostra mentalità odierna. Il metodo liberale quindi conduce ad affrontare il passato che vive in noi stessi, che c'è, e che applichiamo sia la massima di Spinoza che quella di Butler a noi stessi; noi dovremmo non ritenere ridicoli o primitivi i nostri sentimenti ma piuttosto capirli, e per comprenderli è necessario ricostruirli da tutte le nostre asserzioni e disposizioni.

### *Dove si ferma il male della coscienza*

In *Principles of Art*, Collingwood esplora più lontano il limite del passato vivente nella forma del *male della coscienza*, o della negazione delle emozioni. Collingwood discute le implicazioni del male della coscienza, parlando di un processo comunicativo tra chi parla e chi ascolta. Collingwood vede il parlare come un atto di immaginazione, con cui tentiamo di uscire dalle emozioni esprimendole in un modello di linguaggio. Chi parla spesso si trova in una situazione doppia; come parlante, sa ciò che sente proprio perché si esprime in parole, come se, solo quando ascolta le sue

---

<sup>46</sup> Idem, p. 186-7.

stesse parole, riesca a conoscere le sue emozioni. L'ascoltatore conosce questa doppia situazione e pertanto parla di parole che ritiene gli siano indirizzate, si costruisce l'idea che queste parole esprimono. Su questa linea, Collingwood conclude: "comprendere ciò che qualcuno dice a te, è attribuirgli l'idea che le sue parole ti sollecitano; questo implica che intendi parole che ti appartengono"<sup>47</sup>.

Vedendo così la comunicazione, Collingwood conclude che il comprendere spesso dipende dalla capacità di immaginazione di chi parla e di chi ascolta. Se chi parla soffre di un male della coscienza, potrà attribuire un senso sbagliato alle parole che ascolta<sup>48</sup>. Così Collingwood chiaramente indica i limiti della comprensione. Comprendere è come dare un colpo nel muro, quando chi parla o chi ascolta soffre di un male della coscienza. Di nuovo, però, come negli studi sul folklore, Collingwood indica una via d'uscita. Nella sua tesi, la sola cura contro la malattia della coscienza è l'arte: solo insegnando agli uomini ad esprimersi chiaramente, vale a dire facendo realmente attenzione alle emozioni per convertirle in idee, che la malattia della coscienza può essere curata.

Queste tesi di Collingwood sull'importanza dell'arte nel mutuo comprendere sono molto importanti per il metodo liberale. De Ruggiero chiarì questi punti nel 1924. Nella sua diagnosi, la crisi del liberalismo lui spesso esplicitamente attribuisce al ruolo dei sentimenti e delle emozioni. Ad esempio, ricorda l'assenza, o meglio la debolezza, del *sentimento di legalità* della gente, che considera tipica dei periodi di transizione, quando la realtà assume apparenza ostile<sup>49</sup>. Ricorda anche "il sentimento egoistico del conservatorismo, che nutre tutte le specie di egoismo"<sup>50</sup>. Oppure quando parla della riduzione dei valori della morale, di quelli giuridici e politici agli interessi materiali ed egoistici – e sembra che parli dei nostri tempi<sup>51</sup>. Inoltre, come Collingwood, de Ruggiero sostiene che le espressioni chiare sono un rimedio contro il male della coscienza.

---

<sup>47</sup> R.G.C., *The Principles of Art*, Oxford 1945, p. 250.

<sup>48</sup> Idem, p. 251.

<sup>49</sup> GdR, *Storia del liberalismo europeo*, cit., p. 454.

<sup>50</sup> Ibid.

<sup>51</sup> Idem, p. 455.

È interesse comune che nessuna voce originale sia soffocata, che le opposte qualità si temperino per mezzo della loro stessa opposizione, che il trionfo di una tesi sia affidato alla sua spontanea capacità di farsi valere in confronto delle altre, contribuendo così anche al loro miglioramento<sup>52</sup>.

### *Il limite metafisico*

Il limite metafisico al metodo liberale viene posto nell'*Essay on Metaphysics* di Collingwood, ma è ormai necessario limitarsi alla citazione. Il principale scopo di Collingwood in questo libro è dimostrare che anche la metafisica è una scienza storica che segue regole di metodo storico. Perché tutto il pensare consiste nella prospettazione di domande, e il domandare richiede dei presupposti, dei punti di partenza; possiamo ricostruire i presupposti di ogni processo di domanda e risposta, anche le derivazioni dai presupposti assoluti che non danno risposta alla domanda. Le presupposizioni assolute sono sia metafisiche che storiche; sono piuttosto metastoriche, perché in realtà non possiamo pensare o agire senza assumerle come fossero principi fuori questione. Su questo punto Collingwood concorda con de Ruggiero. Però, l'assolutezza di questi presupposti non esclude la loro storicità; come Croce, Collingwood ritiene che i presupposti assoluti cambino nel tempo, possano essere ricostruiti storicamente. La risorsa storico-metafisica è ricostruire i presupposti assoluti della propria forma di civilizzazione, questo sia nella storia passata che nel tempo presente.

Ancora una volta, l'analisi di Collingwood sembra applicarsi con naturalezza ai problemi del tempo presente. Dimostra che se tentiamo di comprendere la gente con un *background* culturale diverso, dovremmo sempre ridiscutere le espressioni, o le azioni, come fossero la risposta ad una domanda; proprio dal fatto di capire che una risposta è sempre relativa alla domanda cui risponde, siamo in grado d'intendere la domanda e possiamo capire cosa pensa ognuno. Nel ricostruire le domande è l'impegno nella ricostruzione dei presupposti, relativi e assoluti.

Correttamente applicato, questo metodo può aiutare molto la

---

<sup>52</sup> Idem, p. 465.

comprensione reciproca e la tolleranza. Ma la pratica dimostra spesso che l'analisi dei presupposti assoluti causa invece molti dubbi. Perché, cosa dovremmo fare quando scopriamo che il nostro assoluto presupposto non è condivisibile? Prendiamo per esempio, una discussione tra un Musulmano ed una donna atea sul problema della circoncisione femminile. Discussioni di questo genere si arenano quando la gente capisce che si sta ragionando da presupposti assoluti completamente diversi<sup>53</sup>. Naturalmente, non sarebbe un errore in sé, scoprire che i presupposti assoluti sono del tutto diversi, ma è certo che proprio per questa differenza la gente tende a non essere d'accordo. Ma cosa c'è da fare se questo disaccordo porta allo scontro? Cosa possiamo fare se scopriamo che non si tratta di divergenze di opinione, ma di credenze profonde?

Su questo punto Collingwood non dà risposte. In *An Essay on Metaphysic* afferma che i presupposti assoluti non sono discutibili; avverte che "la gente tende ad essere suscettibile se attaccata nei suoi presupposti assoluti"<sup>54</sup>. Ne *Il nuovo Leviatano* distingue la discussione eristica e dialettica, la prima, che discute il tentativo di mostrare che il contraddittore sbaglia, la seconda che tende a dimostrare un punto di vista con cui il contraddittore potrebbe concordare. Per Collingwood, solo la discussione dialettica può essere di base ad una società coesa, ma non discute di situazioni in cui la gente si scontra, perché tiene ferme costellazioni diverse di presupposizioni assolute. È qui, sul livello metafisico, che il metodo liberale trova il proprio limite assoluto, ed è qui che la tolleranza finisce e comincia lo scontro delle civiltà.

### *La religione della libertà*

*È l'anno 2010. La Cina annunzia che sarà stabilito il pieno controllo sulle riserve di benzina nel mare meridionale della Cina. I Vietnamiti resistono e comincia una lotta tra navi da guerra cinesi e vietnamite. Il Vietnam si appella all'aiuto americano. L'America chiede sanzioni economiche contro la Cina e manda militari di riserva nel mare meridionale della Cina.*

---

<sup>53</sup> Nei cinque anni trascorsi, ho sviluppato molti dialoghi interculturali sui temi della democrazia, della tolleranza, delle religioni e dell'integrazione.

<sup>54</sup> R.G.C., *An Essay on Metaphysics*, Oxford 1998, p. 31.

Così lo scontro di civiltà diventa una guerra, Huntington la predisse nel 1994<sup>55</sup>. I fatti di questi anni hanno falsificato la profezia; lo scontro di civiltà non è iniziato nel Far East, ma sul suolo americano. E dal 2004 lo scontro frontale nelle società occidentali sta facendo nascere una sorta di fondamentalismo nuovo, lo scontro delle civiltà prende posto dentro le stesse società.

Come evitare che lo scontro diventi una guerra civile? A tutti gli Huntington, Todorov, Pera e Ratzinger del mondo, questa è la risposta:

*‘Non la “storia del futuro” ma quella del passato che si ricapitola nel presente, è necessaria all’opera e all’azione...E, rispetto al presente e all’attuale, è necessario l’esame, e in ogni caso il riesame, degli ideali che sono oggi accettati, o proposti o tentati, per vedere se abbiano virtù di dissolvere o superare o correggere quello ch’è il nostro, e, insieme, per cangiare o modificare, il nostro in conseguenza della critica attraverso cui esso è passato, e, in ogni caso, per ripossederlo in modo più saldo.’*<sup>56</sup>

Sono parole di Croce nel 1932, quando cercava di mettere in guardia dalla crisi del liberalismo nella sua amatissima Europa. Non scrisse la storia del futuro, ma quella del passato. E scrisse storia, perché la storia è la sola via di capire la realtà storica. La storia è la Bibbia della religione della libertà.

Nel recente passato la religione della libertà è stata assente; le idee di Croce, de Ruggiero e Collingwood sono state sepolte da tempo. Ma ripensando nella luce di queste idee i problemi del multiculturalismo, mostrano tutta la loro rilevanza.

Prima di tutto, la religione della libertà dimostra che non dovremmo partire dall’identità collettiva ma dall’individuale: perché si deve riconoscere che tutti i membri di una società sono liberi di vivere come preferiscono, finché non ledono la libertà altrui<sup>57</sup>. È l’unico presupposto assoluto che deve essere adottato.

---

<sup>55</sup> S.Huntington, *The clash*, cit., p. 313.

<sup>56</sup> B.C., *Storia d’Europa*, cit., p. 310.

<sup>57</sup> E.Paolozzi, *Liberalismo e complessità*, in Ernesto Paolozzi, Giuseppe Giordano, G. Gembillo, (eds.) *Liberalismo, scienza, complessità*, Messina 2004, p. 17.

Per il resto, dobbiamo fidare nel metodo liberale, cioè della capacità della genti di capirsi tutti l'un con l'altro<sup>58</sup>. Capirsi reciprocamente non è semplice, ma non è nemmeno impossibile, e può essere considerevolmente ed abilmente aiutato, se si applica con coscienza il metodo storico.

Se noi, nei nostri dialoghi interculturali, ci sforziamo di non condannare né di deridere le azioni ed i sentimenti degli uomini diversi da noi, possiamo cominciare a capirli. Questa comprensione sarà anche incrementata da una analisi autocritica, che ripensi il nostro essere noi stessi, al fine di allontanare quelle sopravvivenze primitive che corrompono la coscienza, comprendendole e non schiacciandole, reprimendole.

Infine, sarà fruttuoso studiare i presupposti assoluti di altre civiltà, nei fatti, comprendendo che le altre culture sempre partono da presupposti assoluti che possono essere capiti. E quando scopriremo che comunque essi non sono conciliabili con i nostri propri presupposti, saremo ancora liberi di preferire il dialogo alla guerra.

Non dovremmo mai adottare un atteggiamento ostile verso le altre religioni. Croce lo avvertì nel 1938, si deve riconoscere in tutte le religioni una stessa forma di *Amor di Dio*; perciò il liberalismo afferma con forza la libertà della religione<sup>59</sup>. Ma allo stesso tempo, il liberalismo si riserva il diritto di lottare le altre religioni nel suo proprio modo, con la critica e la polemica.

Una ricognizione critica è la sola via aperta al paradosso della tolleranza. La nostra unica guida in questo cammino è il senso storico, perché se possiamo sbagliare nel giudizio storico sui nostri nemici, dover correggere gradatamente la comprensione che ne abbiamo, non potremo mai accettare quel famigerato comando: 'uccideteli tutti, ché poi Dio distinguerà i suoi'<sup>60</sup>.

**Rijchen University NL**

---

<sup>58</sup> G.Gembillo, *Il liberalismo e la scienza*, in: *Liberalismo, scienza, complessità*, p. 201.

<sup>59</sup> B.C., *La storia come pensiero e come azione*, cit., p. 230.

<sup>60</sup> Idem, 232.

### ***Post scriptum : lo scontro delle civiltà oggi***

Profitto della edizione in italiano di questo mio saggio scritto qualche anno fa <sup>61</sup>, che iniziava con lo sconcerto ed il dolore generato dall'omicidio di Theo Van Gogh, un segno del mutare dei tempi, che impone una riflessione. La storia è sempre in cammino, e alla data di stampa odierna c'è da dire che la situazione non sembra migliorata, ma piuttosto aggravata. Come in molti altri paesi europei, negli ultimi anni l'Olanda ha visto crescere la destra estrema. Dopo la caduta del partito di Pim Fortuyn, ucciso nel 2002, nuovi partiti della destra sono emersi. Finora, il partito di maggiore successo, dopo il partito di Fortuyn è quello di Geert Wilders, famoso per il suo film anti-islamico 'Fitna', che si chiama, non senza ironia, "Il partito della libertà". Il punto più importante del programma del partito della libertà è di chiudere l'Olanda agli extra-comunitari e ridurre la cultura islamica su tutti fronti: con la chiusura delle scuole islamiche, la moratoria sulla costruzione di nuove moschee, e soprattutto imponendo l'assimilazione culturale degli stranieri. Nelle elezioni di giugno 2010 questo partito ha raggiunto il 15.5 % dei voti, e il successo sembra sempre in aumento. L'ascesa della destra ha completamente frantumato il paesaggio politico del paese: i tre partiti tradizionali di centro, socialisti, democristiani, e liberali non raggiungono più la maggioranza; solo con coalizioni a quattro partiti è possibile governare il paese. La situazione politica in Olanda è quindi debole come mai.

Ma il peggio è che le domande che ognuno si poneva qualche anno fa, di fronte allo scontro in atto, oggi sembrano svanite. Mi riferisco alla domanda che animava la mia riflessione di allora e che mi portava a riflettere sulle posizioni liberali del pensiero politico. Non ci si interroga più sul problema capitale, se sia possibile che tutto questo accada in un paese universalmente noto per la sua lunga tradizione di libertà.

Sembra che abbiamo dimenticato la tradizione che ha reso l'Olanda un paese noto in Europa per l'atteggiamento civile di convivenza pacifica e libertà: l'intolleranza è invece all'ordine del giorno, con

---

<sup>61</sup> Vedi l'articolo della prima sessione di questo volume.

una polarizzazione netta fra 'nativi' e 'immigrati'. Naturalmente in queste circostanze l'*industria dell'identità* fa gli straordinari: oggi più che mai cerchiamo di definire chi siamo, ma non è più una ricerca di radici quanto un fronte contro lo straniero. L'integrazione è un tabù, la soluzione ovunque ventilata è l'assimilazione. E quindi il paradosso della tolleranza finisce per svanire, sciolto in un completo sradicamento delle differenze.

In questa situazione sembra quasi ridicolo riproporsi il tema del 'metodo della libertà' nel senso di de Ruggiero e Collingwood. Se addirittura il primo elemento della libertà, vale a dire quella dei liberi cittadini, non è riconosciuta, non è facile riuscire ad imbastire nessun metodo capace di dominare la situazione della gestione delle libertà: quando viene meno ogni volontà di capire l'altro e di rispettarne i diritti condivisi, la libertà è moribonda e lo Stato liberale non può che crollare nei fatti. Questo pericolo minaccia non solo l'Olanda.

E allora, dallo sguardo che si getta ora sulla situazione, quando tante cose che derivano dallo scontro della civiltà vanno maturando, senza che si intravedano letture chiare e rivolte alla speranza, c'è da chiedersi se sia possibile ancora rianimare la libertà.

Possiamo sempre credere come Croce, de Ruggiero e Collingwood che sia possibile oltrepassare i nostri limiti grazie al vigile senso storico, base del metodo liberale?

Dare semplicemente una risposta affermativa, può sembrare avventato; la comprensione storica non è il giubbotto di salvataggio della libertà. Eppure, è impossibile fare altrimenti.

Come gli storicisti hanno sostenuto sempre, in una realtà storica l'unico modo di vera innovazione è la comprensione storica, la premessa indispensabile dell'azione è vedere chiaramente i problemi. Nella sua *Autobiografia*, Collingwood ha indicato due situazioni in cui il pensiero storico è assolutamente indispensabile. La prima, se sembra che esistano regole per agire nella situazione, perchè la situazione non appartiene a un tipo noto; la seconda, se si pensa non sia opportuno secondo le regole date perchè si avverte che non sono adatte alla situazione ed all'azione possibile. La prima situazione è dovuta all'inesperienza del agente, la seconda è frutto di grande esperienza – caratterizza lo stato in cui si stimi che la situazione sia estremamente seria.

Ebbene, sembra che nel 2010 siamo in una situazione seria. E una simile situazione non può essere guidata, dice Collingwood, da desideri, interessi, o regole. È una situazione che richiede un'azione ad *alta potenzialità*. Un'azione che richiede la comprensione accurata delle complessità passate e presenti, vale a dire, una comprensione della storia viva.

Visto dal punto di vista di dover attendere all'alto compito, la convivenza di *nativi e immigrati* concepiti come individui autonomi nello stato liberale si presenta come un problema che sgomenta la comprensione storica. Ma per quegli stessi storicisti di cui parliamo, Croce, de Ruggiero, Collingwood, che vissero il fascismo ed il nazismo, l'alto compito si presentò come difficile e rischioso, tutt'altro che deciso nella sua direzione. E lo stesso potrebbe ripetersi per tante altre eccezioni della storia, quelle cioè in una battaglia per la civilizzazione riesce. La storia attuale è, insegna Collingwood, nel *Nuovo Leviatano*, il risultato di tante di queste battaglie felicemente concluse, non senza sangue, non senza perdite dolorose.

Finiamo dunque con una citazione del recentemente scomparso filosofo canadese W.H. Dray, grande interprete di Collingwood: 'History is not much, but it is the only thing we have'.

## Bibliografia integrativa della prima sezione

### Robin George Collingwood

1921 *Croce's philosophy of History*, in "The Hibbert Journal" 1921, ora in *Essays in the Philosophy of History*, a cura di W. Debbins, 1965, pp.18, 19.

1923-4 *Sensation and Thought*, in "Proceed. of Aristotelian Society", XXIV, 1923-4, pp.55-76.

1923 *Can the New Idealism Dispense with Mysticism?*, in "Aristotelian Society", Supplementary vol.III, 1923, pp.161-175.

1924-5 *Some Perplexities about Time: with an Attempted Solution*, in "Proceedings of Aristotelian Society", XXVI, 1924-5, pp.135-150.

1924-5 *The Nature and Aims of a Philosophy of History*, in "Proceedings of the Aristotelian Society", XXV, 1924-5, pp.151-174.

1925-6 *Economics as a philosophical Science*, in "International Journal of Ethics", 36, oct.1925-juli1926, Philadelphia, pp.162-185.

1928 *The Limits of Historical Knowledge*, in "Journal of Philosophical Studies", III, 1928, pp.213-222.

1928-9 *Political Action*, in "Proceedings of Aristotelian Society", Londra 1928-29, pp.155-176.

1933 *An Essay on Philosophical Method*, Clarendon Press, Oxford 1933.

1934 *The Idea of Nature*, (1934) 1946 1965.

1940 *An Essay on Methaphysics*, Clarendon Press, Oxford 1940.

1945 *The Idea of Nature*, Clarendon Press, Oxford 1945

1946 *The Idea of History*, ed. T.M.Knox, Clarendon Press, Oxford 1946

1964 *Essays in the Philosophy of Art*, Bloomington 1964.

1965 *Essays in the Philosophy of History*, ed. W. Debbins, 1965

1985 *Essays in Political Philosophy*, ed. David Boucher, Clarendon Press, Oxford 1989

### Traduzioni

*Autobiography*, Middlesex, 1944 (tr. it. - G. Gandolfo – Neri Pozza Editore,

Venezia 1955)

*Il concetto della storia*, tr.it. D. Pesce, Fabbri, Milano 1966

*Cosa significa civilizzazione*, tr.it. S. Carbone, Guida, Napoli 2000

### **Opere di Guido de Ruggiero**

1912 *La scienza come esperienza assoluta*, "Annuario della Biblioteca filosofica" 1912

1913 *La redenzione come svolgimento dello spirito*, in "Rassegna di Pedagogia"

1914 *Problemi di vita morale*, Catania 1914

1921 *Arte e critica*, in "L'Arduo", 1921, pp. 397-416

1921 *Modern Philosophy*, tr. G.R.Collingwood, Allen&Unwin, London 1921

1922 *Dall'arte alla filosofia*, in "L'Arduo" 1922, pp. 31-50

1927 *The history of European liberalism*, tr. G.R.Collingwood, Oxford University Press, London 1927

### **Letteratura secondaria**

CALOGERO G., *Filosofia del dialogo*, Ed.Comunità, 1962.

COLLINS J., *Interpreting Modern Philosophy*, Princeton U.Press, Princeton 1972.

CROCE B., *In commemorazione di un amico inglese, compagno di pensiero e di fede: R.G.C.*, in "Quad.d.crit.", 1946, 4, in N pag sp. I Ricciardi, NA 1948.

CROCE B., *Unità reale e unità panlogistica*, in "La Critica", XXIII, 1925, pp. 55-9, poi in *Ultimi Saggi*, Laterza, Bari 1963 3.

DE GENNARO A., *Croce and Collingwood*, in "The personalist", XLVI, 1965, pp.193-302.

DE RUGGIERO G., *Filosofi del Novecento*, Laterza, Bari 1933.

DONAGAN A., *The Later Philosophy of R.G.C.*, Oxford 1962.

DRAY W., *R.G.C. and the Acquaintance Theory of Knowledge*, in "Revue Intern.Philos.", 1957, pp.401-19.

DUCASSE C.G., *Mr C. on Philos. Method*, in "Journal Philosophy", 1936, pp. 95-106.

GADAMER H.G., *Einleitung to R.G.C. Denken: Eine Autobiographie*.

GARDINER P., *The nature of Historical Explanation*, Oxford U.Press, London 1952.

GILY C. ed, *Robin George Collingwood e la formazione estetica*,

- Graus, Napoli 2007
- GILY REDA C., *La passione del Dio Intellettuale*, in "Rivista di studi croci", 357-371
- GOLDSTEIN L.J., *Historical knowing*, University of Texas, Austin and London 1976.
- GREPPI OLIVETTI A., *Babele: Civiltà o barbarie (Riflessioni su R.G.Collingwood)*, in "Rivista di studi crociani", XV, 59-60, 1978, 3-4, pp.307-313.
- GREPPI OLIVETTI A., *Due saggi su R.G.Collingwood*, Liviana, Padova 1977.
- HARRIS E.E., *C's theory of history*, in "The Philosophical Quarterly", VII, 1957, pp.35-49.
- HARRIS H.S., *Croce and Gentile in C's New Leviathan*, in "Storia, antropol. e scienze del linguaggio", 1990, 3.
- HARRIS H.S., *Studi sull'attualismo e influenza di G.Gentile nel mondo anglosassone*, in "G.Gentile.La vita e il pensiero", IX, Sansoni, Firenze 1961, pp. 334.
- HOSPERS J., *The Croce-Collingwood Theory of Art*, in "Philosophy", XXXI, 1956, pp.291-308.
- Id. *Guido de Ruggiero, un ritratto filosofico*, Napoli 1981
- LÖWITH K., *Meaning in History*, Chicago 1949, *Significato e fine della storia*, Ed.di Comunità, Milano 1963.
- MELCHIORRE V., *Il sapere storico*, La Scuola, Brescia 1963.
- MEYERS E.D., *A Note con C.'s Criticism of Toynbee*, in "Journal Philos.", 1947 pp.485-9.
- MILNE A.J.M., *The social philosophy of English Idealism*, Allen & Unwin, 1962.
- MORIGI S., *L'Agape come forma della testimonianza cristiana e il cristianesimo come 'morte della religione (R.G.Collingwood e W.Temple)*, Benucci, Perugia 1990.
- NEGRI A., *Il concetto attualistico della storia e lo storicismo*, in "GG.La vita e il pensiero" X, Firenze 1962, pp.1-219.
- PATRICK J., *The Magdalen Metaphysicals: Idealism and Orthodoxy at Oxfors 1901-1945*, Macon, Mercer University Press, 1985.
- PESCE D., *Idealismo gnoseologico e realismo metafisico nella teoria collingwoodiana della storia*, in R.G.C., *Il concetto della storia*

- POPPER K.R., *A pluralist approach to the philosophy of history*, in *Roads to freedom*, by E.Streissler, Routledge & Kegan, London 1970.
- RITCHIE A.D., *The Logic of Question and Answer*, in "Mind", LII, 1943, 24-38.
- ROSSI P., *Teoria della storia e metodologia storiografica nel pensiero inglese contemporaneo*, in "Rivista storica italiana", LXVI, 1954, pp. 68-91.
- ROTENSTREICH N., *History and time. A critical Examination of RGC's Doctrine*, Oxford 1960.
- SCIACCA M.F., *Il secolo XX*, II pp.11, 22-4.
- SKAGESTAD P., *Making sense of history: the philosophy of Popper and Collingwood*, Universitetsforlaget, Oslo 1975.
- SPIRITO U., *L'idealismo italiano e i suoi critici*, Bulzoni, Roma 1974.
- VAN DER DUSSEN W.J., *History as a science: the philosophy of R.G.C.*, M.Nijoff, The Hague 1981.
- WALSH W.H., *An Introduction to Philosophy of History*, Hutchinson's University Library, London 1951 (recensito da B.Croce in Quaderni della critica 1952, 19-20, pp.193-4).

**Intermezzo**  
**“Comunicazione e postdemocrazia”**  
**4 dicembre 2009**







**Alberto Parola e Roberto Trincherò<sup>276</sup>**

## **Liberi di scegliere? Vincoli e possibilità per educare i ragazzi alla Tv.**

### *Educare a fruire criticamente dei messaggi televisivi e mediali*

Il termine ‘democrazia’, concettualmente piuttosto semplice, risulta complesso nelle sue differenti implicazioni. In special modo, nel mondo della comunicazione, il concetto prima, il valore poi, si complica e si intreccia con altri valori quali, ad esempio, la libertà di espressione, determinando una situazione nella quale diventa assai difficile assumere posizioni definitive e, di conseguenza, assai complicato legiferare. La formula “+ libertà = + democrazia = + paura” racchiude tutta una serie di riflessioni che non si esauriscono certo nella questione tecnologica, piuttosto va a toccare la questione valoriale nel senso ampio del termine. Dunque, considerando che i minori, oggi, fruiscono per molte ore al giorno di messaggi che vengono veicolati da schermi, occorre che il mondo dell’educazione, non solo si interroghi su significato, senso ed effetti di tale trasformazione, bensì si attrezzi per progettare modalità educative che sappiano

---

<sup>276</sup> Alberto Parola è autore del paragrafo 1, Roberto Trincherò del paragrafo 2.

fronteggiarne le ricadute.

I mezzi di comunicazione rappresentano per tutti un problema e un'opportunità: banalmente, il web crea dilemmi e incertezze sia per chi vi accede sia per chi non vi può accedere. Il problema all'accesso scaturisce dalla presenza molto più prossima rispetto a un tempo degli "aspetti d'ombra" sociali e individuali, considerati come espressione, anche inconscia, di pulsioni sessuali e aggressive: ombra che, da sempre, si tenta di tener lontana dagli occhi di bambini e ragazzi. Attraverso il web oggi si può accedere una serie incalcolabile di modalità espressive, proprio perché il controllo che si può imporre è per definizione inadeguato, mentre in Tv esistono forme di sorveglianza e censura anche molto forti. Tuttavia, il web, proprio per le sue caratteristiche di elevata democraticità, fa emergere contenuti molto più vicini alla realtà. La Tv, invece, tende a proteggere maggiormente, ciononostante lo fa in modo piuttosto scoordinato: la fascia protetta non raggiunge gli obiettivi che si pone, molti bambini, anche molto piccoli, accedono a scene che non sono appropriate per la loro età, e così via. Il problema non si esaurisce di certo qui: non può e non deve essere solo una questione di "impatto con la scena". Piuttosto occorre fare uno sforzo significativo per andare oltre la scena di violenza e/o sesso in quanto elemento che ha un effetto immediato sulla mente dei ragazzi, cioè andando a cogliere elementi, per così dire, più 'rarefatti' come le rappresentazioni di genere, i valori veicolati, aspetti che influiscono sulle emozioni e sull'immagine di sé dei piccoli telespettatori.

Ora, la scelta sta agli educatori: o ci si accontenta di censurare attraverso le segnalazioni ai garanti della comunicazione, oppure si cala la carta dell'educazione ai media. La Tv è un mezzo che, per come è impostato oggi nel nostro paese, risulta il più drammatico dal punto di vista educativo. Il web, che tendenzialmente fa più paura proprio perché contiene una quantità

esorbitante di elementi potenzialmente nocivi per lo sviluppo di un bambino (a rischio di emulazione), è un riflesso spontaneo della società: adulti e ragazzi sanno (non tutti) che ci si può fidare fino a un certo punto delle informazioni reperite da Internet, in quanto lo strumento, essendo per definizione democratico (punto di forza), determina l'inattendibilità delle stesse (punto di debolezza) a causa dell'assenza (quasi) totale di controllo. Invece, la Tv è più ambigua e ipocrita: noi tutti sappiamo che esistono controlli piuttosto forti in certe situazioni e, tuttavia, lo spettatore meno avvezzo al pensiero critico non sa spiegarsi il motivo per cui in altre situazioni i controlli sono molto più allentati (ci riferiamo nuovamente alla fascia protetta). Inoltre, spesso non riesce a capire la differenza tra controllo *protettivo* (a levare, censurante), controllo *orientato alla qualità* (a sommare, con progetti dedicati) e controllo *politico* (a sviare, a confondere, a disinformare): chi costruisce i palinsesti televisivi gode di tale confusione, proprio perché solo nello scompiglio e nello smarrimento di chi ci guarda e ci ascolta si ha la possibilità di 'difendere' le proprie scelte e a legittimarle in un modo o nell'altro. Inoltre, le norme che dovrebbero tutelare i soggetti più indifesi sono talmente 'interpretabili' che si continua indisturbati a tirare o lasciare le briglie del controllo senza grandi difficoltà. La Tv pubblica sta perdendo un'occasione straordinaria: quella di divenire uno strumento fondamentale per la 'formazione' (nel senso educativo, culturale, istruttivo e maturativo, e non obnubilamento<sup>277</sup>) delle generazioni che rappresentano il futuro del nostro paese. Per formazione intendiamo sia il passaggio di competenze (anche professionali) che possono passare attraverso i nuovi linguaggi della Tv (e nello specifico di quella digitale) sia il trasferimento di

---

<sup>277</sup> Si pensi anche solo alla differenza tra "assistere a" un format e "conoscere" un format (fruizione 'emotiva' e fruizione 'cognitiva' della Tv).

valori che ‘costruiscono’ il cittadino ‘sano’ dei prossimi decenni. Questa è una colpa grave di cui la televisione pubblica di sta più o meno consapevolmente macchiando. Tuttavia, esattamente con il medesimo meccanismo che impedisce, soprattutto allo spettatore-educatore adulto, di riconoscere gli elementi ‘rarefatti’ (che si intuiscono ma non si sanno spiegare ed esplicitare) che alla lunga incidono in modo molto più efficace sulle “visioni del mondo”, chi costruisce i format e li propone nei palinsesti non si rende conto (oppure sì e allora con colpe ben più gravi) dell’impatto a lungo termine che valori, emozioni e rappresentazioni imprimeranno sulla vita sociale di molte persone. Se volessimo fornire un esempio che ci faccia ben intendere il significato di tale collisione basti pensare che la scena di sesso o violenze può essere assimilata a una “scossa elettrica” (di cui si ha immediata reazione) mentre gli “elementi rarefatti” cui abbiamo fatto riferimento potrebbero assomigliare a sostanze radioattive: ci sono, non si vedono e agiscono senza che il soggetto ne sia consapevole. La media education può essere considerato un ‘ambiente’ dentro il quale è possibile apprendere le tecniche per riuscire a vedere questi elementi radioattivi, conoscerne la portata e trovare gli strumenti giusti per controllarli e dosarne gli effetti. Non si può davvero parlare di annullamento degli esiti perché ciascuno di noi ha una debolezza che la Tv, con grande sapienza, intercetta: la capacità della Tv di offrire contenuti ampi che possono occupare i vuoti cognitivi, emotivi, valoriali degli individui è straordinaria: la composizione dei format e l’offerta generale, in combinata peraltro con la Tv commerciale, fa sì che ciascuno di noi abbia “pane per i suoi denti” dal punto di vista del desiderio, come consumatori, come curiosi e voyeristi, come coloro che, attraverso le storie narrate in Tv, si riconoscono in una situazione o in un personaggio, opportunità che è in grado di abbassare il livello di ansia di ciascuno di noi, facendoci

quindi sentire meglio. Per questo motivo le emozioni negative sono quelle ci fanno accendere la Tv: stress, debolezza, tratti depressivi della personalità e così via, sono tutti elementi che fanno scattare la molla e che ci fanno guardare format come i talk show, i reality, i telegiornali. Chi costruisce format conosce molto bene il dna, quindi gli elementi costitutivi, che vanno a toccare le corde emotive che attivano le scelte di fruizione televisiva, sia dei bambini che degli adulti. Si può ben dire che, a distanza di quasi sessant'anni dall'avvento della Tv nel nostro paese, autori e produttori conoscano ormai nella sua completezza l'elica e i mattoncini che servono per far nascere le "creature televisive" in grado di "comandare a bacchetta" lo spettatore.

La Tv, nella sua natura costitutiva, svolge una serie di funzioni, tutte utili: è un veicolo di divertimento e cultura, è un supporto didattico, è un oggetto di studio, è uno strumento di scrittura e, infine, può essere anche un contesto formativo. In primo luogo, è un veicolo di divertimento perché fiction, spettacoli comici, sport e così via rappresentano momenti in cui lo spettatore gode di emozioni positive, di gioia, curiosità e sensazioni 'leggere' di pace e tranquillità, spesso dimenticando il peso delle giornate lavorative e scolastiche e i problemi della sua quotidianità. Inoltre, davanti alla Tv, si sente più 'uguale' a tutti gli altri e quindi anche autostima e frustrazioni sono momentaneamente annullate al cospetto del teleschermo. È un veicolo di cultura perché non si può negare che alcuni format siano in grado di incrementare conoscenze, abilità e competenze del fruitore (si pensi anche e soprattutto a documentari creati con animazioni digitali e virtuali di straordinaria efficacia), ma lo è anche perché come ambiente comunicativo diventa culturale altresì quando il telespettatore associa e lega i contenuti televisivi (anche i meno culturali, s'intende) con la propria esistenza, consentendogli una continua riflessione (più o meno annacquata) degli eventi della propria vita. Certamente,

una Tv che fa convivere divertimento e cultura è possibile: con la Tv si può studiare, imparare e passare una parte (possibilmente non troppo ampia) del tempo libero.

In secondo luogo, diviene supporto didattico sostanzialmente in differenti situazioni:

- quando si usa un format televisivo (o una puntata di un format) per presentare contenuti disciplinari a solo scopo apprenditivo (ad esempio un documentario storico per migliorare l'apprendimento della storia), pratica che si è diffusa ampiamente nella scuola nella seconda metà del secolo scorso perché include attività semplici e controllabili. In tal caso è nulla più. Consideriamo tale uso del mezzo *funzionale* a favorire l'apprendimento di una disciplina specifica;
- quando si usano uno o più format televisivi a scopo comparativo perché l'insegnante prende "a prestito" una riflessione sul tema della comunicazione per spiegare un altro concetto correlato alle discipline storico-geografiche, matematiche, linguistiche, sociali e così via (*tecnica pretestuale*);
- infine, ed è la condizione secondo la quale la media education sarebbe in tal caso entrata a far parte delle pratiche comuni della professione insegnante, si usano i format televisivi per spiegare meccanismi, dinamiche, intenzionalità, strategie etc. di un mondo mediale: ad esempio perché nasce il GF, perché vengono fatte certe scelte dagli autori, quali sono le caratteristiche del pubblico e così via. Chiamiamo tale tecnica *mediaeducativa*.

In molte pratiche scolastiche le tre tecniche presentate possono anche svolgersi in modalità mista: in effetti, in

ciascuna attività è possibile utilizzare contemporaneamente i mezzi di comunicazione in forma funzionale, pretestuale e mediaeducativa, in una fase del percorso oppure in fasi differenti del processo di formazione. L'ultima tecnica descritta è quella che, se fatta propria dall'insegnante, di là dell'apprendimento della lingua italiana e della lingua straniera che sono affidate a docenti specifici, può sviluppare e potenziare uno degli assi cui il decreto del 2007<sup>278</sup> fa riferimento: l'asse dei linguaggi. Gli assi culturali descritti sono l'asse matematico, scientifico-tecnologico, storico-sociale e, appunto, quello dedicato ai linguaggi, inteso non più solo come "apprendimento delle lingue" ma come sviluppo di competenze<sup>279</sup> grazie alla combinazione di tutti i linguaggi espressivi, anche artistici (teatro, musica, danza) e digitali (Tv, web, radio, animazione cinematografica), senza perdere di vista i media tradizionali come il libro, il fumetto, il quotidiano che, in larga parte, implicano modalità e supporti digitali e multimediali (e-book e quotidiani on line). Infatti, il linguaggio è un sistema di segni combinati con l'uso di regole specifiche, da cui derivano testi che esprimono significati: la definizione, vista così come si presenta, ci fa capire come i significati di linguaggio e di testo vanno ben oltre la lingua e la parola scritta, bensì comprende tutti i linguaggi multimediali, intrecciati tra loro e una quantità incredibile di testi (per quantità di segni e modalità di combinazione). Nelle nuove norme del 2007 una delle finalità si basa sul tentativo di favorire il pieno sviluppo della persona nella costruzione di sé, di corrette e significative relazioni con gli altri e di una positiva

---

<sup>278</sup> Scriviamo mentre è in atto la riforma dei Licei.

<sup>279</sup> Nel documento si fa riferimento anche alle otto competenze chiave di Lisbona: Imparare ad imparare, Progettare, Comunicare, Collaborare e partecipare, Agire in modo autonomo e responsabile, Risolvere problemi, Individuare collegamenti e relazioni, Acquisire ed interpretare l'informazione.

interazione con la realtà naturale e sociale: i mezzi di comunicazione possono essere protagonisti nel bene e nel male di tale finalità. Inoltre, la costruzione di percorsi di apprendimento orientati all'acquisizione delle competenze chiave che preparino i giovani alla vita adulta e che costituiscano la base per consolidare e accrescere saperi e competenze in un processo di apprendimento permanente, anche ai fini della futura vita lavorativa, rappresenta un altro obiettivo fondamentale orientato alle competenze, obiettivo che incide profondamente nel processo di insegnamento-apprendimento nella scuola<sup>280</sup>.

Inoltre, nelle *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione* si legge:

“Le finalità della scuola devono essere definite a partire dalla persona che apprende, con l'originalità del suo percorso individuale e le *aperture offerte dalla rete di relazioni* [tutti i corsivi sono nostri] che la legano alla famiglia e agli ambiti sociali. La definizione e la realizzazione delle strategie educative e didattiche devono sempre tener conto della *singolarità e complessità di ogni persona*, della sua articolata identità, delle sue aspirazioni, capacità e delle sue *fragilità*, nelle varie fasi di sviluppo e di formazione. Lo studente è posto *al centro dell'azione educativa* in tutti i suoi aspetti: cognitivi, *affettivi*, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi. In questa prospettiva, i docenti dovranno pensare e realizzare i loro progetti educativi e didattici non per individui astratti, ma per persone che vivono qui e ora”.

I media sono strumenti in grado di attivare in modo

---

<sup>280</sup> Decreto 22 agosto 2007, *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*, presentazione di Maurizio Compagni, docente del Liceo Maffei di Verona in occasione di un seminario formativo del progetto ministeriale “La didattica della comunicazione didattica”, dicembre 2007.)

molto efficace gli elementi evidenziati in corsivo: i social network, le tecniche artistico-digitali, la possibilità di essere protagonisti attivi della conoscenza e le aree affettive-emotive di atteggiamenti e comportamenti degli allievi (aspetti spesso dimenticati degli insegnanti) rappresentano chiavi per aprire le porte della scuola del futuro.

Inoltre, le linee guida si concentrano in modo molto pregnante sul concetto di competenza:

“Le competenze sviluppate nell’ambito delle singole discipline concorrono a loro volta alla promozione di *competenze più ampie e trasversali* [tutti i corsivi sono nostri], che rappresentano una condizione essenziale per la piena *realizzazione personale* e per la *partecipazione attiva* alla vita sociale, nella misura in cui sono orientate ai valori della convivenza civile e del *bene comune*. Le competenze per l’esercizio della *cittadinanza* attiva sono promosse continuamente nell’ambito di tutte le attività di apprendimento, utilizzando e finalizzando opportunamente i contributi che ciascuna disciplina può offrire”.

Nello specifico, in merito a linguaggi, creatività e espressione, si parla di traguardi per lo sviluppo della competenza (non verbale, artistica, musicale e multimediale):

“Il bambino segue con attenzione e con piacere *spettacoli di vario tipo* [tutti i corsivi sono nostri] (teatrali, musicali, cinematografici ...); sviluppa interesse per l’ascolto della *musica* e per la fruizione e l’analisi di *opere d’arte*. *Comunica, esprime emozioni, racconta*, utilizzando le varie possibilità che il linguaggio del corpo consente. Inventa storie e si esprime attraverso diverse forme di *rappresentazione e drammatizzazione*. Si esprime attraverso il disegno, la pittura e altre attività manipolative e sa utilizzare

*diverse tecniche espressive*. Esplora i materiali che ha a disposizione e li utilizza con creatività. Formula piani di azione, individualmente e in gruppo, e sceglie con cura materiali e strumenti in relazione al progetto da realizzare. È preciso, sa rimanere concentrato, *si appassiona* e sa portare a termine il proprio lavoro. Ricostruisce le fasi più significative per *comunicare quanto realizzato*. Scopre il paesaggio sonoro attraverso attività di percezione e produzione musicale utilizzando voce, corpo e oggetti. Sperimenta e combina elementi musicali di base, producendo semplici sequenze sonoro-musicali. Esplora i primi alfabeti musicali, utilizzando i simboli di una notazione informale per codificare i suoni percepiti e riprodurli. *Esplora le possibilità offerte dalle tecnologie per fruire delle diverse forme artistiche*, per comunicare e per esprimersi attraverso di esse”.

In questo caso, anche non è esplicitata chiaramente tutta la “filiera mediale”, ciascun concetto evidenziato trova terreno fertile nel mondo dei mezzi di comunicazione digitali. Ne *Il nuovo obbligo di istruzione: cosa cambia nella scuola?* (La normativa italiana dal 2007 - Agenzia Scuola) si legge che “l’integrazione tra i diversi linguaggi costituisce strumento fondamentale per acquisire nuove conoscenze e per interpretare la realtà in modo autonomo”.

In terzo luogo, il monitoraggio e le ricerche effettuate su Melevisione (di cui si parla ampiamente nella sezione successiva del contributo) rappresentano invece un altro tipo di impostazione: sono tecniche di tipo mediaeducativo innestate all’interno di un processo di ricerca-azione. I dati ottenuti dal questionario on line nell’arco temporale tra il 2001 e il 2010 ci hanno permesso di effettuare ricerche sul campo: allo stesso tempo, i dati ottenuti dal campo sono serviti continuamente a perfezionare il monitoraggio, una dinamica a spirale tipica di una ricerca azione. Si può

ben dire che la spirale è doppia: la prima, quella che riguarda il rapporto tra monitoraggio on line e ricerca empirica; la seconda, che riguarda il rapporto tra dati ottenuti dal pubblico (on line e sul campo) e le variazioni che il format ha subito negli anni grazie ai rilevamenti che hanno agito retroagito, a scopo migliorativo. Ecco che la Tv diviene così un oggetto di studio e di analisi.

Ancora, la Tv può essere considerato uno strumento di scrittura: questo quarto aspetto ci offre la possibilità di introdurre, di là delle competenze disciplinari e trasversali citate poc'anzi, le cosiddette competenze mediali (di lettura, scrittura, autonomia critica, fruizione e cittadinanza<sup>281</sup>). Molte scuole ormai introducono nelle attività didattiche fasi di produzione televisiva (soprattutto spot per il sociale) correlate alle diverse discipline. In tal caso, leggere e scrivere assumono significati nuovi, che richiedono di adottare un approccio curricolare<sup>282</sup> ai nuovi linguaggi e diverse forme di strategie di ricerca-azione: l'introduzione delle competenze mediali nella scuola apre così la questione della loro formazione (in servizio, per neo-assunti e durante il percorso universitario).

Infine, la Tv può essere un contesto formativo: si pensi ai percorsi didattici organizzati presso il centro di produzione Rai a Torino, presso le redazioni e gli studi dei programmi dedicati ai ragazzi, tra i quali *La Melevisione*. Anche il format *I Gladiatori*<sup>283</sup> prodotto

---

<sup>281</sup> Si veda Ceretti, Felini, Giannatelli (2006).

<sup>282</sup> Curricolo del Maffei: conoscere i segni e i codici, (la "grammatica"), riconoscere le tipologie e i generi, riconoscere la specificità comunicativa, saper leggere e analizzare un testo, (analisi critica/fruizione consapevole), stabilire rapporti tra testo e contesto, saper usare strumenti e risorse, conoscere gli aspetti culturali dei linguaggi (riflessione,, contestualizzazione, confronto), conoscere i percorsi storici e gli autori, approfondire le capacità di analisi, saper produrre testi/performance, saper progettare e realizzare un ipertesto, un video, una performance teatrale

<sup>283</sup> Ideato da Lorenzo Denicolai e dal sottoscritto.

dalla Tv dell'Ateneo torinese *Extracampus Tv* (vedi Fig. 1 e 2): è sia Tv digitale che web Tv e si prefigura come centro di formazione e di produzione di format televisivi, di ricerca e sperimentazione nel campo dell'audiovisivo e della multimedialità. Lo staff è composto da un nucleo di professionisti e da studenti universitari che partecipano attivamente alle produzioni. Attraverso le ore di tirocinio (con il riconoscimento di crediti formativi), stage e seminari, gli studenti possono apprendere il *know how* indispensabile per lavorare nel mondo della produzione televisiva. Possono partecipare ai diversi settori di produzione a seconda delle proprie abilità e preferenze, scrivere e gestire un format, dedicarsi alle riprese, occuparsi del montaggio, curare gli aspetti grafici, partecipare alla gestione dei prodotti, comunicare attraverso web e uffici stampa. Gli studenti sono seguiti continuamente nella loro formazione dai tutor e dai docenti. Le aree tematiche che *Extracampus* sviluppa nell'ambito della sua attività televisiva fanno riferimenti a temi correlati a Orientamento (sia all'interno del mondo accademico che in ambito lavorativo-aziendale), Educational, Comunicazione scientifica, Cultura e Spettacolo. Il progetto televisivo *I Gladiatori* (nell'arena del sapere) si pone l'obiettivo di stimolare nei ragazzi una comprensione critica circa la natura e le categorie dei media, secondo le linee guida della Media Education. La proposta che *Extracampus* rivolge alle scuole medie inferiori e superiori della Regione Piemonte si inserisce nell'ambito di questo settore e si pone come principale obiettivo di insegnare, attraverso la partecipazione attiva delle classi, come si sviluppa, progetta e realizza un talk show televisivo. Durante l'intero svolgimento dell'attività, *Extracampus* affianca le classi per quanto riguarda l'aspetto teorico, mentre la realizzazione pratica per tutti gli aspetti autoriali è completamente lasciata all'autonomia dei ragazzi. Tutti gli aspetti tecnici televisivi, registici e più strettamente legati alla ripresa televisiva sono gestiti

dallo staff di *Extracampus*. A ogni classe partecipante, sono consegnati (tramite mail e/o contatto diretto con un membro dello staff Edu) una serie di documenti e materiale informativo con le indicazioni basilari circa le modalità con le quali progettare e realizzare un talk show, un modello di scaletta e tutti gli accorgimenti da tenere in considerazione durante una produzione di questo genere. La puntata del talk show deve essere progettata in classe, mentre la registrazione avviene negli studi di *Extracampus* presso il laboratorio multimediale Guido Quazza. In un secondo momento, successivamente alla registrazione della puntata, che dura trenta minuti e nel corso della stessa giornata, un docente esperto commenta quanto accaduto e realizzato dalla classe. Sulla base di una struttura di talk show modello, *Extracampus* propone tre diverse tipologie di prodotto televisivo che corrispondono a differenti livelli di difficoltà. Le scuole possono poi scegliere uno dei livelli di complessità del talk show da realizzare o combinare tra loro le tipologie proposte.

Partiamo dal modello *base*: nell'ideazione della puntata, la classe sceglie un argomento di attualità o di cultura generale inerente al programma scolastico dell'anno in corso e organizza un dibattito sul tema. Il dibattito, come l'intera puntata, è introdotto e guidato da un/una presentatore/trice e da un moderatore/trice scelti tra gli stessi ragazzi (possono essere introdotte anche altre figure come per esempio il "presentatore" del pubblico ossia una figura che abbia il compito di guidare gli interventi del pubblico). Tutta la puntata si regge su un copione scritto, in cui devono essere indicate le tempistiche e la durata degli interventi, delle domande, dell'introduzione al tema da parte del conduttore, le inquadrature e ogni altro elemento previsto dalla classe stessa per lo svolgimento della trasmissione. Il copione è poi consegnato alla redazione. Alcuni dei ragazzi della classe, (in un numero non superiore a cinque), assistono alla regia e vedono in diretta il "dietro le quinte" della

puntata, svolgendo una attività di ausilio nei confronti della regia di *Extracampus*, aiutando a coordinare e verificando il rispetto delle tempistiche del talk show indicate dalla classe stessa sulla base del copione che hanno scritto e gestire le inquadrature ed eventuali musiche. L'intera puntata si svolge all'interno dello studio e intorno al dibattito che si crea in studio sull'argomento scelto dalla classe.



Fig. 1 – Un'immagine della sigla del format I Gladiattori



Fig. 2 – Un'immagine della classe in studio durante la diretta

A questo modello base possono essere aggiunti due livelli di difficoltà:

- il modello complesso comprensivo di un *clip video*: le classi interessate realizzano un servizio esterno che ha come oggetto l'argomento scelto per il dibattito o comunque deve essere in stretta relazione con il tema della puntata. Il servizio è realizzato prima della puntata stessa e deve essere sottoposto alla supervisione della redazione di *Extracampus* che ne valuta semplicemente la trasmissibilità;
- il modello *stile processo*: gli studenti devono scegliere un personaggio storico (un pittore, uno scultore, un matematico, un filosofo, un economista) inerente al loro programma di studi dell'anno scolastico in corso e il dibattito avviene sotto forma di processo nei confronti del personaggio scelto. La puntata si svolge come un gioco di ruolo, attraverso l'immedesimazione completa nei ruoli stabiliti. All'interno della classe, una o più persone rappresentano la difesa

e un altro, o più di uno, rappresenta l'accusa. Vi è poi il presentatore che guida la conduzione e i ritmi del programma, e l'accusato. Tutti gli altri hanno il ruolo di giuria o di pubblico. Il presentatore introduce il personaggio storico scelto dalla classe, con un breve excursus storico sulla vita del personaggio e perché è stato scelto. Quindi si elencano i capi d'accusa. Seguono i dibattiti della difesa e dell'accusa e quindi la votazione della giuria sull'assoluzione o sulla condanna. Il grado aggiuntivo di difficoltà è collegato alla maggiore preparazione richiesta alla classe per la ideazione del talk show. La puntata è registrata in un'unica soluzione e in un'unica giornata in versione di "finta diretta".

La scelta di aver introdotto, anche in forma molto sintetica, attività e metodologie per un uso intelligente della Tv nei contesti educativi (in special modo nella scuola) apre alla prossima sezione del contributo: La Melevisione rappresenta uno di quei prodotti che offre la possibilità al piccolo telespettatore di apprendere e contemporaneamente divertirsi (e ne parliamo in un momento in cui la Rai, servizio pubblico, sta meditando di chiudere parte della produzione originale dei programmi per ragazzi), è un supporto didattico perché contiene molte attività, come ad esempio le manualità, che possono essere ripetute a casa dopo la visione della puntata con il supporto del sito, è oggetto di studio perché è stata, per più di dieci anni, ambiente laboratoriale e di ricerca azione nel rapporto tra produzione, ricerca e scuola, è strumento di scrittura perché, grazie all'offerta di percorsi formativi in loco, concede la possibilità di conoscere il back stage della produzione, sensibilizzando e sviluppando una prima esperienza di scrittura nel bambino, divenendo quindi un vero e proprio contesto formativo.

## *2. Democrazia e offerta televisiva: libertà di scelta e*

*possibilità di scelta*

La televisione è per i bambini e i preadolescenti una finestra sul mondo degli adolescenti e degli adulti, un veicolo di esperienze, emozioni, visioni del mondo, riferimenti valoriali e modelli di comportamento, i quali costituiscono degli strumenti per comprendere le situazioni del reale e definire possibili modalità di approccio ad esso. Ma questa finestra è molto particolare: non riflette la realtà ma la rappresenta<sup>284</sup>. Le rappresentazioni offerte non sono casuali ma sono frutto di scelte precise, dettate da logiche di mercato e soprattutto dall'idea di infanzia e di educazione che guida i produttori di contenuti e i gestori dei palinsesti. Sono soprattutto questi ultimi ad operare scelte precise su cosa trasmettere e su cosa non trasmettere, allo scopo di massimizzare l'audience e i ricavi pubblicitari, in un panorama televisivo odierno in cui ha sempre meno peso la concezione della Tv come "servizio pubblico" e anche le televisioni di Stato operano secondo logiche strettamente commerciali.

Le "visioni del mondo" dei produttori e dei gestori di palinsesti fanno sì che i messaggi veicolati dai media siano il risultato di un processo di costruzione che riprende selettivamente alcuni aspetti della realtà e li amplifica, rimandandoli al grande pubblico. Altri aspetti della realtà, non conformi a queste visioni del mondo, possono essere sistematicamente ignorati o sottorappresentati. Produttori e gestori di palinsesti "interpretano il mondo per noi"<sup>285</sup>, fornendoci allo stesso tempo temi e chiavi per la loro lettura.

Secondo l'ipotesi dell'*agenda setting*<sup>286</sup>, i media hanno

---

<sup>284</sup> Masterman (1997, 72).

<sup>285</sup> L'espressione fa riferimento alla definizione di educazione ai media data da Ferguson (1991, citato da Jacquinet-Delaunay, 2006, 141): "La media education è l'incessante analisi del modo in cui noi interpretiamo il mondo e del modo in cui altri interpretano il mondo per noi".

<sup>286</sup> Masterman (1997, 44).

un'influenza a lungo termine sulle informazioni e sui valori che il pubblico considera importanti. Questo avviene perché i media focalizzano (*focusing*) l'attenzione su determinati problemi e forniscono al tempo stesso al pubblico dei quadri interpretativi utili per recepirli (*framing*). La selezione dei contenuti avviene sulla base di molteplici ragioni di tipo economico, politico, geografico, culturale ed opera con maggior forza quando è dettata da logiche di mercato che obbligano produttori di contenuti e gestori di palinsesti ad avere un'alta penetrazione in termini di *audience* all'interno di un dato contesto socio-culturale, dovendo magari affrontare una concorrenza agguerrita che riduce al minimo gli spazi per sperimentare nuove proposte, preferendo un'offerta "collaudata" che minimizzi i rischi di investimento<sup>287</sup>. Il risultato della sovraesposizione del pubblico ad un'offerta che insiste sempre sugli stessi temi e stereotipi può quindi essere quello di restringere l'orizzonte di possibilità del pubblico stesso ai temi correntemente trattati, facendo scomparire gli altri o relegandoli in posizione di nicchia. Questo effetto è rilevante anche nell'ipotesi che il

---

<sup>287</sup> Esperienze di produzione televisiva condotte presso il Centro di produzione Rai di Torino e curate da Mussi Bollini (su tutte Melevisione, Trebisonda, GT Ragazzi) hanno dimostrato come sia possibile rompere questo circolo vizioso che porta progressivamente a ridurre gli investimenti in ricerca e innovazione, a favore di un'offerta televisiva acquistata in altri paesi e che porta con sé valori, rappresentazioni e modelli di comportamento tipici dei paesi di produzione. Il rischio di tale politica di riduzione dei costi e dei rischi di investimento può essere quello di legare a doppio filo l'offerta televisiva alla produzione giapponese e americana (e in generale dei paesi in cui è forte l'investimento sulla produzione), come già evidenziato da Lemish (2008, 137), con il pretesto di "offrire al pubblico ciò che si aspetta di vedere". Ricerche condotte sulle trasmissioni citate (si vedano ad esempio Coggi, 2000, 2002, 2003; Parola e Trincherò, 2006) hanno dimostrato come bambini e genitori possano apprezzare anche offerte innovative e non in linea con i trend correnti e premiarle in termini di ascolti.

bambino o preadolescente non sia un soggetto debole e passivo nel rapporto con i media, ma rivesta un *ruolo attivo* nella loro fruizione<sup>288</sup>. Tale ruolo prevede la messa in atto della propria capacità di pianificare un consumo consapevole dei media, di selezionare i contenuti, di adottare modalità differenziate di fruizione a seconda dei propri scopi, di avere un approccio critico alle fonti informative, interpretandone i messaggi e le intenzioni comunicative ed esprimendo giudizi sui prodotti. Un soggetto attivo “usa la Tv” per costruire le proprie visioni del mondo, senza “esserne usato”. Per costruire “buone visioni” è necessario però che le rappresentazioni offerte siano ampie e variegate, tocchino molteplici aspetti della realtà e ne proponano un ampio ventaglio di schemi di interpretazione. Esse non dovrebbero insistere solo su stereotipi e temi “collaudati”, ma spaziare su una pluralità di tematiche rappresentative di un’ampia prospettiva di realtà, tra cui il bambino possa scegliere, anche con il supporto della famiglia, della scuola e delle altre agenzie educative. Assumere un ruolo attivo nella fruizione dei contenuti televisivi non è sufficiente per sviluppare “buone visioni” del mondo se non vi è un’effettiva *possibilità di scelta* tra offerte differenti.

Anche al fuori dell’ambito strettamente televisivo, è proprio la *possibilità di scelta* ad alimentare la *libertà di scelta* e a farne uno dei cardini della democrazia: non vi può essere democrazia senza possibilità di libera scelta tra più posizioni *realmente* alternative. Ostacolare la scelta, nascondere o sottorappresentare alcune delle alternative possibili oppure proporre una scelta tra alternative sostanzialmente identiche, pone evidentemente un problema di democrazia. Come sottolinea Gonnet (2006, 125), l’onore di una

---

<sup>288</sup> Numerose ricerche sui modelli di fruizione televisiva dimostrano la fondatezza dell’ipotesi del bambino come fruitore “attivo” della Tv. Si vedano in proposito Mariet (1992), Morcellini (1999), Lull (2003), Parola e Trincherò (2006).

democrazia sta nel permettere l'espressione del pluralismo e questo pluralismo legittima la democrazia stessa. Educare i giovani spettatori ad una fruizione critica dei media significa formare cittadini in grado di esprimere scelte libere e consapevoli; promuovere una pluralità di offerte e alternative significa costruire le condizioni in cui tale scelta può avvenire, e quindi le condizioni della democrazia stessa.

L'avvento della televisione digitale (satellitare e terrestre) ha aumentato esponenzialmente il numero di canali dedicati all'infanzia e alla preadolescenza, ma questo ha effettivamente incrementato la libertà di scelta televisiva? L'indagine descritta nel presente paragrafo intende offrire alcune possibili risposte a questa domanda.

### *Una giornata di televisione per l'infanzia nell'era digitale*

Quando si parla di "televisione" oggi si fa riferimento ad una realtà e ad un'offerta molto più complessa rispetto a quella di qualche anno orsono. Da un'indagine Starcom<sup>289</sup>, basata su dati Auditel che vanno dal gennaio 2003 al febbraio 2009, emerge un consumo sempre più crescente della Tv digitale, satellitare e terrestre, la quale occupa spazi di audience lasciati liberi da un progressivo impoverimento dell'offerta dedicata ai bambini da parte delle reti generaliste. Tale indagine stima (febbraio 2009) che il 20% dei bambini italiani abbia la possibilità di usufruire della Tv satellitare, e quasi l'11% di "altre Tv", incluso il digitale terrestre.

Obiettivo del presente studio è quello dare una descrizione dell'offerta televisiva rivolta a soggetti di età compresa tra gli 0 e i 14 anni, mettendone in luce le caratteristiche essenziali e i temi trattati. L'indagine è stata condotta monitorando l'offerta televisiva di un

---

<sup>289</sup>[http://www.primaonline.it/wpcontent/plugins/Flutter/files\\_flutter/1237377550LaTvdeibambiniFeb09.pdf](http://www.primaonline.it/wpcontent/plugins/Flutter/files_flutter/1237377550LaTvdeibambiniFeb09.pdf)

insieme di canali generalisti e specialistici, in un giorno campione (mercoledì 30 settembre 2009) schedando e analizzando i programmi esplicitamente rivolti all'infanzia, sulla base delle dichiarazioni dei produttori. Tale offerta non si può naturalmente ritenere un campione rappresentativo dell'intera offerta televisiva nazionale nel periodo, ma è comunque utile per mettere in luce alcune linee di tendenza, da confermare attraverso ulteriori studi. E' importante sottolineare come nella presente indagine abbiamo lavorato sull'*offerta* e non sulla *fruizione*: la rilevazione ha coinvolto i programmi che i produttori *dichiarano essere rivolti a quel target*, non ciò che effettivamente i bambini guardano.

L'ipotesi che ha guidato l'indagine è che i canali televisivi considerati propongano profili differenti di offerta televisiva, in termini di nazionalità di produzione dei programmi trasmessi, caratteristiche dei protagonisti (fascia di età, genere, tipologia) e temi trattati. La rilevazione ha condotto all'individuazione di 171 offerte televisive, corrispondenti a 157 programmi (alcuni programmi sono stati trasmessi su più di un canale, nello stesso giorno), e la base empirica (matrice dei dati) su cui sono state effettuate le elaborazioni presentate nell'articolo è liberamente fruibile al sito [www.teseotv.it](http://www.teseotv.it). I canali considerati sono illustrati in figura 1, con le rispettive fasce orarie di programmazione rivolta a bambini e preadolescenti. Oltre ai canali generalisti, sono stati scelti per la Tv digitale gratuita Boing (Mediaset), K2 (Switchover Media), Rai Gulp e Rai Sat Yoyo (Rai); per la Tv digitale a pagamento sono stati scelti Cartoon Network (Turner) e Disney Channel (Disney).

Fig. 1 – Offerta televisiva per bambini nel giorno campione

Piattaforma	Canale	Targ et	Fascia oraria di offerta per l'infanzia	Offerte	Share **
Tv generalista	RaiUno	-	-	-	-
	RaiDue	-	7-10	7	10,22
	RaiTre	-	14,50-15,05; 15,10-17	4*	5,52
	Rete4	-	-	-	-
	Canale5	-	-	-	-
	Italia1	-	6,30 8,55;13,40-14,30;17,25-18,25	15	10,66
	La7	-	-	-	-
DTT gratuita	Boing	2-14 anni	24 ore	26	0,78
	K2	4-14 anni	7,00-23,25	18	0,26
	Rai Gulp	0-12 anni	24 ore	18	0,30
	Rai Sat Yoyo	0-8 anni	24 ore	37	0,06
DTT a pagamento	Cartoon Network	8-11 anni	24 ore	25	0,13
	Disney Channel	5-18 anni	24 ore	21	0,41

\* Per RaiTre si sono considerate come singole offerte i contenitori Trebisonda e Melevisione

\*\* Dati Auditel relativi al giorno medio di ottobre 2009 per il target 4 anni o più. Per le tv generaliste lo *share* (rapporto percentuale tra gli ascoltatori di una certa emittente e il totale degli ascoltatori che stanno guardando la televisione sulle diverse reti) riportato è la media degli *share* nelle fasce orarie considerate.

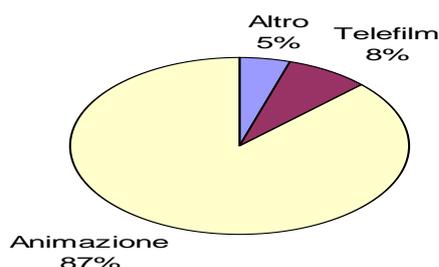
Passiamo subito in rassegna i risultati dell'indagine. La figura 2 illustra i generi corrispondenti all'offerta considerata. E' possibile notare una netta prevalenza dei prodotti di animazione in relazione a telefilm e altri generi (documentari, contenitori di intrattenimento, mix di generi). L'analisi dei residui delle celle della tabella a doppia entrata<sup>290</sup> ha messo in luce una programmazione maggiormente basata sui telefilm per il canale K2 (frequenza osservata pari a 6 nella giornata, indicata in grassetto, significativa a livello di fiducia 0,05). La categoria *Altro* racchiude documentari, programmi "contenitore" e programmi a tecnica "mista" (animazione e telefilm insieme).

*Fig. 2 – Genere delle produzioni*

<i>Canale</i>	<i>Animazione</i>	<i>Telefilm</i>	<i>Altro</i>
Boing	25	1	
Cartoon Network	25		
Disney Channel	17	4	
Italia1	13	2	
K2	11	<b>6</b>	1
RaiDue	6	1	
RaiGulp	17		1
RaiSat Yoyo	33		4
RaiTre	2		2
<i>Totale</i>	<i>149</i>	<i>14</i>	<i>8</i>

<sup>290</sup> L'analisi dei residui è una procedura statistica che, a partire dal divario tra frequenze osservate e frequenze attese di una singola cella di una tabella a doppia entrata, consente di identificare la presenza di attrazioni e repulsioni significative (ad un dato livello di fiducia) tra le rispettive modalità delle due variabili. In tutte le tabelle del presente contributo, le frequenze in grassetto evidenziano un'attrazione o repulsione significativa tra le modalità delle due variabili a livello di fiducia 0,05.

### Genere delle produzioni



La distribuzione delle frequenze sono state incluse le coproduzioni. E' possibile notare come per il canale Boing la programmazione sia prevalentemente basata su prodotti provenienti da Usa e Giappone, mentre per RaiGulp prevale la produzione francese e per RaiSatYoyo prevale la produzione proveniente da Uk e Spagna, a scapito della produzione targata Usa e Giappone.

Fig. 3 – Nazionalità delle produzioni

Canale	Usa	Giappone	Canada	Francia	Italia	Uk	Spagna	Altre*
Boing	<b>16</b>	<b>9</b>	<b>0</b>					1
Cartoon Network	<b>15</b>	5	2	1		2		1
Disney Channel	12	2	2	2	2	2	1	
Italia 1	8	5	1			1		1
K2	6	6	3	1	1	1		1
RaiDue	2		1		2		1	2
RaiGul	2	2	5	<b>6</b>	4	1		2
RaiSat Yoyo	<b>3</b>	<b>1</b>	7	6	6	<b>10</b>	<b>5</b>	3
RaiTre	1	1		1	2			
<i>Totale</i>	<i>65</i>	<i>31</i>	<i>21</i>	<i>17</i>	<i>17</i>	<i>17</i>	<i>7</i>	<i>11</i>

- Per questa categoria residuale le frequenze delle singole nazionalità sono inferiori a 3

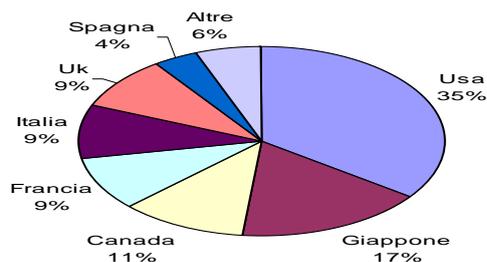
La figura 4 illustra la distribuzione di frequenza delle

produzioni per canale e fascia di età dei protagonisti dei singoli programmi analizzati. E' possibile notare una prevalenza di protagonisti bambini (età dichiarata o stimata 5-10 anni), seguiti da adulti, preadolescenti, giovani, adolescenti e bambini piccoli (ossia di età dichiarata o stimata inferiore a 5 anni). Dall'analisi dei residui emerge con evidenza la polarizzazione di RaiSat Yoyo verso un offerta per bambini, dimostrata da una netta prevalenza di prodotti in cui i protagonisti sono bambini.

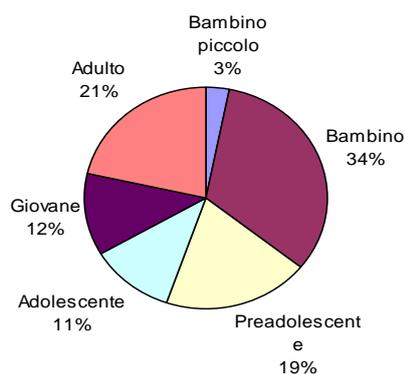
Fig. 4 – Età dei protagonisti

Canale	Bambino	Adulto	Preadol.	Giovane	Adolescente	Bimbo
Boing	9	1	8	6	2	
Cartoon Network	7	6	5	1	3	1
Disney Channel	5	5	6	1	4	
Italia1	2	3	5		2	
K2	1	6	4	2	4	
RaiDue	5	1		1		
RaiGulp	5	3	2	2	3	1
RaiSatYoYo	<b>19</b>	7	<b>1</b>	6		3
RaiTre		2				
<i>Totale</i>	<i>52</i>	<i>34</i>	<i>31</i>	<i>19</i>	<i>18</i>	<i>5</i>

### Nazionalità delle produzioni



### Età dei protagonisti



La figura 5 illustra la distribuzione dei protagonisti per genere. Si nota un netto squilibrio a favore di protagonisti di genere maschile, soprattutto per ciò che riguarda il canale Cartoon Network. Le bambine/ragazze appaiono come coprotagoniste (colonna “M e F”), ma molto meno come uniche protagoniste<sup>291</sup>. In controtendenza i programmi di RaiDue, i quali vedono una significativa prevalenza di

<sup>291</sup> Questo dato è coerente con quanto già notato da Lemish (2008, 115): una significativa sottorappresentazione delle protagoniste femminili rispetto ai protagonisti maschili, dovuta probabilmente a ragioni di mercato (si veda il paragrafo 2.2).

protagonisti di genere femminile.

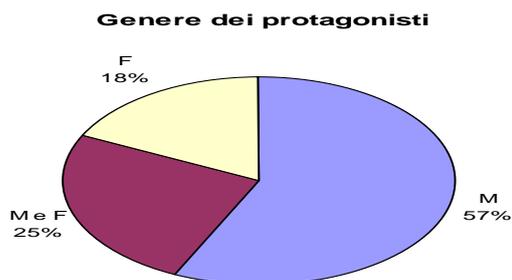


Fig. 5 – Genere dei protagonisti

<i>Canale</i>	<i>M</i>	<i>M e F</i>	<i>F</i>
Boing	14	6	6
Cartoon Network	16	8	<b>0</b>
Disney Channel	13	6	2
Italia1	7	1	3
K2	12	4	1
RaiDue	2		<b>5</b>
RaiGulp	7	5	4
RaiSatYoYo	15	7	6
RaiTre	1	2	
<i>Totale</i>	87	39	27

La figura 6 illustra la distribuzione per tipologia di protagonisti. Il canale K2 vede una netta prevalenza di protagonisti “umani” (dovuta anche al peso rilevante assunto dai telefilm nell’offerta), mentre per RaiSat Yoyo, indirizzato ai bambini più piccoli, la prevalenza è di protagonisti animali o coppie di animali.

### Tipologia dei protagonisti

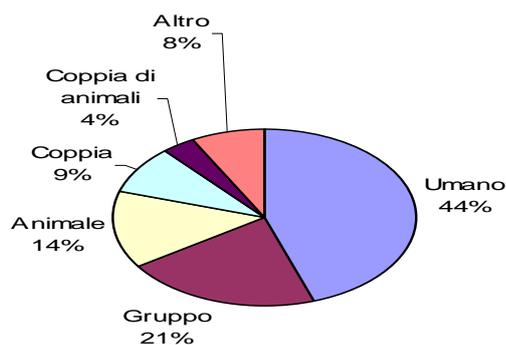


Fig. 6 – Tipologia dei protagonisti

<i>Canale</i>	<i>Umano</i>	<i>Gruppo</i>	<i>Animale</i>	<i>Coppia</i>	<i>Coppia di animali</i>	<i>Altro</i>
Boing	11	6	3	5		1
Cartoon Network	10	7	2	3		3
Disney Channel	11	4	1	4	1	
Italia1	6	3	4		1	1
K2	<b>14</b>	3				
RaiDue	4	1	1			1
RaiGulp	8	3	1	2		4
RaiSatYoYo	10	6	<b>12</b>	1	<b>4</b>	3
RaiTre	1	2				
<i>Totale</i>	<i>75</i>	<i>35</i>	<i>24</i>	<i>15</i>	<i>6</i>	<i>13</i>

La figura 7 illustra i principali temi trattati nelle vicende dei programmi considerati. Tali temi sono stati individuati, mediante la tecnica della costruzione di categorie a posteriori, a partire dai contenuti esperiti dalle seguenti fonti: a) la scheda del prodotto presente sul sito Web del produttore; b) le recensioni e i commenti reperiti sui siti specializzati in Rete; c) la

visione di alcune puntate del programma, anche attraverso siti Web che ospitano banche di filmati (es. YouTube). Sono stati scelti i temi per cui è presente nel prodotto una *continuità di rappresentazione*: se, ad esempio, il tema del bullismo è trattato solo in maniera estemporanea in una puntata (e non in maniera costante lungo tutta la serie) non è stato considerato tema principale associabile al prodotto.

I temi sono stati messi in relazione con le altre variabili considerate nello studio, allo scopo di individuare attrazioni o repulsioni tra modalità delle variabili. La seconda e la terza colonna della tabella di figura 7 indicano la frequenza e la percentuale con cui il tema è stato osservato nei programmi analizzati, mentre le altre indicano le attrazioni e repulsioni significative (a livello di fiducia 0,05) con le modalità delle variabili Canale (abbreviato a tre lettere), Nazionalità di produzione, Età, Genere e Tipologia del protagonista (+ se vi è attrazione, - se vi è repulsione). Le caselle vuote indicano che non vi sono attrazioni o repulsioni significative tra le modalità delle variabili considerate.

Il tema dell'*Amicizia* è quello maggiormente ricorrente nell'intero pacchetto di offerta considerata e sembra non essere legato in modo particolare a nessuna delle modalità di tutte le altre variabili. Segue la *Lotta tra il bene e il male*, rilevante nell'offerta di Cartoon Network e meno in quella di RaiSat Yoyo, e presente prevalentemente in programmi con protagonisti non animali. Il tema della *Scoperta del mondo* è presente soprattutto nei prodotti con protagonisti bambini, bambini piccoli e animali antropomorfi (prevalenti in RaiSat Yoyo e RaiDue, ma molto meno in Cartoon Network, Disney Channel, K2). Tale tema è meno trattato nei prodotti targati Usa e Giappone e più nei prodotti targati Italia e Spagna. Il tema della *Vita quotidiana dei bambini* è particolarmente rilevante nell'offerta di RaiSat Yoyo e in quella targata Uk. Anche qui i protagonisti sono bambini oppure animali

antropomorfi. Il tema degli *Approcci tra ragazzi e ragazze* è prevalentemente trattato in prodotti con protagonisti preadolescenti e di genere femminile, oppure dove è presente una coppia di protagonisti. Il tema dell'*Amicizia tra umano e animale* è prevalente nell'offerta televisiva del canale Boing, quello della *Vita familiare* nell'offerta di Cartoon Network, quello dei *Mondi virtuali* nell'offerta di RaiGulp, quello del *Viaggio* nell'offerta di Boing (che, come abbiamo visto, è basata in larga misura su prodotti giapponesi di animazione). I temi del *Viaggio*, della *Competizione* e dell'*Evoluzione personale* (questi ultimi due particolarmente rappresentati nei prodotti con protagonisti preadolescenti) caratterizzano infatti l'offerta televisiva di produzione giapponese. Il tema della *Vita quotidiana*, meno trattato nella produzione giapponese, caratterizza i prodotti con protagonisti di genere femminile. Il tema dei *Rapporti familiari* è particolarmente rilevante nell'offerta televisiva targata Usa. I temi della *Vita familiare*, della *Diversità* e del *Rapporto tra fratello e sorella* sono particolarmente rappresentati nei prodotti i cui protagonisti sono bambini. Il tema del *Mistero* sembra essere particolarmente trattato in prodotti con protagonisti maschili e femminili, mentre il *Rispetto per la natura* sembra essere un tema "trasversale" alle altre variabili considerate.<sup>292</sup>

---

<sup>292</sup> Altri temi rilevati (con frequenza 4 o inferiore) sono stati: Bullismo; Trasgressione; Assenza genitori; Lotta all'ingiustizia; Rapporto fratelli; Morte; Necessità denaro; Fiaba; Nonsense; Coraggio; Difesa deboli; Amico immaginario; Mondo spettacolo; Morte padre; Sradicamento; Emarginazione; Racconto; Gioco; Fantasia; Solidarietà; Oggetti animati; Parodia wrestling; Vita quotidiana giovani; Pericoli mondo; Passaggio età adulta; Solitudine; Come si fa un cartone; Come si fa una fiaba; Come si osserva il mondo; Rivincita; Sicurezza stradale; Videogiochi; Litigio genitori; Indovinelli; Attività di movimento; Incidenti domestici; Disegnare oggetti; Imparare numeri; Sogno, Servizi soccorso, Pericoli del mondo, Mondo fantastico,

Fig. 7 – Principali temi trattati e relazioni con altre variabili

<i>Temi trattati</i>	<i>Freq.</i>	<i>Per.</i>	<i>Canali</i>	<i>Naz.</i>	<i>Genere prot..</i>	<i>Età prota g.</i>	<i>Tipo prota g.</i>
Amicizia	77	46%					
Lotta_bene_male	41	24%	+Cne -Ryy				-Ani
Scoperta_mondo	41	24%	-Cne, -Dch, -K2 +R2, +Ryy	-Giam, -Usa +Spa, +Italia		+Bam, +Bpi -Pre, -Ado	+Ani
Vitaquotidiana_bambini	31	18%	+Ryy	+Uk		+Bam	+Ani
Approcci_generare	21	12%	-Ryy		+F	-Adu +Pre	+Cop
Amicizia	1	8	+Boi				

Vita\_della\_comunità, Origami, Lavoro\_manuale, Ruoli\_nel\_mondo, Scelta, Scoperta\_emozioni, Tecnologia, Parodia\_supereroi, Ironia, Mitologia\_irlandese, Difesa\_pace, Parodia\_horror, Paranormale, Discriminazione, Apprendimento\_inglese, Giustizia\_sociale, Guerra, Vita\_quotidiana\_passato, Vita\_quotidiana\_adulti, Parodia\_passato, Giallo, Ribellione\_tirannia, Filmati\_tespettatori, Parodia\_circo, Ambizione, Parodia\_militare, Multiethnicità, Parodia\_spionaggio, Parodia\_comiche, Costruzione\_invenzioni.

a conani mali	4	%					
Vita_qu otidiana _preado lescenti	1 3	8 %				-Bam +Pre	+Uma
Vitata	1 3	8 %	+Cne			+Bam	
Compet iz	1 3	8 %		+Gi a		+Pre	
Mondi_ virtuali	1 3	8 %	+Rgu				
Vitaquo tidianaa dolesce nti	1 1	7 %			+F	+Ad o	
Diversit à	1 0	6 %				+Bam	
Rapport o_fratel lo_sorel la	9	5 %				+Bam	
Vita_qu otidiana	9	5 %		- Gia	+F		
Rispett o_natur a	8	5 %					
Rapport i_famig liari	8	5 %		+U sa			
Mistero	8	5 %			+M e F		
Viaggio	7	4 %	+Boi	+Gi a			
Evoluzi one_per sonale	7	4 %		+Gi a		+Pre	

Legenda: Cne = Cartoon Network; Ryy = RaiSat YoYo; Dch = Disney Channel; R2 = RaiDue; Boi = Boing; Rgu = RaiGulp. Gia = Giappone; Ita = Italia; Spa = Spagna. Bam = Bambino; Bpi = Bambino piccolo; Pre = Preadolescente; Ado = Adolescente; Adu; Adulto. Ani = Animale; Cop = Coppia; Uma = Umano.

### *Alcune conclusioni*

Dalle elaborazioni presentate è possibile trarre alcune interessanti conclusioni. Anzitutto è possibile notare come sia rilevante la presenza di stereotipi maschili e femminili nell'offerta televisiva. Le protagoniste femminili sono sottorappresentate rispetto ai protagonisti maschili e il loro ruolo di protagoniste si esplica su temi legati prevalentemente agli approcci tra sessi (es. gli innamoramenti e le relazioni sentimentali della preadolescenza) e la vita quotidiana, soprattutto quella degli adolescenti. I modelli proposti dai media sembrano risentire a tutt'oggi di stereotipi di genere e tendono a riprodurre una gamma limitata di aspettative culturali in relazione ai ruoli maschili e femminili<sup>293</sup>.

E' possibile poi notare come i temi tipicamente legati alla preadolescenza (gli approcci tra ragazzi e ragazze, la competizione sportiva e non, l'evoluzione personale, e gli altri problemi tipici della vita quotidiana dei preadolescenti, inerenti la scuola, i rapporti con i propri pari ed i genitori, la considerazione nel gruppo amicale, ecc.) siano molto presenti nell'offerta televisiva, anche quella che ha come target principale la fascia di età dei bambini. Questo fa sì che i bambini esperiscano molto presto problematiche tipiche di una fascia di età più alta della loro e tendano quindi ad anticipare comportamenti, scelte e atteggiamenti tipici della preadolescenza.

Dallo studio traspare anche la sostanziale complementarità delle offerte televisive, probabilmente

---

<sup>293</sup> Lemish (2008, 125). Sul tema si veda anche la ricerca di Robasto (2009).

dettata anche da logiche di ripartizione di mercato. Emerge in modo chiaro il ruolo del servizio pubblico nel proporre un'offerta televisiva per l'infanzia che venga incontro principalmente ad istanze educative (RaiSat Yoyo, RaiDue e RaiTre), soprattutto quelle rivolte alla prima infanzia.

Differenze rilevanti si notano anche sui temi trattati. Nonostante temi quali l'amicizia e la necessità di rispettare e salvaguardare la natura siano rappresentati da tutti i canali, con prodotti di varia nazionalità e protagonisti con caratteri anche molto differenziati, è possibile notare come vi sia un'evidente sottorappresentazione di temi importanti da un punto di vista educativo quali la difesa dei deboli (che spesso viene presentata in modo semplicistico come lotta tra le categorie stereotipiche del "bene" e del "male"), la solidarietà, la discriminazione, la giustizia sociale, la multietnicità. Del tutto assenti sembrano essere poi temi quali la fede religiosa, l'impegno sociale, la pace, le attività di volontariato. I temi legati al privato, all'intimo e al quotidiano sembrano avere netta prevalenza di rappresentazione rispetto a quelli legati al pubblico e al sociale. Il superamento del quotidiano viene rappresentato principalmente come lotta contro forze aliene, esplorazione di mondi virtuali e realizzazione personale attraverso la competizione. I personaggi positivi, gli ideali a cui tendere (al maschile e al femminile), sono quelli che lottano contro gli alieni e il male in tutte le sue forme, che hanno poteri soprannaturali, che vincono le competizioni, siano esse tra maschi o tra femmine.

Sempre dal punto di vista educativo, è possibile notare come siano in netta minoranza nell'offerta i prodotti esplicitamente pensati per favorire nei bambini lo sviluppo di capacità rilevanti quali quelle legate alle lingue straniere, alla matematica, alla sicurezza stradale, all'assumere ruoli nel mondo e a riconoscere le proprie emozioni.

I risultati descritti sembrano confermare le tendenze già evidenziate da Dafna Lemish (2008). L'autrice descrive i criteri di scelta dei produttori statunitensi, citando interviste focalizzate<sup>294</sup>: i produttori preferiscono indirizzare i programmi ai maschi, dato che sarebbero i maschi a controllare il telecomando e ad influenzare le abitudini televisive della famiglia; le femmine accetterebbero di vedere i programmi per i maschi mentre non avverrebbe il contrario; i maschi si lascerebbero convincere più facilmente ad acquistare i gadget legati al programma. In aggiunta i produttori manifesterebbero sfiducia in programmi educativi per bambini di età superiore a quella prescolare, dando la priorità a generi di azione e di avventura con protagonisti di genere maschile che, secondo i produttori stessi "piacciono da sempre ai ragazzi" e, per le ragioni viste prima, alle ragazze. Le ricerche dimostrano che storie in cui i protagonisti usano la forza per dirimere i conflitti affascinano particolarmente i maschi<sup>295</sup>: identificarsi nei protagonisti che lottano e vincono contro il male, può aiutare i bambini e i preadolescenti a sviluppare meccanismi difensivi contro gli aspetti sgradevoli della vita ed esorcizzare le proprie paure. Le rappresentazioni di ciò che è bene e ciò che è male aiutano i giovani spettatori ad interiorizzarne le definizioni, ma la presenza di un'offerta reiterata che insiste sugli stessi stereotipi può portare ad accreditare l'ipotesi semplicistica secondo la quale il mondo si divide in "amici" e "nemici": i primi si devono aiutare ad ogni costo, mentre gli altri si devono combattere ad ogni costo. Accettare quest'ipotesi può portare a rinchiudersi nella sicurezza della propria famiglia e della propria cerchia di amici e ad alzare un muro protettivo intorno a queste certezze, chiudendo fuori dalla porta tutto il resto e disinteressandosi di esso.

---

<sup>294</sup> Si vedano Jordan, Woodward (1997, citati da Lemish, 2008, 219).

<sup>295</sup> Lemish (2008, 86).

In sintesi, la ricerca pare delineare un quadro di offerta televisiva ben lontano dal rappresentare un ideale di possibilità di scelta e pluralità di rappresentazione. Pur in presenza di spettatori selettivi nella scelta dei contenuti e creativi nella loro interpretazione questo rappresenta un evidente ostacolo all'instaurarsi di processi di negoziazione critica<sup>296</sup>.

- Coggi C. (2000) (a cura di), *Una Tv per i bambini. Analisi di un programma*, Torino, Il Segnalibro.
- Coggi C. (2002) (a cura di), *Migliorare la qualità della Tv per bambini*, Milano, Franco Angeli.
- Coggi C. (2003) (a cura di), *Valutare la Tv per i bambini. Vie alla qualità e all'uso educativo*, Milano, FrancoAngeli.
- Gonnet J. (2006), *Educazione ai media e politica*, in Morcellini M., Rivoltella P. C. (2006), *La sapienza di comunicare. Dieci anni di Media Education*, Trento, Erickson.
- Jacquinet-Delaunay G. (2006), *Dall'educazione ai media alle mediaculture*, in Morcellini M., Rivoltella P. C. (2006), *La sapienza di comunicare. Dieci anni di Media Education*, Trento, Erickson.
- Lemish D. (2008), *I bambini e la Tv*, Milano, Raffaello Cortina.
- Lull J. (2003), *In famiglia davanti alla tv*, Roma, Meltemi.
- Mariet F. (1992), *Lasciateli guardare la Tv. Il nuovo spirito televisivo*, Roma, Anicia.
- Masterman L. (1997), *A scuola di media. Educazione, media e democrazia nell'Europa degli anni '90*, Brescia, La Scuola.
- Morcellini M. (1999), *La Tv fa bene ai bambini*, Roma, Meltemi.
- Parola A., Trincherò R. (2006), *Vedere, guardare, osservare la Tv. Proposte di ricerca-azione sulla qualità dei programmi televisivi per i minori*, Milano, FrancoAngeli.

---

<sup>296</sup> Lemish (2008, 158-159).

Parola A., Trincherò R. (2009), *Alle soglie dell'era digitale*, *Infanzia*, n. 6, Novembre-Dicembre 2009, pp. 414-419.

Robasto D. (2009), *Il consumo televisivo e la rappresentazione del ruolo di genere negli adolescenti*, Roma, Aracne.

**Università di Torino**



**Sessione seconda**

**“L’educazione estetica nel Novecento  
Italiano”**

**2 dicembre 2008**







## **Edgard Morin**

### **La formazione estetica**

*Il 1 dicembre, l'Università Suor Orsola Benincasa ha conferito a Edgard Morin la laurea honoris causa in Scienze della Formazione; il prof. Gembillo, direttore del centro intitolato a Morin, gli ha chiesto di concludere il convegno OSCOM dedicato alla formazione estetica, un tema direttamente legato alle sue ricerche e conclusioni: il professore ha accettato, con la sua proverbiale generosità.*

*Nella giornata della laurea, al riconoscimento ufficiale si è aggiunto quello dei presenti, che con una lunghissima ovazione alla fine della sua prolusione ha dimostrato come i libri di Edgard Morin abbiano raggiunto il pubblico, oltre che gli studiosi. Il testo riprende alla lettera l'intervento, in italiano.*

Grazie della presentazione e dell'amicizia. Mi fa molto piacere di parlare dell'importanza dell'estetica per la formazione.

Comincio col dire che, non possiamo totalmente identificare arte ed estetica. Possiamo dire che c'è un'estetica fuori dell'arte, se estetico si può definire il sentimento di ammirazione, emozione, abbagliamento, fascinazione, che può provenire da uno spettacolo naturale, come il tramonto del sole, come il volo di una farfalla, come la maestà di una montagna, come l'immensità del mare. Allora

abbiamo un'emozione che possiamo definire con il termine di *bellezza*; ma, per me, c'è sempre presente anche un'altra emozione, più ampia, che chiamiamo poesia, bellezza come forma di poesia - e non parliamo solo di versi. È qualcosa di più ampio, che è parte della vita, dell'opposizione e della complementarietà. Alla prosa della vita, delle cose che facciamo per obbligo, senza piacere, senza gioia, è la poesia che dà l'emozione, che viene dalla comunione, dall'amore e dalla commozione, dal gioco e dall'estetica. Questo è quel sentimento estetico evidente nella coscienza che l'arte produce, che si riconosce in tante altre manifestazioni, che non sempre sono arte.

La poesia che si manifesta nell'estetica è quella in cui c'è allo stesso tempo partecipazione affettiva o psichica; ma al tempo stesso c'è distanza. Come ad esempio quando sono in un cinema e parlo con un amico; o quando sono al teatro e sento il pubblico in platea; o quando leggo una novella e sento di partecipare ad una scena, mi proietto e mi identifico coi personaggi narrati, o quando in una tragedia partecipo profondamente ad un'intensità di vita e di comprensione: sono tutti momenti in cui emerge una doppia coscienza, un vivere non solo fisicamente, di fatto, ma psicologicamente.

Restiamo nella poltrona del teatro e del cinema: e la duplicità si manifesta come doppia coscienza, di partecipazione e di distanza; questo è il proprio dell'estetica, che si manifesta come nell'amore, in una duplicità che resiste. Per questo, quando Brecht voleva introdurre la distanziamento nel suo teatro, pensando ad una novità, scopriva invece qualcosa che già esiste nella struttura della messa in scena. Brecht voleva eliminare la distanza, ma non ne vale la pena, perché è l'intensità della partecipazione che, invece, si potenzia nella distanza.

L'artista, nel momento che dà vita ad un'opera d'arte, non ha la stessa presa di distanza; vive intensamente la sua stessa partecipazione all'opera e vive la distanza solo dopo, alla fine del lavoro, quando si dà ad osservare la sua opera. La tragedia invece, di qualsiasi tragedia vogliamo parlare, è un gioco forte, di morte. Sia nel teatro greco antico che nel teatro shakespeariano sia nel romantico, c'è come un rito di morte, il sacrificio finale, in cui tutti partecipano della catarsi, della purificazione delle passioni di cui

parlava Aristotele. Il processo mimetico per Aristotele è catartico perché dà corpo ad un simulacro di sacrificio umano, un rituale sacrificale, che come tutti i sacrifici ha un potere di fecondazione e rigenerazione. La mimesi del sacrificio reca in sé un sentimento che ancora possiamo dire catartico, ma che è anche da vedere come liberazione: il trasferimento della morte propria personale nella tragedia che mette in scena solo la nostra partecipazione alla tragedia.

È un gioco straordinario di vita e morte che permette l'arte e l'estetica della tragedia. Si può pensare alla tauromachia, un'estetica meravigliosa per alcuni, orrenda per altri, e si possono capire entrambe le cose, perché lì la morte è vera, non rappresentata, la tauromachia è una morte vera, ma l'estetica della morte è comune, il toro è la vittima che va a portare via tutto quel che possiamo eliminare con la morte. È l'esorcismo della morte che possiamo cogliere nella tragedia. La complessità vede tutto, questa partecipazione intensa e la distanziamento fisica e con la coscienza da sveglio in una partecipazione non fisica ma onirica e totalmente immaginaria.

L'estetica ha una possibilità di combinazione multipla, la possibilità di combinare con la fede religiosa, con il mondo della religione. Durante molti secoli cristiani le grandi opere che noi ammiriamo di Cimabue, del Beato Angelico, di Giotto, erano fatte con una finalità di illustrazione della fede: ma è evidente che, in questa illustrazione della fede della vita di Gesù e dei Santi, queste finalità si combinano con la qualità estetica della bellezza, dell'emozione e della pittura. Fino al 600 troviamo indistinzione tra l'estetica della pittura o della musica gregoriana e religiosa, e il mondo cerimoniale, laico e religioso. Solo dal 600 troviamo l'inter-mediazione dell'arte, nel campo della musica, poesia, letteratura e via dicendo, ma sappiamo che la combinazione dell'estetica si può vedere in tutte le culture arcaiche, ad esempio le pitture corporali sono interpretate dalle antropologie come forme di espressione di identità del gruppo e della tribù. Hanno un valore estetico indifferenziato, come nella nostra società si può trovare nel design, nella pubblicità ecc.

Prediamo ora il filone dell'arte come produttore di estetica; vediamo che la musica, la pittura, la poesia, la letteratura sono campi autonomi, la musica è una cosa importantissima, perché è un modo

dell'arte estetica che non si può tradurre in parole, se non in modo molto povero. Non possiamo tradurre in parole una musica di Mozart, è cosa unidimensionale. Il campo della musica è il campo della indicibilità, quel che non si può dire in parole; non possiamo identificare note con parole perché le note astratte non sono una musica concreta. La musica non parla logicamente, parla alla parte affettiva, alla nostra anima, non ha la possibilità di provocare altro che ammirazione e partecipazione - e anche estasi. Ricordo come in un concerto, a quindici anni, mi capitò di sentire la *Nona* di Beethoven, il primo movimento mi parve quello della creazione del mondo - allora avevo molti capelli, e tutti mi si rizzarono sulla testa, in risposta alla forza dell'emozione.

Certo, la musica si può combinare con le parole, parole poetiche e prosaiche, come una contaminazione della musica sulla poesia e della poesia sulla musica, come si vede nei meravigliosi *lieder* di Schubert e Schumann, e d'altronde in tutte le canzonette: l'arricchimento delle parole e della musica è mutuo. Per me, la musica è l'arte che dona l'estetizzazione più profonda; se prendo ad esempio Schubert, che ha saputo nel *Quintetto* dare l'espressione ad un dolore, all'infelicità, ad una tragedia personale terribile, ed ha saputo tradurre tutto questo in musica, specie nel secondo movimento: Schubert ha tradotto questa sua infelicità in felicità per noi, e lo si capisce solo se non si perde il senso della duplicità e del dolore. Come dice Beethoven: *Attraverso il superare, la gioia*. Questo è quel che va insegnato a tutti.

Se prendiamo la poesia, che per Cartesio - che è anche molto anticartesiano - era superiore alla filosofia, ciò è perché la poesia sa andare più avanti nella possibilità di espressione in parole; esse non sono più usate in senso razionale, piuttosto trasfigurano oltre il senso denotato, giungono all'evocato, e si compie una trasfigurazione del linguaggio, si va oltre il limite della possibilità della parola. Per questo il francese Joe Bousquet ha intitolato una poesia *Il tradotto del silenzio*: esattamente così, la poesia parla dove le parole normali non possono più parlare. Per questa ragione, la nozione di poesia vissuta ha il senso di trasfigurazione in rapporto ad una vita banale, unidimensionale. Ed è questa l'importanza della poesia, e anche della recitazione delle poesie, perché alle poesie recitate si guarda poi sempre a ritroso, è un momento di felicità che si ricorda per tutta

la vita, e vale come introduzione alla poesia della vita.

Parliamo di pittura figurativa, realista; essa porta in se stessa una magia latente, la magia del doppio della realtà. La fotografia può dare la stessa magia, una fotografia è meno e più della cosa fotografata; è meno per la corporalità - ma è più, perché può sopravvivere al momento fotografico, porta la presenza nell'assenza della persona. Per questa ragione noi veneriamo la fotografia delle persone amate, anche morte, e questo ci riporta alla piena presenza della persona, anche dopo la sua scomparsa.

Questa magia dell'arte l'artista realizza da sé, è la forza dell'arte del pittore, che ha questa meravigliosa qualità di saper mantenere il processo della trascendenza anche quando ritrae figure religiose. Pensiamo che oggi, quando noi vediamo esteticamente una statua di un dio antico, Apollo, Giove, Venere, li consideriamo statue, ma erano oggetto di culto non meno della statua della Santa Vergine; oggi ne recuperiamo l'estetica proprio perché siamo usciti dalla considerazione del culto. Possiamo considerare questo aspetto nella pittura figurativa, ma esso permane anche in quel che c'è oltre, ad esempio la surrealista: anche qui, c'è un gioco di forme e colori nell'astratto, che mantiene il proprio essere in quel che rappresenta del mondo, col quale possiamo avere un contatto estetico. La letteratura mostra e dimostra quella parte dell'umano che non si può attingere con le scienze umane, come la psicologia e la sociologia. Esse non possono attingere la soggettività concreta dell'essere umano, l'io coi suoi sentimenti, le sue passioni, i suoi desideri, i suoi odi, la sua casa, il suo paese, il suo conflitto: la cosa straordinaria è la capacità dei grandi scrittori di raffigurare quasi una emanazione, come fossero ectoplasmi, ma, diversamente da quelli di un medium, essi danno forma ad un ectoplasma unico. Vi sono scritture che manifestano un insieme gigantesco, tutta una società che si ricostruisce attraverso il potere straordinario di una narrazione, che ripercorre la vita di una intera società umana, con le sue esperienze di vita; pensiamo a Balzac, alla commedia umana totalmente ricostruita in maniera immaginaria, in modo completo e complesso, che pure ha una sua verità storico sociologica. In tanti casi vediamo rappresentata la società umana, Karl Marx non ha sbagliato quando ha parlato dell'immagine reale della trasformazione capitalistica del mondo all'inizio dell'800 – è una capacità immaginaria, che si può

sperimentare nel sogno in modo frammentario: mentre Balzac, Dickens, Tolstoj, hanno questa capacità di dare vita ad un mondo doppio, dove la magia torna come realtà immateriale più vera, un gioco circolare dell'immaginario e del reale, dove c'è il gioco centrale della novella e della letteratura.

Penso che l'investigazione più profonda dell'anima umana si trova in Dostoevskij, in Proust, dove si mostra la molteplicità interna di ogni persona. Il racconto di questa arte mostra la possibilità combinatoria dell'estetica, perché nella novella si trovano tutti gli elementi della vita: come la politica nell'opera di Malraux, il pensiero filosofico nel *Gioco delle perle di vetro* di Hermann Hesse, o in *Siddhartha*. È meraviglioso che la novella possa raccontare tutte le storie con documenti più sensati della sociologia.

Possiamo trovare la profondità della sociologia nella letteratura, una profondità che va considerata. Il 900 ha compreso a fondo la significazione estetica dell'opera, che può essere considerata come sottoculturale o anticulturale, ma i surrealisti per primi hanno scoperto la qualità estetica delle baracche, della banalità quotidiana: indicando nella poesia un passaggio di panorama, come in Argon - il contadino di Parigi, come in Breton - che riprende quel che c'era già in Rimbaud, introdurre la poesia nella vita.

Sono i surrealisti che hanno scoperto negli anni 20 il cinema. Allora nessun intellettuale aveva ancora interesse per il cinema; l'hanno scoperto ammirando Charlie Chaplin ed il suo vagabondo. Il cinema è stato disprezzato da parte dell'estetismo dell'alta cultura per quasi cinquant'anni, George Duhamel diceva che era la cretinizzazione dell'intelligenza. Eppure all'epoca era già nato il cinema non solo muto, c'erano già Fritz Lang e Renoir: ma il riconoscimento estetico dell'arte del cinema si è affermato progressivamente grazie ai gruppi di cinefili. Ricordo che a Parigi c'era un *Salon* chiamato *Sala Cinema de l'Art*, ma fu un riconoscimento molto tardivo. Ancora nel 1958, a Firenze, intervenni in un incontro per dire: "Amo il western": e subito il filosofo Colman Danto corse alla tribuna, prese il microfono per tacciare di ignominia la mia affermazione, perché il cinema fa dimenticare alla gente la lotta di classe - ed ebbe l'applauso generale della sala. Vent'anni dopo, la situazione era già cambiata radicalmente, e, se non tutto il western, molti capolavori sono stati poi riconosciuti come arte. Addirittura la stessa

approvazione della cultura si è estesa ad altre forme, prima pubblicamente disprezzate, come i film neri, il comix, i fumetti. Mi ricordo che negli anni 50 in un incontro con Perec e Queneau si fece una relazione per valutare positivamente i fumetti, ma avemmo subito la reazione di indignazione dalla rivista “Temps Modernes” che ci tacciò di snobismo. Non si apprezzava un piacere estetico che si estendesse oltre i confini della cultura, e ciò fino al riconoscimento dei romanzi gialli, come quelli di Le Carré e tanti altri, oggi tanto apprezzati.

Nel mondo occidentale si è diffusa una estetizzazione generalizzata, la fotografia è riconosciuta come arte, una mostra di fotografie vale come una di pittura, si parla di arte per la pubblicità. Ci sono cose cattive ma anche buone nell'estetica industriale, l'estetizzazione della locomotiva a vapore viene riconosciuta come bellezza di forma, per la sua potenza di fuoco e di vapore. Penso che oggi non possiamo che riconoscere che l'estetica è qualcosa del tutto generale, nel nostro mondo.

Ancora, voglio sottolineare una cosa per me importantissima: che c'è il pensiero, nella grande opera d'arte. La Cappella Sistina dipinge il Creatore e la sua mano che tocca quella di Adamo, e dà la vita, ma anche la distanza. Perché si vede bene la faccia di Adamo che con occhi aperti che non hanno ancora maestà; vediamo dei piccoli angeli intorno, ma non si vede l'altra mano – mentre, se si guarda bene, si vede che posa su una creatura femminile, che non è un angelo. Perché la creazione non ha bisogno solamente di un principio maschile, ma anche di un principio femminile, come accanto al cavallo c'è anche la cavalla: perciò si china sulla saggezza femminile, che deve restare dentro il quadro.

Rembrandt, quando studia il mistero del volto, nella serie dei suoi autoritratti spietati, lascia chi guarda intento per molto tempo a studiare; i suoi ritratti non si possono tradurre in parola.

Beethoven, uno dei miei filosofi preferiti, ha scritto nel primo movimento del suo ultimo movimento del suo ultimo quartetto *muss es sein – es muss sein*. È possibile cogliere la contraddizione, come possiamo vivere in questo mondo - *es muss sein* ha voluto unire in una contraddizione la formula complessa che è possibilità di rivoltarsi e di accettare, di accettare per rivoltarsi, perché quel che conta è in verità l'inseparabilità delle due cose. La sua musica

traspira questa grande verità - *Mi inchino solamente davanti alla bontà.*

La conclusione è che l'estetica è più ampia dell'arte, ma l'arte è tanto importante perché produce una estetica che non troviamo nel mondo naturale. Pone una mediazione che non è nel mondo naturale, non ricordo se Baudelaire o Oscar Wilde dice che la natura obbedisce a quel che l'opera d'arte propone – il paradosso dell'opera che imita la natura e della natura obbedisce all'arte.

Io dico che l'estetica è una relazione empatica doppia, è relazione empatica e distanza. Da questo viene una combinatoria estetica, l'arte combina l'estetica con la vita umana, e realizza l'autonomia moderna dell'estetica nella storia dell'Occidente, a partire dal 600 c'è la più varia estensione della rappresentazione generalizzata dell'arte.

Ma al centro di tutto, per me, c'è la necessità di reintrodurre l'estetica nella poesia più ampia della vita. Perché non è un lusso e non è sovrastruttura, non è epifenomeno, l'estetica si trova al cuore della dignità umana, dell'essere umano e forse della vita.

Come gli uccelli hanno tanti bei colori e la sessualità si ispira alla bellezza, come non possiamo ridurre tanta bellezza alla sessualità, così dobbiamo dire che c'è già l'estetica nel mondo della vita. Lo stesso dice la volontà di attrarre con la bellezza, quella che mostrano gli insetti.

Ma qui il discorso ci porterebbe lontano. Quello che voglio sottolineare è che se l'estetica nella vita è ovunque, per noi deve essere centrale mettere l'estetica all'interno dell'educazione.

Per formare alla qualità poetica della vita, come forma profonda della nostra verità.



**Cosimo Laneve – Laura Agrati**

**Amare la bellezza attraverso l'arte**

**Nota pedagogica**

Fra le negatività residue del secolo appena concluso e quelle del secolo appena iniziato queste mi paiono particolarmente rilevanti: le “tante forme di bruttezza del vivere”, bruttezza, violenza, laidezza, turpitudine, sporcizia. Queste “brutture del mondo” sono sotto gli occhi di tutti, ma quelle che più ci inquietano sono ben altre.

È lo squallore dell'insignificante, l'usura del “senso”, il trionfo della banalità, la stucchevole ripetizione del sempre-uguale nell'apparenza (falsa) del sempre-diverso, l'esaltazione del turpi-loquio; ed ancora: l'anestetizzazione percettiva, l'inaridimento emotivo, il prosciugamento della coscienza.

Ora, non basta, però, deplorarle o denunciarle, né è sufficiente parlare di giustizia e di doveri o appellarsi al “bene comune”; occorre qualcosa che affascini, che prenda, che ci affranchi: ci vuol “un colpo d'ala”. Qualcosa che ci porti dallo sfilacciamento a significati essenziali, a ciò che conta davvero, e che renda la vita meritevole di essere vissuta con un po' di sollievo rispetto alle condizioni che riserva il quotidiano, ma non solo; anche con un'alta dose di piacere. Insomma, qualcosa che rapisca il cuore.

Affidarsi alla *bellezza* costituisce certamente una prospettiva.

Ma “quale bellezza può salvare il mondo?”<sup>297</sup>

---

<sup>297</sup> Al riguardo vedi C. Laneve, *Pedagogia e didattica dei beni culturali. Viaggio nella memoria e nell'arte*, La Scuola, Brescia 2000.

Indubbiamente quella dell'arte, comprensiva -si badi- di quella di natura popolare, quel complesso di forme di vita, di strumenti di lavoro, di suppellettili domestiche, di prodotti artigianali e soprattutto... di architettura rustica e di urbanistica paesana che dà tono, colore e misura al Bel Paese.

Oggi ragioni culturali <sup>298</sup> continuano ad ostacolare quella prospettiva. Un impero virtuale e onnipervasivo, quello della comunicazione, tende a sostituire storia, arte, scienza, religione e etica.

La comunicazione aspira ad essere la nuova cultura, anzi ha preso il posto della bellezza come messaggero del mistero da svelare. Ne segue che siamo espropriati di una nostra tradizionale visione della vita buona. Di qui la perdita del centro, il senso di smarrimento, l'affidarsi quasi postmoderno alle dimensioni locali, agli eventi particolari, alle vicende minute. Si profila a questo punto l'impegno pedagogico.

### *Far capire l'arte*

E' sempre la singola persona che, accostandosi all'opera d'arte, le dà senso, ne svela significati, riconosce valori di cui l'opera è portatrice. Solo la mediazione del soggetto, la sua naturale sensibilità, il suo distacco dall'immediato, il suo esercizio critico, la sua capacità di ricerca, scoperta-elaborazione di significati, il dialogo con se stesso (che significa conoscenza, riflessione e interiorizzazione della propria esperienza, osservazione, confronto ed analisi, distacco e identificazione), permettono una corretta fruizione dell'opera.

Ciò non significa sostenere che egli possa legittimamente operare con libertà assoluta e perciò proporre significati spuri e paradossali, con fuoriuscita verso la "decostruzione" interpretativa o verso estetiche edonistiche della "leggerezza" euforica; significa, e più semplicemente, rivendicarne il ruolo attivo, critico, personale nella esplicitazione dei significati possibili che l'opera contiene.

Il soggetto si accosta ai Beni artistici non già con una mente simile ad una *tabula rasa*, ma con la sua pre-comprensione, cioè con i suoi pre-giudizi (nel senso gadameriano e no), con le sue presupposizioni, con le sue attese. Dato un'opera e data una certa pre-comprensione

---

<sup>298</sup> Su questo punto cfr. C. Laneve, *Derive culturali e critica pedagogica*, La Scuola, Brescia 2001.

del soggetto, questi abbozza un preliminare "significato": il successivo lavoro (ermeneutico) consiste nell'elaborazione-confronto-verifica di questo primo progetto che viene continuamente rivisto a seconda degli ulteriori elementi emergenti dalla "lettura" successiva, sempre più penetrativa, dell' opera stessa. E così via... Ogni interpretazione comincia con dei pre-concetti, i quali vengono via via sostituiti da concetti più adeguati. Ogni revisione del progetto iniziale comporta la possibilità di abbozzare un nuovo progetto di senso. Chi cerca di capire è esposto agli errori derivati da presupposizioni che non trovano conferma nell'oggetto. Compito permanente della comprensione è l'elaborazione e l'articolazione di progetti corretti, adeguati, i quali, proprio perché progetti, sono anticipazioni che possono convalidarsi sono in rapporto all'oggetto. Che cos'è che contraddistingue le presupposizioni inadeguate se non il fatto che, sviluppandosi, esse si rivelano insussistenti? Il comprendere perviene alla sua possibilità autentica solo se le presupposizioni da cui parte non sono arbitrarie. C'è dunque un senso positivo nel dire che l'interprete non accede al "testo-opera" semplicemente rimanendo nella cornice delle presupposizioni già presenti in lui, ma, piuttosto, nel rapporto col testo, mette alla prova la legittimità, cioè l'origine e la validità di tali presupposizioni. Pertanto la vera *comprensione* dell'arte implica una risposta da parte del soggetto: la costruzione di raffronti, il richiamo costante alla propria esperienza che va integrandosi con l'apporto di contenuti nuovi. Significa sapersi fermare, sapersi concentrare, impegnarsi per potenziare la propria umanità e per cercare nuovi motivi per rendere la propria vita degna di essere vissuta. Dunque: l'opera d'arte, anche se lascia al fruitore l'iniziativa ermeneutica, di solito "desidera" essere interpretata con sufficiente margine di univocità. Tale ruolo si dispiega attraverso un lavoro di confronto e di verifica delle ipotesi esplicative formulate dal soggetto con la materialità significante dell'opera stessa: ove il ricevere è ricostruire, far vivere, interpretare, penetrare, cogliere, e dove pure si tratta non di inventare ma di eseguire, non di creare ma di ricreare, non di dar vita ma di ridestarla. Giova avvertire che la comprensione consiste non tanto, o solo, nell'atto di includere ulteriori elementi all'interno del proprio attuale orizzonte interpretativo/intellegibile, quanto, ed anche, nel

distinguere, nell'escluderne alcuni e nello sceglierne altri.

Il gioco delle interpretazioni, se suscita l'apparenza di compiere il salto di una comprensione piena (quasi totalizzante) conosce una quantità di teoremi di limitazioni, scopre il suo sfondo oscuro, la sua parentela con il non-comprensibile, l'indicibile, l'inesprimibile, impara a collocarsi nella sua ombra e, quindi, impara la pratica del non-intelligibile, del mettersi a disposizione del non-conoscibile, ma solo avvertibile: *con lo stupore*. L'intrecciarsi di progetti contrastanti, mentre sollecita, alla fine, ad una più chiara visione dell'unità del significato, favorisce lo *stupore*, che è condizione emotiva in cui il soggetto, liberandosi dalle sue identificazioni proiettive, si rimette al bene artistico, e consente a quest'ultimo di dire senza schemi.

Da qui non solo la possibilità di rivivere in modo sempre nuovo l'esperienza interpretativa dell'opera d'arte, rilevando sensi e significati inediti, ma anche -come dirò più avanti- di provare un piacere nuovo ed ulteriore. Non è inutile avvertire, però, che occorre evitare che l'opera si dissolva nelle sue interpretazioni: che da "opera aperta" si faccia "opera babelica" in balia di tanti *conatus intelligendi* anziché di autentiche comprensioni.

Il ruolo della persona appare -a questo punto- chiaramente definirsi: saper osservare attentamente, saper decodificare, rivolgere domande pertinenti, sapersi decentrare da se stessa, aprirsi alla diversità; ed ancora: rilevare, confrontare, qualificare.

Compito dell'educazione è quello di favorire nel singolo fruitore la personale iniziativa interpretativa, sviluppandone l'*attenzione*, potenziandone le *attitudini alla ricerca*, incoraggiandone la *capacità di fare congetture*, di *formulare ipotesi*, di *sapersi esporre al rischio*, anche se calcolato, del pronunciarsi sulla significazione.

L'interpretazione si lascia riconoscere nella sua essenziale *rischiosità*, come un atto in cui l'interprete si mette in gioco, che può riuscire o fallire a seconda che colga o no la legge interna dell'opera, il suo messaggio e soprattutto il bello che veicola.

Si tratta, pertanto, di accompagnare il soggetto ad accostarsi all'arte, a *guardarla*, a *leggerla* (e, se musicale, ad *ascoltarla*): a relazionarsi con essa in una determinata situazione, con la propria sensibilità con il proprio gusto individuale, con le proprie pre-comprensioni, lasciandosi stupire. Per esempio la comprensione di una statua o di un edificio richiede un vero e proprio "deambulare fisico", da parte

del soggetto, intorno alla statua, quasi per prendere possesso dei suoi volumi e delle sue forme, e dentro l'edificio, quasi per abitare i suoi spazi e le sue strutture. Eppoi fargli elaborare un primo progetto di senso, frutto della sua spontaneità e della sua meraviglia. In tutte le arti, sia pure in modi diversissimi, la realtà materialmente sensibile del bene artistico che il soggetto incontra esige che questi sappia far rivivere in pienezza. Successivamente occorre aiutare lo stesso soggetto a compiere quella serie di atti attraverso i quali verifica se l'abbozzo di senso risulta adeguato e meno. E sarà la conseguente analisi a dirgli se il primo progetto è corretto o meno, se corrisponde a quello che l'opera veicola o no. E se questa interpretazione si mostrerà in contrasto con quello che l'opera analizzata dice, allora il soggetto dovrà elaborare un ulteriore progetto che successivamente sottoporrà a riscontro. E così via ... all'infinito: perché appunto -giova ripeterlo- è il processo di lettura-interpretazione-ascolto.

La rilevanza che assume un'educazione in tal senso appare evidente. Così come un'educazione all'utilizzo di più angolazioni interpretative per la comprensione delle diverse valenze che l'opera contiene: estetica, referenziale, storica, emotiva, sociale ecc.

### *Far provare piacere*

E siamo ad un altro compito dell'educazione: *affinare il gusto*, destando sensibilità nuove; *potenziare l'amore del bello*, presentando la molteplicità delle sue forme realizzative; *ricuperare il piacere del raccoglimento* (silenzio, indugio, ricerca dell'oltre), incrementandone le occasioni; *alimentare lo stupore* nei confronti del reale, favorendo le emozioni intense. Vale a dire sensibilizzare il soggetto verso le esperienze percettive, immaginative, fantastiche, intellettuali ed emotive, affinché esse siano approfondite e integrate in un complesso armoniosamente strutturato (correzione, selezione e organizzazione del "materiale" di sentimenti, impressioni, ragionamenti ed intuizioni in un qualcosa di unico ed unitario). Occorre far imparare la *disciplina del vedere/saper vedere, dell'ascolto/saper ascoltare, del partecipare/saper partecipare*, e così via.

Tale educazione, se non esclude -si badi- anche una forma di erudizione, è soprattutto un affinamento della capacità di osservare e

di percepire, che grazie a questa educazione sa cogliere un valore più alto e, nello stesso tempo, con una certa immediata evidenza ne avverte la superiorità rispetto a quelli esperiti in precedenza; è sviluppo di vagheggiamenti della fantasia e dell'immaginazione; è stimolo ad un sentire profondo, carico di emozioni intense; è spinta verso altezze spirituali. Ritorna la dignità dell'educazione estetica che è educazione a sentire il bello, cioè a riprodurlo in sé e, su un piano più alto, a promuovere l'innalzamento della coscienza riproduttiva alla posizione del bello come problema conoscitivo.

Questi due momenti (*comprensione e piacere*) non sono da vivere, solo e sempre, secondo l'ordine di presentazione qui seguito; essi sono momenti interscambiabili e reciprocamente potenziantsi. Comprendere un'opera spinge ad apprezzarla e a goderne; così quanto più piace e quanto più stupisce tanto più induce a conoscerla in forma sempre più approfondita.

Ed ancora: quanto più ci si ritrova, e la si avverte come propria e si riconosce l'appartenenza, tanto più la si preserva e la si difende.

### *Far continuare a creare il bello*

Che occorra promuovere nei soggetti una coscienza-capacità di conoscere la bellezza attraverso l'arte, di intenderla nella sua straordinaria densità semantica, di godere di ciò che essa esprime, di riscoprire in essa (e attraverso essa) le proprie radici storiche e spirituali è sempre più necessario.

E' anche ineludibile alimentare negli stessi cittadini il potere di trovare, mediante il personale incontro con le opere d'arte, spunti, suggerimenti, indicazioni per produrne altre, nuove ed originali. Difatti, se senza il ricordo delle nostre origini condanniamo all'oblio il nostro passato,

senza l'azione di continuità condanniamo noi stessi all'oblio da parte dei nostri figli, senza con questo volere porre molta fiducia nell'“addomesticamento” della storia.

Attraverso l'incontro con i nostri predecessori, attraverso una "base di comunicazione vibrante" è possibile elaborare soluzioni creative.

Il che significa attivare dinamiche idonee a fare di ciascun soggetto-fruttore un potenziale progettista del futuro, epperò porlo nelle condizioni di liberarsi dai lacci di una quotidianità rassegnata o disposta solo ad "ammazzare il tempo", favorendo così il suo

affrancamento dalle mortificanti situazioni di povertà immaginativa e creativa o di eterodirezione culturale.

In questo senso una *fruizione piena, autentica dei beni artistici* si traduce in *capacità progettuale*: diventa passo decisivo per poter partecipare attivamente, direttamente e costruttivamente alla rivalorizzazione della realtà quotidiana, alla nuova cultura del territorio funzionalmente, sensorialmente e esteticamente più vivibile e vitale per tutti, restituendo alla *comunità* il gusto della propria vocazione culturale. In altri termini si pongono le premesse perché il soggetto si riappropri del proprio mondo di vita, carico di storia, perché possa capire-spiegare-razionalizzare le ragioni di certe disfunzioni, disvelare ideologie agenti negli spazi dell'autorità e del potere, valutare il ruolo delle condizioni del presente nelle scelte del futuro, attingendo a piene mani a quella *creatività produttiva* che ha imparato a conoscere attraverso la storia dei beni prodotti dell'umanità.

Un ulteriore compito, questo, che l'educazione, oggi, non può più disattendere.

Università di Bari



**Ignazio Volpicelli**

## **Aspetti e problemi dell'educazione estetica**

*“[...] se, crescendo i nostri bambini sapremo conservare la vivezza delle loro sensazioni, riusciremo a ricollegare azione e sentimento e anche la realtà e gli ideali. Allora l'idealismo non sarà più un'evasione dalla realtà, ma una semplice risposta umana alla realtà”<sup>1</sup>.*

Queste parole si trovano nel capitolo conclusivo di *Educare con l'arte*. Un vero e proprio trattato di educazione estetica scritto da Herbert Read intorno alla metà del secolo scorso. Il capitolo in questione è intitolato *La rivoluzione necessaria*. E la rivoluzione di cui l'autore parla è una anche e soprattutto una rivoluzione educativa fatta valere a partire dalla convinzione che in contrasto con “tutta la tradizione logica razionalistica” occorra privilegiare quel “concreto modo visivo di pensare”, proprio della disposizione estetica, teso a rafforzare “l'originaria unità di percezione e sentimento” che “è poi alla base di tutta l'attività immaginativa e pratica”<sup>2</sup>.

Va ricordato che nel lessico filosofico la parola estetica ha origini alquanto recenti, ad indicare, secondo la definizione dell'illuminista tedesco Alexander Baumgarten, una vera e propria *scientia*

---

<sup>1</sup> H. Read, *Educare con l'arte*, Milano, Edizioni di Comunità, 1954, p. 263

<sup>2</sup> Ivi, p. 61.

*cognitionis sensitivae* vale a dire un *naturalis facultatum cognoscitivarum inferiorum gradus* o senz'altro una sorta di *gnoseologia inferior*<sup>3</sup>, contrapposta come tale ad una *gnoseologia superior* da cui si contraddistinguerebbe per la natura degli elementi coinvolti nel giudizio ad essa pertinente, assumendo a proprio oggetto privilegiato il sistema delle belle arti ricondotte sotto un unico principio.

Se l'estetica assume a proprio oggetto privilegiato il bello e l'arte ciò non significa tuttavia che il bello e l'arte esauriscano l'intera sfera dell'estetica il cui dominio, come risulta già nell'etimologia stessa del termine, dal greco *aisthesis*, abbraccia l'intera sfera della sensibilità.

Questa duplice valenza del concetto di estetica appare con evidenza anche in colui il quale può essere considerato a buon diritto come il principale artefice della canonizzazione e formalizzazione dell'estetica in dimensione rigorosamente filosofica, cioè in Emanuele Kant. Nella *Critica della ragion pura* Kant dedica la prima parte del capitolo sulla *Dottrina trascendentale degli elementi all'Estetica trascendentale* definita come "una scienza di tutti i principi a priori della sensibilità"<sup>4</sup>.

Nell'occasione Kant respingeva risolutamente l'uso del termine estetica nel senso utilizzato da Baumgarten salvo poi nella *Critica del giudizio*, anche sulla scorta della esaltazione, in prospettiva decisamente antiutilitaristica ed antintel-lettualistica, svolta da Shaftesbury del sentimento, parlare di un *sensus communis aestheticus* senz'altro identificabile con il gusto come "la facoltà di giudicare del bello"<sup>5</sup>.

Non è il caso di seguire qui in maniera dettagliata e puntuale le argomentazioni kantiane. Ma occorre tuttavia sottolineare come questa apparente discrasia, questo ventaglio semantico abbia comportato e comporti conseguenze non indifferenti per ciò che

---

<sup>3</sup> A. G. Baumgarten, *Aesthetica*, Bari, Laterza, 1936, p. 55.

<sup>4</sup> I. Kant, *Kritik der reinen Vernunft*, (1. Aufl. 1781), in *Kant's gesammelte Schriften*, hrsg. von der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften, Erste Abtheilung, *Werke*, Bd. IV, Berlin, G. Reimer, 1903, p. 30.

<sup>5</sup> Id., *Kritik der Urtheilskraft*, in *Kant's gesammelte Schriften*, hrsg. von der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften, Erste Abtheilung, *Werke*, Bd. V, Berlin, G. Reimer, 1908, p. 203.

concerne la questione dei rapporti tra estetica ed educazione se è vero che dell'educazione estetica si possono dare, e si sono date di fatto definizioni altrettanto apparentemente differenziate a seconda dell'estensione che di volta in volta è stata assegnata all'estetica concepita ora come la sfera più ampia di ciò che ci viene dato attraverso i sensi ora come la sfera più ristretta di ciò che ha a che fare con quella particolare categoria di oggetti in grado di sollecitare in noi l'esercizio del gusto come una "facoltà" per dirla ancora con Kant "di giudicare un oggetto o un tipo di rappresentazione mediante un piacere o un dispiacere"<sup>6</sup>.

Nella prima ipotesi il concetto di educazione estetica viene in definitiva a coincidere con quel processo di sollecitazione ad un corretto esercizio degli organi della sensibilità di cui si riscontrano autorevoli teorizzazioni ad esempio nell'*Orbis sensualium pictus* di Comenio in cui in conformità alla divisa empiristica del *nihil est in intellectu quod non prius fuerit in sensu* si sostiene appunto la sostanziale identità tra esercizio "attivo dei sensi a cogliere la differenza riguardo alle cose" e posizione delle "fondamenta di tutto il sapere"<sup>7</sup>, o, ancora, per fare un ulteriore autorevole esemplificazione, altrettanto storicamente significativa in prospettiva pedagogica, nel concetto dell'ABC dell'intuizione di Pestalozzi concepito come un "metodo generale di insegnamento"<sup>8</sup> per "eliminare la confusione" nelle nostre intuizioni, "distinguere tra di loro gli oggetti, unificare nella percezione quelli che sono simili e coerenti, renderli a noi chiari, e dalla loro chiarezza sensibile elevare lo spirito alle distinzioni dei concetti intellettivi"<sup>9</sup>.

"Non tutti vedono tutto egualmente" – ha scritto in questa prospettiva Herbart, un autore che ha riservato uno spazio assai consistente all'educazione estetica nella propria concezione pedagogica, come emerge ad esempio fin dal titolo di un suo piccolo

---

<sup>6</sup> Ivi, p. 211.

<sup>7</sup> J. A. Comenii, *Orbis sensualium Pictus*, in Id., *Opera omnia*, in aedibus Academiae scientiarum Bohemoslovacae, vol. XIII, Pragae, Academia, 1970, p. 59.

<sup>8</sup> J. H. Pestalozzi, *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, ein Versuch den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten in Briefen*, in Id., *Sämtliche Werke*, hrsg. v. A. Buchenau, E. Spranger, H. Stettbacher, Bd. XIII, *Schriften aus der Zeit von 1799-1801*, hrsg. v. H. Schönebaum, K. Schreinert, Berlin und Leipzig, W. de Gruyter & Co., 1932, p. 195.

<sup>9</sup> Ivi, p. 254.

ma significativo scritto giovanile, una sorta di vero e proprio *Systemprogramm* pedagogico: *La rappresentazione estetica del mondo considerata come compito fondamentale dell'educazione* - "Non tutti vedono tutto ugualmente" ha scritto dunque Herbart, "il vedere è un'arte e l'allievo deve percorrere, in questa come in qualunque altra arte, una serie determinata d'esercizi"<sup>10</sup>.

Va da sé che ciò che qui si sostiene per quanto riguarda il senso della vista non può non valere per tutti gli altri sensi.

E tanto più, questa raccomandazione deve valere discorrendo d'educazione estetica, affinché non si verifichi poi quella riduzione, veramente, sì, antiestetica, della sensibilità ad un senso e ad uno soltanto, attraverso un processo di atrofizzazione della molteplicità delle fonti della nostra natura sensibile e di parallela autonomizzazione ad oltranza di un'unica dimensione.

All'educazione estetica, lungo la prospettiva indicata, viene dunque affidato il compito di contribuire a salvaguardare l'intensità naturale di tutti i modi di sensazione e di percezione nella loro peculiare specificità e nella loro necessaria coordinazione e correlazione al fine di promuovere il costituirsi di una personalità armonica e ben equilibrata.

Accanto e parallelamente a questa accezione dell'educazione estetica intesa nel senso etimologico più ampio come educazione alla sensibilità comune e quotidiana, quella per intenderci che consente di entrare in un rapporto sinestetico con il mondo della nostra esperienza promovendo un corretto passaggio dal sentire al pensare, il termine educazione estetica ha assunto nella sua accezione più ristretta, il significato di strategia volta a stabilire modalità idonee alla formazione del 'gusto', vale a dire, secondo una classica definizione proposta da Bertin, "dell'attitudine a percepire (e a produrre) valori che hanno [...] fondamento nell'organicità di una 'forma', la quale attinge dal libero gioco della sensibilità, dell'immaginazione, dell'intelligenza stessa, una propria ed autonoma struttura ed un proprio e specifico significato"<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> Johann Friedrich Herbart, *Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung*, in Id., *Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge*, Bd. I, hrsg. v. K. Kehrbach und O. Flügel, Aalen, Scientia Verlag, 1989, p. 155.

<sup>11</sup> Giovanni Maria Bertin, *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, Armando, Roma, 1968, p. 249.

E' in questa prospettiva che ha preso consistenza un legame assai intimo tra educazione estetica ed arte come suo campo privilegiato nel triplice aspetto di educazione all'arte (ossia ad interpretare e gustare l'arte), di educazione per l'arte (cioè a fare arte) e di educazione attraverso l'arte (assumendo l'arte come uno strumento privilegiato del generale processo educativo). Considerata sotto il primo aspetto, come procedimento volto ad insegnare a comprendere l'arte, a giudicarla correttamente, e ad apprezzarla, l'educazione estetica in quanto istruzione artistica dovrebbe costituire un momento cardine necessario di ogni programma educativo, ben più ritengo di quanto non avvenga oggi nelle nostre scuole in cui interi settori artistici, come la musica, sono pressoché completamente trascurati, almeno nel nostro paese, quasi non costituissero affatto un aspetto cospicuo e importante della nostra comune tradizione ed identità culturale.

Questo modo di concepire l'educazione estetica, come momento interno necessario di un programma educativo più esteso, non può non tener conto della diversa caratterizzazione che l'istruzione artistica deve occupare all'interno del percorso didattico a seconda che si tratti di un percorso in cui il giudicare e il comprendere l'arte rientrano come tali in quel bagaglio di conoscenze indispensabili ad ogni persona normalmente istruita, al pari delle conoscenze poniamo della storia o della matematica o viceversa di un percorso esplicitamente finalizzato all'apprendimento, a scopo professionale, delle tecniche e dei procedimenti della produzione artistica, intendendo quest'ultima sia come produzione di opere d'arte vere e proprie, sia come produzione di oggetti artisticamente pregevoli e qualificati.

Certo è comunque che accanto a questa duplice modalità di considerare l'educazione estetica come educazione all'arte o per l'arte, convive, sia pure in maniera estremamente problematica, quell'ulteriore punto di vista sull'educazione estetica come educazione attraverso l'arte che rovesciando il rapporto tra i due termini concepisce l'arte e tutto ciò che è ad essa *analogon*, non semplicemente come un ambito che vuole essere appreso e praticato quanto piuttosto come strumento educativo, anzi come lo strumento educativo per eccellenza al punto da valere, in quanto, paradossalmente, non più semplicemente educazione estetica, come

educazione *tout court*.

Vale a dire come quell'educazione che investe la totalità dell'uomo nella molteplicità delle sue dimensioni, di cui risultano destinatari, senza eccezione alcuna, tutti i soggetti del processo educativo, e che ambisce idealmente a coincidere con la totalità di tale processo, in tutte le sue specificazioni ed in tutti i suoi gradi, investendone tutte le fasi. Non si può non tener conto in proposito del ruolo assegnato all'educazione estetica, come metodo, cioè via appunto, per la realizzazione dell'ideale di una umanità perfetta e compiuta, nelle celebri lettere sull'educazione estetica dell'uomo scritte da Schiller nell'ultima decade del settecento.

Esse rappresentano infatti il vero e proprio atto di nascita, e non solo dal punto di vista lessicale, dell'educazione estetica come momento di riflessione filosofica intorno ad un modello di formazione dell'uomo consapevolmente antitetico rispetto ad un modello educativo più supinamente obbediente alle richieste di una società e di uno Stato "che vuole allevarsi quanto prima è possibile ... uomini quanto più possibile 'correnti', nel senso in cui si chiama 'corrente' una moneta"<sup>12</sup>.

L'espressione, come è noto, è di Nietzsche. Un Nietzsche il quale esprime la sua collera contro un'epoca, dominata in ogni suo aspetto dal principio dell'utile al quale, aveva stigmatizzato Schiller, come al "grande idolo del tempo (...) tutte le forze debbono servire e tutti i talenti prestare ossequio"<sup>13</sup>.

E' all'insegna dell'immagine di un uomo interamente agli antipodi del modello di uomo pratico, che bada al sodo, che mira dritto alla sostanza delle cose, agli antipodi, cioè, di quel modello che ha improntato di sé gli ideali educativi di una società dominata dai principi della concorrenza, della lotta per la vita, che regolavano e regolano l'economia di mercato che si iscrive dunque l'ideale dell'educazione estetica fatta valere da Schiller come una educazione

---

<sup>12</sup> F. Nietzsche, *Ueber die Zukunft unserer Bildungsanstalten*, in Id., *Werke. Kritische Gesamtausgabe*, hrsg. v. G. Colli und M. Montinari, Abt. III, Bd. II, Berlin-New York, W. de Gruyter, 1973, p. 159.

<sup>13</sup> F. Schiller, *Über die ästhetische Erziehung des Menschen, in einer Reihe von Briefen*, in Id., *Werke*, Teil XII, Abt. I, *Kleinere philosophische Schriften*, hrsg. v. R. Boxberger, in J. Kürschner (hrsg.), *Deutsche National-Litteratur*, Bd. 129, Abt. I, Berlin-Stuttgart, Spemann, c.a. 1886, p. 216

tesa alla ricomposizione di un'universale in pericolo, di una totalità in frantumi, di un equilibrio e di una armonia sempre più minacciata dalle distorsioni di una civiltà che esige differenziazione, specializzazione, frammentazione quale prezzo inevitabile che l'umanità ha dovuto e sempre più deve pagare al progresso scientifico e tecnologico.

Un progresso che non si identifica per ciò stesso con un avanzamento dell'uomo se è vero che frammentazione, specializzazione, differenziazione generano "antagonismo" tra le diverse "disposizioni dell'uomo", "unilateralità nell'esercizio delle forze", e quindi squilibrio, dilacerazione, alienazione in una parola bruttezza, mostruosità.

Quella stessa mostruosità che, nonostante la celebre frase spesso abusata di Goya, nasce non solo quando la ragione è assopita, ma anche quando la ragione vuole esercitare la sua forza repressiva sulla sensibilità, sul sentimento, sulle pulsioni, facendosi valere come la totalità, e generando perciò stesso l'immagine raccapricciante di quell'uomo ad una dimensione di cui parla Marcuse, o di quell'uomo "alata testa d'angelo"<sup>14</sup> di cui parla Schopenhauer convinto che il mondo non sia solo rappresentazione, e più disposto, caso mai, a paragonare l'uomo alle creature angeliche del *Paradiso perduto* di Milton, che sono capaci anche di soffrire e di amare fisicamente.

Uomo ad una dimensione - ovvero uomo frazionario in una organizzazione sociale che non sa che farsene del dispiegamento di quella autarchica ed eclettica poliattività che consentirebbe all'uomo, seguendo il proprio diletto, di fare, come sogneranno Marx ed Engels nell'*Ideologia tedesca* "oggi questa cosa, domani quell'altra, la mattina andare a caccia, il pomeriggio pescare, la sera allevare il bestiame, dopo pranzo criticare, così come mi viene voglia; senza diventare né cacciatore, né pescatore, né pastore, né critico"<sup>15</sup> - uomo ad una dimensione, dunque, l'individuo è condannato sempre più a diventarlo se è vero poi che la logica che sembra sempre più prevalere anche nella nostra scuola non è la logica cui, per fare un esempio, appare ispirato il progetto educativo di Rousseau il quale a

---

<sup>14</sup> A. Schopenhauer, *Die Welt als Wille und Vorstellung*, Bd. I, in Id., *Sämtliche Werke*, hrsg. v. P. Deussen, Bd. I, München, R. Pieper & C., 1911, p. 118.

<sup>15</sup> K. Marx-F. Engels, *Die deutsche Ideologie*, in Id., *Werke*, hrsg. v. Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED, Bd. III, Berlin, Dietz Verlag, 1969, p. 33.

proposito dell'educazione di *Emilio* avvertiva: “che si destini il mio alunno alle armi, alla chiesa, alla toga, poco mi importa [...] Vivere è il mestiere che voglio insegnarli. Uscendo dalle mie mani, ne convengo, non sarà né magistrato, né soldato, né prete; sarà anzitutto uomo”<sup>16</sup>.

La logica che la scuola sembra attualmente privilegiare, soprattutto attraverso il canale della cosiddetta formazione professionale, appare coincidere per certi versi con quella che induceva Goethe ad iscrivere *Gli anni di pellegrinaggio di Wilhelm Meister* all'insegna dell'*Entsagen*<sup>17</sup>. Vale a dire all'insegna dell'imperativo della rinuncia all'ideale della cultura estetico-individualistica per il bene della collettività.

Rinuncia quindi all'ideale umanistico contemplativo di uno sviluppo armonico, libero, gaio di tutte le energie umane attraverso la cultura universale.

Il motivo della rinuncia non può non far pensare al motivo della frammentazione dei mestieri e delle professioni, come mestieri e professioni che spingono l'uomo ad assoggettarsi al destino della più inestetica unidimensionalità.

Di contro all'ecllettismo individuale, si proclama l'avvento dell'epoca della limitazione unilaterale e l'affermarsi del concetto di un nuovo assetto sociale di cui la goethiana provincia pedagogica perfettamente organizzata con un sistema tanto rigido da non permettere lo sviluppo autonomo delle forze individuali costituisce un'espressione assai significativa.

C'è, questo è l'interrogativo che si pone, sempre meno spazio dunque per sognare con Huizinga una “vita più bella”<sup>18</sup>? E' irrimediabilmente eroso lo spazio per un *Homo ludens*, o senz'altro per un *Homo aestheticus* che, come l'“anima bella”<sup>19</sup> di Schiller, si immerga nell'universo fittizio e illusorio del *ludus*.

Non si può non richiamare in proposito, una metafora in cui si può

---

<sup>16</sup> J.-J. Rousseau, *Èmile ou de l'Éducation*, in Id., *Œuvres complètes*, vol. IV, Paris, Gallimard, 1969, p. 252.

<sup>17</sup> Ricordo semplicemente che il romanzo in questione reca come sottotitolo: *Die Entsagenden* (I rinuncianti).

<sup>18</sup> “De Zucht naar schooner Leven” - “l'aspirazione ad una vita più bella” - è il titolo del secondo capitolo di *Herfsttij der Middeleeuwen – L'autunno del Medioevo* - l'opera più significativa del grande storico olandese.

<sup>19</sup> F. Schiller, *Über Anmut und Würde*, in Id. *Werke*, cit. p. 94.

dire si riassume il paradosso dell'educazione estetica, nei termini rispondenti alle esigenze del mondo contemporaneo.

Tale metafora, utilizzata negli anni cinquanta del secolo scorso dal sociologo nordamericano Lewis Mumford, nel libro intitolato *Art and Technics*, metteva in evidenza come compito urgente dei nostri tempi la necessità di riconciliare Orfeo e Prometeo, anzi di ricondurre Prometeo sotto la guida di Orfeo.

Ove è evidente che le due figure di Prometeo ed Orfeo stanno a simbolizzare il contrasto tra la vita attiva apportatrice di benessere e ricchezza e la vita contemplativa di per sé sterile in quanto "improduttiva".

Il problema dell'educazione estetica appare in questo senso oggi, come ha sintetizzato un fine studioso italiano, "quello di sottrarre se stessa al monopolio dell'umanesimo tradizionale e di portarsi nel mondo della scienza e della tecnica".

"Non si tratta" in altri termini, per riprendere la metafora di Mumford, "di detronizzare Prometeo, ma, per così dire, di addomesticarlo: di fare di Prometeo un artista, allo stesso modo in cui Orfeo se vuole conciliare a sé Prometeo, deve farsi scienziato".

Si tratta in definitiva "di portare l'educazione estetica all'interno dell'educazione scientifica e tecnica, non già come un insegnamento giustapposto a quelli propri della scienza e della tecnica, ma come un atteggiamento intrinseco alla ricerca scientifica e alla produttività tecnica"<sup>20</sup>.

## Università di Roma due

---

<sup>20</sup> R. Assunto, *L'educazione estetica*, in L. Volpicelli (diretta da), *La Pedagogia*, vol. I, Milano, Vallardi, 1972, pp. 518-519.



**Franco Cambi**

**Arte e formazione nel neoidealismo italiano:  
estetiche a confronto ieri e oggi**

*Nell'entroterra del neoidealismo italiano*

Il neoidealismo è stato, in Italia (e non solo), una grande avventura filosofica che ha attraversato, sì, i diversi domini della cultura, ma anche le frontiere della politica ed ha trasformato la stessa coscienza civile (e si pensi alla riforma gentiliana del 1923 o all'antifascismo

etico-politico crociano). Un'avventura anche a più volti, su cui si sono disposti sì i due Dioscuri, ma anche una serie assai articolata di allievi, spesso autonomi, innovativi e anche critici. Già nel corso degli anni tra il 1900 e il 1915 il neoidealismo si venne a dare proprio una netta fisionomia di sistema e lo fece con la Filosofia dello Spirito crociana fondata sui distinti e riportata nell'orizzonte della storia, come pure con l'Attualismo gentiliano, a sua volta fondato sulla dialettica dello spirito interpretato come Atto. Alla luce di questi principi i due filosofi, amici e collaboratori, se pur diversamente orientati nello stile di pensiero (l'uno più vicino a Labriola e al neokantismo, l'altro a Spaventa e ai suoi eredi), dettero corpo ad una visione analitica, critica e dialettica della cultura, considerata in ogni suo aspetto e letta nella fenomenologia complessa delle sue forme. In tale scansione di fronti interni e di modelli di vita spirituale un ruolo fondante fu assegnato, e fino dalle prime riflessioni, specie crociane, all'arte. Si ricordi nel 1896 il saggio *Il concetto della storia nelle sue relazioni col concetto di arte* che poneva l'attività estetica quale unità sintetica di tutta la vita dello Spirito, quindi, categoria-chiave per leggere la storia, sia nel suo "darsi" sia nel suo esser compresa. Sarà poi all'inizio del Novecento (nel 1902) che, con *l'Estetica come scienza dell'espressione e linguistica generale*, l'arte nel suo complesso di forme e nella sua complessa fisionomia, verrà passata sotto analisi e, insieme, riaccolta alla integrale vita dello spirito.

L'arte così si delineava come la prima e più generale forma della vita spirituale e storica, come pure quale la più originaria forma di conoscenza, legata alla "vita ordinaria" e caratterizzata dalla "intuizione" e, pertanto, nettamente distinta dalla logica. L'intuizione è tale in quanto si fa espressione poiché "lo spirito non intuisce se non facendo, formando, esprimendo" (Croce, 1902, p. 11) e producendo così il "fatto estetico e artistico", in quanto le "opere d'arte" sono "esempi di conoscenze intuitive". E nell'arte il reale si dà nell'unità di soggetto e oggetto, nell'immediatezza dell'*experiri* e nell'"unità e indivisibilità dell'opera d'arte", che ha in sé tutto lo Spirito, ne è la prima potenzialità vitale. L'arte, allora, è alla base della vita spirituale e va posta al centro stesso della ricerca storica. Con Gentile, invece, l'approccio all'arte giunge più tardi. Il suo problema filosofico di base è di tipo metafisico-critico : dare un

fondamento, unico, universale, intrascendibile a tutta la vita spirituale che unisce esperienza, storia e realtà, che è sintesi a priori di soggetto e oggetto. E sarà la *lectio* spaventiana, a cui arriva tramite Jaja, ad offrire il fulcro della sua dialettica del reale, radicandolo tutto nel pensiero come atto che, pensandolo, produce il reale stesso (che, infatti, se non è pensato è nulla). L'atto è autotetisi. L'intento gentiliano è squisitamente teoretico e all'estetica dedica assai poco spazio. In modo più organico si porrà il problema nel 1914, nel secondo volume del *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, e lo affronterà seguendo le orme di Hegel, ponendo l'arte come la prima forma dello spirito assoluto, qui risolto nell'Atto puro che è conoscenza di... più autocoscienza e che nell'arte si presenta nella sua immediatezza e globalità vitale. Si leggano le pagine dedicate nel *Sommario* alla "Didattica dell'arte" per cogliere con precisione questa ascendenza hegeliana: "l'opera d'arte non è altro che la posizione dell'io come soggettività, e perciò ogni posizione dell'io come tale è un'opera d'arte" e l'io è "parlare, esprimersi, fare, facendo se stesso, e insomma porsi nel significato assoluto del termine" (Gentile, 1914, p. 164).

La vicinanza delle tesi di Croce e Gentile rimandano direttamente a Hegel, all'*Enciclopedia* e all'*Estetica*, in particolare, e su questo piano proprio le opere su Hegel dei due filosofi – *Ciò che è vivo e ciò che è morto nella filosofia di Hegel* (1907) e *La riforma della dialettica hegeliana*, del 1913 – vanno tenute presenti. Ma dietro Hegel c'è anche Vico e la sua *Scienza nuova* e la valorizzazione della "fantasia" come prima forma della mente e della stessa cultura e, quindi, come avvio della stessa storia umana. E Croce già nel 1901 aveva indicato in Vico il "primo scopritore della scienza estetica" in un saggio pubblicato a Napoli. E, ancora soprattutto per Croce, c'è il pensiero storico e critico e estetico di De Sanctis, connesso all'idea di forma estetica come unità plastica di sentimento e oggettivazione, come sintesi di espressione e di intuizione. E si rileggano i *Saggi critici* di De Sanctis per cogliere questa unità di idealismo e realismo. Anche Gentile incontrerà Vico e avrà la sua formazione "estetica" a Pisa con D'Ancona che guiderà la sua tesi sul Lasca (pubblicata nel 1896), interessandosi anche all'"arte sociale" (su "Helios" nel '96 e '97), allo stesso saggio di Croce del 1896, ed altri temi letterari (Tasso, Tolstoj, Parini). Nel 1903 e nel 1909 recensirà

l'*Estetica* di Croce sul "Giornale storico della letteratura italiana". Su Vico interverrà nel 1903, poi nel 1912, nel '13 e – infine – nel '15 escono gli *Studi vichiani*. Anche se, a differenza di Croce, solo nel 1931 dedicherà un volume a *La filosofia dell'arte*. Nel '21 uscirà *Frammenti di estetica e di letteratura*. Un volume che attiene, però, anche a una fase di rinnovamento del suo attualismo, come, quella degli anni Trenta, sarà anche per Croce una fase di revisione del suo modello filosofico, quale verrà esplicitato nel 1938 con l'opera su *La storia come pensiero e come azione*.

Fin qui il quadro generale di riferimento – e ben conosciuto e analizzato più volte, con precisione e organicità – dalle origini dell'estetica dell'idealismo italiano, del suo DNA e storico e teorico. E un quadro ricordato molto di scorcio. A ciò va aggiunto, anche che l'arte rimane al centro anche dell'evoluzione sia della scuola gentiliana sia del gruppo crociano. E su questo piano si rimanda alle ricerche di Clementina Gily su De Ruggiero, ad esempio, o a quelle di Negri sulle trasformazioni dell'attualismo, in Spirito, in Calogero, anche in Ferretti, come pure alle considerazioni più generali di D'Angelo su *L'estetica italiana del Novecento*. Tutto ciò, però, ben sottolinea come la prima categoria della Vita dello Spirito o dell'Atto occupi un posto inquieto e fondante della concezione filosofica dell'idealismo, in quanto si pone al centro del fare-esperienza (spiritualmente intesa) di ogni "pensante" e della stessa dialettica della vita spirituale che da lì, sempre, si origina, si mette-in-atto. E ciò vale sia per Croce che per Gentile. Ma ciò indica anche che l'arte è la via di accesso – educativamente parlando (e pedagogicamente) – alla vita dello spirito, cioè al complesso svolgimento delle sue forme e al processo di distinzione e inclusione che corre tra tali forme.

Da qui l'importanza che, attraverso l'idealismo, si assegna all'educazione estetica e la finezza con cui si sviluppa una teoria educativa dell'arte. Ed è su questa che qui vogliamo soffermarci, ancora molto di scorcio e senza ambizione di dire cose nuove, bensì di richiamare all'attenzione un'esperienza che può illuminarci ancora oggi sul *valore* e la *struttura* e la *formatività* stessa dell'educazione estetica. Un'esperienza specifica, ma anche significativa. E dalla quale la nostra cultura è stata a lungo permeata e dalla quale ancora, in parte, dipende, almeno storicamente. Sofferamoci, per operare

questo sondaggio, alle due opere estetiche per eccellenza dei due Maestri, su cui insieme a una teoria dell'arte è possibile leggere anche le sua stessa valenza educativa.

### *Due modelli di estetica...*

Esaminiamo, più da vicino, le opere di estetica dei due filosofi, per fissare l'immagine e la funzione dell'arte che essi vengono a delineare. Va anche tenuto presente che sono opere le quali sono state più e più volte commentate e discusse e che, specialmente quella crociana, integrata da prese di posizione successive, dal *Breviario di estetica* a *La poesia*.

Nel testo del 1902, pur tenendo fermo il "sistema" delle "forme spirituali", Croce applica la "logica dei distinti" e degli "opposti", fissando con esse la vita stessa anche della forma estetica, la sua dialettica specifica, se pure raccordata (*per distinzione*) alla logica e alla filosofia pratica. L'estetica è intuizione/espressione, dà vita alle arti, che sono tali se libere e connesse alla pura fantasia (da qui il no alle regole: alla "rettorica" soprattutto) e che si tendono tra il bello e il brutto, in un sempre aperto gioco dei contrari. Certo, le arti hanno anche delle tecniche, ma è impossibile che siano esse a determinare l'espressione, poiché l'espressione non dipende mai dalla pratica e anzi tali tecniche rischiano di farsi limiti dell'esperienza estetica stessa. La stessa fruizione estetica (col relativo giudizio) si compie nella riproduzione, poiché giudicare è riprodurre: "l'attività giudicatrice, che coltiva e riconosce il bello, si identifica con quello che lo riproduce" (Croce, 1902, p. 132). Anche se essa deve far propria un'ottica storica che "tende a circoscrivere le fantasticherie e a stabilire con esattezza il punto di vista dal quale bisogna guardare" (p. 139). L'atto di fruizione è legato, insieme, al rivivere e alla storicizzazione (o "critica storica"). Da questi principi prende corpo la stessa attività di critica letteraria di Croce e proprio lì la sua teoria dell'arte appare come sì decantata nei suoi elementi-chiave, ma anche più esposta alla ostensione dei propri limiti. Si pensi soltanto a due opere: *La poesia di Dante* (1921) e *Poesia e non poesia* (1916). Il presupposto è che l'atto poetico è lirico, sempre e soltanto. Fa parlare il soggetto, in prima o in terza persona. Ma veicola le tensioni interiori, sempre e comunque. Allora in Dante va distinta la poesia dalla "struttura" (che attiene alla logica, alla politica, all'etica

e si risolve in aspetto tecnico e meccanico e che in Dante riguarda l'organizzazione teologica dell'oltretomba). E l'operazione è stata un "massacro" vero e proprio, come fu detto, della Commedia. Per i lirici moderni, invece, la non-poesia è la caduta del formalismo da un lato (Mallarmé, ad esempio) e nella deriva filosofica (come avviene a Leopardi) dall'altro. C'è non-poesia quando le altre categorie dello spirito entrano in gioco nell'arte e/o si decompone il modello stesso della forma, che è sintesi ed equilibrio (e che Croce vede meglio rappresentata, in Italia, dalla poesia di Carducci): e si veda ancora il testo del 1916.

La riflessione estetica di Croce fu, veramente, un *vademecum* anche formativo per varie generazioni dei "colti", anche se essa, nella sua forte radice romantica, si poneva – già agli inizi del XX secolo – contro di esso e la sua intensissima sperimentazione e creatività estetica, che andrà a percorrere strade sempre più lontane dal goethismo crociano.

E Gentile? Nel '31, prefando il volume sull'arte, ricorda che solo ora viene ad "approfondire questo problema" e, ad un tempo, viene a mutare la sua stessa filosofia: essa si lega a "ciò che vi è di più intimo nell'uomo", alla "sua vita" che è "vita del sentimento" (Gentile, 1931, pp. 7-8). Nell'arte vive tutta l'esperienza morale che si offre proprio nel suo essere problema. Da qui il riscatto dell'"empirismo" che, come "*conoscenza del passato*" attiva lo stesso atto spirituale. La stessa intuizione di Croce qui si blocca: "non dice nulla di quel che sia questo *unicum* (intuizione, o arte)" (Ivi, p. 45) e approda a una pseudofilosofia dell'arte: "*intellettualistica*". Anche l'arte sta, per Gentile, nel "pensiero pensante" che come "atto" è arte e logica, teoria e prassi, è l'unità dialettica delle "forme dello spirito". E nell'arte lo spirito è legato al corpo, all'esistenza, all'empiria, appunto. Che qui si fa *forma*, cioè si esprime nella sua "idealità", quale "*principio del vivente*", "presente principio della vita", "anima ascosa e presente" che è "bellezza" (ivi, pp. 142-143). L'arte si lega così al "sentimento" e alla "sua dialettica" che fanno esistere il soggetto stesso e si dispongono a "fulcro della personalità" (ivi, p. 193). Così è il sentimento che costruisce unità e infinità dell'opera d'arte". E così tutta l'esperienza si fa arte. Nella seconda parte del testo Gentile elenca e tratta i problemi più tradizionali dell'estetica: le arti, il bello naturale, il

gusto e il genio, il nesso arte/morale, l'immortalità dell'arte e conclude reclamando ancora la naturalità dell'arte, la sua radice empirica, e vede nelle opere d'arte delle "fonti di vita", che ci fanno "rientrare sempre in noi stessi" e ci legano "saldamente" al mondo reale (ivi, p. 373).

L'opera di Gentile è in parte parallela e in parte complementare a quella di Croce, da cui pur essa parte. Ma le conclusioni sono diverse e molto. Qui è l'intuizione che viene dissezionata e legata saldamente al corpo, alla natura, all'esperienza e la stessa bellezza viene ricondotta dentro un processo di esperienza vissuta. Potremmo dire: Gentile guarda all'arte non dall'*opera* bensì dal punto di vista dell' '*experiri*' estetico, della *fruizione/produzione* dell'arte stessa. E sottolineando il ruolo di categorie più immerse dentro il sentire/agire estetico: il sentimento e/o la formatività dell'arte.

### *. ... a confronto... pedagogico*

Nelle due estetiche (crociana e gentiliana) c'è, sì, un esame del fenomeno artistico per molti aspetti vicino (la radice culturale legata al romanticismo, Hegel e Vico, etc.), ma anche diverso. In Croce è più netto il giudizio sul fatto estetico, che lo fissa nella sua autonomia e lo distingue dalle altre forme dello Spirito come pure nella dialettica degli opposti che lo contrassegna. Sono la logica dei distinti e quella degli opposti che regolano la costruzione, pur articolata, più volte ripresa e affinata, dalla sua estetica. In Gentile è la dialettica della vita spirituale, nell'unità e distinzione delle sue forme che viene messa al centro, proprio sulle orme di Hegel. È la dialettica dell'atto che alimenta l'arte e l'atto spirituale è sintesi di tutto lo spirito, se pure scandito in forme (= strutture intenzionanti) diverse: arte, religione, filosofia. E l'arte realizza lo spirito nella sua soggettività, ma empirica e vissuta, come sintesi di tutto l'atto incardinato qui sul sentimento.

Dalle due posizioni quale richiamo ci giunge in chiave di educazione estetica? Come esse valorizzano l'"educare con l'arte"? Per entrambi i filosofi l'esperienza dell'arte porta dentro la vita dello spirito: ne fissa la ricchezza, la varietà, la dialettica stessa. O, detto altrimenti, l'arte ci colloca dentro l'esperienza, tutta, accolta nella sua sinteticità e pregnanza, appunto, vissuta. Con l'arte è lo Spirito che prende forma. E tale esperienza va posta sempre alla base di ogni

formazione: personale e scolastica. Proprio Gentile nel 1914 insiste sulla centralità dell'arte nella formazione infantile e nella scuola elementare (e si pensi al "fanciullo poeta" di Lombardo Radice); Croce a sua volta, con la sua stessa attività di critico letterario, indicherà nell'arte (= qui la letteratura) l'esperienza formativa di base di ogni mente colta, ovvero storicamente e culturalmente nutrita. L'arte ci porta dentro lo Spirito e ci "apre" alla sua dialettica e, pertanto, va messa al centro del processo formativo.

Poi c'è l'esperienza del bello: che va colto nella sua autonomia rispetto al brutto, con un costante lavoro dialettico (secondo Croce), che va fissato nel suo darsi come forma (secondo Gentile). Per tutti e due, però, è intorno a questo valore che si condensa l'esperienza estetica, elevando il soggetto empirico alla quota dell'universalità dell'arte e della sua emblematicità come connessa proprio all'autonomia e/o formatività. Nel bello il vissuto, l'esperienza, si fa forma e si esalta e si ricomponde in un modello da fruire, sempre e comunque. Così però il bello (= l'esperienza della bellezza) educa, sviluppa la spiritualità del soggetto, lo innalza verso l'idealizzazione. Ed è proprio il bello come forma che fa compiere questo passaggio. Formativo in modo eminente.

Infine, i due filosofi rileggono l'idealismo fuori di ogni alone metafisico, riportandolo al suo piano esperienziale, antropologico, storico e culturale: che è quello dell'ontologia idealistica, anche se poi sublimata nello Spirito il quale però è sempre e dialettica e atto e quindi non ipostasi ma processo empiricamente definito. Si corregge così nell'idealismo il suo trascendentalismo (che ne è poi uno dei fattori più equivoci). E possiamo dire che l'arte nutre di universalità ogni io empirico, lo conduce verso il trascendentalismo, il quale però è una quota stessa del proprio io vissuto, e una quota che lo apre alla dialettica tutta della vita spirituale. E in questa si entra proprio per la porta aurea dell'arte, che "fa parlare" tutto lo spirito, precede ogni sua articolazione, ma crea nel soggetto (nell'io qui e ora) coscienza di universalità, tensione verso il valore (e l'idealità), dialettica aperta di tutta la vita spirituale, che è interiore e culturale (e culturale per essere interiore, e viceversa) al tempo stesso.

La riflessione estetica dell'idealismo italiano ha, su questa frontiera della formazione e della pedagogia, ripreso con forza uno dei grandi temi della pedagogia della *Bildung* (presente in Schiller) e ne ha,

possiamo dire, affinato i confini, anche se vincolando la propria analisi a quel suo trascendentalismo ontologizzato (lo Spirito con la maiuscola), a un'ottica sistematica che non sempre ha permesso di decantare dell'esperienza estetica la sottile e complessa fenomenologia formativa. Ma verso queste dense frontiere ci hanno pur condotti.

Questo richiamo alla pedagogia della *Bildung* va tenuto ben fermo per comprendere in pieno il "messaggio" pedagogico dell'idealismo gentiliano, poiché è in quella grande tradizione che esso viene a collocarsi e ne rivive il paradigma entro un processo di apprendimento/evoluzione di portata europea e veramente epocale, che ha proprio nella Germania tra i due secoli il proprio baricentro, ma si articola anche in altre aree linguistico-nazionali (la Spagna, con Ortega; l'Italia, con Banfi) e in tale modello viene a porre in luce sì la dialettica dello Spirito, ma assegnando all'arte il ruolo di *incipit*, di varco primario per *entrer dans l'esprit* e abitarlo in modo organico sì, ma anche specifico: risalendo oltre l'empiria, superando l'immediatezza del vissuto e "salendo" al simbolico, a quel "più che vita" che è motore di costruzione per ogni io di autentica vita spirituale. L'arte si colloca su quella soglia, ma una soglia densa, in cui è già contenuto tutto il mondo spirituale nella sua stessa tensione dialettica. Le due estetiche dei Maestri dell'idealismo italiano si collocano su questa precisa frontiera, se pure con accenti diversi, ma alla fine – nella loro indicazione formativa – convergenti.

#### *Attualità e/o inattualità*

Ma tali "estetiche" ci sono "maestre" nell'educazione estetica del nostro tempo? E lo sono proprio in un tempo che ha visto la "riproducibilità tecnica" dell'opera d'arte, oltrepassando i confini dell'arte occidentale e nella sua densa teorizzazione filosofica che vede attive estetiche tra loro dismorfiche e purtuttavia legittimate? In un tempo che è sempre più attento alla fenomenologia dell'esperienza estetica piuttosto che all'esercizio del giudizio estetico. In questo orizzonte culturale le estetiche di Croce e di Gentile sono ancora delle guide significative per pensare e realizzare il formarsi-con-l'arte? Sì e no. Sì per il già detto di sopra perché ci portano nella dialettica anche della vita spirituale; perché sottolineano la formatività dell'arte, in quanto fa vivere il sentimento

nella sua vitalità e complessità e, anche, nel suo dar-forma alla vita spirituale, ponendola in una condizione di “conoscenza” sia pure intuitiva; perché dà il via alla formazione spirituale come entrata nel mondo-dello-spirito, che è insieme “più che vita” e dialettica di forme di cultura, di cui l’arte è l’avvio e il motore al tempo stesso. In altri termini le due estetiche idealistiche sono un netto richiamo a “educare con l’arte” e in questa formatività dell’arte mantengono una precisa attualità poiché è proprio l’arte che ci fa percepire lo spirito come dialettica e la sua idealità/universalità, proprio perché agisce più incisivamente nel soggetto, e come sentimento (Gentile) e come intuizione (Croce).

C’è, nelle due opere qui considerate una pedagogia dell’arte che – se riletta alla luce della tradizione della *Bildung* – mantiene una forte e precisa attualità, se pure da rileggere alla luce di una *Bildung* più aperta, più complessa, più problematica.

Sì, accanto a questi principi di attualità ci sono anche quelli di inattualità o di attualità relativa.

Già nell’ottica di una filosofia della *Bildung*, posizioni come quelle di Banfi o di Bloch, relative all’estetica e all’esperienza vissuta dell’arte, conducono forse più lontano: più dentro la tensionalità, di sapore simmeliano, della vita spirituale che è “vita, più che vita, più vita” e che si nutre di ogni aspetto della vitalità, esaltandolo nella sua pregnanza e nel suo valore attraverso la messa-in-forma-funzionale al passaggio (biunivoco) tra vita vissuta e idealizzazione. Oppure ci portano più dentro la soggettività dell’arte, come “espressione” in cui il soggetto esprime la dimensione del suo “profondo” e la porta-a-coscienza e la fa aprire nella dialettica della cultura: l’arte è, così, anche critica e utopia; è ancora conoscenza, ma conoscenza critica e attraverso i bisogni che esprime e attraverso la forma che idealizza e idealizzando fissa quell’oggetto come dotato di valore e, pertanto, necessario.

Ma c’è di più: l’aspetto fruitivo, individuale e sociale dell’arte resta qui – in Croce e Gentile – sullo sfondo, anche là dove tale estetica si lega all’empiria, la quale risulta ancora pensata in relazione al soggetto-coscienza. L’arte però è anche esperienza fenomenologicamente vissuta, attraverso un dialogo con il fare-estetico e con l’opera, l’autore, il suo tempo, la sua “poetica”, che non si risolve affatto in una riproduzione dell’intuizione/espressione o del

sentimento. E' atto che ha bisogno di apporto di storia, di tecnica, di filologia e di una relativizzazione stessa dell'esperienza estetica. Nel Novecento fare-arte sarà (ed è) decostruire forme, pratiche, linguaggi, codici espressivi e fissarne – insieme, di più radicali, più sperimentali, più liberi anche. E tutto ciò reclama un'estetica, insieme, più complessa e più dinamica. Anche più plurale e più incardinata, forse, sulla produzione/fruizione e sul ruolo del mercato stesso, rispetto al gusto e all'opera medesima. L'estetica si è fatta, a un tempo, più criticamente programmatica e più apertura critica del fruire, rispetto a quel modello in cui è ancora la *Bild* a indicare lo stemma e il percorso dell'arte.

E, infine, la fine dell'etnocentrismo, l'avvio di una cultura aperta al confronto planetario, attenta a forme d'arte assai lontane da quelle greco-cristiano-borghesi dell'Occidente (legate a riproduzione di codici fissi o con sottili varianti che sembrano quasi standardizzazioni impersonali del dire-esteticamente-il mondo: e si pensi alla pittura giapponese o all'*haiku* e forme legate alla decorazione resa modulare come avviene nell'arte islamica; all'espressività defor-mante delle arti di Africa e Oceania; etc.) cosa fa restare vivo di queste estetiche del "soggetto", dello "spirito" (così come è visto o si è posto in una cultura), aventi pretesa di universalità e per l'esperienza e per il valore? Forse non molti. E' la stessa idea di forma, di "bellezza" (ancor più), di agire artistico e di estetica (come teoria dell'arte: prodotta e ri-vissuta) che vengono ad essere cambiate: queste, diciamo così, connesse *solo* al Moderno occidentale, alla dicotomia classico/romantico e espressione/forma colta nella dialettica spirituale dell'artista, ci appaiono, ora, troppo circo-scritte, troppo "saldate" ad un' Idea etnica e a una Tradizione della universalità della quale (pur con le vittorie delle sue Scienze/Tecniche, col suo modello economico fattosi ormai planetario, con uno "stile di vita" fatto di benessere/consumi/ fruizione divenuto "totalitario", almeno nell' immaginario) non siamo più disposti a giurare. Né oggi, né- tantomeno- domani.

Oggi, forse, abbiamo bisogno di più complesse, articolate teorie dell'arte e della fruizione, più fenomenologiche, più polistrutturate, più socio-culturali, più capaci di bordeggiare quell'esperienza estetica che resta fondamentale nella cultura e nella formazione di ogni soggetto, e di ogni soggetto singolarmente inteso, su cui gli

idealisti italiani ci hanno dato indicazioni illuminanti, decisive anche, ma, oggi, insufficienti, poiché quella esperienza estetica va riportata più dentro l'esperienza quotidiana (Dewey), dentro la tensione utopica dell'arte (Bloch), dentro i suoi stessi "apparati tecnici" (Benjamin) e dentro quella multi-interculturalità che è una condizione-base del nostro tempo e in cui l'arte viene a ridescriversi soprattutto come gioco, gioco libero e come sfida fruitiva capace di far parlare sia la "vita offesa" (Adorno) sia l'ansia stessa di una "redenzione" (Bloch). Ma qui siamo dentro il groviglio dell'estetica contemporanea, di cui anche il dibattito apertosi in Italia dagli anni Sessanta (del tutto postidealista) in poi è stato un acuto interprete e interprete a più voci, come è stato più volte sottolineato nei più recenti studi di storia dell'estetica italiana.

*Nota in margine.*

*L'educazione estetica oggi: linee di riflessione*

L'educazione estetica come, oggi, si dispone e si qualifica, alla luce della sintesi teorica e fenomenologica che contrassegna l'estetica attuale? Alla luce di quella sintesi accennata, di scorcio (e molto), qui sopra e, insieme, erede della grande stagione dell'idealismo (qui ridotto, drasticamente, ai soli due "Dioscuri" – e impropriamente *for-se*) e aperta ad altre avventure, oltre e contro tale stagione. Come e perché l'estetica resta centrale per fare-formazione e, forse, oggi più di ieri? Per diverse ragioni che qui possiamo elencare e illuminare, se pure ancora molto di scorcio.

Perché l'*iter* della formazione e il suo dar corpo a un io/sé strutturato e *in fieri* organico e aperto, segue, sempre, una logica estetica, della creatività e della formatività, dell'essere sempre processo rilanciato, ergo mobile, inquieto, etc. e del suo guardare al dare-forma, al darsi-forma, ma mai definitiva. Tale processo opera secondo aggiunte, secondo mutamenti di struttura e di senso, si organizza come "forma", ma che costantemente si rilancia. Tale processo è estetico: sta vicino a quello dell'artista e al suo gioco di mezzi e di fini, reciproco e integrato, come pure alla sua idea di forma, che è sempre e materiale (*in re*) e ideale (come *telos*). Oggi la formazione e il suo processo viene pensata proprio su questo paradigma.

L'arte è poi anche un paradigma del mentale, è l'altro stile cognitivo, della mano sinistra, della creatività, della produttività innovativa, che

sta insieme e in alternanza e in complementarità con la conoscenza logica, con i metodi dimostrativi e del sapere come metodo. È, invece, l'aspetto di ulteriorità, di differenza, di spostamento radicale e di apertura che contrassegna il pensiero a-metodico, creativo, estetico. Nutrito di immaginazione, di analogia, di metafora e capace di rompere l'orizzonte vincolato e vincolante del significato, a partire proprio dal linguaggio, e da quello poetico in particolare. L'arte forma la mente nel suo *status* dialettico e ne nutre la tensione di creatività e di ulteriorità rispetto al *Logos* medesimo, che col suo Ordine si fa Legge, Regola, Principio. Formarsi con l'arte è tener vivo il pensiero creativo. Con effetti critici per la mente

Con l'arte si entra – e qui la *lectio* di Croce e Gentile è ancora tutta significativa e integrata nella pedagogia della *Bildung* - nella vita spirituale: si passa dal soggetto empirico a quello spirituale e dalla vita ordinaria a quella trasmessa in “forme simboliche”. Si entra nel regno del *Geist* ed è proprio l'arte ad essere il varco più immediato, più comune per entrare-nello-Spirito, proprio perché è esperienza comune, di contemplazione, di gioco, di attività fine a se stessa, di produzione di oggetti che possono essere isolati, de-contestualizzati, e valorizzati in sé e per sé (come avviene alle bottiglie di Morandi). E ciò accade col canto, con la musica, poi con la parola, infine con i linguaggi delle arti belle. L'importante è “aprire quella porta” e tale accesso è di tutti e per tutti. Si dà sempre e ad ognuno. Poi da lì si aprirà la dialettica complessa della vita spirituale, che l'arte accoglie nella sua sintesi intuitiva e fa vivere in noi, se pure in modo “inglobato”.

Si è detto che l'educazione estetica “innesta” la mente, l'io, la coscienza di sé come formazione sul paradigma della complessità. Coltiva il pluralismo della mente e la sua intrinseca dialetticità. Dà vita ad un io che si fa sé, aperto alla logica del formarsi, (= darsi forma e forma mai compiuta, e quindi vissuta e come regola e come *telos*) e costruito secondo un processo cangiante, mai compiuto, sempre rinnovato e disposto secondo una forma instabile e mai *ne varietur*. Sollecita a pensare e gestire il *formarsi* come avventura, viaggio, scoperta, e poi come costruzione/ ricostruzione, il cui senso è la *ricerca* della forma, anche però come formatività: come (appunto) processo piuttosto che come struttura/modello.

Allora tra pedagogia e estetica corre, oggi, un nesso più *stretto*, più

*complesso*, più *critico* e intimo al tempo stesso, di cui proprio la pedagogia deve essere *memento* e garante, e proprio in quel tempo della complessità, apertura, fluidità etc., che reclama punti-di-vista cognitivi difformi e tensionali tra loro; soggettività in costante riorganizzazione di esperienze, di modelli, di fini e di mezzi; un'idea di cultura in cui la creatività si fa, sempre più, paradigma-guida, proprio per sfidare il nuovo e farsi sfidare dal non-ancora, inteso in senso sia logico sia ontologico sia metacognitivo.

## Università di Firenze

- T.W.Adorno, *Teoria estetica*, Torino, Einaudi, 1976  
A.Banfi, *I problemi di un'estetica filosofica*, Firenze, Parenti, 1961  
W.Benjamin, *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*, Torino, Einaudi, 1972  
E.Bloch, *Il principio speranza*, Milano, Garzanti, 1994  
B. Croce, *Estetica come scienza dell'espressione e linguistica generale*, Palermo, Sandron, 1902  
B. Croce, *Ciò che è vivo e ciò che è morto nella filosofia di Hegel*, Bari, Laterza, 1907  
B. Croce, *La filosofia di G.B. Vico*, Bari, Laterza, 1911  
B. Croce, *Breviario di estetica*, Bari, Laterza, 1912  
B. Croce, *Poesia e non poesia*, Bari, Laterza, 1916  
B. Croce, *La poesia di Dante*, Bari, Laterza, 1921  
B. Croce, *Aestetica in nuce*, Bari, Laterza, 1927  
B. Croce, *La poesia*, Bari, Laterza, 1936  
P. D'Angelo, *L'estetica di Benedetto Croce*, Roma-Bari, Laterza, 1982  
P. D'Angelo, *L'estetica italiana del Novecento*, Roma-Bari, Laterza, 2006  
J.Dewey, *Arte come esperienza*, Firenze, La Nuova Italia, 1976  
E.Franzini, M.Mazzocut-Mis, *Estetica*, Milano, Mondadori, 2008  
E.Garroni, *Semiotica ed estetica*, Bari, Salem, 1968  
G. Gentile, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, II Didattica, Bari, Laterza, 1914  
G. Gentile, *Studi vichiani*, Messina, Principato, 1915  
G. Gentile, *Teoria generale dello spirito come atto puro*, Pisa,

Mariotti, 1916  
G. Gentile, *Frammenti di estetica e di letteratura*, Lanciano, Carabba, 1921  
G. Gentile, *La filosofia dell'arte*, Milano, Treves, 1931  
S. Givone, *Storia dell'estetica*, Roma-Bari, Laterza, 1988  
C. Mazzantini, *L'estetica di Benedetto Croce e la filosofia dell'arte di Giovanni Gentile*, Torino, L'Arca, 1995  
A. Negri, *L'estetica di Giovanni Gentile*, Palermo, L'Epos, 1994  
E. Paolozzi, *L'estetica di Benedetto Croce*, Napoli, Guida, 2002  
P. Pellegrino, *L'estetica del neoidealismo italiano*, Galatina, Congedo, 1996  
F. Vercellone, A. Bertinetto, G. Garelli, *Lineamenti di storia dell'estetica*, Bologna, Il Mulino 2008  
S. Zecchi, *La bellezza*, Torino, Bollati-Boringhieri, 1990



**Hervé A. Cavallera**

## **Gentile e la formazione estetica**

Il tema dell'arte è presente nel pensiero di Giovanni Gentile più di quanto solitamente si creda ed ha una sua peculiarità all'interno della sua riflessione speculativa, una peculiarità per tanti aspetti estremamente innovativa, se non altro per l'attenzione e valorizzazione che il filosofo manifesta per le forme artistiche contemporanee, quali il cinema e le avanguardie<sup>1</sup>. Ma l'attualismo, inoltre, ha in sé intrinseco il significato stesso di arte come manifestazione del proprio esistere. Così, quando il filosofo afferma che il corpo è espressione dell'anima, egli riconduce pienamente il problema del sentimento, quindi dell'arte quale egli la concepisce, al centro emozionale, anzi intellettuale in quanto intuitivo, della vita, conferendole un ruolo difficilmente giustificabile in altre filosofie. In verità Gentile afferma, nella *Filosofia dell'arte*, che «l'anima, realizzandosi nella sintesi del pensiero, s'incarna appunto nel *corpo* propriamente detto. Il quale, non nella sua presunta immediatezza fisica, ma nella sua attualità consapevole (qual è nella coscienza e per la coscienza) è l'espressione dell'anima»<sup>2</sup>. Il che significa, quasi riprendendo l'antica via neoplatonica, che al centro della fisicità,

---

<sup>1</sup> Per l'interesse di Gentile, negli anni Trenta, intorno alle diverse forme artistiche cfr. H. A. CAVALLERA, *Riflessione e azione educativa: l'attualismo di Giovanni Gentile*, Fondazione Ugo Spirito, Roma 1996, pp. 189-206.

<sup>2</sup> G. GENTILE, *La filosofia dell'arte*, II ed. riv., Sansoni, Firenze 1950, p. 195. Per il senso dell'arte in Gentile cfr. H. A. CAVALLERA, *Ethos, Eros e Thanatos in Giovanni Gentile*, Pensa MultiMedia, Lecce 2007, pp. 53-82.

della corporeità è la *vis* emozionale, intellettuale che, materializzandosi, si rende finita nella contemporanea aspirazione al superamento della propria particolarità. Ciò implica che nel filosofo sia effettivamente presente il senso di un'educazione estetica che non sia una mera propedeutica al gusto del bello ma formazione *tout court*.

### *L'impersonalità in cerca di un corpo*

Per rendersi conto della reale complessità della posizione del Gentile è opportuno richiamare solo alcuni testi e intenderli di là dalle modalità scolastiche in cui in buona parte sono stati letti.

Nella *Teoria generale dello spirito come atto puro*, il filosofo sottolinea la peculiarità dell'arte, meglio dell'artista, nel suo essere fuori delle coercizioni dell'esistente, dell'economicità della vita quotidiana con la sua inevitabile prosaicità. L'artista, «quando dall'arte ritorna alla vita, sente di passare ad una realtà diversa da quella della sua fantasia. La vita vagheggiata del poeta è una vita il cui valore consiste appunto nel non inserirsi nella vita a cui mira l'uomo pratico, e che il filosofo tenta di ricostruire logicamente nel suo pensiero: nel non potersi inserire, perché essa è libera creazione del soggetto che si stacca dal reale, in cui il soggetto stesso si è realizzato e quasi incatenato, e si pone nella sua astratta, immediata soggettività»<sup>3</sup>. Affermazione che è stata letta nell'intendere, come del resto è nella dialettica attualista, l'arte come il momento soggettivo della vita dello spirito destinato a rovesciarsi nella sua antitesi (la religione) per poi risolversi nella sintesi (la filosofia). E l'arte, proprio perché mera soggettività, non si inserisce nella vita di ogni giorno e ne resta fuori. Bella, invero, e seducente, ma non reale, frutto di una fantasia, di una mente ancora acerba che ha bisogno di maturare, attraente sì ma come possono attrarre i sogni che dileguano quando la mente comincia ad uscir fuori del torpore. Ed è una lettura che ha sua reale giustificazione, e tuttavia non dice tutto. Soprattutto non dice della natura del sogno, che continua ad essere vagheggiato anche quando non c'è più, anche quando non c'è mai stato.

---

<sup>3</sup> G. GENTILE, *Teoria generale dello spirito come atto puro*, VI ed. riv., Sansoni, Firenze 1959, p. 210.

Ora Gentile, proseguendo il suo argomentare, dice altre cose di là dalla connessione dialettica tra arte, religione e filosofia. Certo, precisa che la libertà creatrice del soggetto è l'essenza stessa della poesia, ma aggiunge, riprendendo Francesco De Sanctis, che l'arte, *come la filosofia*, è forma, forma in cui il contenuto è totalmente fuso<sup>4</sup>. L'arte è sempre filosofia, cioè concezione della vita, sia pure dal punto di vista dell'artista che l'esprime. E il filosofo spiega che, paradossalmente se si vuole, la soggettività dell'artista coincide con l'impersonalità, la quale è il «carattere indefettibile dell'arte»<sup>5</sup>, in quanto consente l'universalità che fa sì che l'opera d'arte non si consumi nel tempo e sappia parlare a diversi uomini in differenti spazi e in differenti tempi. «L'impersonalità (...) è la stessa universalità dello spirito come Io trascendentale, che è l'attuale realtà di ogni Io. E la personalità che dev'essere esclusa dall'arte, è il carattere piuttosto dell'io empirico, del Sé che si sottrae alla perfetta luce dell'autocoscienza; la quale, invece, nell'arte deve prevalere in tutto il suo sfolgorante vigore»<sup>6</sup>. Ebbene, bisogna leggere attualisticamente Gentile per comprenderlo appieno e per non restare alla superficie. L'impersonalità dell'arte è quella che si ha in quanto l'arte raggiunge la trascendentalità, cioè supera la particolarità dell'io empirico e brilla nella luce dell'autocoscienza.

Il linguaggio gentiliano, che ha toni quasi esoterici, spiega molto bene che l'arte è una forma di conoscenza intuitiva pura: di qui lo *sfolgorante* vigore e l'essere essa stessa *luce*. Il guardare con gli occhi del sentire, il palesarsi di un qualcosa di irripetibile, per cui il soggetto si autotrascende nell'unità assoluta, è già una forma di un sapere superiore in cui si manifesta la comprensione assoluta come *amor*, ossia raggiungimento di quell'unità che è alla radice dell'essere.

E tuttavia Gentile dice che non è filosofia, cioè è *amor* ma non *amor Dei intellectualis*, poiché «si dialettizza bensì (...), ma in se stessa, e astraendo dall'antitesi in cui si è realizzata; e quindi chiudendosi in

---

<sup>4</sup> «Il pensiero nell'arte dee esser talmente profondato nella forma che vi si perda, come pensiero» (F. DE SANCTIS, *L'arte, la scienza e la vita. Nuovi saggi critici, conferenze e scritti vari*, a cura di M. T. Lanza, Einaudi, Torino 1972, p. 264)

<sup>5</sup> G. GENTILE, *Teoria generale dello spirito come atto puro*, cit., p. 213.

<sup>6</sup> Ibid.

un ideale, che è sogno»<sup>7</sup>. Per questo è realizzazione frammentaria rispetto a quella filosofica, ma non diversamente l'arte è sempre filosofia, come la storia dell'arte è anche storia della filosofia<sup>8</sup>.

Si dovrebbe conseguente dire, alla luce di quanto sottolineato, che l'arte è la coincidenza con l'Assoluto in quanto vagheggiato, non in quanto pensato filosoficamente. Ciò si può esemplificare nell'innamoramento, quando il soggetto è attratto da un altro essere e contemporaneamente lo costruisce a sua immagine, si da smarrirsi nell'idealità che egli stesso genera e a cui crede più della realtà che empiricamente ha di fronte, dinanzi a sé, ed è pronto a correre dietro a questa idealità che diventa il vero soggetto amato, più di quello che realmente questi è. E l'innamorato si turba e si sconvolge (Petrarca, Leopardi, ecc.) quando il soggetto amato non si confà realmente al fantasma da lui costruito. Allora il soggetto, senza riconoscere di aver egli sbagliato, si rinchioda nel suo mondo e idealizza i momenti belli nei quali l'essere amata pareva rispondere al fantasma da lui creato, e si cruccia e scrive poesie e compone ritratti che sconvolgono chi ad essi partecipa, come accade a Dante di fronte a Francesca: *i tuoi martiri a lacrimar mi fanno tristo e pio*.

Di qui un'ulteriore annotazione: la filosofia rappresenta uno sviluppo rispetto all'arte, di cui però conserva la matrice sentimentale, solo perché ha più ben presente la natura dell'antitesi, ossia, per tornare all'esempio di cui sopra, ha davvero presente la diversità dell'altro, che in primo momento veniva ignorata o sottovalutata, trasformando la relazione in un sogno, destinato facilmente a dissolversi allorché la natura dell'altro non si mostra come confacente al fantasma così prefigurato dall'io. In questo senso Gentile tocca un elemento fondamentale della natura della relazione emozionale.

### *La scoperta dell'eros.*

Che non si tratti di un'annotazione troppo forzata, la nostra, può vedersi attraverso la rilettura di un saggio del 1929, che poi è la voce *Arte* pubblicata sull'*Enciclopedia Italiana*. Ivi Gentile riconsidera la tesi di Benedetto Croce secondo il quale il contenuto dell'intuizione estetica è il sentimento. E Gentile approfondisce il concetto di

---

<sup>7</sup> Ibid.

<sup>8</sup> Ivi, pp. 214.216.

intuizione, e quindi la natura del sentimento che è visto non come «una passività dello spirito»<sup>9</sup>, un «oscuro tumulto passionale»<sup>10</sup>, bensì «la stessa attività del soggetto nel suo prorompere, nel suo essere immediato, ossia nella ricchezza infinita di tutte le energie»<sup>11</sup>. Di conseguenza, il sentimento non è affatto qualcosa di minore; al contrario il filosofo ne puntualizza l'estrema importanza e rilevanza. «L'intuizione è alla base del conoscere e di tutta la vita dello spirito in quanto, anch'essa, ne è l'essere immediato, e il principio assoluto: quel punto di partenza, da cui muove ogni uomo (...). L'intuizione insomma è il sentimento, e s'identifica col soggetto nella sua immediata posizione; e così si chiarisce in possesso di tutte le qualità positive che le sono state attribuite, ma scevra del difetto sopra indicato di voler essere conoscenza mancando dell'attributo essenziale al conoscere, ossia della mediazione»<sup>12</sup>. Con un'esplicita punta polemica verso Croce, Gentile valorizza, come forse altri mai nel Novecento, il sentimento in quanto esso viene a coincidere col momento soggettivo dell'Io puro, di «quell'Io la cui segreta presenza rende possibile ogni esperienza o sviluppo della vita dello spirito, perché ne è il principio»<sup>13</sup>. E aggiunge: «Empiricamente, si colora nelle forme più svariate nell'infinita molteplicità dei caratteri, restando sempre quell'unità assoluta e immoltiplicabile che esso è, non pure attraverso le diverse forme successive di una individualità empirica, ma attraverso tutte le differenze e tutti i contrasti tra le varie empiriche individualità»<sup>14</sup>. È, come Gentile non dice ma sott'intende, appunto la vita dell'eros, che è principio di ogni conoscenza, «sorgente della luce nel mondo dello spirito»<sup>15</sup>.

In realtà, il filosofo affronta un punto di estremo interesse poiché spiega che la vita nel mondo che sentiamo come nostro scaturisce dalla primigenia fascinazione che si ha per il tramite del sentimento, il quale non può non essere, nella sua dimensione esistenziale e creatrice, che *eros*, capacità di abbracciare, trasformare

---

<sup>9</sup> G. GENTILE, *Introduzione alla filosofia*, II ed. riv. con un'appendice, Sansoni, Firenze 1958, p. 130.

<sup>10</sup> Ibid.

<sup>11</sup> Ibid.

<sup>12</sup> Ibid.

<sup>13</sup> Ivi, p. 131.

<sup>14</sup> Ibid.

<sup>15</sup> Ibid.

e fondere. Per queste ragioni, tornando a Gentile, il sentimento è intuizione e non può essere conosciuto, «poiché conosciuto, s'invola (...) Posto il sentimento, attendere inoltre l'intuizione, è condannarsi a smarrire per sempre l'intuizione. Dopo, c'è la mediazione, e l'immediatezza, quella divina immediatezza in cui da Platone in poi s'è fatta consistere l'intuizione, non c'è più»<sup>16</sup>. Gentile ha colto in pieno il significato dell'*eros*, facendolo coincidere con quello dell'arte.

Se questo è, si potrebbe rilevare che il discorso su una educazione estetica potrebbe chiudersi senza nemmeno aver il timido tentativo di aprirlo. Si potrebbe e si dovrebbe chiudere proprio per le ragioni sollevate da Gentile che riconosce la natura sentimentale dell'arte, ragioni che mostrano come di arte si possa e si debba continuare a parlare, anche di quella autoconsumantesi del secondo Novecento, senza pretendere di imporre alcunché. Indubbiamente si può anche parlare di educazione in quanto l'educazione è spesso considerata come un tramandare, un trasmettere, un affidare ad altri tesori già inventariati e non anche un fuoco d'accendere come invece avviene allorché brilla la luce del sentimento. Si potrebbe inoltre rilevare come l'anestetico Gentile, come lo si giudica secondo il parere di tanti vuoti ripetitori di Croce, si collochi invece all'interno della tradizione romantica e direi all'interno di quella, più antica e consolidata, di matrice neoplatonica ed orfica, per nulla inidonea a comprendere il sentimento e la forza trascinante che esso possiede. Si aprirebbe altro discorso.

Quello sulla formazione estetica verrebbe però subito a troncarsi. E tuttavia si troncherebbe senz'altro se Gentile riducesse l'arte, il sentimento, al mero brillio introspettivo, ma il filosofo non dice questo, tanto da arrivare a sostenere che esiste un rapporto tra arte e tecnica, e lo può dire non separando arte e tecnica, ma riconducendo la tecnica a quello che essa veramente è (o dovrebbe essere, quando non si è ingannati dallo scientismo contemporaneo): il mezzo di cui ci si dovrebbe servire per chiarire a chi la genera l'immediatezza del sentire: che può essere un verso, una pennellata, un fissare nello sguardo. Scrive invero Gentile: «Il soggetto (...) nella cui immediata posizione l'arte consiste, è a volta a volta quello che è in funzione

---

<sup>16</sup> Ibid.

del suo svolgimento, in cui il padroneggiamento della tecnica rientra. Così l'uomo che parla un determinato linguaggio è quel determinato soggetto che è e può essere in conseguenza del suo anteriore sviluppo, di cui l'apprendimento di quel linguaggio fa parte. La tecnica *in quanto posseduta* s'identifica col soggetto, cioè col sentimento, e quindi con l'arte»<sup>17</sup>. In base all'appropriarsi della tecnica che diviene modalità comunicativa, Gentile può parlare del valore artistico del film<sup>18</sup>, senza ridurlo a mero prodotto tecnico, chiudendo a suo modo l'annosa questione se il cinema è non è un'arte. Ma Gentile indirettamente riconosce altresì l'esistenza della tecnica come mezzo di esprimere, se non altro a se stessi, il balenio del sentimento.

### *La formazione estetica.*

Il problema della tecnica richiama quello delle modalità di espressione dell'*eros*. Richiama altresì un altro elemento più sottile e implicito, che non sempre emerge con evidenza, ma che è invece fondamentale. L'*eros* è passione, il sentimento è passione o meglio, per dirla alla Spinoza, *affectus*. L'*affectus* non è necessariamente un male, ma non è necessariamente un bene. Genera turbamento, questo sì, tanto che il saggio Spinoza ammonisce: «*humanas actiones non ridere, non lugere, neque detestari, sed intelligere*»<sup>19</sup>. Il monito del filosofo seicentesco non è senza ragione. Il sentimento, meglio la predominanza del sentimento è anche un perdersi rischiando di non ritrovarsi. E nell'Ottocento non è mancato chi, a proposito dell'arte, ha sostenuto a lungo, e con successo, che il genio è folia. Così Cesare Lombroso: «non solo si capisce, ma ci appare necessario, quasi fatale, che alla forma in tante direzioni più evoluta del genio corrisponda un arresto, un regresso non solo in alcune direzioni,

---

<sup>17</sup> Ivi, pp. 133-134.

<sup>18</sup> «Il problema estetico del cinematografo in quanto deriva dall'impiego di una tecnica contenente elementi meccanici, è il problema di ogni arte; e anche in questo caso il problema si risolve nel superamento o annullamento della tecnica: ossia nello spettacolo, in cui lo spettatore non veda nulla più del meccanismo con cui si produce» (G. GENTILE, *Frammenti di estetica e di teoria della storia*, vol. I, a cura di H. A. Cavallera, Le Lettere, Firenze 1992, p. 173).

<sup>19</sup> B. SPINOZA, *Tractatus politicus*, I, IV.

spesso, anzi nell'organo stesso che è sede e fonte della genialità»<sup>20</sup>. Del resto, che lo stato d'animo dell'artista sia preda di un demone può essere comprovato dalla percezione che si ha dalla lettura di quelli che sono chiamati i poeti maledetti, sia i francesi come Baudelaire e Verlaine, sia gli scapigliati italiani. Il sentimento innalza, ma anche travolge. L'artista è stato spesso considerato come un eccentrico a cui si può concedere quello che il buon senso nega, semplicemente perché artista; quindi, alla fin fine, un invasato, il cui comportamento precede l'ingresso consapevole nella dimensione morale ove le passioni si acquietano nella compostezza e urbanità del vivere insieme.

Ed è la questione del rapporto tra arte morale che Gentile affronta nella *Filosofia dell'arte*. A considerare quanto aveva detto a suo tempo Croce<sup>21</sup>, l'arte non può entrare a far parte della morale; ne è per lo meno *distinta*. Gentile non può rimanere a tale posizione che non avrebbe senso con il valore assoluto conferito al sentimento; pertanto afferma, per sgombrare ogni dubbio, che «la forma pratica, *stricto sensu*, non è altro (...) se non la forma morale. Giacché del resto, tutto lo spirito è pratico: e non c'è pensiero che, essendo qualche cosa e non potendo non essere un prodotto di se stesso, non sia da considerare come produttivo di realtà spirituale: che è ciò che s'intende per attività pratica od operativa, cioè per azione»<sup>22</sup>. Né ha senso, per il filosofo, distinguere intelletto e volontà, come se l'intelletto non implichi anche la volontà e il volere un ragionamento. Ne segue che anche l'arte è azione, come, d'altra parte, «ogni operare morale è filosofare concreto, sul serio, con tutta l'anima»<sup>23</sup>. Da ciò deriva che l'arte non è fine a se stessa, e l'arte ha un suo valore pratico che però non è da intendersi come strumentale, ossia rivolto ad un fine preesistente. «Ciò non vuol dire che l'arte sia amorale e che l'uomo possa praticamente procurarsi nell'arte un alibi alle sue morali obbligazioni. Amorale è la natura del materialista,

---

<sup>20</sup> C. LOMBROSO, *Genio e degenerazione*, II ed., Sandron, Milano-Palermo-Napoli s. d. (ma 1907), pp. 23-24.

<sup>21</sup> «L'impossibilità della scelta del contenuto compie il teorema dell'*indipendenza dell'arte*; ed è anche il solo significato legittimo del motto: *l'arte per l'arte*. L'arte è indipendente così dalla scienza come dall'utile e dalla morale» (B. CROCE, *Estetica*, V ed. riv., Laterza, Bari 1922, p. 59).

<sup>22</sup> G. GENTILE, *La filosofia dell'arte*, cit., p. 265.

<sup>23</sup> Ivi, p. 274

quale volgarmente vien concepita»<sup>24</sup>. E il filosofo arriva a precisare: «attraverso il contenuto onde l'artista costituisce la propria soggettività, egli è suscettibile di una discriminazione morale corrispondente al pensiero morale o immorale, che rientra nel suo contenuto. E in parole povere e correnti, il poeta ha anche lui una sua educazione; che, come forma in lui una certa intelligenza, genera parimenti una coscienza morale»<sup>25</sup>.

Si comprende molto bene che ci si trova dinanzi ad una riflessione significativa. Non che Gentile equivalga la moralità dell'artista a quella del filosofo. Nel primo non vi è la mediazione io-altro da me. «Poiché l'arte consiste nel superamento del contenuto, e cioè nel sentimento in cui tutto ciò che è materia dell'arte è assorbito e annullato, l'arte come tale è il sentimento puro, e all'arte certamente non si può chiedere la moralità che è propria della filosofia»<sup>26</sup>. La diversità è data dal fatto che l'artista non agisce, bensì favoleggia, fantastica, proietta nella sua mente il suo mondo, il suo desiderio, la sua immagine agognata e fatta propria: *Cette belle jambe dans telle position qu'elle dessinât nettement son contour sur le soleil couchant*, per citare il Baudelaire di *Fusées*.

In verità Gentile, nel suo rigore, ha piena consapevolezza di una diversità che non esclude, ma implica l'unità. Infatti spiega: «se abbiamo detto che dentro il poeta c'è l'uomo, bisogna aggiungere e specificare: un uomo che sogna; ossia un uomo che, tutto raccolto in se stesso, s'è staccato dall'oggetto; ossia dall'oggetto che sia tutto l'oggetto: l'oggetto come sistema del pensiero nella sua totalità. Il suo oggetto è più che un oggetto»<sup>27</sup>. Gentile mostra assai bene, come d'altronde si è detto sopra, che nell'artista quell'oggetto che è il *suo* oggetto è tutto il mondo dell'artista, a cui egli si piega in una sorta di *sentita* moralità. «Dal punto di vista proprio dell'arte, l'arte nella sua autonomia, come spirito in quanto arte è tutto spirito, è filosofia, e perciò è morale»<sup>28</sup>.

E tutto questo andrebbe bene e spiegherebbe – e spiega – il senso dell'arte, ma potrebbe concludere il discorso senza accennare a

---

<sup>24</sup> Ivi, p. 277.

<sup>25</sup> Ivi, p. 278.

<sup>26</sup> Ivi, p. 279.

<sup>27</sup> Ibid.

<sup>28</sup> Ibid.

quello che invece è l'assunto di fondo: l'esserci in tale consapevolezza e in tale prospettiva una chiara impostazione formativa. Il che è anch'esso evidente nell'argomentare del Gentile allorché egli afferma che poiché l'artista deve credere al suo mondo per essere vero artista, deve necessariamente credere alle coercizioni etiche che liberamente sono di quel mondo in cui crede, altrimenti non è un artista e non vi è arte. «L'arte falsa è falsa esteticamente perché è falsa moralmente»<sup>29</sup>. È un'affermazione importante in quanto connette e identifica l'estetica alla morale: il bello non può che essere vero, almeno per il soggetto che lo pensa e lo esprime.

Per questo e proprio per questo l'arte ha una funzione *educatrice*. «Per questa sua immanente eticità l'arte è stata sempre la grande educatrice del genere umano, ed è stata sempre falsa arte l'arte corruttrice. Falsa perché unilaterale e parziale, laddove l'arte è sempre totalità spirituale»<sup>30</sup>. Che è un'affermazione importante perché fonda tutta l'educazione estetica o meglio l'educazione in sé attraverso l'arte. E può legittimamente fondare tale educazione, come educazione del genere umano, in quanto esclude la vera arte dai sentimenti superficiali.

E qui il filosofo tocca un aspetto estremamente delicato che occorre chiarire senza lasciare esitazione alcuna. Scrive Gentile: «Giacché la mancanza di serietà (di quella serietà che occorre all'arte, come alla morale), la leggerezza, la frivolezza, donde germinano il capriccioso, il burlesco, l'arcadico, il gonfio, l'erotico ecc., è mancanza di sentimento. Il quale quando c'è, è tutto: universale, infinito, come l'anima di cui è l'essenza»<sup>31</sup>. A leggere e intendere di primo acchito, si rischierebbe di non trovare nell'arte né il mondo del Boccaccio né i nudi di Rubens. Il severo filosofo escluderebbe dall'arte sia il burlesco sia l'erotico. Ma anche qui occorre intendere. Ciò che si è esclude è in quanto artificioso, direi commerciale, come non era né il mondo di Boccaccio né quello di Rubens, ai quali i due artisti credevano. Ciò che si respinge, senza cedevolezza, è il mondo dell'artificio ad uso del mercato, che pure ha i suoi cultori ma non per questo trova posto sul Parnaso. Quello che il filosofo liquida sprezzantemente è ciò che non educa poiché non creduto, quindi

---

<sup>29</sup> Ivi, p. 280.

<sup>30</sup> Ibid.

<sup>31</sup> Ibid.

prodotto per il mercato.

Questo spiega un ulteriore passaggio: il fatto che egli parli di carattere *nazionale* dell'arte, una nazionalità che non è mera limitazione ma individuazione di un'identità. Il filosofo lo illustra assai chiaramente. «La nazionalità è una forma storica dell'universalità del soggetto, in quanto egli via via si appropria e fonde nella propria personalità certi elementi che sono comuni e peculiari a quella storica individualità che è formata da tutti gli uomini che vivono in comune una medesima vita spirituale, avendo perciò gli stessi interessi e la stessa volontà, e assoggettandosi perciò alle stesse leggi e allo stesso potere che le imponga (...). Uno di questi elementi è, per esempio, la lingua»<sup>32</sup>. Che non è semplicemente l'argomentare di un pensatore che scrive negli anni Trenta, quando la globalizzazione è del tutto lontana. È invece il ribadire che l'artista è sempre uomo del suo tempo, un uomo che trova la sua dimensione in uno spazio e in un tempo a cui di fatto appartiene, per poi proiettare la propria idealità, il proprio mondo fuori della dimensione spazio-temporale. Per questo l'arte è la grande educatrice del genere umano e per questo Gentile, che è grande filosofo, può indicare la formazione estetica, che non è quella commerciale dell'usa e getta, come instancabile e solido percorso formativo a cui non può che guardare ogni uomo che non intende aver col prossimo un rapporto meramente strumentale.

**Università del Salento**

---

<sup>32</sup> Ivi, pp. 282-283.



**Maura Striano**

**La qualità dell'esperienza estetica in Dewey:  
una lettura pedagogica**

*Il concetto di esperienza nell'opera di Dewey*

Il concetto di esperienza può essere considerato un elemento centrale nell'intera opera di John Dewey, come testimoniano sia l'occorrenza del termine *experience* (che si registra per 4883 volte nel corpus della Electronic Edition dei Collected Works), sia il fatto che lo stesso termine compaia nel titolo di ben tre opere nell'ambito dei Later Works (*Experience and Nature* del 1925; *Art as experience* del 1934; *Experience and education* del 1939), da considerarsi come una vera e propria *trilogia*, dedicata alla costruzione di una *teoria generale* dell'esperienza individuale e collettiva.

Prima di arrivare ad una sua piena tematizzazione all'interno della summenzionata trilogia, l'*experience* viene indagata e tematizzata in una serie di scritti, nei quali viene ad assumere sfaccettature particolarmente interessanti in quanto orienteranno le prospettive di indagine attraverso cui verrà successivamente esplorata.

Allo scopo di addentrarci negli snodi più significativi della riflessione deweyana sul concetto di *esperienza* con l'obiettivo di mettere a fuoco le peculiarità dell'*esperienza estetica*, ci soffermeremo, dunque, su un'analisi di tale concetto a partire dalla sua prima tematizzazione negli *Early Works* (1882-1898), per poi indagare il suo sviluppo nei

*Middle Works* (1899-1924) ed arrivare alla sua piena declinazione nella *trilogia* dei *Later Works* (1925-1953).

In via preliminare è necessario puntualizzare che abbiamo a che fare con un elemento concettuale reggente l'intera impalcatura della speculazione deweyana, indagabile da almeno tre prospettive:

- a) una prospettiva bio-psichica
- b) una prospettiva estetica
- c) una prospettiva educativa.

Come si vede, all'interno dell'impianto costruito da Dewey, la prospettiva estetica rappresenta di fatto il "termine medio" all'interno del sillogismo speculativo del pensatore americano, e riveste un ruolo centrale nella messa a fuoco del costrutto di "qualità" dell'esperienza, da considerarsi un criterio, insieme, regolativo e valutativo.

E' interessante vedere come negli *Early Works* (che testimoniano il lavoro del "periodo formativo" di Dewey) il costrutto di *esperienza* sia tematizzato sia attraverso una *chiave di lettura filosofica*, sia attraverso una *chiave di lettura psicologica*, intendendo la psicologia come un vero e proprio "metodo" funzionale alla speculazione filosofica<sup>1</sup>.

Questa posizione epistemica è chiaramente indicata nel saggio *The New Psychology* (EW, vol 1) in cui Dewey scrive che "la natura di tutti gli oggetti dell'indagine filosofica deve essere stabilita scoprendo che cosa l'esperienza ha da dire su di essi. E la psicologia è il resoconto scientifico e sistematico di questa esperienza"<sup>2</sup>; per questo motivo il punto di vista psicologico risulta essere "infinitamente fruttuoso" nella misura in cui riesce a dimostrare che "tutto ciò che è, è per la coscienza o la conoscenza"<sup>3</sup>.

Per Dewey l'esperienza si configura quindi, insieme, come *primum gnoseologico* ed ontologico, laddove la dimensione gnoseologica diventa *fondante* per quella ontologica.

---

<sup>1</sup> Cfr. J.Dewey, *Psychology as philosophic method* in *Early Works*, vol. 1, 1882-1888, *Essays*, p.144.

<sup>2</sup> Tutte le citazioni sono riferite ai *Collected Works*, *Electronic Edition*, e la traduzione è di chi scrive. Si confronti il testo originale "the nature of all objects of philosophical inquiry is to be fixed by finding out what experience says about them. And Psychology is the scientific and systematic account of this experience" EW, 1, p. 123).

<sup>3</sup> Ivi, cfr. "the "infinitely fruitful" psychological standpoint shows that "all that is, is for con

Nel saggio *Psychology as philosophical method* (EW, vol. 1) Dewey sviluppa ulteriormente la sua argomentazione, sostenendo che “la psicologia è il completamento del metodo della filosofia, perché in essa scienza e filosofia, fatti e ragione, sono una sola cosa”<sup>4</sup>; per questo motivo, la psicologia come “metodo” consente di acquisire l’autocoscienza come primo livello di una indagine filosofica<sup>5</sup> che parta *dall’esperienza cosciente* nella sua interezza per poi realizzare una completa e sistematica indagine sull’uomo inteso come “universo individualizzato”; in questo modo, inoltre, il metodo della psicologia rappresenta un metodo rigoroso e scientificamente valido, che fornisce significato e valore sia alle scienze della natura, sia a quelle dello spirito, garantendone le condizioni di possibilità e di sviluppo<sup>6</sup>.

Non è un caso che nei successivi *Leibniz’s New Essays concerning Human Understanding*, il concetto di esperienza venga esplorato attraverso il suo rapporto con le sensazioni, elemento centrale del rapporto che l’uomo intrattiene con l’ambiente in cui vive<sup>7</sup>. Come sottolinea Dewey “la sensazione sta al confine tra il mondo della natura ed il regno dell’anima” ed in questa prospettiva “l’esame della natura e dell’origine della sensazione ci introduce al problema della relazione dell’intelligenza con il mondo”<sup>8</sup> in quanto, nella interpretazione di Leibniz la realtà risulta “organica alla sensazione e questa, a sua volta, organica alla conoscenza”<sup>9</sup>. Le sensazioni, infatti, sono forme di “conoscenza confusa, sono idee nella loro forma primitiva e più indifferenziata”; per questo la conoscenza di ordine superiore “non consiste nel comporre queste sensazioni che ne risulterebbero ancora più confuse” ma piuttosto “nell’introdurre

---

<sup>4</sup> Cfr. "psychology is the completed method of philosophy, because in it science and philosophy, fact and reason, are one" (EW, 1, pp. 157-58).

<sup>5</sup> Dewey è estremamente esplicito a tale proposito laddove afferma che negare la possibilità di indagare scientificamente l’autocoscienza significa negare la possibilità di effettuare qualsiasi tipo di indagine filosofica ( "to deny that self-consciousness is a matter of psychological experience is to deny the possibility of any philosophy" EW,1, p. 152).

<sup>6</sup> Introduzione Lewis E. Hahn 17 September 1968 al 1 volume degli Ew.

<sup>7</sup> Cfr. *Sensation and experience* in *Leibniz’s New Essays concerning Human Understanding*, EW, 1, p. 313.

<sup>8</sup> Ivi, p. 314.

<sup>9</sup> Cfr. “Leibniz regards reality as organic to sensation, and this in turn as organic to knowledge”.

distinzione nelle sensazioni precedentemente confuse- nello scoprire quello che significano, a cosa conducono, e in che modo sono in relazione tra loro”. In questa prospettiva “la conoscenza non è un processo esterno realizzato sulle sensazioni, è lo sviluppo del loro contenuto interno”<sup>10</sup>. Su tali basi l'*esperienza* “consiste nelle sensazioni e nella loro associazione o consecuzione” essa è quello “stadio di conoscenza raggiunto dagli animali, e in cui la maggioranza degli uomini rimane e in effetti tutti gli uomini in gran parte dei loro processi di conoscenza. Se la sensazione in conclusione è “avere idee confuse”, “l'*esperienza* è l'associazione di queste idee confuse secondo la loro accidentale giustapposizione nella vita dell'anima; per tale motivo, essa è quindi “non solo interamente sensibile, ma anche fenomenica”<sup>11</sup>.

Non è questa la sede per una esplorazione dettagliata del costrutto di esperienza nell'ambito dell'intero corpus degli *Early Works*, ma questi primi squarci ci consentono di intravedere in modo molto chiaro gli sviluppi che il concetto di esperienza avrà nella successiva speculazione deweyana. L'esperienza è in se stessa un processo che rappresenta il “cardine” conoscitivo tra la coscienza e il mondo, nella misura in cui essa costituisce la dimensione in cui, attraverso una progressiva chiarificazione, definizione e organizzazione delle idee e delle sensazioni umane, vengono ad affiorare le condizioni di possibilità dell'esplorazione e della conoscenza del mondo in forme

---

<sup>10</sup> Cfr. “The sensations are confused knowledge; they are ideas in their primitive and most undifferentiated form. They constitute, as Leibniz somewhere says, the vertigo of the conscious life. Higher knowledge, then, does not consist in compounding these sensations; that would literally make confusion worse confounded. It consists in introducing distinctness into the previously confused sensations,--in finding out what they mean; that is, in finding out their bearings, what they point to, and how they are related. Knowledge is not an external process performed upon the sensations, it is the development of their internal content.(ew.1.p. 318).

<sup>11</sup> EW.1.325“Experience,” as they use the term, consists in sensations and their association,--“consecution” as Leibniz calls it. Experience is the stage of knowledge reached by animals, and in which the majority of men remain,--and indeed all men in the greater part of their knowledge. Sensation, in conclusion, is the having of confused ideas,--ideas corresponding to matter. Experience is the association of these confused ideas, and their association according to their accidental juxtaposition in the life of the soul. It therefore is not only thoroughly sensible, but is also phenomenal. [Page ew.1.327].

sempre più articolate e complesse. Tracce di questa codificazione dell'esperienza si ritrovano diffusamente nei *Middle Works* e in particolare nel saggio *Consciousness and Experience* (MW, 1) in cui Dewey afferma chiaramente che ciò che gli interessa veramente “è il processo dell'esperienza, il modo in cui essa ha origine e si configura”; ciò in quanto gli preme arrivare a “conoscere le sue diverse forme tipiche, il modo in cui ciascuna di esse ha origine, il modo in cui si relaziona con altre esperienze, la parte che gioca nel mantenere un corso di esperienze interconnesso, inclusivo, in espansione”<sup>12</sup>.

In *Contributes to a Cyclopedia of Education* mw vol 6 Dewey inizia ad esplorare la categoria di esperienza anche in chiave educativa. Nelle voci *Experience* e *Education* evidenzia all'interno di ciascuna esperienza tendenze dinamiche ed evolutive su cui si innestano le azioni e le pratiche dell'educazione<sup>13</sup>.

Su queste basi, in *Democracy and education* (1916), Dewey focalizza la sua indagine sulla articolazione dinamica di attività e passività all'interno dell'esperienza, indicandole come due fasi strettamente complementari ed interconnesse ed evidenziando come sia proprio l'interconnessione tra di esse a costituire “la fruttuosità” ed il “valore” dell'esperienza<sup>14</sup>. In tale prospettiva, apprendere dall'esperienza implica una connessione avanti-indietro tra le cose che si fanno e quelle che si osservano, si apprezzano, si subiscono di conseguenza.

---

<sup>12</sup> cfr. What we are really after is the process of experience, the way in which it arises and behaves. We want to know its course, its history, its laws. We want to know its various typical forms; how each originates; how it is related to others; the part it plays in maintaining an inclusive, expanding, connected course of experience. Our problem as psychologists is to learn its modus operandi, its method.

<sup>13</sup> There are dynamic, transitive tendencies in the very nature of experience which tend to keep it growing and expanding. The educational process provides stimuli that appeal to these intrinsic tendencies.(m w, 6, 430) Contributions to a Cyclopedia of Education, vol I e II, voce Education.

<sup>14</sup> “The connection of these two phases of experience measures the fruitfulness or value of the experience. Mere activity does not constitute experience. It is dispersive, centrifugal, dissipating. Experience as trying involves change, but change is meaningless transition unless it is consciously connected with the return wave of consequences which flow from it. When an activity is continued into the undergoing of consequences, when the change made by action is reflected back into a change made in us, the mere flux is loaded with significance” (mw 9. 147).

L'esperienza viene così intesa come *processo attivo bidirezionale che si svolge nel tempo*: cosicché “ogni periodo successivo completa quello precedente, mettendo in luce nessi impliciti ma finora non osservati”, e in questa prospettiva “l'effetto successivo rivela così il significato del precedente mentre l'esperienza in sé stabilisce un'inclinazione o una disposizione verso le cose che hanno questo significato”. Per questo motivo Dewey può affermare che “ogni esperienza o attività continua *di questa natura* è educativa, e tutta l'educazione consiste nel possedere esperienze di tal genere”<sup>15</sup>.

Viene così introdotto anche il tema della *continuità* dell'esperienza (che verrà successivamente esplorato nei LW) evidenziando come l'educazione sia un processo di continua “ricostruzione e riorganizzazione” dell'esperienza nella misura in cui consente di ordinarla, organizzarla, risignificarla all'interno di un contesto.

L'analisi dell'esperienza in tutta la sua complessità richiederà tuttavia una più ampia ed articolata indagine i cui risultati verranno presentati da Dewey in *Experience and Nature*; *Art as experience*; *Experience and Education*.

Non è un caso che il contesto naturale sia considerato la prima dimensione da cui partire per realizzare un'indagine sull'esperienza umana. Dewey ritiene, infatti, necessario in primo luogo sottolineare che “l'esperienza è tanto della natura quanto nella natura. Non è l'esperienza che viene esperita, ma la natura; pietre, piante, alberi, animali, malattie, salute, temperature, elettricità etc”. In questa prospettiva “cose che interagiscono in certi modi *sono* l'esperienza; sono ciò che viene esperito” Connesse in certi altri modi con altri oggetti naturali, per esempio l'organismo umano, esse sono anche il modo in cui le cose vengono esperite”<sup>16</sup>.

---

<sup>15</sup> experience as an active process occupies time and that its later period completes its earlier portion; it brings to light connections involved, but hitherto unperceived. The later outcome thus reveals the meaning of the earlier, while the experience as a whole establishes a bent or disposition toward the things possessing this meaning. Every such continuous experience or activity is educative, and all education resides in having such experiences. MW.9.84

<sup>16</sup> These commonplaces prove that experience is of as well as in nature. It is not experience which is experienced, but nature-- stones, plants, animals, diseases, health, temperature, electricity, and so on. Things interacting in certain ways are experience; they are what is experienced. Linked in certain other ways with another natural object--the human organism--they are how things are experienced LW.1.13.

Per chiarificare ulteriormente la sua posizione (in continuità con la prospettiva epistemologica precedentemente messa a fuoco per l'indagine sull'esperienza), il pensatore americano si riferisce al contributo di uno psicologo, William James, il quale tematizza l'esperienza come una "parola a due facciate", nella misura in cui implica tanto attività quanto passività, laddove "nella sua primaria integrità non riconosce alcuna divisione tra atto e materiale, soggetto e oggetto, ma li contiene entrambi in una totalità non analizzata"<sup>17</sup>.

Per poter essere indagata in tutta la sua ricchezza e profondità, l'esperienza deve essere collocata nel mondo della vita, un mondo "che è un impressionante e irriducibile commistione di processi coronati dal successo, di condizioni rigide e perfettamente coerenti, di ordine, di ricorrenze che rendono possibile la previsione e il controllo, e di stranezze, di ambiguità, di possibilità incerte, di processi che vanno a produrre conseguenze precedentemente indeterminate". Sul piano dell'indagine "possiamo riconoscere separatamente questi elementi, ma non possiamo separarli, poiché a differenza del grano e della zizzania della parabola essi si sviluppano dalle stesse radici. Le qualità, come condizioni necessarie di loro gradi di eccellenza, hanno dei difetti; i mezzi per conseguire la verità sono cause dell'errore; il mutamento conferisce significato alla permanenza e la ricorrenza rende possibile la novità imprevista"<sup>18</sup>.

In questa prospettiva "se l'esperienza umana ha la funzione di esprimere e riflettere la natura di questo mondo deve essere caratterizzata dal bisogno; nel divenire consapevole del fatto che le cose hanno la specifica qualità di essere per così dire bisognose e nello stesso tempo di essere oggetto di bisogno ed essa deve

---

<sup>17</sup> It is "double-barrelled" in that it recognizes in its primary integrity no division between act and material, subject and object, but contains them both in an unanalyzed totality. "LW,1.19.

<sup>18</sup> We live in a world which is an impressive and irresistible mixture of sufficient, tight completeness, order, recurrences which make possible prediction and control, and singularities, ambiguities, uncertain possibilities, processes going on to consequences as yet indeterminate. They are mixed not mechanically but vitally like the wheat and tares of the parable. We may recognize them separately but we cannot divide them, for unlike wheat and tares they grow from the same root. Qualities have defects as necessary conditions of their excellencies; the instrumentalities of truth are the causes of error; change gives meaning to permanence and recurrence makes novelty possible. LW.1.48.

progettare appagamenti e realizzazioni”<sup>19</sup>.

In *Art as experience* Dewey spiega come l’esperienza si determini in modo continuo “a causa dell’interazione delle creature viventi e delle condizioni ambientali che è implicata nello stesso processo della vita”. In questa prospettiva “sotto le condizioni di resistenza e conflitto, aspetti ed elementi del sé e del mondo che sono implicati in questa interazione vengono a qualificare l’esperienza con emozioni ed idee in modo da fare emergere l’intenzione cosciente”; nondimeno spesso, avverte Dewey, l’esperienza ha i suoi intoppi: “Le cose sono esperite ma non in modo che siano composte in una esperienza. Vi è distrazione e dispersione, ciò che osserviamo e pensiamo, ciò che desideriamo ed otteniamo sono in contrasto l’uno con l’altro” in questo modo l’esperienza si interrompe non perché abbia compiuto il suo corso ma a causa di “interruzioni estranee o di una letargia sua interna”<sup>20</sup>.

Nondimeno, “in contrasto con tale tipologia di esperienza, abbiamo un’esperienza in cui il materiale esperito riesce a raggiungere la sua pienezza. Allora e solo allora esso è integrato e nel flusso generale di esperienza e demarcato dalle altre esperienze. Un lavoro viene terminato in modo soddisfacente, un problema trova soluzione, un gioco viene giocato fino in fondo, una situazione – che sia consumare un pasto, giocare a dama, condurre una conversazione, scrivere un libro o partecipare ad una campagna elettorale è così conclusa che la sua chiusura diventa una consumazione e non una cessazione. Tale tipo di esperienza è un intero e conduce in sé la sua qualità individualizzante e la sua auto efficacia. E’ una esperienza

---

<sup>19</sup> If human experience is to express and reflect this world, it must be marked by needs; in becoming aware of the needful and needed quality of things it must project satisfactions or completions LW.1.60.

<sup>20</sup> Experience occurs continuously, because the interaction of live creature and enviroing conditions is involved in the very process of living. Under conditions of resistance and conflict, aspects and elements of the self and the world that are implicated in this interaction qualify experience with emotions and ideas so that conscious intent emerges. Oftentimes, however, the experience had is inchoate. Things are experienced but not in such a way that they are composed into an experience. There is distraction and dispersion; what we observe and what we think, what we desire and what we get, are at odds with each other. We put our hands and turn back; we start and then we stop, not because the experience has reached the end for the sake of which it was initiated but because of extraneous interruptions or of inner lethargy LW, 10, 42.

Dewey<sup>21</sup>.

Come si vede, viene introdotto qui il tema della *qualità* dell'esperienza, che consente di discriminare esperienze singolari, discrete, ciascuna delle quali ha il suo inizio e la sua fine ed esperienze considerate come, "vere esperienze"<sup>22</sup> in cui "ogni parte successiva scorre in modo libero, senza interruzioni e senza spazi vuoti, verso ciò a cui tende"; in questo tipo di esperienze . "una parte conduce all'altra e in quanto tale porta in sé ciò che è accaduto prima, ed ognuna di esse acquisisce distinzione in se stessa. L'intero viene a diversificarsi in fasi successive che sono enfasi dei suoi vari colori"<sup>23</sup>; è quanto si verifica in un'opera d'arte "laddove differenti atti, episodi, eventi si mescolano e si fondono in una unità, eppure non spariscono o perdono il proprio carattere".

Questo tipo di esperienza è connotata da "una unità che le dà nome, e "l'esistenza di questa unità è costituita dalla singola qualità che pervade l'intera esperienza invece della variazione delle sue parti

---

<sup>21</sup> In contrast with such experience, we have an experience when the material experienced runs its course to fulfillment. Then and then only is it integrated within and demarcated in the general stream of experience from other experiences. A piece of work is finished in a way that is satisfactory; a problem receives its solution; a game is played through; a situation, whether that of eating a meal, playing a game of chess, carrying on a conversation, writing a book, or taking part in a political campaign, is so rounded out that its close is a consummation and not a cessation. Such an experience is a whole and carries with it its own individualizing quality and self-sufficiency. It is an experience LW 10.42.

<sup>22</sup> Experience in this vital sense is defined by those situations and episodes that we spontaneously refer to as being "real experiences"; those things of which we say in recalling them, "that was an experience." It may have been something of tremendous importance-In such experiences, every successive part flows freely, without seam and without unfilled blanks, into what ensues. At the same time there is no sacrifice of the self-identity of the parts. A river as distinct from a pond, flows. But its flow gives a definiteness and interest to its successive portions greater than exist in the homogenous portions of a pond. In an experience, flow is from something to something. As one part leads into another and as one part carries on what went before, each gains distinctness in itself. The enduring whole is diversified by successive phases that are emphases of its varied colours. LW.10.43.

<sup>23</sup> time there is no sacrifice of the self-identity of the parts. A river, as distinct from a pond, flows. But its flow gives a definite ness and interest to its successive portions greater than exist in the homogenous portions of a pond. In an experience, flow is from something to something. As one part leads into another and as one part carries on what went before, each gains distinctness in itself. The enduring whole is diversified by successive phases that are emphases of its varied colours . LW.10.43.

costituenti”; si tratta di una unità che non può essere considerata né emozionale, né pratica, né intellettuale nella misura in cui si riferisce all’esperienza nella sua interezza e totalità laddove “si giunge ad una conclusione, si ha un movimento di cumulazione e di anticipazione che finalmente giunge al completamento”<sup>24</sup>.

Abbiamo qui a che fare con un movimento “ordinato e organizzato” ; questo conferisce all’esperienza una “struttura artistica” che viene immediatamente avvertita e la connota quindi come “estetica”<sup>25</sup>.

Dewey fa una chiara distinzione tra esperienze non estetiche ed esperienze estetiche.

Le esperienze non estetiche sono quelle che “accadono” senza inizio né fine, ma che si susseguono senza continuità, per cui una sostituisce l’altra ma non l’assorbe, né la sviluppa.

In questa prospettiva “il non estetico” si trova ai due estremi dell’esperire umano laddove ad un’estremità troviamo “la successione sciolta che non comincia in nessun particolare luogo e che termina nel senso di cessare in nessun luogo particolare”, all’altra troviamo di contro “l’arresto, la costrizione, il procedere di parti che sono solo meccanicamente interconnesse tra di loro”.

Le esperienze non estetiche costituiscono, di fatto, la maggioranza delle esperienze e sono quindi considerate la norma; per questo motivo, la dimensione estetica viene generalmente collocata al di là dell’esperire e ad essa vengono attribuiti un luogo ed uno status esterno.

---

<sup>24</sup> An experience has a unity that gives it its name, that meal, that storm, that rupture of friendship. The existence of this unity is constituted by a single quality that pervades the entire experience in spite of the variation of its constituent parts. This unity is neither emotional, practical, nor intellectual, for these terms name distinctions that reflection can make within it. If a conclusion is reached, it is that of a movement of anticipation and cumulating, one that finally comes to completion. A "conclusion" is no separate and independent thing; it is the consummation of a movement. LW.10.45

<sup>25</sup> Things happen, but they are neither definitely included nor decisively excluded; we drift. We yield according to external pressure, or evade and compromise. There are beginnings and cessations, but no genuine initiations and concluding. One thing replaces another, but does not absorb it and carry it on. There is experience, but so slack and discursive that it is not an experience. Needless to say, such experiences are anaesthetic. Dewey: LW.10.47

Interessante è vedere come Dewey definisca la dimensione estetica a partire da un processo di identificazione delle condizioni che limitano l'emergenza della qualità estetica dell'esperienza.

Egli sottolinea inoltre che si tratta di una dimensione che emerge dalla continuità e dalla unità dell'esperienza umana e che viene a connotare tanto l'agire pratico quanto quello speculativo.

Ciò che limita e condiziona l'emergenza della dimensione estetica sono "la sottomissione al convenzionale, la sciattezza, la ripetitività", cui si accom-pagnano in modo complementare e dialettico "rigidità e dissipatezza, man-canza di scopi e di fini, ristrettezza ed eccessiva larghezza ed indulgenza"<sup>26</sup>.

L'esperienza estetica prende corpo dall'interno dell'esperienza non estetica, nella misura in cui è "lo sviluppo chiarificato ed intensificato di tratti che appartengono normalmente a ciascuna esperienza nella sua completezza"<sup>27</sup>.

L'emozione è la forza motrice e cementante di questo processo, laddove mette in relazione e colora le diverse parti dell'esperienza rendendolo unitario e continuo<sup>28</sup>.

L'estetico si riferisce ad una connotazione "consumatoria" dell'esperienza, nella misura in cui nell'ambito della costante dialettica tra agire/subire, creare/consumare connotante la natura di

---

<sup>26</sup> Thus the non-aesthetic lies within two limits. At one pole is the loose succession that does not begin at any particular place and that ends--in the sense of ceasing--at no particular place. At the other pole is arrest, constriction, proceeding from parts having only a mechanical connection with one another. There exists so much of one and the other of these two kinds of experience that unconsciously they come to be taken as norms of all experience. Then, when the aesthetic appears, it so sharply contrasts with the

<sup>27</sup> I have tried to show in these chapters that the aesthetic is no intruder in experience from without, whether by way of idle [Page lw.10.53] luxury or transcendent ideal, but that it is the clarified and intensified development of traits that belong to every normally complete experience. This fact I take to be the only secure basis upon which aesthetic theory can build. It remains to suggest some of the implications of the underlying fact. LW.10.53

<sup>28</sup> Emotion is the moving and cementing force. It selects what is congruous and dyes what is selected with its colour, thereby giving qualitative unity to materials externally disparate and dissimilar. It thus provides unity in and through the varied parts of an experience. When the unity is of the sort already described, the experience has aesthetic character even though it is not, dominantly, an aesthetic experience. LW10.49,52.

ogni esperienza umana, viene messo in primo piano il punto di vista di chi apprezza, consuma, gode.

Dewey distingue a questo in modo molto chiaro tra “artistico” ed “estetico” evidenziando come l’estetico sia una determinazione dell’esperienza all’interno della quale si colloca la possibilità di giocare insieme un doppio ruolo epistemico.

L’esperienza estetica è connotata da elementi di continuità, unità, determinatezza (un inizio e una fine) che richiedono di assumere una posizione recettiva e responsiva, non passiva e di introdurre all’interno dell’esperienza un elemento di giudizio che ne coglie il senso e il valore.

In questa prospettiva, nella misura in cui all’interno della esperienza si giocano in tensione dialettica dicotomie essenziali (attività e passività; azione e retroazione; eterodirezione e autodirezione), l’estetico scioglie la tensione costruendo percorsi di sviluppo dell’esperienza che la rendono unica e peculiare<sup>29</sup>.

Possiamo quindi riconoscere l’esperienza estetica come esperienza di tutti e di ciascuno, inscrivibile e in tutte le dimensioni della vita, che si costruisce sia in rapporto all’azione, sia in rapporto alla riflessione ed alla speculazione, nel contesto delle continue transazioni che regolano il rapporto tra l’individuo ed il suo ambiente.

L’emergenza dell’estetico si determina come emergenza tensionale che tende a ricostruire la relazione con il mondo introducendo elementi di continuità, reciprocità, unità...

Ciò richiede la consapevolezza che il termine estetico deve e può

---

<sup>29</sup> In short, art, in its form, unites the very same relation of doing and undergoing, outgoing and incoming energy, that makes an experience to be an experience. Because of elimination of all that does not contribute to mutual organization of the factors of both action and reception into one another, and because of selection of just the aspects and traits that contribute to their interpenetration of each other, the product is a work of aesthetic art. Man whittles, carves, sings, dances, gestures, moulds, draws and paints; the aesthetic experience--in its limited sense--is thus seen to be inherently connected with the experience of making. LW10.55 The sensory satisfaction of eye and ear, when aesthetic, is so because it does not stand by itself but is linked to the activity of which it is the consequence. Dewey LW,10.55. Perception is an act of the going-out of energy in order to receive, not a withholding of energy. To steep ourselves in a subject-matter we have first to plunge into it. When we are only passive to a scene, it overwhelms us and, for lack of answering activity, we do not perceive that which bears us down. We must summon energy and pitch it at a responsive key in order to take in. LW 10.60

essere utilizzato in senso molto ampio nella misura in cui investe tutte le esperienze individuali e collettive<sup>30</sup>.

Come abbiamo visto in *Democracy and Education* Dewey aveva individuato un nesso organico, una intima e necessaria relazione tra il processo dell'esperienza "effettiva" e l'educazione, indicando la declinabilità in senso educativo della dimensione esperienziale, ove in essa intervengano e siano riconosciute continuità, direzionalità, intenzionalità, significatività, unità.

Questa argomentazione viene sostenuta e sviluppata in modo più esplicito in *Experience and Education*, dove si individuano i principi di "continuità" ed "interazione" come indicatori di significatività e di valore per l'esperienza<sup>31</sup>.

Il riconoscimento delle esperienze come educative può darsi, quindi, solo sulla scorta di un elemento estetico che viene assunto come criterio regolativo per discriminare le esperienze educative o potenzialmente educative da quelle che non lo sono.

Ne derivano interessanti implicazioni in termini pedagogici.

In prima battuta possiamo affermare che, nella misura in cui l'esperienza educativa si configura, di fatto, come esperienza estetica, sia una contraddizione in termini parlare di educazione estetica o di educazione all'estetica, come se la dimensione estetica fosse collocata in qualche modo al di là dei campi di esperienza individuale e collettiva; si può invece parlare di educazione attraverso esperienze che si connotano come estetiche in quanto esperienze di pienezza, di continuità, di completezza.

In seconda battuta, diventa utile pensare all'educazione come ad uno spazio esistenziale, nell'ambito del quale è possibile attraversare le diverse dimensioni dell'esperire passando progressivamente e sempre più consapevolmente da un campo di esperienze non – estetiche ad un vasto campo di esperienze "consumatorie", nell'ambito delle quali attingere all'estetico attraverso molteplici

---

<sup>30</sup> If we take advantage of the word aesthetic in a wider sense than that of application to the beautiful and ugly, aesthetic quality, immediate, final or self-enclosed, indubitably characterizes natural situations as they empirically occur. LW1, 82.

<sup>31</sup> Continuity and interaction in their active union with each other provide the measure of the educative significance and value of an experience LW13,26.

percorsi, che hanno a che fare non solo con la creazione artistica, ma con tutti i campi di azione e di pensiero attraversabili ed esplorabili, senza soluzione di continuità tra i contesti del vivere quotidiano ed i contesti della formazione.

Ciò impone di riconoscere, valorizzare, promuovere -nella prospettiva dell'educazione continua- l'accesso e la permanenza alla dimensione estetica dell'esperire. considerata come dimensione connotativa di un esistere umano che si proponga di trascendere e superare i disorientamenti, le chiusure, le indeterminatezze, le parzialità, le rigidità per raggiungere livelli conoscitivi sempre più elevati ed estesi.

**Università di Napoli Federico II**



**Giuliano Minichiello**

## **La terza metamorfosi di Nietzsche e il problema dell'arte in Giorgio Colli**

L'angelo che ci guarda dalla cattedrale di Reims ha uno strano sorriso: da esso, suggerisce Adriano Dell'Asta, "siamo invitati a ricordare che l'uomo è chiamato a una felicità incredibile, la felicità del paradiso, dell'eternità, del senso della vita e della sua pienezza, di una vita che non muore e che è appunto la poesia"<sup>1</sup>. Ol'ga Sedakova fa così esprimere la creatura straniera alla terra: "...Ma pur, /in questa rosea pietra sgretolata, /levando il braccio /che la Guerra mondiale m'ha divolto, / consenti pur ch'io ti ricordi: /sei pronto? /Alla peste, alla fame, al terremoto, al fuoco, /all'incursione dei nemici, all'ira che su di noi si abbatte? /Certo, è tutto importante, ma non intendo questo. /Non è questo che devo ricordarti. /Non per questo sono stato inviato. /Ti dico: /tu /sei pronto /a una felicità incredibile?"<sup>2</sup>.

Spostiamoci altrove, precisamente nella Grecia tra sesto e quinto secolo avanti Cristo: sui frontoni dei templi troviamo delle figure maschili: i *kuroi*. Ispirarono riflessioni, tra gli altri, a Giorgio Colli: "E se commentare queste figure significa stemperarle, sarà lecito

---

<sup>1</sup> A. Dell'Asta, *Apologia del sapere integrale*, in O. Sedakova, *Apologia della ragione*, tr. it., La Casa di Matriona, Milano 2009, p. 3.

<sup>2</sup> La poesia di Ol'ga Sedakova, intitolata, appunto, *L'angelo di Reims*, è collocata, nella traduzione italiana citata, in quarta di copertina (cfr. ivi).

tuttavia accennare alla risonanza fisiologica che la loro vista opera su di noi, anzitutto a un brivido di meraviglia, come per un'ambiguità che attragga e sgomenti. I grandi occhi dorici aperti – vuoti per noi, quasi di una Medusa che impietrisca – sono aspri anche nei volti delle *korai*: il disegno dell'orbita è elaborato e scabro a un tempo, delimita quanto allude all'interiore e lo controlla con crudeltà (...). Qualcosa ci manca negli occhi, ma la bocca è preservata e dallo sguardo che atterrisce salva il sorriso, dove si mostra una *philanthropia* ingannevole, poiché il sorriso è il primo segno fisico della ragione simulatrice, della sua malizia e ironia”<sup>3</sup>.

Può sembrare sorprendente che due icone così apparentemente distanti e autonome l'una dall'altra suscitino riflessioni così affini e così articolate in strutture concettuali analoghe. Da una parte, l'angelo, dall'altra il fanciullo (il *kuros*, che ricordiamolo, in greco antico ha svariati significati, tra cui quello dell'autorità e della potenza): entrambi sorridono, alludendo a misteriosi significati, pur con espressioni diverse: il primo è “sfacciato”, il suo riso sembra prendersi gioco della preoccupazione umana per il mondo e il male; il secondo è “crudele”, il suo sorriso è solo apparentemente benevolo, anche se la crudeltà non è rivolta all'uomo ma a qualcosa che rimane sullo sfondo e che non esiteremmo a identificare più che con la vita, con la sua radice profonda. Quali che siano i significati da attribuire alle espressioni delle due figure, identica è la relazione che esse stabiliscono tra il visibile e l'invisibile, invitandoci a riflettere su un particolare modo di collegarsi dell'uno e dell'altro. Questo modo particolare è, in prima istanza, un *contatto*, cioè una identità immediata tra due ordini di fenomeni, l'uno esteriore (visibile) l'altro interiore (invisibile); in seconda istanza, è l'interpretazione, cioè lo sciogliersi e il susseguirsi, per così dire, di una serie di altre figure tese non solo e non tanto a *spiegare* il primitivo contatto, quanto a renderlo disponibile per una attività immaginativa e interpretativa; potremmo dire *evocativa*, intendendo, con questo termine, il chiamare (e-vocare) alla presenza qualcosa che è assente e, in certi casi estremi, l'assenza stessa. Ciò stabilisce, a nostro avviso, una significativa differenza tra il *segno* considerato in generale, e l'*espressione*, nel senso in cui Colli utilizza il termine.

---

<sup>3</sup> G. Colli, *Filosofia dell'espressione*, Adelphi, Milano 1978, p. 176.

Il segno, la parola, ad esempio, svolge una funzione presentificante, rende disponibile all'immaginazione ciò che non potrebbe esserlo "in carne ed ossa", ma, per lo più, nel cosiddetto linguaggio ordinario, ciò che è assente, non presenta ambiguità se non per una eventuale scorrettezza del segno e, di conseguenza, non genera una pluralità libera di significati né suscita quella collaborazione tra corpo, mente e spirito che richiede l'interpretazione di ciò che si è definito "contatto". La peculiarità di questa modalità di relazione tra visibile e invisibile è suscitata dall'arte, ne costituisce il nucleo e ne illustra l'universalità.

In più, il raffronto tra le due figure da cui siamo partiti, non solo è un esempio di come l'arte agisca sul fruitore attraverso il *contatto* e l'*espressione*, ma sembra tematizzare l'arte stessa e la poesia: l'angelo e il *kuros* non sono solo mezzi che l'arte impiega per condurre a compimento il proprio fine, ma *sono* anche, se ci si passa il termine, *sintesi a priori artistiche*. A una domanda del tipo: qual è l'essenza dell'arte, una risposta non peregrina potrebbe essere: l'angelo, o il *kuros*, con i loro sorrisi e i loro occhi spalancati sull'invisibile.

Una sia pur breve escursione nella ricca e complessa riflessione di Colli sulla "filosofia dell'espressione" rende più precisamente e più densamente il senso di questa suggestione. Essa rimanda, quale precedente di Colli, a Nietzsche, che esplora paesaggi analoghi, nella terra di confine tra ragione e immaginazione, filosofia e poesia.

Il cammello e l'asino, sono, a detta di Nietzsche, "animali del deserto": hanno sopportato il peso di "valori superiori alla vita" e nell'approssimarsi del deserto del nichilismo compiuto si caricano umilmente del peso dei "valori umani"<sup>4</sup>. Si tratta, appunto, dello "spirito di gravità", lo spirito che caratterizza l'età della decadenza, l'attitudine che ha trasformato la *specie homo* in qualcosa che ha bisogno di superarsi in direzione della "leggerezza", del "gioco", della "danza", di quella eucosmia estetica che costituì la grande aspirazione del filosofo tedesco.

---

<sup>4</sup> F. Nietzsche, *Così parlò Zarathustra*, III, "Dello spirito di gravità", "Di antiche tavole e nuove"; IV, "Il risveglio" (le citazioni delle opere di Nietzsche sono tratte dalla edizione critica di G. Colli e M. Montinari, Adelphi, Milano 1964 sgg.). Sul punto, cfr. G. Deleuze, *Nietzsche*, tr. it., Bertani, Verona 1977, p. 25.

Nietzsche aveva previsto la fine dello “spirito di gravità”, la trasmutazione del cammello in leone e del leone in fanciullo <sup>5</sup>. Liberata alla fine dal peso dei valori, l’umanità sarebbe diventata “leggera”: l’alleggerimento della vita <sup>6</sup> avrebbe donato agli uomini l’“incredibile felicità” dell’angelo, ovvero il giuoco del “fanciullo divino”.

Non si può dire che la profezia di Nietzsche non si sia avverata del tutto. L’uomo si è liberato dal peso dei valori, ha lasciato, prima di incamminarsi nel deserto, i fardelli della sua storia antica e recente; tuttavia non è diventato più “leggero”, non ha cessato di essere “portatore”. Pur sgravato del suo peso, il cammello è rimasto cammello: è la sua “natura” quella che porta su di sé.

Se la dialettica nietzscheana si interpreta come il superamento dell’eredità cristiana attraverso la liberazione dell’uomo/soggetto essa è fallita. La ragione di questo fallimento risiede, secondo Colli, in un errore prospettico, nell’aver immaginato che il male da estirpare fosse nella metafisica e che il suo superamento avrebbe segnato la nascita di un nuovo sistema di valori. Ma quello stranissimo e conclusivo scritto nietzcheano che è l’*Anticristo* ci presenta il paradosso di un cristianesimo superato da istanze cristiane ancora più profonde, il paradosso di una “trasvalutazione di tutti i valori” che il cristianesimo stesso ha già realizzato <sup>7</sup>: “Cristianesimo viene così a implicare morale, metafisica, giustizia, uguaglianza degli uomini, democrazia, in breve assomma in sé i valori del mondo moderno”, sicché la distruzione operata dal cristianesimo “è davvero secondo Nietzsche, una trasvalutazione ‘di tutti’ i valori” <sup>8</sup>. Se ci si vuole rivoltare contro il cristianesimo in nome di questi valori, si finisce con lo scoprire la cattiva coscienza di una modernità che solo dal cristianesimo può assumere quel quanto di verità che intende proclamare. Cristo, invece, non mentiva: “Di fronte a questo Cristo, Nietzsche non disprezza, ma si oppone con una trepidazione piena di risonanza (‘Dioniso crocifisso’!). Il Cristo da lui rivelato non è un

---

<sup>5</sup> F. Nietzsche, *Così parlò Zarathustra*, “Delle tre metamorfosi”.

<sup>6</sup> F. Nietzsche, *Umano, troppo umano*, II, “Il viandante e la sua ombra”.

<sup>7</sup> Cfr. G. Colli, *Nota introduttiva* a F. Nietzsche, *L’Anticristo. Maledizione del cristianesimo*, tr. it. di F. Masini, Adelphi, Milano 1977, pp. XII-XIII.

<sup>8</sup> Ivi, p. XIII.

fanatico né un negatore, odia la parola ed è estraneo alla cultura e alla dialettica, è fanciullesco, è un folle che non conosce colpa né castigo, non va in collera né oppone resistenza. Questo Cristo insomma è un mistico – anche se Nietzsche non usa questa parola la cui verità è soltanto interiorità. Tutto il resto non è che segno, e anche le sue parole sono simboli, per esempio ‘padre’ e ‘figlio’: ‘con la parola *figlio* è espresso l’*immersersi* nel sentimento di una trasfigurazione totale di ogni cosa (la beatitudine), con la parola *padre* questo *sentimento* stesso, il senso dell’eternità e della perfezione’. Non risulta che Nietzsche abbia letto Böhme, ma di fronte a questa sorprendente affinità di linguaggio, a questa poesia dell’interiorità, vacillano le certezze e le presunzioni di aver colto il fondo della sua anima”<sup>9</sup>.

Alla fine, dunque, anche per il cosiddetto teorico del nichilismo, l’essenza è l’interiorità e, con essa, la meravigliosa “beatitudine” del figlio nel “sentimento” del padre – l’“immersione” nella trasvalutazione di tutte le cose e questa trasvalutazione stessa come infinita, inesauribile interiorità. Il “super-uomo” è qui e non ha nemmeno più senso parlare di “fallimento” di Nietzsche, se mai, si dovrebbe attribuire lo scacco ai falsari di Nietzsche, ai teorici e ai politici che, nel corso del Novecento, hanno scambiato libertà e uguaglianza con il *sentimento* del nudo potere.

Ciò che a noi preme sottolineare è la riaffermazione del binomio poesia-espressione, al punto che Colli non esita a considerare l’arte come la grammatica del mondo nella sua autenticità. Nei lavori in cui ha esposto le basi della sua filosofia, Colli, sostituisce, nell’analisi della ragione, al primato kantiano delle categorie della qualità (vero/falso, è/non è) il primato delle categorie della modalità; di queste conserva la distinzione tra il *necessario* e il *contingente*, precisando, però, che con il secondo termine non si deve intendere il semplice opposto del primo (il “contingente” non è il “non-necessario”) ma un principio autonomo<sup>10</sup>, che ha una stretta affinità con l’essenza dell’arte. “L’artista – egli scrive – non imita nulla, non crea nulla: ritrova qualcosa nel passato. Noi siamo sazi di questo mondo di forme, di colori, di individui, ne siamo oppressi, disincantati: l’arte non assomiglia a nulla di questo mondo. L’artista

---

<sup>9</sup> ivi, p. XV.

<sup>10</sup> Cfr. G. Colli, *Filosofia dell’espressione*, cit., pp. 29 sgg.

inverte il corso del tempo, scoprendo da quale passato è nato questo presente, suscitando, facendo riemergere quel passato. Ma il tempo invertito, il tempo artistico non è guidato dalla necessità, è bizzarro, imprevedibile. Quel passato sorge da un altro passato, però senza un nesso di continuità. E la falsa vivezza dell' esistenza abituale, presente, non può essere prodotta dall'artista: è il filo della necessità, da lui ripudiato che la produce. Il falso distacco dell'esistenza artistica, per contro, è un recupero delle rappresentazioni nascenti che agglutinandosi fanno sorgere l'individuo"<sup>11</sup>.

Colli definisce "espressione nascente" quella immediatezza che precede ogni rappresentazione; essa non va confusa con la rappresentazione immediata, che presuppone già un soggetto e un oggetto, e dunque segna l'ingresso nel mondo dell'astrazione. Per fare un esempio, un ricordo suppone l'esistenza di una rappresentazione, che è il suo contenuto, ma se ci chiediamo se c'è un soggetto sia della rappresentazione che del ricordo, dovremmo rispondere, secondo Colli, che una parte della rappresentazione è passata nel ricordo: questo *residuo* e nient'altro è il soggetto; l'apparenza che un soggetto già costituito e sostanzialmente identico sia presente nell'una e nell'altro è, appunto, apparenza. La catena delle rappresentazioni così intesa è paragonata da Colli a una collana di perle, in cui ogni singola perla è legata a quella che la precede e a quella che la segue; in questa catena il soggetto può essere interpretato, o immaginato, come il filo che la attraversa. Ma se ci chiediamo, ancora, se sia ipotizzabile un soggetto del primo ricordo, il cui contenuto non è, evidentemente, un altro ricordo, dovremmo rispondere che lì, nel nascere dell'espressione originaria, si trova la vera e propria immediatezza, che esprime, dunque, l'assenza di ogni soggetto.

"Questo è il cammino dell'artista – scrive Colli –, da una rappresentazione nascente a un'altra, secondo la traccia del tempo invertito, in direzione dell'immediato": nella polarità nietzscheana di Dioniso e Apollo è postulata la spinta dell'arte in direzione dell'immediatezza e giustificata anche la visione del fondo della vita come dolore; ma, secondo Colli, ciò dipende dal fatto che Nietzsche, non comprese esattamente il sorriso dei *kuroi*, di cui scorse solo il

---

<sup>11</sup> G. Colli, *Dopo Nietzsche*, Adelphi, Milano 1979, p. 113.

lato crudele e ingannevole<sup>12</sup>. “L’arte recupera dunque una prospettiva che precede quella dell’individuazione. Chi riesce a tagliare il tessuto della necessità, a demolire gli edifici di parole e sgretolare la falsa corposità del mondo, corre il rischio di venir sommerso dalla violenza che si erge alle spalle della necessità debellata: nel rappersersi dell’individuo la violenza si manifesta come interiorità, come sensazione o sentimento del dolore. Qui fa naufragio chi non è artista, chi non sa spingere oltre, piegando l’angoscia, il filo retrocedente della memoria. Ma la violenza come dolore è condizionata da quelle rappresentazioni nascenti, che precedono la sfera dell’individuo. Chi va oltre trova la violenza mescolata al giuoco. Quelle rappresentazioni primarie sono ricordi dell’immediato, sono attimi, dove cadono tutte le condizioni astratte”<sup>13</sup>. Ecco perché l’arte non “inventa” e non “imita” nulla: essa “estrae gemme nascoste dal tessuto della vita”. Ciò che recupera sono rappresentazioni nascenti, ricordi primitivi, attimi: la vita senza l’aspetto fatale, plumbeo, concatenato, decadente, declinante; la vita nella sua struttura ascendente, dal presente al passato, sconnessa in istanti e folgorazioni<sup>14</sup>. Quando Colli afferma che la linea ascendente della vita è quella che dal presente conduce al passato è distante però dallo stato d’animo che Ernst Bloch amava definire come “malia dell’anamnesi”. Egli vuole anzi azzerare l’ipotesi che la libertà è nella radice e che il tronco e i rami sono percorsi che rinascono costantemente in virtù dello sguardo che li intreccia. L’angelo di Reims, lo “sfacciato” angelo della “incredibile felicità” del futuro allude anche lui alla *radicalità* che solo l’arte rivela. E, *ex adverso*, i *kuroi* colliani si sviluppano nelle *korai*: in esse, complemento e completamento dei primi, il sorriso raggiunge talvolta gli occhi, che si mostrano lievemente obliqui”. Alle tre metamorfosi dello *Zarathustra* se ne aggiunge così un’altra: il fanciullo è l’angelo sorridente di Reims o il *kuros* dal tempo ellenico: la meta-storicità dell’arte.

## Università di Salerno

<sup>12</sup> Cfr. L. Anzalone, *Il “logos” e i “kuroi”*, in L. Anzalone, G. Minichiello, *Lo specchio di Dioniso. Saggi su Giorgio Colli*, Dedalo, Bari 1984, pp. 175-184.

<sup>13</sup> G. Colli, *Dopo Nietzsche*, cit., p. 115.

<sup>14</sup> Ivi, p. 125.





**Maria D'Ambrosio**

***Las Meninas* Metafore della conoscenza per una  
teoria della formatività**

*Per iniziare: note da un viaggio.*

Barcellona, estate 2008. Al Museo Picasso in mostra ci sono le 58 opere che Pablo Picasso ha realizzato nel 1957 come 'lettture' de *Las Meninas* di Diego Velázquez, opera, questa, del 1656 del grande maestro di Siviglia alla corte del Re Filippo IV di Spagna. Ad inaugurare il percorso, quasi senza preavviso, uno spazio dove ti accoglie l'opera audiovisiva del 2004 di Eve Sussman *89 seconds in Alcazar*: un'immersione totale dentro *Las Meninas* che grazie allo sguardo della Sussman manifesta e dilata la volontà, già tutta di Velázquez, di riflettere e al contempo far penetrare, oltre la tela, il visitatore.

Velázquez, Picasso, Sussman 'segnano', a partire dalle loro opere 'incontrate' in uno stesso momento del mio viaggio a Barcellona, un possibile discorso sull'Arte che mi fa scegliere di 'usare' *Las Meninas*, nelle sue 'variazioni'<sup>1</sup>, come metadiscorso sul conoscere, sulla riproducibilità del 'reale', per farne come il 'manifesto' di una differente epistemologia: ermeneutica, narrativa, comprendente. *Las Meninas* è opera che mette in mostra, sin da Velázquez, il dispositivo

---

<sup>1</sup> Come lo è per un evento del quotidiano utilizzato da Raimond Queneau (1947) per il suo *Exercices de style*, tradotto in italiano da Umberto Eco e edito con il titolo di *Esercizi di stile* da Einaudi nel 1983.

linguistico su cui è costruita e che, paradigmaticamente, rimanda alla dimensione simbolica del 'fare' conoscenza, del costruire il mondo: per 'immagini'. *Las Meninas* è opera assunta qui come rappresentazione della rappresentazione: 'cifra' o metafora che 'parla' dei dispositivi discorsivi attraverso i quali si costruisce la realtà, e che apre al plurale e al sentire, facendo proprio dell'estetica la dimensione entro cui la realtà si fa e si manifesta.

In un solo viaggio, in una sola 'stazione' del viaggio, raccolgo le suggestioni e la forza 'epocale' di un'opera che ha la capacità di far parlare tra loro autori e epoche diverse e lontane, ma non estranee, perché non estranee al 'problema' del 'reale'. Suggestioni cui rinviano *Las Meninas* e le sue variazioni, a partire dalla forza suggestiva di Velàzquez, testimoniata nel tempo dall'attenzione critica rivolta da più parti e per scopi differenti al pittore spagnolo. Ed è forza che parte dal territorio dell'arte e arriva alla filosofia e alla riflessione epistemologica, in particolare con Michel Foucault e con la 'lettura' che ne dà nel 1966 con *Les mots e les choses*<sup>2</sup>. *Las Meninas* è inteso da Foucault come un enigma, un'opera che nel tentativo di 'scavo' ha mosso tanti e che, in questo senso, io dico, ha trovato in Picasso chi ha inteso farsene interprete e, con lo stesso linguaggio, attraversando classicismo e modernità, inaugurando la cosiddetta postmodernità. Le 58 opere di Picasso, che pure singolarmente sembrano essere compiute nella loro distinta unità, trovano, nell'allestimento che le ha raccolte tutte, un'eccedenza di senso e anche il riverbero della 'lettura' complessa, molteplice, plurale. Lettura che in *89 seconds in Alcazar* 'prende corpo' nella pienezza ineffabile di un audiovisivo digitale ad alta definizione in cui visibile e invisibile, dentro e fuori, vedere e toccare, trovano la loro complice mescolanza e rifiutano la possibilità del distinto e dell'escluso.

### *Echi barocchi di un discorso sulle forme: in ogni tempo.*

Dalla trama della tela di Velàzquez, pare articolarsi il 'manifesto' dell'arte barocca. Il Barocco come forma del discorso che, più di tutte, esprime, manifesta e legittima la carica espressiva dell'autore.

---

<sup>2</sup> Tradotta in italiano e pubblicata da R. C. S. Libri nel 1967 con il titolo *Le parole e le cose*.

E quindi *Las meninas*, datata 1656, come opera che segna marcatamente il passaggio dall'arte classica a quella moderna e consegna l'arte alla rappresentazione, alla composizione artistica, come 'altro' dalla realtà. Eppure il senso che *Las meninas* restituisce è quello della casualità, quasi della volontà dell'artista di sfuggire alla regole della composizione, e questo proprio grazie alla sua complessa composizione, che gioca su più piani di realtà e su più punti di vista, in particolare quelli prodotti dagli specchi. Il senso di 'dietro le quinte' viene restituito anche attraverso il ricorso a tanti personaggi. Non il ritratto di questa o quella infanta, di questo o quel regnante o consorte. Si tratta, in questo caso, di un ritratto collettivo della famiglia del re di Spagna, Filippo IV, e di alcune persone a loro più vicine, tra cui lo stesso Velázquez. In base all'identificazione accertata, i personaggi sono: in primo piano, Velázquez, quindi l'infanta Margherita, figlia dei sovrani di Spagna, circondata da due damigelle d'onore (Maria Augustina de Saramento a sinistra e Isabel de Velasco sulla destra), poi due nani (Mari-Barbola e Nicolasito Pertusato) con un cane accovacciato ai piedi. In secondo piano, sulla destra, donna Marcela de Ulloa, ad-detta al servizio della dame di corte, e don Diego Ruiz de Azcona, accompagnatore delle donne di corte. Nel vano della porta appare don Josè Nieto Velázquez, maresciallo di palazzo omonimo del pittore ma quasi certamente non suo parente. Infine, nello specchio posto sulla parete si vedono i due sovrani di Spagna, Filippo IV e sua moglie Marianna d'Austria e, poco sopra lo specchio, quasi completamente avvolte dall'ombra, due tele appese: si tratta dell'*Atena che punisce Aracne* di Rubens e di una copia dell'*Apollo e Marsia* di Jordanes. Il pittore 'parla' di un pezzo di vita di corte, lo coglie tutto, lasciando allo spettatore la possibilità di esserne parte, come di esservi dentro. Con Foucault abbiamo imparato a riconoscere una grammatica e una struttura del 'testo', così da guardare l'opera e dire con lui:

«Il pittore si tiene leggermente discosto dal quadro. Dà un'occhiata al modello; si tratta forse di aggiungere un ultimo tocco, ma può anche darsi che non sia stata ancora stesa la prima pennellata. (...) Indietreggiando un po', il pittore si è disposto di fianco all'opera cui lavora. (Allo) spettatore il quadro volge il retro; non è percepibile che il rovescio (...). Il

pittore, in compenso è perfettamente visibile in tutta la sua statura (...). Il pittore guarda, col volto leggermente girato e con la testa china sulla spalla. Fissa un punto invisibile, ma che noi, spettatori, possiamo agevolmente individuare poiché questo punto siamo noi stessi: il nostro corpo, il nostro volto, i nostri occhi. (...) Dagli occhi del pittore a ciò che egli guarda è tracciata una linea imperiosa che noi osservatori non potremmo evitare: attraversa il quadro reale e raggiunge, di qua dalla sua superficie, il luogo da cui vediamo il pittore che ci osserva; questa linea tratteggiata ci raggiunge immancabilmente e ci lega alla rappresentazione del quadro» (Foucault, 1966, *Le parole e le cose*, tr. it., Milano, Biblioteca Universale Rizzoli, 1978-2001, pp. 17-18)

Il 'vedere' che è del pittore rivolto allo spettatore si 'incrocia' e si sovrappone allo sguardo del pittore verso i soggetti da riprodurre. Questi sono esclusi dal campo visivo offerto allo spettatore che, così, si trova ad essere elemento costitutivo dell'opera stessa e vero 'interlocutore' cui è rivolto l'artista: spettatore che è parte attiva del prender forma dell'opera che risulta così essere il prodotto di un incontro di 'sguardi' e di storie, o istanze narrative, differenti. Destinati a mutare grazie proprio alla presenza e al legame di chi da spettatore 'entra' nel discorso, contribuendo a costruire non solo l'opera ma soprattutto se stesso. Implicazione e interesse attraversano la tela e la legano allo spettatore che ne diventa parte costitutiva: non più estranea, dunque, né esterna ma chiamata attraverso lo sguardo ad entrare. In tal senso, mi sembra di sentire Nancy fare eco a Foucault quando<sup>3</sup>, al Museo del Louvre davanti alla *Morte della Vergine* di Caravaggio (opera del 1605-1606), pronunciò il suo discorso esordendo col dire:

«E così siamo entrati là dove non entreremo mai, in questa scena dipinta su una tela. Improvvisamente, ci siamo. Non potremmo dire di esservi penetrati, ma neppure di esserne fuori. Ci siamo in maniera più antica e più semplice rispetto a un movimento, a un

---

<sup>3</sup> Il 22 giugno 1992.

trasferimento o a una penetrazione. Ci siamo senza aver lasciato la soglia, sulla soglia, né dentro né fuori – e forse siamo noi stessi la soglia, esattamente come il nostro occhio si conforma al piano della tela e si intesse da sé nella sua stoffa» (Nancy, Jean-Luc, 1994, *Le Muse*, tr. it., Reggio Emilia, Diabasis, 2006, p. 85).

Congiuntività e riflessività, per dirla con Bruner (1990), sono le forme attraverso cui l'opera si fa *evento*, è potenziale occasione di dialogo, che reca in sé memoria di una storia e quindi di un tempo da cui si è generata, ma che solo e proprio attraverso l'incontro con la storia di un altro, attraverso il reciproco farsi presente dell'una storia all'altra, riprende vita e viene declinata in un intreccio tutto nuovo: come per Nancy l'occhio che si intesse nella stoffa della tela. Movimento, trasferimento, intreccio: l'immagine dello spettatore è certo in questo senso categoria implicata nell'idea stessa di opera. Anche solo restando allo sguardo, all'atto del vedere, *Las Meninas* e Velázquez sembrano inaugurare un differente statuto del vedere: l'occhio è mano che dipinge per il pittore ed è specchio dentro cui lo spettatore può trovare riflessa la sua immagine mediata dall'immagine riprodotta dalla tela. L'occhio non è più distante, capace cioè di cogliere attraverso l'estraneità, la realtà nella sua riproducibile oggettività. L'occhio del pittore in questo caso, nell'essere poggiato sui suoi 'modelli' - i reali di Spagna che non sono visibili se non attraverso lo specchio posto al fondo della stanza - è rivolto allo spettatore così che *Las Meninas* sembra rendere riconoscibile, e viene qui citata e utilizzata in questo senso, una dimensione discorsiva dell'opera e dell'arte più in generale. Mentre da una parte Velázquez usa un lessico riconoscibile e ufficiale per far parlare i reali al loro popolo, quindi mentre eleva a 'modello' i suoi modelli per la tela, sta anche svelando questo meccanismo di modellizzazione, il potere di costituire l'ordine sociale, prestandosi lui stesso ed esponendosi in prima persona – il pittore è perfettamente visibile in tutta la sua statura, ci fa 'osservare' Foucault - a inaugurare la possibilità di un nuovo ordine (del discorso). La scena rappresentata da Velázquez è un retroscena su cui si è fatta luce, come sottolinea il personaggio sul fondo che, stando sulla soglia, tiene discosta la tenda. Ciò che come d'uso

rimane fuori dallo sguardo pubblico, acquista dignità di opera e viene manifestatamente esposto per aprire a differenti piani di significazione. Si può partire dal comune convergere dello sguardo e dell'attenzione di tutti i personaggi rappresentati verso un unico punto che fa da 'fuoco' del dipinto e che è la coppia dei reali che non si dà se non attraverso lo sguardo di ciascuno dei testimoni della scena e dello specchio che è occhio che 'contiene' tutte le 'rappresentazioni' possibili e le riduce ad una e una soltanto (la stessa di cui il pittore è autore e di cui lo specchio è riflesso, o memoria). Ma il convergere dello sguardo su di un unico fuoco si presta all'ambiguità degli intenti e del risultato estetico proposto da Velázquez che sposta il fuoco fuori dalla tela, fuori dalla scena e nel riferirsi alla presenza dei reali chiama in causa anche lo spettatore. Dunque rappresentazione della rappresentazione ma anche scena che include e apre a più di quanto sia visibile, includendo anche il non-visibile. E questo 'solo' attraverso giochi di luce, di sguardi e di riflessi.

«In apparenza, questo luogo è semplice; è di pura reciprocità: guardiamo un quadro da cui un pittore a sua volta ci contempla. Null'altro che un faccia a faccia, occhi che si sorprendono, sguardi dritti che incrociandosi si sovrappongono. E tuttavia questa linea sottile di visibilità avvolge a ritroso tutta una trama complessa d'incertezze, di scambi, di finte. Il pittore dirige gli occhi verso di noi solo nella misura in cui ci troviamo al posto del suo soggetto. Noialtri spettatori, siamo di troppo. Accolti sotto questo sguardo, siamo da esso respinti, sostituiti da ciò che da sempre si è trovato là prima di noi: dal modello stesso. Ma a sua volta lo sguardo del pittore diretto, fuori del quadro, verso il vuoto che lo fronteggia, accetta altrettanti modelli quanti sono gli spettatori che gli si offrono; in questo luogo esatto, ma indifferente, il guardante e il guardato si sostituiscono incessantemente l'uno all'altro» (Michel Foucault, 1966, op. cit., pp. 18-19)

La metafora tutta moderna del vedere<sup>4</sup> è 'smontata', decentrata, polverizzata. Velázquez nel 'denunciare' il potere che il 'modello'

---

<sup>4</sup> Qui il primo riferimento è a Galileo Galilei, pressoché contemporaneo di Diego Velázquez.

esercita sulla 'realtà', invita il suo pubblico a inaugurare un tempo nuovo<sup>5</sup>, a rifiutare una semplice testimonianza, per farsene interpreti, attori, così che il vedere ritrovi il senso del 'toccare' e dell'essere toccati. Attraverso la provocazione offerta da Velázquez, la distanza dei Moderni si fa *prossima*, trova nel sentire la strada per conoscere, così che il soggetto e il suo mondo possano trovare nella dislocazione e nel movimento che la sottende il 'principio' del conoscere stesso.

Il movimento, l'azione, l'espressione: concetti barocchi che lasciano emergere il magma e il mistero che l'arte, più di tutte le forme di rappresentazione, raccoglie e disperde al tempo stesso, proprio perché 'luogo' del sentire, di quella dimensione estetica cioè che tiene insieme occhio, orecchio e pelle, e intende il corpo come dispositivo percettivo e il linguaggio (l'universo simbolico che è gesto, suono, parola, immagini, ...) come forma e quindi come *medium* di quel sentire. In questo senso l'Arte 'contiene' e tiene unite la poesia e la comunicazione, la creazione e la relazione, l'artista e il suo spettatore, la lettura e la scrittura, il toccare e l'essere toccati. Il vaso e il vasaio direbbe Walter Benjamin<sup>6</sup> - e gli farebbe eco José Saramago<sup>7</sup> dalla sua *caverna* che a sua volta riecheggia il mito di Platone<sup>8</sup>. Ma anche *le parole e le cose*, per dirla con Michel Foucault<sup>9</sup>. Il dar forma, il mettere in parola, l'offrire allo sguardo di un altro, il manifestarsi in uno spazio comune che implica la presenza di un altro, sono condizioni e dimensioni che l'artista conosce e pratica molto bene, anche se con esiti non sempre felici. Velázquez è dunque 'icona' di un fare arte, di un sentire e di un conoscere, che smuove i punti di vista, legittima la loro pluralità e lascia spazio a composizioni e scomposizioni che uno sguardo, e

---

<sup>5</sup> In questo senso va ricordato che tra il 1605 e il 1615 Miguel de Cervantes aveva pubblicato *El ingenioso hidalgo don Chijote de la Mancha*, opera nella quale si individua la nascita del romanzo moderno e alla quale si ricorre per fare di Chisciotte e dei 'suoi' mulini a vento, l'icona del 'visionario'.

<sup>6</sup> Walter Benjamin, 1936, *Il narratore. Considerazioni sull'opera di Nicola Leskov*, tr. it., in: Walter Benjamin, 1955, *Angelus Novus*, tr. it., Torino, Einaudi, 1962.

<sup>7</sup> José Saramago, 2000, *La caverna*, tr. it., Torino, Einaudi.

<sup>8</sup> Platone, *Repubblica*, VII libro.

<sup>9</sup> Michel Foucault, 1966, *Le parole e le cose. Un'archeologia delle scienze umane*, tr. it., Milano, Biblioteca Universale Rizzoli, 1978.

l'incontro con quello di un altro, può generare. E in un gioco di riflessi che questo discorso sembra riaprire, ritorna l'importanza del pensiero del tardo Rinascimento, del secentismo, del barocchismo, individuata da Benedetto Croce perché

«allora si cominciò a distinguere con insistenza, accanto all' 'intelletto', una facoltà che fu detta 'ingegno', *ingegniūm* o 'genio', propriamente produttrice dell'arte; e, in corrispondenza con essa, una facoltà giudicatrice, che non era il raziocinio o il giudizio logico, perché giudicava 'senza discorso' ossia 'senza concetto', e venne prendendo il nome di 'gusto'. (...) Anche allora si celebrò la 'fantasia', maga incantatrice, e il 'sensibile' o 'sensuoso' che è nelle immagini della poesia e nella pittura» (Benedetto Croce, 1928, *Aestetica in nuce*, Roma-Bari, Laterza, 1979, p. 62).

E con Benedetto Croce tornano a parlare Zuccolo (1623) con il suo 'giudizio del senso', Gian Battista Vico e la sua *Scienza nuova* (1725-1730) con la 'logica poetica', fino a Baumgarten con la 'cognitio confusa', Immanuel Kant con 'l'attività estetica' e soprattutto De Sanctis, Flaubert e Baudelaire perché «Essi solo veramente consolano delle trivialità estetiche dei filosofi positivistic e della faticosa vacuità dei cosiddetti idealisti»<sup>10</sup>. Il sentire è 'problema' che investe da sempre il rapporto con la realtà, e confluisce nella 'questione' che investe la forma ovvero la 'realtà' e la sua formatività, cioè nel suo contemporaneo prendere e dare forma. La formatività è 'cifra' di un agire situato in una relazione e anima un processo complesso la cui matrice è qui intesa come, eminentemente, linguistica, simbolica, cioè. La realtà della 'realtà' (sia essa oggetto o soggetto), il suo oggettivo essere 'dato', non è qui posto come problema se non in termini di significato, di rappresentazione quindi, di produzione di senso: col 'sensuoso' del Barocco. E se l'attenzione è rivolta ad un'opera, e ad un'opera che di quel Barocco e di quel discorso sul senso è intrisa, è perché si è partiti con Croce a sostenere che

---

<sup>10</sup> Benedetto Croce, 1928, op. cit., p. 70.

«Il lavoro della comunicazione ossia della conservazione e divulgazione delle immagini artistiche, guidato dalla tecnica, produce, dunque, gli oggetti materiali che si dicono per metafora ‘artistici’ e ‘opere d’arte’: quadri e sculture ed edifici, e poi anche, in modo più complicato, scritture letterarie e musicali, e, ai giorni nostri fonografi e dischi di fonografi, che rendono possibile di riprodurre voci e suoni. Ma né queste voci e suoni né i segni della pittura, della scultura e dell’architettura sono opere d’arte, le quali non altrove esistono che nelle anime che le creano o le ricreano» (Benedetto Croce, 1928, op. cit., p. 34)

Partire dall’opera significa dunque restituire l’opera stessa alla sua creazione e ri-creazione continue, alla rete dei discorsi che dalla trama della tela può intessersi grazie al ‘gesto’ di chi vi entra e vi si riflette, rese possibili dal fatto che l’opera esiste grazie a chi, da produttore ne è contemporaneamente spettatore (come il pittore ritratto da Velázquez in *Las Meninas*, colto proprio nell’atto di guardare la sua opera) o da spettatore se ne fa creatore-interprete. Complanari e contemporanei sono il ‘momento’ della ‘lettura’ e quello della ‘scrittura’. L’arte è poesia: arte del dar forma, riprodurre il reale e farne discorso, narrazione, racconto, che già solo nel momento dell’esporsi e manifestarsi alla *presenza* di un altro, diviene Altro: Soglia: Confine.

### *Ri-producibilità dell’opera <sup>11</sup>: o dell’arte del conoscere.*

Attraverso un gioco di echi e riflessi, ciò che Velázquez annuncia e a cui dà inizio, è magistralmente accolto dal ‘genio’ di Pablo Picasso che con *Las Meninas* intreccia una *liason* che rende pubblica proprio attraverso le sue 58 ‘variazioni’. La ‘relazione’ Velázquez-Picasso genera opere che sono anche una sorta di ‘discorso sull’opera’, un saggio e una metafora del conoscere, simbolo di una teoria della

---

<sup>11</sup> Cfr. Walter Benjamin, 1936, *L’opera d’arte nell’epoca della sua riproducibilità tecnica*, tr. it., Torino, Einaudi, 1955.

conoscenza che ha già rotto con la sacralità del testo <sup>12</sup> e ha attraversato la Modernità per rompere con la linearità del testo, della realtà, del tempo, e inaugurare una visione critica che rendesse praticabile l'*esperienza originaria*, per dirla con Walter Benjamin (1937)<sup>13</sup>, e legittimasse la manico-lazione tecnica e artistica facendone un vero e proprio 'manifesto' della storia della percezione e quindi della ri-costruzione e della ri-producibilità dell'opera (che sta per realtà, storia, identità,...). Espressionismo e cubismo direi che sono la forma dell'arte intesa come 'laboratorio' da Picasso: il confronto con i maestri<sup>14</sup> rende esplicita la 'manipolazione' dell'originale che viene trasformato in 'opera dell'opera'. Le 58 *Meninas* di Picasso raccontano un viaggio. Il viaggio di Picasso dentro la tela di Velàzquez: l'attra-versamento di un'opera da cui emergono interpretazioni che multi-plicano i punti di vista, assecondando quella che era già una pluralità dello sguardo in Velàzquez. Il suo Barocco è barocchismo per Picasso e sfocia nel cubismo come estrema conseguenza di un'istanza che non si limita ai confini dell'arte ma che attiene all'essere, al conoscere, e che, in qualche modo, troverà nei linguaggi digitali la praticabilità multimediale e multisensoriale dell'immagine di *homo faber*. Sottolineo infatti che gli aspetti tecnici e tecnologici non sono fatto a sé, accessorio, ma entrano legittimamente nel discorso sulla formatività e in una ipotesi di estetica della formazione <sup>15</sup>. Quando Picasso legge Velàzquez e ce lo restituisce attraverso le sue 58 variazioni, la metafora computazionale è quella che i cognitivisti assumono e propongono come paradigmatica per pensare la mente come un elaboratore. La stessa metafora che farà intendere le 58 *Meninas* di Picasso come 'prova' e 'effetto' di una elaborazione che sfocia nella pratica del 'taglia e incolla' o dello 'zoom' che sarà in pieno pratica ed estetica dei nuovi media e dei media digitali in

---

<sup>12</sup> Si ricorda che Johann Gutenberg (1394 circa-1468) tra il 1448 e il 1454 introdusse la stampa a caratteri mobili pubblicando la prima edizione tipografica della Bibbia.

<sup>13</sup> Walter Benjamin, 1937, *Edouard Fuchs il collezionista e lo storico*, tr. it., in: *Opere complete*, Torino, Einaudi.

<sup>14</sup> In particolare con Velàzquez (*Las Meninas*, del 1656), Delacroix (*Algerian Women at Home*, del 1834), e Manet (*Le déjeuner sur l'herbe*, 1862-1863).

<sup>15</sup> Si veda a questo proposito Maria D'Ambrosio, 2006, a cura di, *Media Corpi Saperi. Per un'estetica della formazione*, Milano, Franco Angeli.

particolare. Rivoluzione digitale che, direi, può trovare i suoi fondamenti proprio nel Barocco di Velàzquez, nel suo 'originario' rinvio alla dimensione tattile, digitale appunto, e prima ancora nell'invenzione di Gutenberg e quindi in quella che è stata definita 'la rivoluzione inavvertita'<sup>16</sup>. La forza artistica, espressiva e creativa di Picasso lo fanno assumere qui, insieme a Velàzquez, come icona stessa del 'genio' e del poeta. È forza che riconosce plasticità alle figure protagoniste delle sue tele; ne fa sentire la profondità, il loro riverbero. Forza che Eve Sussman ha 'ereditato', accolto e tradotto, realizzando nel 2004 un'opera audiovisiva, *89 seconds in Alcazar*, che riesce a dilatare il 'progetto' dell'autore di *Las meninas*: lasciare, cioè, che le immagini 'prendano corpo', e nel loro animarsi possano far sentire la tensione, rendere partecipi del loro respiro, del loro sguardo, della loro presenza vibrante. Il risultato sul piano estetico e artistico è davvero sorprendente. Complici costumi (di Karen Young) e coreografia (Claudia de Serpa Soares) che restituiscono, 'fedelmente' e con effetti iperreali, la scena alla corte di Spagna e ai suoi regnanti. L'operazione della Sussman è davvero interessante e può essere letta come un vero e proprio viatico per introdurre il visitatore nella 'realtà' artistica e nella cultura di una Spagna solo così apparentemente lontana. Il Barocco di Velàzquez riproposto e interpretato dalla Sussman eccede la funzione oleografica e celebrativa e produce un impatto che si riflette sulla possibilità di interpretare anche l'opera di Picasso e del suo percorso artistico. Ma l'impatto dell'audiovisivo della Sussman si estende all'opera dei modernisti (Gaudì tra tutti) che hanno dato un carattere a Barcellona e alle sue architetture. Dopo la visita al Museo Picasso, il video della Sussman ritorna a fornire chiavi di lettura nella successiva visita agli edifici pubblici e privati che danno identità alla città. *89 seconds in Alcazar* è mondo che attraversi e di cui si può assumere 'l'ottica' così che nel ritorno al mondo esterno all'opera, se ne sente tutta la presenza come di un'esperienza vissuta e fatta propria, 'compresa' appunto, che consente un'altra 'visione' del mondo. E così è stato per me nel tornare a guardare Barcellona. Parc Guell, Palau Guell, il Museo della Musica Catalana, insieme alla cattedrale gotica e a quella di San Pau del Camp, nell'essere parte di una geografia

---

<sup>16</sup> Cfr. Elisabeth Eisenstein, 1979, *La rivoluzione inavvertita*, tr. it., Bologna, Il Mulino, 1985.

urbana che parla di antiche e ancora attuali tensioni tra monarchia e borghesia, tra spiritualità e paganità, cattolicesimo e laicità, hanno iniziato a rappresentare ‘ai miei occhi’ il profondo senso della ricerca tutta anche contemporanea di una positiva e creativa arte del conoscere che possa restituire a ciascuno la propria dimensione poetica che fa di Velázquez, Picasso, Sussmann e tanti altri gli ‘eroi’ e i miti cui ricorrere per riflettere sulla propria condizione esistenziale ‘politica’. E quindi per recuperare dal legame con il mondo una forza rigenerante e vitale da far coincidere con la formatività e quindi con la possibilità dell’uomo di essere partecipe del complesso processo di formazione che investe l’uomo stesso e il suo mondo, nel loro reciproco gioco scultoreo<sup>17</sup> o gioco di echi e altre risonanze possibili, di nutrimenti e tradimenti. Suono e cavità, tela e occhio che la trapassa, specchio che riflette e trasfigura nello sguardo di un altro, mano che imprime e resta impressa dal contatto con l’altro, una danza tra Apollo e Dioniso, direi, per provare a cogliere del prendere e del dar forma tutto lo slancio vitale della musica e di chi se ne fa uditore e poi pure cantore. Il riverbero di luce e suoni è un’immagine che può restituire il movimento e l’attività ‘archeologica’ (il ritrovare strade di altri) ed ‘eroica’ (l’aprire nuove strade non ancora percorse), così che generare può voler dire generarsi, grazie ad un movimento che nell’aprire sottende un essere aperti. In altre pagine l’ho chiamata ‘la carica autobiografica del conoscere’<sup>18</sup> per parlare di un modello riflessivo e comprendente di conoscenza. E ora, attraverso questo scritto, rintraccio, o propongo di rintracciare, nell’opera di Diego Velázquez un luogo da cui far originare un discorso sulla somiglianza<sup>19</sup>, sulla rappresentazione, sul linguaggio, sulla specularità, sull’identità e sul suo consustanziale divenire-tras-formarsi<sup>20</sup>: discorso che qui viene articolato e attribuito a Diego Velázquez stesso e poi a Pablo Picasso e a Eve Sussman. Tre artisti, tre figli del loro tempo, che si parlano

---

<sup>17</sup> Cfr. Michel Onfray, 1993, *La scultura di sé. Per una morale estetica*, tr. it., Roma, Fazi, 2007.

<sup>18</sup> Maria D’Ambrosio, 1999, *L’agire narrativo: verso la costruzione di un ‘tessuto logico-sensoriale’*, in: Ornella De Sanctis, 1999, a cura di, *Orizzonti multimediali della formazione*, Napoli, Liguori.

<sup>19</sup> Ovvero sulla *Mimesis*.

<sup>20</sup> Cfr. Maria D’Ambrosio, 2009, *Discorsi sul divenire dentro i luoghi del contemporaneo. Riflessioni pedagogiche*, Napoli, Liguori.

attraverso il rapporto con un'opera, *Las Meninas* appunto, e ne fanno come la metafora per pensare alla realtà e alla sua problematica oggettività, ai modi del conoscere che paiono chiamare in causa il soggetto (nella duplice posizione di artista e spettatore) riconoscendolo come parte in causa, intento a conoscere il mondo e riflettersi in esso per riconoscersi. In questo senso esistere, vivere, suona sempre come esibire la condizione di chi è sulla soglia, testimone di un equilibrio sempre precario tra verità e rappresentazione. Come nella 'lezione' di Velàzquez. Che è quella di Picasso. Che è quella della Sussman. Viaggiatori di un tempo presente che già annuncia il futuro portando con sé tutta la potenza del passato: loro, gli artisti, e pure tutti noi, così pregni di quello che Gillo Dorfles (1952) ha chiamato *principio formativo*<sup>21</sup> e che recupera nel quotidiano 'fare significato', nella sfera del simbolico, la dimensione poetica ed estetica dentro cui collocare il sempre misterioso e pure epocale evento dell'essere e del suo divenire. La 'realtà' è assunta per mimesi come materia sonora, vibrante, dialogica, narrativa.

Così, proprio sulla soglia di una contemporaneità 'toccata' attraverso un'opera e le sue ri-figurazioni, suona e torna a risuonare la lettura di Nancy che dice:

<<Il distinto è lontano, opposto a ciò che è vicino. Ciò che non è vicino può essere messo a distanza in due modi: allontanato dal contatto o dall'identità. Il distinto è distinto in due modi. Non tocca ed è dissimile. Così è l'immagine: occorre che sia distaccata, messa fuori e davanti agli occhi (essa è quindi inseparabile da una faccia nascosta che non si stacca: la faccia oscura dal quadro, la sua 'sub-ficie', la sua trama o il suo supporto), e occorre che sia diversa dalla cosa. L'immagine è una cosa che non è la cosa: se ne distingue essenzialmente.

Ma ciò che si distingue essenzialmente dalla cosa è la forza, l'energia, l'impulso, l'intensità. Il "sacro" è sempre stato una forza, una violenza. Ciò che va compreso è come la forza e l'immagine appartengano l'una all'altra nella stessa distinzione: come, cioè, l'immagine si dia attraverso un tratto

---

<sup>21</sup> Gillo Dorfles, 1952, *Discorso tecnico delle arti*, Milano, Christian Marinotti, 2003.

di distinzione (ogni immagine si dichiara o si indica in qualche modo come immagine) e come ciò che essa dà sia in primo luogo una forza, un'intensità, che è innanzitutto la forza stessa della sua distinzione>> (Jean-Luc Nancy, 2002, *Tre saggi sull'immagine*, Napoli, Cronopio, pp. 32-33)

**Università Suor Orsola Benincasa**



**Maurizio Piscitelli**

## **Educazione e musica**

Il nesso tra educazione e musica appare molto stretto, anche se bisogna riconoscere che un'antica consuetudine pedagogica ha relegato la musica ai margini del sistema educativo italiano. Superate già da alcuni anni tali riserve, la scuola italiana sta cercando, di recente, di rafforzare l'aspetto pratico dell'educazione musicale, riducendo la componente teorica, che fino a poco tempo fa, invece, prevaleva<sup>1</sup>. In questo mio breve intervento cercherò di porre tre domande e di azzardare tentativi di risposta: la musica ha una valenza educativa? è strumento di cittadinanza attiva? è un'arte per pochi o un potente mezzo di espressione e di comunicazione?

Che la musica sia strumento di educazione lo hanno riconosciuto tutti nei secoli, anche chi si teneva lontano dalla musica, guardandola con sospetto: Hobbes<sup>2</sup> dice che è da abolire perché è fonte di liberazione e di libertà ed è, quindi, pericolosa per lo stato; “arte donnesca”, la definisce il De Sanctis – inaugurando un filone ampiamente accolto dalla scuola italiana, che considera il non capir molto di musica con certo inspiegabile compiacimento. Aristotele diceva che non è non necessaria né utile, ma abitua a saper godere

---

<sup>1</sup> Chi scrive è membro del Comitato Nazionale per la diffusione dell'Apprendimento Pratico della Musica del Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca.

<sup>2</sup> *Leviatano*, 1651

dei propri piaceri, perciò forma il carattere. Il ministero, quindi, si sta occupando di questo problema con interesse mai riscontrato precedentemente, perché, se la musica è fatica e gioia, è arte e linguaggio, è un motore potente di emozioni e di sentimenti, allora è uno strumento educativo che va esteso a tutti. Dall'anno prossimo ci sarà un insegnante di musica nella scuola primaria, o, perlomeno, sarà inserito nel curriculum l'educazione musicale. La situazione legislativa dell'insegnamento musicale vedrà presto colmato il vuoto che si riscontra attualmente nella fascia alta del sistema educativo italiano: il varo del liceo musicale e coreutico colmerà questa lacuna, particolarmente grave nel Paese di Pergolesi, Bellini, Rossini, Verdi, Puccini e tanti altri straordinari musicisti.

Fino a poco tempo fa l'educazione musicale nella nostra scuola è stata intesa come un avvio alla lettura attraverso la pratica del solfeggio, che aveva il risultato quasi assicurato di allontanare - talvolta per sempre - i ragazzi dalla musica d'arte, per indirizzarli verso forme becere di consumo musicale acritico e assolutamente privo di ogni valutazione di merito che non sia imposta dal mercato discografico. Musicisti e didatti della musica sembrano ormai aver compreso che bisogna allontanarsi da questo filone, per imboccare una nuova strada che non abbia come uniche coordinate il solfeggio e la storia della musica. Anche l'ascolto, per quanto preparato e guidato, non ha la stessa efficacia didattica e formativa che ha invece la pratica musicale. Oggi, in un momento in cui tutti ormai, sulla scia di Gardner, sono disposti a ritenere la musica una risorsa educativa, è opportuno accompagnare con cura l'ingresso di questa disciplina nella scuola, puntando su quella straordinaria strategia che è la pratica musicale. Nelle indicazioni per il curriculum la musica pratica è ufficialmente prevista per tutti, da 3 a 14 anni. A questo punto, tuttavia, è necessario sgombrare il campo da equivoci: questa pregevole idea di favorire l'avvicinamento dei giovani alla musica non deve tradursi nella convinzione, assolutamente infondata, che si possa suonare uno strumento senza metodo, senza la necessaria preparazione, senza una specifica volontà dell'allievo, senza, insomma, tutte quelle condizioni che costituiscono il presupposto di base di un progetto formativo degno di tale nome. Per evitare che l'approccio alla musica sia caratterizzato da un diletterantismo a oltranza, bisogna puntare, a mio avviso, sulla vocalità, per una serie

di ragioni.

In tempi di vacche magre, forse non è trascurabile osservare che è la forma più economica di avvicinarsi alla pratica musicale; a parte questo, tuttavia, ci sono ragioni ben più significative. Basti pensare all'enorme potere aggregante dell'esperienza corale: i bambini devono abituarsi a respirare insieme con gli altri, a osservare le stesse regole, a lavorare in team, a non prevaricare sugli altri. Potrei continuare a oltranza, ma non sfuggono a nessuno le motivazioni che individuano la pratica vocale come corsia preferenziale per un ingresso massiccio della musica tra i banchi di scuola.

Quest'ultima considerazione prelude alla trattazione del secondo punto del mio intervento, che è relativo alla capacità della musica di agire sulla cittadinanza, sul recupero del disagio e delle situazioni a rischio di devianza. L'esempio più noto di questa straordinaria efficacia della musica è offerto dal Venezuela, che è riuscito a realizzare lo scopo importante di togliere i ragazzi dalla strada, cambiando realmente l'esistenza di tanti bambini svantaggiati, con la costituzione di tante orchestre e con il riconoscimento di una enorme importanza alla musica nella scuola. L'orchestra *Simon Bolivar* è la più conosciuta, anche perché è stata portata all'estero in tournée da Claudio Abbado, ma è solo una delle tante che operano sul territorio. Un altro esempio celebre è offerto dal pianista e direttore d'orchestra Daniel Barenboim, che è riuscito a far collaborare in orchestra ebrei ed israeliani, per superare antiche divisioni.

Il Paese del bel canto tende ad ignorare la sua tradizione, i musicisti non hanno riconoscimento adeguato e spesso si ricorre a musicisti stranieri, mentre la musica è parte integrante della struttura del sé, non è un sapere accessorio. La musica ha la capacità di mettere in sintonia le persone, di unire quel che è separato; quando è calata in un percorso educativo complesso, non si può escludere la musica, che ha un peso determinante nella formazione del singolo. Perché in Italia siamo in questa contraddizione, si spiega se si fa riferimento al fatto che fino ad Hegel veniva data alla musica una grandissima importanza. Una lettura deviata e fuorviante sia di Croce e soprattutto di Gentile ha ritenuto di relegare il pratico in un settore secondario ed inferiore al teorico, creando una situazione anomala. Un pregiudizio difficile da allontanare, che ha creato nella cultura del nostro paese un divario netto e ingiustificabile tra teoria e pratica,

tra licei e istituti professionali e tecnici.

Mi piace citare, a questo riguardo, Bloch, che nel capitolo 51 del *Principio Speranza* racconta una bella favola, quella del dio Pan, che s'innamora della ninfa Siringa, e non trovandola più si accorge che si è trasformata in canne palustri, che il dio taglia, abbraccia e unisce per costruire uno strumento musicale, con cui è possibile ricostruire la palingenesi dell'amore nella musica. Perché la musica è strumento di educazione; perché la musica è vettore di rinnovamento e di trasformazione. Perciò è anche strumento di cittadinanza: il popolo si unisce nelle canzoni, si riconosce in esse: queste, da parte loro, evidenziano in maniera chiara la comune matrice, seppure nella disparità delle espressioni.

In un'altra sala del prestigioso Istituto Italiano per gli Studi Filosofici, che ospita questo seminario, si svolgono i lavori di un importante convegno sulle culture del Mediterraneo, intitolato *Marcomune*, nel quale, tra l'altro, si presentano i risultati di una ricerca da me svolta per conto del Ministero dell'Istruzione, *Atlante sonoro*. Si tratta di una ricerca-azione condotta dalla Direzione generale per gli Affari Internazionali dell'Istruzione del Ministero della Pubblica Istruzione, promossa dalla Direzione Generale per la Campania, con il contributo della Regione Campania e dell'Amministrazione Provinciale di Napoli e con il Patrocinio dell'Ufficio per l'Italia del Parlamento Europeo.

L'azione mira a indagare i rapporti tra musica, cittadinanza e appartenenza identitaria nei paesi del Mediterraneo. Il progetto, che nasce da un'idea di chi scrive, si è avvalso di una rete di scuole di varie regioni d'Italia (Campania, Puglia, Veneto, Sicilia, Sardegna, Liguria, Friuli Venezia Giulia) a loro volta collegate con altri stati (Tunisia, Croazia, Francia, Turchia, Grecia, Cipro), università e conservatori di musica, oltre che del supporto scientifico di Girolamo De Simone.

Il progetto ha avuto una prima fase di formazione dei docenti incaricati di svolgere le azioni previste. Successivamente si è costituita la rete transnazionale. È iniziata, quindi, la fase della ricerca sul campo: i ragazzi delle scuole e i docenti che li guidavano hanno preso in esame, strumenti, particolari tipi di vocalità, partiture, testi poetici, hanno registrato, filmato, schedato quello che hanno ritenuto potesse concorrere a comprendere i tratti salienti della

fisionomia musicale della cittadinanza. Sono emersi risultati interessanti: da una parte si sono osservati i costumi musicali dei vari Paesi del Mediterraneo e successivamente si sono trovati non pochi punti di contatto tra un gruppo e l'altro.

Ne emerge una cartina geografica musicalmente interessante, in cui usi e costumi rimbalzano da una sponda all'altra del Mare grande, un vero e proprio atlante sonoro, insomma, che racchiude tesori preziosi, di sicuro interesse.

Chi pone mente alla musica ascoltata nel Maghreb, in Croazia o in Sardegna, non potrà fare a meno di osservare che alcuni accenti, talune sonorità si rincorrono, come se rimbalzassero sulle onde del Mediterraneo, quella immensa pianura d'acqua, nella quale la storia ha registrato più guerre che incontri tra popoli, questo è vero, ma che da sempre svolge una efficacissima azione di collegamento tra culture e civiltà.

Viaggiatori, conquistatori, mercanti, intellettuali, artisti, schiavi, naviganti hanno portato con sé suggestioni sonore, incisi di melodie, spunti ritmici che si sono sovrapposti nelle memorie, incrociati, innestati, creando un panorama musicale unico al mondo, che unisce uomini e donne in un variegato caleidoscopio di note.

Sulle terre lambite dallo stesso mare, risuonano la canzone napoletana, il flamenco e tanti altri generi, fado, rai, arabeske, klezmer. Sulle coste del Mare Nostrum ancora oggi una vasta tradizione folklorica vive anonima e discreta, ma inarrestabile e potente, trasmessa per tradizione orale, quasi mai affidata alla scrittura, genuina come acqua sorgiva, espressione autentica del *Volksgeist*, che in essa si incarna, per poi esplodere in alcuni momenti forti, come per esempio le feste popolari.

In esse il sentimento religioso, l'ansia di assistere quanto più a lungo possibile al ciclo delle stagioni e della vita, la fatica del lavoro, le pene e le gioie trovano spazio e ascolto. Quasi sempre lo strumento che diffonde con maggiore immediatezza questo infinito repertorio di sentimenti e di vicende è la musica popolare, quella che nasce dalla gente e che spesso impiega il dialetto locale.

La Musica del Mediterraneo incontra e varca i confini tra Europa e Islam, tra Oriente e Occidente, tra Nord e Sud; insomma, la musica esalta ciò che unisce e attenua i punti di divisione. La musica consente di gustare le affinità, le simmetrie, le assonanze tra popoli e

culture e, quindi, di cogliere appieno quella suggestiva mescolanza di culture e civiltà che caratterizza il mondo latino-cristiano, greco-ortodosso e arabo-islamico.

Ripercorrere le rotte musicali del Mediterraneo è impresa ardua e complessa, tanti sono gli elementi che si incontrano, si sommano, si confrontano; altri elementi, poi, si stratificano, si sovrappongono, dando vita a nuove forme espressive, nuove formule sonore.

È ormai opinione diffusa presso gli studiosi, che si possa parlare di una “sonorità mediterranea”, prodotto di sintesi di civiltà millenarie, che rinvia alle molteplici realtà musicali che si sono sviluppate nel corso del tempo sulle sponde del Mare Grande, dove allignano tre grandi culture - l’ebraica, l’islamica, la cristiana - dislocate in numerose aree geografiche, dalla balcanica alla maghrebina, dalla mediorientale all’iberico-lusitana.

È innegabile che presso i musicisti, oggi, prevalga una connotazione orientaleggiante del *sound* mediterraneo, ma è altrettanto vero che la musica del Mediterraneo si basa sulla ricerca, sulla contaminazione, sull’incontro tra stili, generi e tendenze.

La contaminazione, insomma, è la cifra che accomuna tutte le esperienze più significative di coloro, musicisti e musicologi, che hanno inteso dare nuova linfa vitale a un genere, quello popolare, che è stato in passato snobbato e banalizzato, ma che invece oggi è oggetto di studi e riflessioni, che esulano dal campo musicale *stricto sensu*, per approdare ad altre realtà, come la cittadinanza attiva, la costruzione della appartenenza identitaria di un gruppo, di un popolo, di una regione geografica.

Terzo ed ultimo punto del mio intervento: la musica è da ritenersi un linguaggio universale? O è soltanto un’arte? Spesso se ne parla, si sente parlare della musica come se fosse un esperanto, e non è proprio così. Infatti, noi occidentali non siamo in grado di “comprendere” appieno la musica giapponese come la nostra, altrettanto per le musiche di altre culture. La musica, è vero, si “traduce” più facilmente di una lingua, ha la capacità di mettere in contatto culture diverse e consente di far dialogare con più efficacia i popoli, tenendo presenti le differenze e la capacità di esprimersi di ciascuno. Come tutte le arti, la pittura, la danza e la scultura, la musica ha il suo codice, e la formazione pratica non esula dalla comprensione di questa specificità. I codici della musica sono però

diversi: come quelli dell'arte vanno capiti, ma non tradotti. La musica è sì un'arte, ma è anche un potentissimo linguaggio, che si alimenta e si sostanzia della cultura che lo sottende, come è giusto che sia per un linguaggio. È un linguaggio che veicola sentimenti, sensazioni, stati di animo e modi di essere, ma soprattutto la musica esprime la cultura che lo origina, traduce non solo il pensiero del singolo, ma anche l'immaginario collettivo, riesce a cogliere le ragioni profonde di una civiltà e a esprimerle.

Questo imminente ingresso della musica nella scuola è da salutare come una conquista di grande civiltà, perché la musica contribuisce in maniera determinante a formare personalità libere, aperte, capaci di interagire positivamente con gli altri, creando attitudini ad "ascoltare" l'altro, a rispettarlo, a mettersi in sintonia con il prossimo.

La musica, forse, non ha bisogno della scuola, ma la scuola italiana, questo è certo, ha tanto bisogno della musica.

### **Ministero della Pubblica Istruzione**

DELFRATI Carlo, *Orientamenti di pedagogia musicale. Scritti 1966-1986*, Metodi e strumenti didattici, collana a cura di Riccardo Allorto e Giovanni Belgrano, Ricordi, Milano 1989.

RAPIN Jean-Jacques, *Alla scoperta della musica*, Casagrande, Bellinzona 1974.

STEFANI Gino, *Il linguaggio della musica*, Edizioni Paoline, Milano 1985.

STEFANI Gino - MARCONI Luca - FERRARI Franca, *Gli intervalli musicali. Dall'esperienza alla teoria*, Bompiani, Milano 1990.

TAFURI Johannella, *L'educazione musicale. Teorie, metodi, pratiche*, EDT, Torino 1995.

DISOTEO Maurizio, e a., *Musiche, culture, identità. Prospettive interculturali dell'educazione musicale*, Angeli, Milano 2001.

FERRAROTTI, Franco, *Homo Sentiens. Giovani e musica, La rinascita della comunità nello spirito della nuova musica*, Liguori,

Napoli 2002.

FIOCCHETTA Gemma, *Musica e tecnologia nella scuola italiana.*

*Rete telematica e musica elettronica*, MIUR, Roma 2004.

GASPERONI G. - MARCONI L. - SANTORO M., *La musica e gli adolescenti. Pratiche, gusti, educazione*, EDT, Torino 2004.

REBAUDENGO Annibale, *Gli adulti e la musica. Luoghi e funzioni della pratica amatoriale*, Quaderni della SIEM n. 21, EDT, Torino 2005

BOVE, Paolo, *Il "Teatro musicale". Un'esperienza interdisciplinare*, IPOC, Milano 2006.



**Clementina Gily Reda**

## **Immagini e labirinti. Didattica dell'arte**

### *La formazione estetica*

Il tema classico della formazione estetica sviluppato già dalle prime definizioni di Shaftesbury e Schiller e poi della filosofia idealistica, di Dewey, dei laboratori delle scuole attive, non è riuscito a trovare nella formazione istituzionale uno spazio pari all'importanza segnalata da tutto questo fermento di pensiero<sup>1</sup>. L'educazione alla bellezza è da tutti riconosciuta come pedagogia alta, capace di quella naturale autoformazione che ha per fine il sé, il punto di vista

---

<sup>1</sup> Nonostante il legislatore abbia molte volte creato questo spazio, già nei programmi per la scuola italiana del primo cinquantennio del secolo; oggi una valutazione adeguata si trova in tante affermazioni. Nel 1955 nei *Programmi didattici* si parlava di *Disegno e scrittura*; nel 1979 i *Programmi della scuola media* inserivano l'*educazione artistica*, chiarendo contestualmente che consiste nell'educare la capacità di esprimersi e comunicare con i linguaggi della figurazione; nel 1985 nei programmi della scuola elementare è inserita l'*Educazione all'immagine*; nel 1991 la Commissione Brocca parla di *Arte* come materia obbligatoria per l'ultimo biennio; nel 2002 le indicazioni della riforma Moratti denominavano *Arte e Immagine* sulla scorta di quel che la decaduta Riforma De Mauro aveva chiamato *Immagine ed arte*, chiarendo come non solo l'insegnamento della storia dell'arte sia la via regia dell'educazione. C'è un curriculum ANISA relativo all'educazione ai beni culturali nel biennio della secondaria. Per la secondaria OSCOM ha realizzato un progetto di curriculum delle discipline, nel liceo classico Umberto di Napoli nel 2004. Di altro diamo notizia in nota.

personale generato da un interesse autotelico. Non ha giovato neppure la sempre riconosciuta potenza dell'interesse e dell'immagine nell'apprendere, che data dalla nascita della pedagogia moderna<sup>2</sup>.

Nella didattica istituzionale, l'insegnamento dell'arte resta limitato ad esperienze marginali, del gioco inteso come relax nella prima età degli allievi, della storia dell'arte, che tende anche a ridursi, nell'orario scolastico dei più grandi<sup>3</sup>; poi c'è quello dell'indirizzo alle professioni. La potenzialità della formazione estetica nella percettologia<sup>4</sup>, nell'esercizio di creatività e cittadinanza attiva<sup>5</sup>, nel gioco intelligente della cultura<sup>6</sup>, sono risorse non utilizzate<sup>7</sup>.

Il motivo di questa discrasia è da identificare nel mancato paradigma della didattica d'arte, che si continua a considerare una materia tra le altre, mentre l'estetica dimostra come sia educazione del pensare creativo e della visione coerente. Il nesso ordinatore è una centralità nella conoscenza e quindi necessariamente nella formazione. La frammentarietà mercuriale caratteristica della conoscenza estetica è in realtà quel che nuoce; è difficile trasporla nei saperi dell'informazione che caratterizzano le discipline dell'insegnamento. L'estetica parte dall'intero, è il sapere della complessità, ma non le è sempre stato dato un ruolo nella formazione; la possibilità di farne un sapere in cui informazione e formazione collaborano è dimostrato dalle teorie della memoria rinascimentali, ad esempio nelle ruote della memoria di Giordano Bruno<sup>8</sup>. In esse un modello di

---

<sup>2</sup> J. Amos Comenio, *Opera Didactica Omnia*, con intr. di Jean Piaget, UNESCO, 1957 (trecentesimo anniversario, 1657-1957) e *Ordo Sensualis Pictum*, l'antenato dell'alfabetiere presenti in tutte le scuole.

<sup>3</sup> C. De Seta, *Perché insegnare la storia dell'arte*, Donzelli, Roma 2008.

<sup>4</sup> M. Merleau Ponty, *Il bambino e gli altri*, intr. P. Filiasi Carcano, Armando, Roma 1971 (1964). Cfr. anche Id., *Il primato della percezione*, Medusa, Milano 2004 e S. Oliverio, *esperienza percettiva e formazione*, Angeli, Milano 2008.

<sup>5</sup> J. Dewey, *Arte come esperienza*, tr. it. Aesthetica ed., Palermo 2007 (1932).

<sup>6</sup> Cfr. per gli argomenti e l'ampia bibliografia, il ns. *Inlusio, il gioco come formazione estetica*, Graus, Napoli 2002.

<sup>7</sup> Cfr ad es. Cosimo Laneve, *Pedagogia e didattica dei beni culturali*, La Scuola Brescia, 2000; G. Bertin *L'ideale estetico*, La Nuova Italia, Firenze 1974, M. Gennari, *L'educazione estetica*, Bompiani 1994; E. Damiano, Il disegno come forma di conoscenza, in "Quaderni della pinacoteca dell'età evolutiva", 1981, 4.

<sup>8</sup> Cfr. i ns. capitoli sull'arte della memoria di Giordano Bruno in *Migrazioni*, [www.scriptaweb.it](http://www.scriptaweb.it), Napoli 2007.

conoscenza estetica *ante litteram* sviluppava una formazione volta sia all'acquisizione che all'innovazione del conoscere: ma resta un esempio di grande complicazione, che richiede allievi eccezionali. Riuscire a convertire la didattica delle materie in una didattica estetica adatta a tutti, si presenta come la sfida dell'oggi. Ma non è solo questo il fine della formazione estetica.

La ricchezza di diramazioni, ripetizioni, sviluppi derivati ed originali, volti non al paradigma ma all'eccezionale, alla presenza, delinea una logica che nel tutto cerca collegamenti impensati. Come nell'ipertesto si mira alla costruzione di un testo condiviso ed in sviluppo; diversamente da esso, la formazione estetica non ha direzione centripeta ma centrifuga, consiste nell'immagine, nell'opera, in un nuovo tutto, che è la mappa di un discorso futuro, offerto alla comunicazione ed alla discussione. L'opera non tenta la via impossibile del definitivo, si propone sempre pensando oltre.

L'educazione estetica è necessariamente complessa; come qualsiasi disciplina nella sua fase di ricerca, che per l'estetica è la fase perenne. Rendere possibile una didattica significa spostare il punto di vista, valutare come sia indispensabile anche l'educazione alla ricerca, spingere chi apprende a praticare le vie della creatività. Così si rende fruttuosa la sua risorsa, che nel tempo d'oggi è chiaramente necessaria alla formazione di ogni uomo<sup>9</sup>.

Per realizzare questo spostamento il metodo è di ripartire dall'immagine: qui argomentiamo l'opportunità di questo cambiamento, che non riguarda una o un'altra arte e le sue tecniche, ma l'estetica.

### *L'immagine*

Dice il Vangelo di Luca:

*Tutto quel che saprai, saprai per immagini ... Fate bene attenzione, dunque, a come ascoltate: perché chi ha molto riceverà ancor di più; ma a chi ha poco sarà portato via anche quel poco che pensa di avere.*

---

<sup>9</sup> Ricordiamo brevemente la tesi, altrove argomentata, che il mondo delle scritture per immagini non può trascurare l'alfabetizzazione all'immagine, cfr. il ns. *Techne, Teorie dell'immagine*, Civis, 2007, parte 3° e per la didattica il *Manuale di ludodidattica dei media*, Graus, Napoli 2003.

L'uso delle parabole dimostra l'importanza di queste parole, vuole suscitare una lettura attiva, dove non tutto è detto, ma tutto è adombrato: ognuno deve leggere da sé. E' la natura del sapere per immagini – che siano parole o figure. È il ri-appropriarsi del testo che lo fa vivo nella nuova vita di un altro pensare. Il girovagare, il fraintendere, il gioco delle combinazioni delle frasi e delle analogie, si espone al rischio che si sa affrontare solo *avendo molto* – una raccomandazione che non induce alla ricchezza materiale ma spirituale. Il conoscere aumenta se si sa ascoltare, non serve un semplice accumulo di nozioni, buono per i quiz della società dello spettacolo; un prospetto ben costruito è il segreto dell'immagine vincente, quella che diceva Barthes manifesta un *sensu ottuso* potente e carismatico <sup>10</sup>. Che, con le parole della poesia, si può dire sia quella *trafitta da un raggio di sole*, dal senso che la fonda reperito in un itinerario di bellezza, di conformità al problema. Il processo del noto che diventa conosciuto non si compie una volta per tutte, il riconoscimento è presenza del vivente, il cammino si presenta come viaggio. L'immersione nell'immagine è l'esercizio che conduce a raffinare questa parte della conoscenza, che non è sapere consolidato ma creazione.

### *L'immagine come croce del libero pensare*

Il pericolo del libero pensiero spiega la lunga contesa sulle immagini, ne è figura Cirillo di Alessandria che coi suoi monaci contadini distrusse idoli pagani e la biblioteca di Alessandria. Però la vera e propria iconoclastia non fu per lungo tempo dogma della Chiesa, solo per poco più di cinquant'anni, dal 754 al 787, e poi dall'814 al 843. Nella Chiesa Ortodossa due volte il dogma fu tolto da due donne, prima Irene, poi Teodora, che seppero giocare gli intrighi di palazzo imponendo coi Patriarchi<sup>11</sup> il pensiero, romano di Giovanni Damasceno, morto nel 753, per il quale l'immagine onora la materia – vi è scritta la parola di Dio.

Un grande onore, che la Chiesa divisa in due riconobbe in modo diverso. La Chiesa Ortodossa regolò ogni spazio e modello espressivo, codificò colori, posture, soggetti, al fine di rendere degna

---

<sup>10</sup> R. Barthes, *L'ovvio e l'ottuso*, Einaudi, Torino 1985

<sup>11</sup> H. Küng, *Cristianesimo, Essenza e storia*, Rizzoli, Bergamo 2008, pp. 220 e sgg.

del divino la riproduzione fedele – ogni artista fu autore di un solo particolare ed iniziò il suo lavoro con un rituale di preghiera, per illuminare la sua opera amanuense – che conferisce all'icona valore sacro. L'opera è così una comunione, come l'ostia consacrata, che celebra la manifestazione sublime che accenna la forma divina, simbolo e archetipo della cultura sacra - l'innovazione è neoterismo ed eresia, e solo la mistica estetica del Monte Athos è accettata nel XIV sec., nelle sue pratiche orientali che celebrano il silenzio<sup>12</sup>.

La Chiesa di Roma, invece, rinsalda la libertà della visione, apre al percorso che condurrà a riconoscere l'importanza della visione dell'artista, alla sua firma dell'opera, attraverso lo sviluppo rigoglioso culminato nello spirito del Rinascimento, dov'è nata l'era moderna non solo per l'arte, ma per l'intero sapere. L'arte e l'immagine sono protagoniste in un cammino di tutto il pensiero, perciò nasce la storia dell'arte con Giorgio Vasari. Una storia a dire dell'estetica contemporanea che ha fatto il suo tempo: oggi occorre ripartire dall'immagine, se gli storici dell'arte dimostrano da tempo di non saper dar conto della contemporaneità perché la disciplina fonda in premesse troppo remote. È quel che si definisce *Iconic Turn* sul modello della rivoluzione del *Linguistic Turn* di inizio secolo<sup>13</sup>.

La storia dell'arte è quindi uno dei bagagli della tradizione, con la sicura funzione didattica ed enciclopedica delle storie; ma non è l'estetica del tempo, il pensare della bellezza, l'arte vivente che sa essere trasparente a se stessa, autocosciente del proprio processo che si fa di tappe e non di sistemazione perenne. Senza vedere questa necessaria svolta, la critica d'arte ha finito col demandare la scelta al mercato. L'iconologia ha iniziato questo percorso alla fine del secolo scorso con Warburg, ed ha dimostrato con il fiore dei suoi critici come il ripartire dall'immagine non sia ignorare, ma innovare la storia dell'arte infondendole nuova vita, recuperandola all'ermeneutica testuale e figurale.

Perché l'immagine è duplice, Belting ne fa l'insegna in Giano, il cui

---

<sup>12</sup> Ivi, pp. 232-5.

<sup>13</sup> Cfr. Pinotti A., A. Somaini, *Teorie dell'immagine. Il dibattito contemporaneo*, Cortina, Milano 2009 (con scritti di G. Boehm, H. Belting, W.J.T.Mitchell, H. Bredekamp, J. Elkins, M. Bal, G.Didi Huberman, L.Marin, B.Larour, D.Freedberg, V.Gallese). Ripartire dalle immagini propone M. Ferraris *Estetica razionale*, Cortina, Milano 1997.

nome indica Ianua, porta e Janus, portico – l'immagine stessa dell'apertura e della chiusura, della doppia valenza: la bellezza di una icona può contare meno di un'altra più rozza. L'effetto potente delle icone sacre ha la potenza che deriva dalla società che le riconosce<sup>14</sup>.

L'immagine è l'incrocio dei saperi e delle menti, un accennare che non determina e quindi lascia spazio al mistero – i Trattatisti della Memoria del Rinascimento si rifacevano ad Ermete Trismegisto<sup>15</sup> (i testi del *Pimander* tradotti da Marsilio Ficino), la religione privilegia le raffigurazioni simboliche. L'immagine evoca il *sapere magico*, che spesso include episodi di irrazionalità, ma rivela analogie nascoste dotate di senso – ipotesi da corroborare, direbbe Popper. È una logica alternativa alla consequenziale, con cui collabora, nel creare un sapere che approfondisce la tradizione e cerca nuove vie nella libera convergenza nell'indagine. Fuori dalle Accademie, se le si intende come biblioteche che conservano solo la tradizione – ma c'è anche la Biblioteca Warburg<sup>16</sup>, che riporta all'idea di Accademia che ebbe Leibniz, uno spazio per le combinazioni inaspettate, una sorta di macchina del sapere combinatorio, generata dal confronto tra i saperi specialistici.

Ma poi l'immagine è messa in scena, costruzione di uno spazio chiuso, uno stage che somiglia al teatro di Giulio Camillo, in cui le parti argomentano una coerenza sistemata, ma aperta all'interazione. La composizione riguarda questo mistero in cui è protagonista il silenzio, l'ascolto, che mostra l'essenziale: Giordano Bruno parla di Parole Nude e Sigilli, Leon Battista Alberti di *concinntas* – ascoltare la bellezza è cercare un ritmo melodico sottostante che guida a scegliere, tra tante parole, frutta e luci, quelle adatte per significare. Quel che già Platone indicava parlando di metessi, oltre che di mimesi. Vincenzo Gioberti in proposito ha scritto osservazioni molto interessanti sulla filosofia della musica<sup>17</sup>.

---

<sup>14</sup> Cfr. H. Belting, *Il culto delle immagini*, Carocci, Roma 2001.

<sup>15</sup> Bruno costruiva figure in forma di ruota come spazio dove scrivere gli asserti nella loro diversità che, combinati insieme, sollecitano la fantasia speculativa; asserti che sono simboli o figure, come nei quadri. Bruno parla di memoria futura nella mnemotecnica, cfr. il ns. *Migrazioni*, [www.scriptaweb.it](http://www.scriptaweb.it), Napoli 2006.

<sup>16</sup> Cfr. G. Didi Huberman, *L'immagine insepolta*, Bollati Boringhieri, Torino 2006.

<sup>17</sup> Cfr. il ns. *La filosofia della musica di Vincenzo Gioberti: la metessi*, 

L'immagine ha due cammini, un *itus* e *reditus*, è dominio dell' indeterminato e arricchimento di frammenti. È il viaggio in un labirinto

### *Il labirinto e l'ecfrastica*

*“Hai mai sentito parlare del Labirinto di Creta? Era una meraviglia del mondo, un edificio che era composto di una infinità di camere, di ridotti, di corridoi.*

*Chi vi si arrischia senza guida e cammina senza fermarsi difficilmente ne esce.*

*Ma non è che un gioco da bambini se lo si paragona al labirinto del mondo, soprattutto nel modo in cui si è organizzato oggi.*

*Non ti consiglio di arrischiarti da solo, credimi, so quel che dico”<sup>18</sup>.*

Amos Comenio rievoca il timore che dà l'immagine del labirinto nelle parole dell'accompagnatore, *Passe Partout/Mercurio* all'io parlante, il *Pellegrino*. *Non ti consiglio di arrischiarti da solo*, dice, perché è la figura dell'abisso della confusione, dell'infinito dove le tracce si confondono e il *cor si spaura*. Il labirinto è il confine tra morte e vita perché indica lo smarrimento, il luogo della decisione che salva e perde, se non si sa il gioco del caso.

Si disegnano *mazes* nei giardini per incoraggiare a intraprendere il cammino nel gioco di siepi, per capire come l'intrico ottenebri quel che è chiaro dall'alto, la presenza della via di fuga. Il gioco del dolore insegna a ritrovare la speranza del domani, come accade spesso, perché esercita col suo giudizio ineluttabile il pigro a fortificare la virtù, a seguire le luce.

Nella complessità ci si perde se non se ne intendono le logiche<sup>19</sup>: il problema d'oggi, creato dal mondo delle comunicazioni di massa,

---

[www.giornalewolf.it](http://www.giornalewolf.it), 2008

<sup>18</sup> J. Amos Comenius, *Il labirinto del mondo e il paradiso dell'anima*, in Id., *Opera Didactica Omnia*, cit., p. 42.

<sup>19</sup> Cfr. G. Gembillo, *Le polilogiche della complessità, Metamorfosi della Ragione da Aristotele a Morin*, Le Lettere 2008

può essere illuminato da una tecnologia umanistica<sup>20</sup> che ricordi come la novità dell'oggi sia solo giunto il modo di un problema tipico del conoscere, come dice l'immagine del labirinto. In quello di Creta entrava il Minotauro, con la sua mostruosità d'aspetto dovuto alle passioni primordiali che la seconda antichità cercava di vincere con la sua cultura, trascorrendo dal totem all'eroe<sup>21</sup>. Il mito identifica creando il *frame* del problema, la cornice del ripensamento, che vuole ragionare sugli istinti animali che la mitica figura metà animale, metà uomo, indica, nel tipico linguaggio iconografico<sup>22</sup>.

Il labirinto della rete è il nostro Minotauro, l'intelligenza collettiva di Pierre Levy, con la sua immensa carica di ricchezza e di pericolo congiunti, che impone alla cultura di lasciare i viali per i sentieri impervi. Il labirinto impone il confronto nella presenza con il pericolo dello smarrimento e dell'ignoto, è singolare l'eroe che vi si arrischia come è singolare l'ordine che si riesce ad allacciare – la solitudine del proprio mondo consiste di interazione<sup>23</sup> - rendere permanente il filo di Arianna infrangerebbe il labirinto.

La costruzione di Dedalo, come la cattedrale gotica, è una statua su cui ragionare. Vi s'intrecciano simboli che cambiano senso ma permangono: due immagini di Teseo, l'una della Casa di Gavius Rufus, l'altra di Antonio Canova, pur diverse, conservano il bastone nella sinistra – perché solo la forza vince la violenza, ma occorre la mano sinistra, non la destra, la mano dell'istinto e non della ragione. Binari ed invenzioni, sono i poli per articolare la messa in scena dell'immagine, tipicamente intenta a combinare antiche idee in nuove.

Si configura così l'immagine perfetta della conoscenza estetica, col suo carattere di novità e rischio che rifugge dalla permanenza. Un quadro, per quanto bello, non è mai l'ultimo che valga la pena di vedere. Comunque, anche fuori del museo, essi si affiancano senza mai sovrapporsi in una ragione unitaria, per seguire a suggerire da

---

<sup>20</sup> Su questo, vedi gli atti del convegno OSCOM citato in calce, nell'elenco della collana.

<sup>21</sup> J. Fallot, *Il pensiero dell'Egitto antico*, Bollati Boringhieri, 2009 (1992), p. 28.

<sup>22</sup> R. Graves, *Il vello d'oro*, Corbaccio, Milano 1993 (1945), p. 485.

<sup>23</sup> M. Sambo, *Labirinti*, Castelveccchi, Roma 2003, p. 42.

sé, per sé, per altri, sviluppi personali – c'è un senso nella serie che ripete innovando, nello *stage* dove la messa in scena vale se cambia conservando. Un *Aufheben* davvero diverso dalla tradizione.

Per consolidare il metodo di questo cammino in un percorso didattico, vale rinnovare la tradizione dell'ecfrastica - un genere letterario classico, il cui primo esempio viene identificato nella descrizione omerica dello scudo di Achille – un oggetto virtuale, a noi noto solo in parole. È la descrizione in parole della figura dell'arte, cioè il dettaglio dei particolari aperto alle direzioni dell'immaginazione e della fantasia, senza dovere di oggettività, ma nel rispetto di una coerenza. Nel suo primo esempio e in altri, l'ecfrastica stessa è arte, ma ha avuto una sua rilevanza didattica nelle scuole medievali, quando veniva adottata per abituare i ragazzi alla retorica senza distrarli con la necessità di comporre il contenuto da esporre – l'*inventio* - e farli concentrare sulla retorica.

Oggi molta letteratura filosofica ha ragionato sull'importanza della traduzione nella conoscenza<sup>24</sup>, e quindi nella didattica. La letteratura ecfrastica è un'esperienza di traduzione dall'immagine in parole, visto che l'affermazione del linguaggio delle immagini (per Gombrich l'immagine comunica una espressione, quindi è un modello linguistico) è passata persino nei testi del legislatore italiano, come dicevamo in principio. L'attività termostatica tipica dell'insegnare<sup>25</sup> non deve più insistere, come nelle scuole di retorica, sullo staccare gli allievi dalla primalità dell'esistere per concentrarli su concetti e parole, ma compiere il percorso contrario di ritrovare la primalità dell'esistere e la necessità del nesso in un labirinto di concetti spezzati e di autobiografie ridondanti. L'educazione estetica quindi non insegna a cercare le parole ma riparte dalle immagini in cerca di un senso, una individualità, una storia, da mettere in parole composte da sé, per dare la misura di una presenza. In questo senso lato, l'ecfrastica esercita un suo ruolo già da molto tempo, nella lettura della città che fa Benjamin, nel montaggio di fotografie che fa Warburg, nell'antropologia che studia le apparenze

---

<sup>24</sup> Cfr. W. Benjamin, *Angelus Novus*, tr.it. Einaudi, Torino 1962, G. Steiner G., *Dopo Babele. Aspetti del linguaggio e della traduzione*, tr. it. Garzanti, Torino 2004 (1975); J. Derrida, *La scrittura e la differenza*, tr. it. Einaudi, Torino 1971.

<sup>25</sup> Cfr. N. Postman, *Ecologia dei media*, Armando, Roma 1995 (1979).

del mondo e i suoi consumi<sup>26</sup>, nella semasiologia di Gilbert Durand che nei miti descrive le mentalità collettive, opera oggi magistralmente continuata da Michel Maffesoli. Si tratta di una autentica dimensione del moderno, che esercita letture ecfrastiche in modi vari ed esaltanti, mostrando la ricchezza delle possibilità presenti in questo genere letterario che parte dalle immagini del mondo.

Per la didattica, è invece preferibile ridurre il discorso ad un vero e proprio viaggio attraverso le immagini, da articolare in modo piano e secondo linee di sviluppo convincenti, estendendosi dalle immagini della tradizione, della fotografia e della rete, secondo cammini dettagliati<sup>27</sup> – i binari tra cui attivare le riflessioni possibili, perché il labirinto mantenga la sua dimensione di messa in prova e non sia né la chiave falsa né la porta dell'abisso; perché quel che conta nel labirinto è Teseo ed il suo rischio eroico. Si spera di poter lasciare i Minotauri alle tauromachie.

Ma delle didattiche conviene discorrere altrove, qui è opportuno portare un contributo alla teoria e storia della conoscenza estetica – aggiungendo anche in nota citazioni di testi di Collingwood poco reperibili, da cui cogliere un'ottica interessante e poco conosciuta, che è stata determinante nello sviluppo di questa teoria. Essa può evitare che la frammentarietà del conoscere estetico continui a giocargli il brutto tiro di far parere l'arte trascurabile nell'educazione, in quanto poco riducibile a manuale. La sua dote di insegnare attraverso la ripetizione la messa in forma della mente critica, invece già trova la sua compiuta realizzazione, nella società dell'immagine – ma ciò richiede l'elaborazione di nuovi curricula<sup>28</sup>.

### *Un'altra voce dell'idealismo sulla formazione estetica*

La speculazione dell'idealismo non si ferma a Croce e Gentile, ne è una prova questo nostro sviluppo della metodologia ecfrastica per delineare la didattica dell'arte suggerita dalla riflessione su arte e

---

<sup>26</sup> Cfr. O. De Sanctis ed., *Immagini dal presente*, Liguori, Napoli 2009.

<sup>27</sup> Cfr. L. Paccagnella, *La comunicazione al computer*, Il Mulino, Bologna 2000.

<sup>28</sup> Cfr. M. Calidoni, *Insegnare con i concetti di arte e immagine*, Angeli, Milano 2007

critica della fenomenologia speculare di de Ruggiero e Collingwood, due non pedagogisti, il secondo dotato di un'ottica figurale derivata dall'aver molto frequentato Ruskin, le cui osservazioni articolano il cammino di una *living art*, per conoscere l'arte occorre che ognuno tocchi con propria mano il cammino della creazione, spiegandosela, cambiandola con nuova immaginazione. Non solo il grande artista apprende nella copia originale la sua potenza, seguendo le linee dei capolavori; è l'alfabetizzazione valida per tutti, si cammina in una strada e si rendono forti i passi anche se non si è campioni. Perciò, l'arte non è un *extra*<sup>29</sup>. Si sia artisti o no, l'esperienza del confronto attivo con le opere, grandi, piccole, ambientali ed eccezionali, fortifica la finezza del gusto ed appassiona all'arte.

### *L'arte è immaginazione*

L'arte è immaginazione, una finzione analogica che non tende all'asserzione. Costituisce il suolo dove la mente si sveglia, e già Aristotele poneva la *phantasia* nella percezione, intreccio di connessioni. Baumgarten la disse *confusa* perché non tende a distinguere ma a collegare, esercitando un *analogum rationis*. Come il mito nella storia ideale eterna di Vico, l'arte inizia la vita dello spirito – non perché semplice o primitiva, ma per l'interesse a ciò che precede la strutturazione dei saperi; accende la polemica con essi avvertendo un quid non considerato, un problema<sup>30</sup>. La sua azione chiarifica con la visione, atto di immaginazione che delimita

---

<sup>29</sup> Considerare l'arte un abbellimento o una professione, la riducono alla dimensione dell'utile, che è della mentalità moderna, che si esprime spesso nell'estetismo, "la lussuosa convinzione dell'inutilità dell'arte". Invece, "proprio perché l'arte non è solo vita pratica, si può dire che cosa è guardando che cosa non è", che consiste in quel che distingue un disegno pulito da uno bello – ed è questione che non si può lasciare senza definizione, altrimenti va perso l'intero – e si pensa l'arte come abbellimento e decorazione "la *pruderie* che nasconde la nudità" dell'utile, R.G. Collingwood, *Speculum Mentis, or the map of knowledge*, Oxford 1924, pp. 191-2.

<sup>30</sup> "Art is pure imagination... this is fiction ... non-assertive, non-logical attitude is imagination" *ivi*, p. 60. "Is the foundation, the soil, the womb of the spirit... all education begins with it... art is the sleep of the soul... the awakened spirit returns into art to find new strength and inspiration" *ivi*, p. 59. "A work of art, like any work of the spirit, must be a complete and coherent whole... built upon a consistent principle" *ivi*, p. 61. (cfr. L'articolo su Collingwood della prima sessione di questo volume)

un sol campo d'azione, come fa lo specchio e la cornice. L'immaginazione cerca l'ottica giusta per il nuovo cammino: *ottica* è parola da preferire a *theorein*. Ha in sé la disciplina e l'impresa, la lotta dura che è propria dell'arte, che determina il dettaglio guardando all'universale, il che la costringe a scegliere il positivo senza pietà per il debole: solo la forza dà ai sentimenti la consistenza di un tutto che sa legare le parti al senso<sup>31</sup>.

L'esperienza estetica non crea senza apprendere nemmeno quando la pratica il critico d'arte: intende se ri -crea il cammino; l'unità non è spiegata ma fatta presente nell'immagine, dov'è informazione e mistero: la filosofia dell'arte è una monadologia, una serie di ottiche, che gli autori costruiscono nel silenzio, come una propria dimora arredata di apparenze, che ordinano alla comunicazione costituendo un sogno da svegli, onnideterminato<sup>32</sup>.

Quindi - se è vero che l'arte non è una pedagogia, perché il moralismo non è arte, è vero anche che il suo sapere fatto di domande e risposte è il lavoro della mente che delimita campi e costruisce ipotesi, la conoscenza umana vista come ritmo del pensare e autotrascendenza<sup>33</sup>. L'arte è la stessa immagine del gioco della

---

<sup>31</sup> “whenever the artist says see he means imagine” p. 61, - più che un vedere è un “look at” che riesce a coglierne la vita p. 62 in un sogno del giorno: “they are simply dreamt” p. 63 “what he imagines is simply those fantasies” p.64. Ma per essere se stessa l'arte non è immediata ma è frutto di una *struggle* ivi, p. 63 di una lotta per l'autodeterminazione che epuri i difetti, costruendo nell'opera d'arte, “feelings individualized into a whole... strictly subordinated to the law of the whole” ivi, p. 64.

<sup>32</sup> L'esperienza estetica è “the creation or apprehension of works of art, The terms creation and apprehension are here synonymous” ivi, p. 64 un punto di vista ivi, p. 66 che è l'anima del processo cui nulla preesiste – l'artista disegna per vedere lui stesso “we receive but what we give” – l'arte entra nell'immaginario singolo, “the world of imagination is a private world, a world inhabited solely by its author” ivi, p. 68 “wholly wrapped up in his own facies”, è assorbito nell'io immaginario creatore del mondo dell'arte. Il suo desiderio di comunicare porta a seguire il ritmo per “to live in a waking dream” ivi, p.73.

<sup>33</sup> Collingwood ragiona sull'esplicita negazione crociana dell'arte come comunicazione e quindi anche pedagogia – una tesi che per lui chiude l'arte nel suo mondo. Obietta che la vita dell'arte procede per domande e risposte che mirano a “the cutting edge of knowledge... for asking a question means envisaging alternatives, and only one at most of these alternatives can really exist. Thus questioning is essentially a suspension of the activity of asserting, and that i show we have defined the aesthetic experience or imagination” ivi, p. 78. Oltre a fare da

cultura e della trasformazione, in cui giusto e ingiusto, vero e falso, utile ed inutile... ed ogni concetto, hanno dimensione speciale e ricca di echi generati dal non abbandonare la totalità. Atto teoretico e pratico insieme, l'arte è vita e pensare, presenza che non ammette in sé distinzioni<sup>34</sup>.

### *L'arte è formazione*

Quale sia il posto dell'arte nell'educazione è la domanda che va posta<sup>35</sup>, per pensare l'educazione estetica, che non si limita all'apprendimento delle tecniche o alla libera espressione del sé, ma è capacità di educare alla gioia di sapere. Non può essere considerata una materia tra le altre, il suo proprio è disegnare il fine dell'educazione in modo diverso.

Perde importanza quindi seguire la reale presenza delle ore dedicate all'arte nella scuola – se non è un extra, ma un altro modello di formazione; conta capire l'importanza dell'educare la capacità di conoscere esteticamente. Allora più che modificare aggiungendo ore e discipline, occorre “capire che l'arte non può avere spazio in un sistema ideale di educazione se non ne ha nel sistema attuale. L'ideale non si ottiene aggiungendo all'attuale quel che non ha, ma

---

cornice, evidenzia “the rhythm of question and answer which constitutes the very life of the spirit” ivi, pp. 82-83 – chiarire le differenze p.85n si rivela la forma stessa dell'autotrascendersi ivi, p. 90.

<sup>34</sup> “as thought, in its most rudimentary form, is art, so action in its most rudimentary form, is play”: l'attività in cui senza badare al giusto ed all'ingiusto il giocatore “chooses an end which is an end only because it is thus irresponsibly chosen” ivi, p. 102, senza altro fine che il gioco, “art and play are the theoretical and practical forms of the aesthetic consciousness” ivi, p.103, distinguibili dalla logica col senso di realtà - Schiller le tenne unite, “play, like art, gives a foretaste, as it were, of that condition in which the mind will be when it has faced its problems and conquered them”, ivi, p. 105: hanno in sé qualcosa di divino, Dio si disegna come artista per l' agire *sensuous*, vale a dire “intuitive, immediate, innocent of explicit reasons ... capricious... individualistic... (ricco di) competition... love of adventure for its own sake”; carattere comune “of play, as of art, the justification is its own splendour” che sa creare la gioia dell'avventura in uno spirito di perenne gioventù ivi, pp. 106-107.

<sup>35</sup> Robin George Collingwood, *The place of art in Education*, in “The Hibbert Journal”, XXIV, 1926, pp. 434-448, in Id., *Essays in the Philosophy of Art* edited by Alan Donagan, Indiana University Press, Bloomington 1964, pp. 187-207. Se si occupa occasionalmente di pedagogia, da professore qual è, dimostra una riflessione attenta e concreta.

confermando quel che c'è nella sua natura essenziale"<sup>36</sup>, leggi rigorose e sensibili.

L'arte non è decoro, non si applica al sapere: se è una parentesi felice, è un *extra*; ma se la si vive come attenzione alla bellezza, all'emozione di conformità, alla luce e al sentimento, chi la vive è l'uomo tutto, il chaos in cerca d'ordine, è il problema<sup>37</sup>. Perché l'arte indaga la presenza, in cui pulsa il futuro, il passato è peso e materia: la sua natura è di guardare oltre. Così fa la pedagogia, arte e pedagogia sono territori contigui perché considerano l'uomo nella sua integralità.

### *L'educazione è arte*

Difatti l'educazione da se stessa si è sempre definita *arte*, perché si cimenta sempre con la novità, chi educa non giudica astratte queste idee. Per Collingwood l'educazione è l'esempio più chiaro del passaggio dalla poesia alla prosa, dal mito alla ragione, che con Vico considera il modello del conoscere: "La natura stessa della vita della scuola è che l'allievo debba essere impegnato in *experimenta in corpore vili*, così da non causare disastri quando sbaglia... ma questa immaginaria o mimetica vita realmente lo equipaggia per il lavoro della vita reale... La vita reale appartiene alla natura della prosa"<sup>38</sup>. L'educazione è una messa in parentesi, una trasposizione poetica, un rimescolare le carte del gioco per mostrare le possibilità, gli abiti acquisiti aprono al cimento con il presente. "Il fine dell'educazione è di preparare l'allievo alla vita reale, l'educazione è una poesia la cui funzione è di guidare i passi dalla poesia alla prosa"<sup>39</sup>, aiutando a guardare con più attenzione in sé, a mettersi alla prova, a formarsi un giudizio. L'espressione *arte dell'educazione* così non solo dice l'importanza dell'esperienza, ma rivela un'arte in senso proprio, un

---

<sup>36</sup> Ivi, p. 188

<sup>37</sup> "Our ordinary name for this mode of acting is 'imagination'. To imagine is to be an artist; to imagine well is to be a good artist; to imagine superlatively well is to be a great artist. And there is no mind that exist without imagining... since the life of art is activity, and creative activity, the testing of ready-made works is at best a subsidiary part of it, and not its heart or core" ivi, p. 195. "Imagination is a fundamental mode of mind's activity, and the right training of the imagination is therefore a fundamental part of education" ivi, p. 198.

<sup>38</sup> Ivi, p. 200.

<sup>39</sup> Ivi, p. 200.

palcoscenico per la messa in opera della persona.

L'arte è *inutile* alla vita, diceva Ruskin, nel senso che non è *utile*, se non nelle professioni d'arte; ma è indispensabile al vivere, perché esercita l'immaginario slegandosi dal resto e affermando la visione e non il paradigma del sapere, l'eccezione e non la regola. Incarna, dà forma, all'eccezione polemica che si autoafferma, il contrasto in cui nasce il pensare.

Perciò, "l'artista che rifiuta l'artigianato priva se stesso della ricerca di nuove fonti di bellezza libera, e l'artigiano che rifiuta il disegno d'arte si priva di una grande possibilità di efficacia": l'arte cura le belle manufatti, intreccia bellezza e sviluppo della civiltà, non aggiunge abbellimenti ma traccia linee pure "come ad esempio uno yacht da crociera o un acquedotto romano": la bellezza non si aggiunge, è nelle linee della creazione. "La funzione dell'arte nella vita è perciò ovunque non ornamentale ma strutturale. E se l'arte ha un posto essenziale nella vita come un tutto, deve avere un posto essenziale nell'educazione"<sup>40</sup>.

### *Da dove iniziare*

La bellezza non è mai inutile, lo sa il fiore – e l'utile non è necessariamente brutto. Al contrario, ma non occorre partire da Leonardo o da Michelangelo, anche se giova. Qualsiasi *stunt*, ogni *stimolo*, ogni sensibilità estetica può essere ordinata al fine del pensare estetico<sup>41</sup>. Se il posto dell'arte nella vita è di consentire alla mente l'ottica dell'intero per articolare altre ottiche, se non è lusso o

---

<sup>40</sup> Ivi, pp. 194-5.

<sup>41</sup> Ivi, pp. 204-5. Sull'argomento, cfr. *Word and Tunes*, un paper presente alla "Bodleian Library" col numero 25/1, scritto il 13.9.18, edito di recente in D.Boucher, W.James, *The Philosophy of Enchantment*, Clarendon Press, Oxford 2005. Il tema dell'accordo di musica e parole, interessante discorso sulla metessi come base dei percorsi dell'arte, espone una tesi ricorrente in Collingwood, che recupera le nenie come i miti e le fiabe, tutti spunti interessanti, se finalizzati all'approfondimento radicato nell'interesse che suscita motivazione. In proposito, parlando di marce militari, racconta Arthur Conan Doyle: "Mi ricordo di aver letto di una colonna di uomini che risaliva una breccia cantando energicamente dall'inizio alla fine, finché non erano rimasti che pochi reduci ad arrivare in cima sempre cantando senza sosta. Uno spettatore aveva chiesto che canto meraviglioso fosse quello che li aveva spronati a compiere un atto così valoroso, e aveva scoperto che l'esatto significato delle parole, continuamente ripetute, è "Ivan è nell'orto a raccogliere i cavoli" " *Oltre la porta magica*, controtempo, Prato 2010, p. 22.

professione, la bellezza non è un'aggiunta, una decorazione. L'arte parte dagli interessi comuni, come s'insegna a vivere nella società non con il galateo ma con la pratica del muoversi con capacità, parlare con proprietà, all'interno del gioco di interazioni – che talvolta è infrangere le norme e non rispettarle.

L'educazione estetica è la guida a tracciare lo schizzo, a prendere le misure degli ambienti di vita. “Un dipingere immaginativo vero e proprio, come lo schizzo di un artista... disegnando il proprio fine si esprime il pensiero, come nel diagramma di un ingegnere... senza mettere in opera un *training* di questo tipo, nessuno può dirsi propriamente educato”<sup>42</sup>. La visione corretta richiede esercizio di occhio e tecniche, come ogni arte, senza questo apprendimento nessuno può stendere abbozzi efficaci <sup>43</sup>. Ogni arte ha dei training specifici, che riguardano pochi; ma l'intimo confronto con la totalità

---

<sup>42</sup> Ivi, p. 202-3.

<sup>43</sup> In RGC, *Form and Content in Art*, una conferenza del febbraio 1929 tenuta al British Institute of Philosophical Studies e ripubblicata in “Journal of Philosophical Studies”, IV, 1929, pp. 332-345, ora in Donagan cit., pp. 211-231. Il contenuto è un suggerimento, un momento romantico che si fonde al classico, la tecnica dell'esprimere. Servono insieme, la convinzione e la tecnica. “Conviction, a sense of having something to say, is the romantic requirement, without which a work of art becomes a school exercise or a pot boiler. Technique, the mastery of the craft, is the classical requirement, without which a work of art becomes an incoherent jumble of random gestures. Where you find a defect of conviction on the one hand or of technique on the other, you have found a defect for which nothing can compensate... a defect on the one side, as a rule accompanied by a parallel defect on the other” organicamente, si compensa il difetto: “The artist begins by being, interested in a subject for its own sake; he likes it, or learns it, or feels that he understands it, or wishes to understand it better; he is taken by its shape or its colours or its softness or hardness; he feels drawn to it or repelled from it by instinctive impulses. These interest he takes as the subject of a projected work of art. At this phase the only value of the work of art lies in the fact that is to express his interest, and if this interest had no importance, the work of art would have none. But now begins the actual labour of artistic creation. The germ of this process is the original interest; but more than the germ is needed if the process is ever to reach its conclusions. The original interest must not die, but it must be subordinated to the literary or musical work, the painting or carving, that is going to express it. In the first phase the artist is a romantic. But unless he stops being a romantic and becomes a classic, the original interest in the subject will absorb all his attention, and he will never get to work with his pen or his brush” ivi, p. 225.

consente di capire la vivacità dei discorsi sul tema<sup>44</sup>, perché estende ad ogni uomo la necessità di muoversi con l'ottica del semplice e dell'intero nell'infinito<sup>45</sup>. Se quel che conta è l'esercizio del nesso, non importa dare bagagli di opere d'arte o di tecniche specifiche; partire dagli interessi di chi apprende è invece la strada migliore per iniziare il viaggio.

È la linea di una nuova didattica che Collingwood descrive, nella teoria: “a questi fini pratici, il mio scopo è di contribuire definendo una teoria dell'educazione estetica: la dottrina, propriamente, che la vita della mente è una forma in costante movimento dalla poesia alla prosa, dall'immaginazione al pensiero, e che pertanto l'educazione come un tutto organico, è la poesia posta a contrasto con la prosa della vita reale, e l'educazione elementare è poesia poetica o educazione estetica, in contrasto con la poesia prosaica - l'educazione di secondo grado o scientifica”<sup>46</sup>.

Il mezzo per tale fine è l'esercizio delle arti, ma “essere ben educati in senso letterario non è per forza amare Shakespeare; è scrivere bene e parlare bene; e per *bene* intendo in modo non ornamentale, ma espressivo, chiaro, lucido, efficace”<sup>47</sup>: il risultato dell'educazione è un uomo adatto a vivere nella sua società.

## Conclusione

---

<sup>44</sup> RGC *The place*, cit., p. 187: il tema del posto dell'arte nell'educazione si è posto proprio a partire dall'osservazione che “nessuna materia suscita al momento più interesse che l'educazione; e se si può riscontrare una vaghezza e inconclusività della argomentazioni, ciò è per via dei tanti aspetti che la materia offre – psicologici, finanziari, amministrativi e così via – tanto che nessun aspetto può essere esaurito senza che se ne considerino a sufficienza altri. Per superare questa questione, e condividendo che un così grande spazio di riflessione può essere affrontato adeguatamente solo dividendolo, propongo di affrontare una sola questione: qual è il posto che occupa l'arte, o dovrebbe occupare, in un sistema educativo?”.

<sup>45</sup> Precisa di seguito, che dicendo “il posto che occupa o che deve occupare, dico, come se i termini fossero sinonimi. Ed in un certo senso lo sono...l'educazione, come ogni cosa, sempre è quel che dovrebbe essere” p. 188 - in termini generali, nessuno ritiene di aver raggiunto uno stadio perfetto: questo mostra nell'evidenza come restino predominanti i fini dell'educazione se si vuole ragionare verso l'innovazione della tradizione. C'è il luogo della teoria e c'è quello della didattica, anche se poi l'azione d'effetto sa tenerli uniti.

<sup>46</sup> Ivi, p. 207.

<sup>47</sup> Ivi, p. 196.

*The paramount importance of art in education* è la conclusione di Collingwood, ed è la nostra. Se è non una materia tra le altre ma una didattica della complessità<sup>48</sup>, o meglio un'ottica, perché parte e giunge dalla costituzione delle immagini del mondo. L'attualità speciale di questa argomentazione sta nella sua visione globale che la fa teoria pedagogica ideale per i laboratori e l'interdisciplinarietà, dell'educazione alla complessità, l'intercultura e la crisi<sup>49</sup>.

L'educazione estetica è un *training* che chiede l'esercizio in prima persona, "è essenzialmente uno sguardo lanciato in avanti o preparatorio; la sua funzione è preparare l'allievo per qualcosa che giace nel suo profondo essere... un *training* della vocazione personale"<sup>50</sup>.

L'educazione indispensabile del cittadino della società democratica, dice Dewey, che come Collingwood, dà più che una pedagogia, costruisce un'estetica interessante per la formazione – autoformazione dell'uomo.

È il riverbero filosofico che fa parte sempre dell'ottica pedagogica, che solo dalla definizione del quadro ricava la scelta delle discipline, dal fine, l'azione, un tutt'uno. La definizione del bello *iuxta propria principia*, e la coerenza dell'azione educativa rendono indispensabile la costruzione del quadro, che come la mappa della conoscenza di Collingwood non è un sistema, ma sistemazione.

La pedagogia non si limita alla critica, impone il suo sguardo rivolto al futuro e chiede orientamento, il fine è la misura del fare. Impone la linea di coerenza, la conclusione del discorso, come l'arte: così non di rado chiarisce la traccia, con una sicurezza che altre ottiche filosofiche stentano a conseguire.

---

<sup>48</sup> P. De Mennato, *Fonti di una pedagogia della complessità*, Liguori, Napoli 1999.

<sup>49</sup> F. Cambi, *Incontro e dialogo, prospettive della pedagogia interculturale*, Carocci 2006.

<sup>50</sup> Non per formare gli artisti, cui si indirizza l'insegnamento specializzato dell'arte, "ma per formare uomini e donne ed uomini e donne migliori: una educazione universale, universale non nei contenuti – vale a dire uniformemente imposta ad ogni singolo essere umano – ma nei suoi intenti; educazione diretta al miglioramento della natura umana nella sua propria universalità", cioè senza escludere nulla, com'è dell'arte – non è essenziale saper interpretare Raffaello – Raffaello "è un possibile *stunt* : una partenza, forse ingiustificabilmente piacevole" *ivi*, pp. 189-190.

La pedagogia della bellezza ha interesse teorico, come guida per inerpicarsi nel labirinto dell'educazione, guidando alla definizione dei saperi istituzionali ed all'evolversi del loro rapporto. Ma è anche una risorsa didattica da sviluppare in relazione soprattutto al problema attuale delle nuove tecnologie – dove il rapporto tecnica - ottica è tanto stretto da diventare *quasi* organico, meritevole di riflessione e riequilibrio. La formazione estetica propone alla didattica i suoi metodi per indirizzare l'educazione alla rete dei media.

Le considerazioni di pedagogia generale nella pratica dell'insegnamento vivono come valori della docenza e fini dell'educazione, non meno fondanti dei contenuti delle discipline. L'estetica e l'arte si occupano d'immagine da sempre (mito, metafora, simbolo o figura, labirinti ed eroi, prospettive e figure geometriche, animali e piante); la cultura oggi si cimenta con una esperienza mediata e multimediale, fatta di figure che non diventano immagine ma penetrano l'apprendimento<sup>51</sup> e la socializzazione<sup>52</sup>: la soluzione del ragionamento pare ovvia.

Ma la nuova *paideia* supererà la crisi se saprà muoversi in questa società in continuo movimento ed adeguare i propri metodi all'ambiente di vita attuale, ripartendo dall'alfabetizzazione all'immagine. Storia dell'arte, laboratori creativi e qualsiasi *stunt*, ma soprattutto riscoprire l'immagine nella matematica, nella scienza, nella biologia, nella letteratura, nella storia, nella geografia è quel che può costruire la crisi che interrelazioni senza sovrapporre.

Oggi che il medium privilegiato è l'*ordinateur*, che più che *ordinare* suggerisce ed impone comportamenti al sapere, le energie dell'estetica sono la via per approfondire il nesso dell'informazione in rete e multimediale capace del panorama, perché le nozioni sono sempre più a disposizione negli archivi informatici. Si rischia più il collasso entropico che la disinformazione.

La logica dell'estetica è del frammento e dell'intero, dell'immagine, del riconoscimento della singolarità eccezionale. Lo diceva bene

---

<sup>51</sup> A.Calvani, M.Rota, *Comunicazione e apprendimento in Internet*, Erikson Trento 1999; A.De Vita, *L'e-learning nella formazione professionale*, Erikson, Trento 2007

<sup>52</sup> Cfr. P.C. Rivoltella, *Costruttivismo e pragmatica della comunicazione on line*, Erikson, Trento 2003

Plotino scoprendo la bellezza nell'immagine di Dio nell'Uomo, dove l'Uno si vede e si riconosce bello – la bellezza è un ascolto generante e generato, dove il nuovo che nasce eccede il sapere e pone il problema. L'immagine della Dea Sais ripresa a suo tempo da Novalis, viva nelle estetiche del Novecento che parlano del disvelamento<sup>53</sup>, si conferma attiva nella scoperta del vero svelata come ri-scoperta, spazio del mistero come sfida alla riappropriazione – non conta giungere, conta il viaggio, che rinnova il pellegrinaggio che conduce oltre il detto.

## **Università di Napoli Federico II**

---

<sup>53</sup> Per tutte l'ultima, F.Ferrari J.L. Nancy, *La pelle delle immagini*, Bollati Boringhieri Torino 2003



**Franco Lista**

## **Immagini e arte nella didattica**

L'argomento di questa conversazione è oggettivamente ampio; ma anche molto stimolante perché sempre in bilico tra la difficoltà di trovare un giusto assetto programmatico nella riforma scolastica e le costruzioni teoretiche e i valori culturali a cui naturalmente rimanda.

L'invito mi pare sia anche quello di dare fondo ad alcune considerazioni critiche circa una didattica, il più delle volte solo enfaticamente dichiarata, ma di fatto poco realizzata. Ciò mi pare coerente, ma negativamente coerente, con il nostro sistema scolastico definito acutamente, nell'ambito della sociologia dell'educazione, quale struttura "a legami deboli", cioè una struttura che dichiara più di quanto possa poi realizzare.

Il mio argomentare, di conseguenza, avrà forma ibrida e problematica, presentandosi come un complesso intreccio di cose sul quale sarà pure necessario fare qualche riferimento storico, orientato soprattutto dalla mia personale esperienza di ispettore dell'istruzione artistica.

Soffermiamoci, intanto, tratteggiando schematicamente l'argomento, sui tre termini del trinomio immagini-arte-didattica, considerandoli uno ad uno, quali elementi distintivi del processo formativo da riguardare sempre da un punto di vista unitario.

### *Il primo termine del trinomio*

Anzitutto, le immagini, o meglio, il mondo delle immagini i cui

confini non sono mai stabili perché sottoposti a una continua, incessante estensione sollecitata dalla pervasività e dalla forza comunicativa delle stesse immagini.

Le comunicazioni, oggi, in grandissima parte, sono affidate alle immagini che nel loro dipanarsi si presentano capziosamente manipolate, frammentate, incompiute. Insomma, una sorta di sistema in espansione dove la rappresentazione del reale è alterata nella sua riduzione a mobili, evanescenti e precari frantumi, incapaci di trovare un diverso *ubi consistam*.

Attualmente, soprattutto la pubblicità costituisce il grande almanacco della gestione globalizzata dei consumi, affidata a immagini semioniriche, fluidificate attraverso gli innumerevoli frammenti di un distorto specchio della realtà.

Noi stessi siamo gli anonimi responsabili di questa frammentazione quando, ad esempio, ci accostiamo al mass-media televisivo, praticando lo zapping, scomponendo la sintassi della narrazione che si dissolve nella trasmutazione, talvolta contaminante, delle immagini: all'immagine del papa subentra quella della cubista.

Osserva John Condry

“La maggior parte degli adulti, per loro stessa ammissione, guarda la televisione ‘per divertimento’. La maggior parte dei bambini, pur trovandola divertente, guarda la tele-visione perché cerca di capire il mondo”<sup>1</sup>.

Per questo, i bambini restano polarizzati dai programmi, specie i messaggi pubblicitari, mentre gli adulti li frantumano: adoperano il telecomando come una sorta di corpo contundente che riduce i programmi in “schegge”, col passare istantaneamente da un canale all'altro.

Si tratta di frammenti che, nella sempre variabile casualità delle associazioni, assumono significati diversi e imprevedibili, anche nella loro strutturale labilità. Forse è proprio la pratica del cosiddetto zapping a sconvolgere le abitudini percettive e a creare nuove forme di comunicazione, immediate, inimmaginabili, non-sequenziali, spesso surreali. Sono, insieme a Internet e ai videogiochi nuove forme di comunicazione e di trattenimento invadenti che possono produrre mutazioni comportamentali e culturali davvero devianti.

---

<sup>1</sup> J. Condry, *Ladra di tempo, serva infedele*, in K. R. Popper, *Cattiva maestra televisione*, a cura di G. Bosetti, Venezia 2002, p. 69.

Per questo, la ricerca e lo studio di tali fenomeni si impongono sempre più, specie in campo giovanile, laddove solo la conoscenza dei meccanismi fruitivi ci consente di proporre e qualificare opportuni interventi didattici.

Pensiamo al rapporto che i ragazzi intrattengono con il villaggio globale delle comunicazioni.

Essi sono bombardati da più direzioni mass-mediali, sono sottoposti ad una *pioggia torrentizia di schegge cognitive*, come acutamente sostiene Franco Frabboni, senza possibilità di ripararsi, almeno criticamente, da questo schizoide e spezzettato flusso di immagini che attraversa le case, le aule scolastiche, la città, il territorio.

Non possono da soli dipanare la matassa informativa, affidata alle immagini, e scioglierne l'intrico dei fili sempre più ingarbugliato e complicato.

Eppure, gran parte delle conoscenze di cui dispongono i giovani proviene dal viluppo della rete informativa che comunque comunica, dà notizia, mette al corrente, sebbene in modo frammentato, iconicamente sbriciolato.

Ed è vero che di fronte a questo gran mare fluttuante, ottimisticamente definito, con termini buropedagogici, "informale extrascolastico" si avverte tutta la necessità di una educazione estetica, tale da provocare un affinamento delle capacità critico-sensoriali; o ancora meglio una *Sinnlichkeit*, dal momento in cui la funzione di sensibilizzazione educativa è profondamente minata nella scuola. Una *Sinnlichkeit* come possibilità di radicare quei valori di sensibilità, sensorietà e sensualità a cui faceva riferimento Friedrich Schiller<sup>2</sup>.

Sembra, questa, più che un'indicazione, una aspirazione utopistica a una via educativa rispondente al bisogno di contrastare il rischio di essere sopraffatti dalla marea montante delle immagini. Ma anche se troviamo sempre più difficoltoso impegnarsi in finalità educative di questo tipo dobbiamo pure convenire che non c'è altra soluzione possibile.

Intanto, registriamo come dalle forme della pubblicità, ai connotati di un consumismo sbrigativo e insignificante, attraversando poi la grafica, la moda e il design si vada concrezionando il gran

---

<sup>2</sup> F. Schiller, *Lettere sull'educazione estetica dell'uomo*, Roma 1971.

paesaggio, polarizzante e affascinante, delle merci semiotiche, non del tutto estranee all'ambito dell'arte contemporanea. Lo spazio della città accoglie tutto questo, si conforma ad esso, si trasforma da spazio storico a sfavillante teatro della cultura di massa, anonima, rumorosa e consumistica. Ecco, dunque la magia del cosiddetto *effetto città*: un effetto che ha sconvolto le consuetudini di vita e i modi di abitare, creando massicce concentrazioni abitative con problemi urbanistici di non facile soluzione.

E' la città contemporanea, sempre in precario bilanciamento tra una modernità mai interamente posseduta e un'incerta post-modernità, che tuttavia esibisce quella forte immagine, attraente e di intenso richiamo, che tutti ben conosciamo e che subiamo nella più totale assuefazione. Il tema, certo non nuovo, semmai oggi sempre più sentito per il rinsaldarsi degli effetti dell'urbanesimo, è stato peraltro oggetto di ricerche dell'arte contemporanea rivolte all'attivazione degli spazi ambientali. Mirella Bandini, purtroppo recentemente scomparsa, ad esempio, aveva già indagato il fenomeno immaginativo (più efficacemente dovremmo parlare di parossismo immaginativo), offerto dalla scena urbana.

Oggi, il tema dell'ambiente umano appare al centro di molti campi disciplinari, per cui le considerazioni della Bandini appaiono ancora più attuali, dove l'acuta studiosa indicava la "nuova dimensione della ricerca tecnicoscienza, condotta all'interno della realtà sociale per una integrazione tra individuo e ambiente". Pensava, con gli strumenti dell'arte, di "ridare all'uomo urbano quell'equilibrio mentale creativo (interazione tra fantasia e ragione) sempre più compresso nella situazione attuale da comunicazioni codificate e rapporti alienanti, per un allargamento e rivalutazione libera, immaginativa e poetica."

Se, poi, volessimo applicare qualche metodologia interpretativa alla marea montante delle immagini, come, per esempio, il concetto di *Kunstwollen*, oggi singolarmente ritornato negli interessi di alcuni studiosi, ci troveremmo nelle condizioni di dover riconoscere nella società contemporanea un certo impulso alla schizofrenia, visibile nel processo fruitivo delle immagini, laddove si nota una sorta di smarrimento dei legami associativi e della correlazione tra pensiero ed emozione. Allora, se le immagini possono essere considerate dei veri e propri indicatori dello "stato di salute" estetico e mentale

della società, occorre proprio recuperare quell'equilibrio mentale e creativo a cui faceva riferimento la Bandini.

Ma i segni della crisi sono ancor più visibili nel consumo quotidiano di immagini provenienti dalla sinergia tra le nuove tecnologie (televisione, computer, internet, telefonini e vari e sempre nuovi derivati), specie da parte dei giovani che coltivano un rapporto diretto, quasi protesico con questi strumenti della contemporaneità. Un rapporto che li isola dagli altri, che li separa dalla società, dalla comunità, dai contatti umani. Non c'è dubbio che l'avvento e la pervasività di queste tecnologie siano l'ulteriore causa dell'incremento dei coefficienti d'isolamento ai quali siamo ormai abituati. La solitudine del soggetto che interloquisce solo virtualmente provoca situazioni semioniriche: l'informazione, ossia il momento puramente informativo nel quale è preminente la parte iconica, prevale sul momento cognitivo e anche su quello metacognitivo, cioè sulla capacità di riflettere e interpretare i saperi.

In proposito, Raffaele Simone, citando Sartori, ha scritto cose estremamente interessanti: "Giovanni Sartori...ha immaginato perfino la nascita di un *homo videns*, tipico dell'epoca moderna, e ha suggerito che all'incremento del consumo della televisione vada attribuito un "impoverimento del capire", dato che, a differenza della parola scritta, la televisione 'produce immagini e cancella i concetti; ma così atrofizza la nostra capacità astraente e con essa tutta la nostra capacità di capire'. Insomma, l'*homo sapiens* è sul punto di essere soppiantato dall'*homo videns*, che sarebbe portatore non di un pensiero ma di un post-pensiero"<sup>3</sup>.

A questi problemi, largamente approfonditi in diversi ambiti disciplinari, va aggiunta una considerazione ulteriore che attiene alla resa delle immagini nelle nuove tecnologie; avviene che la concretezza, la materialità delle cose rappresentate, nel mezzo televisivo si superficializza, si "effimerizza"; in termini più comuni diciamo che la realtà reale diventa realtà virtuale.

Una realtà virtuale, esterna a noi, nella quale andiamo a depositare la nostra memoria. Si tratta di quel fenomeno su cui si è abbondantemente indagato, definito di "esteriorizzazione della memoria".

---

<sup>3</sup> R. Simone, *La Terza Fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Roma-Bari, 2000, pp. 71-72.

La memoria, che gran facoltà! Purtroppo, non più esercitata e coltivata come un tempo. Hobbes e Vico la vedevano sempre associata alla fantasia. “*Facoltà gemelle e non contrapposte come pensa oggi una diffusa e deleteria pedagogia demagogicamente antinozi-onistica*”, giustamente scrive Paolo Rossi, mettendo in evidenza che tale considerazione non è solo presente nell’ambito della filosofia, ma è anche valida nella biologia, nella psichiatria, nell’arte.

Nell’arte la memoria, il passato, la storia riemergono sempre, talvolta pure involontariamente, intrecciandosi con l’immaginazione come in un gioco di rimandi di immagini tra frammenti di specchi.

Infine, va messo in conto anche il notevole ruolo che le nuove tecnologie, attraverso la virtualità, esercitano sulla conversione dell’*organico* in *inorganico*. La “realtà virtuale” seduce, attira fortemente al punto da far acquisire un notevole sex appeal all’inorganico, così come efficacemente riflette Mario Perniola, richiamando pure altri consanguinei fenomeni della contemporaneità che vanno dalla musica rock alla fantascienza alla droga e ai nuovi look. Naturalmente, non si vogliono qui demonizzare a tutti i costi le nuove tecnologie. Il giudizio critico semmai va rivolto al loro abnorme e cattivo uso che stravolge significati e valori del vasto mondo della cosiddetta tecnomedialità. Che la non corretta utilizzazione di queste tecnologie influenzi il nostro modo di pensare è affermazione comune a molti studiosi che ravvisano il fenomeno negli atteggiamenti cognitivi, superficiali e passivi di quegli utilizzatori effettivamente reclusi nella insularità di queste tecnologie e assoggettati soprattutto dalla parte iconica dei messaggi. E’ la nascita di quel nuovo soggetto vedente e poco senziente che, non tanto ironicamente, è stato definito “cretino cognitivo”.

Oggi, la sensibilità verso questo fenomeno è diventata più acuta, specie in ambito formativo, per cui il rapporto con la multimedialità tecnologica va riequilibrato, tenendo presente che lo stesso uomo è essere multimediale. Difatti, l’uomo intanto vive in quanto è connesso col mondo circostante attraverso le varie dimensioni sensoriali che afferiscono e interagiscono nel cervello, strutturandosi come un vero e proprio sistema multimediale.

Per conseguenza, questa particolare configurazione dei nostri organi di senso che la natura ha assegnato all’uomo deve essere il

riferimento fondamentale, rispetto al quale si dovrebbero armonicamente proporzionare, e correttamente utilizzare, le varie strumentazioni offerte dalla odierna tecnomedialità.

Questi sono solo alcuni spunti di riflessione riguardo alla zavorra comunicativa e alla pleora delle immagini alle quali siamo assoggettati. Generalizzo, ma esprimo anche i termini di una fenomenologia in crescente espansione che comporta vere e proprie patologie che prendono già alcune definizioni come, ad esempio, iconolatria e imagomania.

### *Il secondo termine del trinomio*

Passiamo ora all'arte, secondo termine del trinomio assegnatomi, introducendo le mie considerazioni con una citazione di Luigi Zoja, tratta dal suo interessante saggio, edito nel 2007 dalla Bollati Boringhieri. Che scrive: "a poco a poco l'estetica ha sequestrato la bellezza riducendola al suo interno, poi l'arte ha sequestrato l'estetica e, infine, la specializzazione ha sequestrato l'arte. Per questo, camminando per la strada è difficile incontrare qualcosa di bello."

Può apparire provocatoria l'arguta riflessione di Zoja, ma sicuramente a questo gioco di scatole cinesi che sequestrano bellezza, estetica e arte ormai siamo abituati dal momento in cui l'autenticità auratica dell'opera d'arte si è dissolta nel grande affare del cosiddetto "sistema dell'arte". Una delle tante sparizioni dalle costellazioni delle certezze, così come sono scomparse le certezze delle grandi costruzioni metafisiche.

E' lo scenario del presente, cioè una condizione di postmodernità disciolta in una "modernità liquida", la cui epifania risiede soprattutto nei bagliori degli eventi artistici. Ecco, l'indeterminato spazio di stimolazioni: una formidabile organizzazione quella del sistema dell'arte che mette assieme critici, curatori, galleristi, collezionisti e, infine, artisti; molti di essi producono arte del nostro tempo, attingendo dalla gigantesca, incessante e inquinante produzione d'immagini, a cui si è fatto cenno: vero e proprio terreno di coltura dal quale l'arte contemporanea ha la pretesa di emanciparsi e di sostituirsi culturalmente. La Pop Art e le successive e più aggiornate declinazioni ne costituiscono forse la più smagliante e fortunata prova.

Non c'è dubbio che i presupposti di grandissima parte dell'arte contemporanea vanno rintracciati in questo spazio di ambigue contaminazioni. Scrive Gillo Dorfles:

“Ci troviamo – così di fronte a un colossale' inquinamento immaginifico': l'eccesso di stimolazioni visive e auditive dovute a giornali, fumetti, filmati, televisione, ma anche alla segnaletica del traffico, alle scritte luminose, ecc., ha fatto sì che non resti più nulla libero da segni, segnali, indici. L'ipertrofia segnica ha raggiunto un parossismo per cui avvertiamo (o meglio dovremmo avvertire) sempre di più la necessità di una pausa immaginifica”<sup>4</sup>.

L'inquinamento immaginifico, di cui parla Dorfles, appartiene alla “modernità liquida”, efficace ed estetizzante metafora di Zygmunt Bauman, per tratteggiare la mutevolezza, cangiante e inafferrabile, della nostra odierna condizione.

---

“Sono questi i motivi per considerare la ‘fluidità’ o la ‘liquidità’ come metafore pertinenti allorché intendiamo comprendere la natura dell'attuale e per molti aspetti nuova fase nella storia della modernità”<sup>5</sup>.

E' la rappresentazione di un mondo vacuo, leggero, incoerente, analizzato sotto molti profili da alcuni filosofi, segnatamente e in modo penetrante da Maurizio Ferraris, e da taluni artisti contemporanei attraverso vari dispositivi di natura decostruttivista.

Probabilmente, le azioni che oggi, senza eccessive forzature, si collocano nello *Zeitgeist* sono quelle decostruttiviste. L'artista contemporaneo rischia il totale vaneggiamento per come e posto nella babele e nell'ammasso dei linguaggi e per come percepisce l'intrigo delle estreme soggettività delle ricerche, delle posizioni, dei contenuti, per cui l'etica del suo compito è rintracciabile proprio nel decostruire.

Per fare un solo esempio circa il ventaglio rappresentato dai differenti linguaggi artistici, non certo in facile convivenza, basterà citare la recente mostra “21 artisti per il 21° secolo”, alla Fondazione Sandretto Re Rebaudengo di Torino, sulla quale la curatrice così si è espressa:

---

<sup>4</sup> G. Dorfles, *Horror Pleni*, Roma 2008.

<sup>5</sup> Z. Bauman, *Modernità liquida*, Roma-Bari 2009, p.VII.

“...investire sull’arte contemporanea significa puntare coraggiosamente sul futuro, senza avere la certezza che ciò che viene anticipato oggi troverà un’effettiva conferma domani, perché il contemporaneo non ha dalla sua parte il sostegno della storia, l’interpretazione del tempo”<sup>6</sup>.

Decostruire, allora, non solo i sistemi forti e le costruzioni metafisiche, ma soprattutto mostrare cosa c’è dietro le apparenze, poiché, come acutamente nota Ferraris, decostruire, nel senso dato da Derrida, non significa solo scomporre e smontare, ma ravvisare e additare (rendendo l’atto decostruttivo espressivamente manifesto) l’altra faccia delle cose.

Insomma, l’esteriorità felicemente fluida delle parvenze deve essere penetrata, al di qua e prima ancora della sua inattesa sparizione.

L’artista nel disporsi sempre al “viaggio”, anche se l’itinerario percorso mai si conclude e per la mutabilità dei itinerari e per l’accidentata orografia della produzione artistica, è nelle stesse condizioni del filosofo che affronta con sempre nuovi e mutabili modi la sua riflessione sulla contemporaneità.

E, seguendo la sollecitazione di Derrida, entrambi lasciano tracce, non solo perché così si ha la possibilità di essere ancora visibili al di là della propria estinzione, ma soprattutto – dice il filosofo – perché “*vivere è lasciar tracce*”. Ecco il potere delle tracce, ecco dunque i segni, le scritture, le pitture, le opere, le installazioni, che sono tutte registrazioni della vita contemporanea. Damien Hirst ne è un folgorante esempio!

L’arte contemporanea appare indirizzata a rispondere a questo impulso, o meglio contiene proprio al suo interno questa sorta di vitale pulsione. L’artista immagazzina i dati e i fondamenti della suo viaggio esistenziale, archivia i drammi e gli accadimenti del passato, restituisce i segni e le tracce dell’assurdità dell’esistenza odierna, ricorrendo ai termini efficaci di Albert Camus.

La riflessione sull’arte ci spinge ad approfondire la condizione dell’artista contemporaneo ben oltre le sue condizioni strettamente operative. I segnali dell’artista, insieme a quelli dei più influenti

---

<sup>6</sup> L’intervista alla curatrice Patrizia Sandretto Re Rebaudengo è in “Ritratto d’Italia in una piccola Babele”, di Ada Masoero, “Il Sole 24 Ore, Domenica, 21 Marzo 2010 – n. 79.

pensatori, vanno nella medesima direzione: dietro l'appannamento, la foschia, lo stato liquido del nostro stare nelle cose non c'è che il precipizio, per cui non possiamo fare altro che coesistere responsabilmente in questo paradossale scenario contemporaneo.

*“Bisogna convivere con il pluralismo degli stili e dei valori che sembra caratterizzare la nostra società, anche solo per il fatto che non è in vista nessuna via d'uscita”*, così concretamente scrive Hans Belting, spingendoci ad una maggiore attenzione critica nell'interpretare il momento che viviamo.

### *Il terzo termine del trinomio*

Ultimo termine della proposizione argomentabile è la didattica dell'arte. Si tratta di una questione che è andata configurandosi quale parabola storico-formativa, se per poco facciamo riferimento all'arco che va dall'antico apprendimento nella bottega del maestro, alle accademie quali luoghi strutturati dell'istruzione artistica, sino all'esercizio all'autoformazione. Non è un caso se in proposito si siano formati sempre spazi di dispute, specie in ambito scolastico, più che di impegnate discussioni. Sono affiorate vecchie questioni e separatezze tra licei artistici e istituti d'arte, ma, in definitiva ci sono stati anche seri tentativi di approfondimento, spesso aspramente dibattuti e contestati, utili tuttavia a porre fondati interrogativi sulla formazione artistica e sulla necessità di una sua riforma nelle sedi istituzionali.

Il ricordo, allora, va a quel fondamentale interrogativo che diede luogo a un interessante ciclo d'incontri presso l'Accademia Clementina di Bologna su di un interrogativo di sostanza: *“Perché continuiamo a fare arte e a insegnare arte?”*

Un bel po' di anni fa, siamo nel 1977, Umberto Eco, Gianni Vattimo, Tomàs Maldonado, Leonardo Ricci, Guido Guglielmi, Luigi Veronesi, Renato Barilli e Mario Perniola, coordinati da Luciano Anceschi, s'interrogarono su questa insopprimibile attività umana che è il *“fare arte”* e sulla oggettiva complessità dell'*“insegnare arte”*.

Credo che qualsiasi tentativo di rivedere e ridefinire in profondità la didattica artistica (non solo nelle accademie di belle arti, ma a partire dai primissimi gradi di alfabetizzazione delle immagini e dunque dalla scuola primaria) possa fare utile riferimento alle riflessioni e

agli orientamenti proposti nel corso degli incontri bolognesi, ormai lontani nel tempo ma non per questo deperiti di vigore innovativo. Le problematiche estetiche e dei linguaggi artistici sono, come è noto, complesse; strutturalmente complesse e ancor più lo sono quando esse vanno, per evidenti ragioni formative, collocate nel territorio della pedagogia e delle didattiche speciali. *“L’arte – ha scritto Gianni Vattimo – è rivoluzionaria in quanto rivoluziona ciò che le è più proprio, i linguaggi e i mezzi di espressione in cui si incarna e si esercita.”* Ed è proprio il portato “rivoluzionario” dell’arte a far compiere quel salto di qualità, annullando le pratiche di *routine* e il consueto e abitudinario trasferimento di nozioni, più che di formazione. Non c’è dubbio come grandissima parte della cosiddetta didattica degli ordinamenti sia, per l’appunto, “ordinaria”, nell’accezione negativa del termine. Cioè, ripetitiva, stanca, convergente e non divergente come dovrebbe essere, specie in un paese come il nostro. Scrive Tomàs Maldonado, già rettore della Hochschule für Gestaltung di Ulm:

“Contrariamente a quanto è avvenuto altrove in Italia lo sviluppo della formazione artistica generale è stato particolarmente lento e faticoso. E’ perlomeno curioso che un paese dotato di una così vasta tradizione abbia tanto trascurato quest’importante area dell’educazione.”

Una considerazione franca e diretta questa di Maldonado che c’invita, didatticamente, a fare i conti con la nostra storia e con un orientamento educativo rivolto alla creatività che non è certo una qualità misteriosa ed esoterica, ma è qualità che può e deve essere allevata e sviluppata. Peraltro, non si nota, in tempi di riforma scolastica, alcun utile e serrato ragionamento sui modi di affrontare creativamente l’educazione all’arte e all’immagine e neppure una riflessione critica sulle esperienze trascorse. Si riducono solo le ore d’insegnamento e si accorpano materie d’insegnamento storico-artistico.

Per capire come stanno le cose ed essere un poco più creativi i “buropedagogisti riformatori”, dovrebbero rileggere alcuni libri fondamentali che forse non avranno mai letto. Ne cito qualcuno, naturalmente come scelta indicativa. Il primo non può che essere

quella “sorta di opera aperta”, come ebbe a definirla André Chastel, che è la compilazione postuma di straordinari appunti di Leonardo che va sotto il nome di “Trattato di pittura”. Leonardo, in un passo bellissimo, descrive “una nuova invenzione di speculazione, la quale, benché paia piccola e quasi degna di riso, nondimeno è di grande utilità a destare lo ingegno a varie invenzioni”. L’esercizio, che mette in moto la creatività, consiste nell’osservazione delle macchie da rintracciare sui muri e nella cenere o di guardare nuvole o fanghi, poiché “nelle cose confuse l’ingegno si desta a nove invenzioni”.

L’universo immaginario che Leonardo ne ricava, fatto di abitati, montagne, fiumi, sassi, alberi, grandi pianure, valli e colli e, ancora, di scene di battaglie, atteggiamenti di figure, volti e abiti, animali, uomini e cose mostruose, dà perfettamente conto di come l’elaborazione teorica interagisca con la ricerca pittorica.

Che queste forme prodotte dal caso interessino il complesso rapporto tra “immagine” e “coscienza” ne è prova il saggio di Jean-Paul Sartre che a distanza di quattro secoli e mezzo dalle riflessioni leonardesche analizza acutamente la “psicologia fenomenologica dell’immaginazione”, interessandosi di “volti nelle fiamme, macchie sui muri, rocce in forma umana”. Insomma, di un insieme di “immagini ipnagogiche”, tra cui “scene e personaggi visti nei fondi di caffè”, che hanno una curiosa affinità generativa con le macchie di caffè, cioccolata o inchiostro che Victor Hugo provocava su fogli di carta, per poi ricavarne immagini di sorprendente fantasia.

Le macchie prive di forma strutturata, affidate soltanto al fulminante metamorfismo della mano o a quello lento del tempo, nella loro interiorità, posseggono pure un principio, un germe formale che dà impulso alla nostra immaginazione. Il valore creativo di questo esercizio suggerito da Leonardo ai suoi allievi è assolutamente formativo, poiché conferisce la capacità di trasformare una banale macchia in una totalità visionaria, nello stesso tempo consente di sviluppare una non comune sensibilità percettiva ed emotiva nello scoprire l’apparentemente invisibile a cui rimandano.

Il tema è antico; già Anassagora rifletteva sulla necessità di andare al di là di una visione comune e di superficie, per cui aveva scritto: “Noi abbiamo una percezione visiva dell’invisibile nella vista delle apparenze visibili”, e, ancor prima, Eraclito sosteneva che “

L'armonia invisibile è superiore a quella visibile”.

Sono solo alcune citazioni che ci permettono di collocare la didattica artistica su di un piano alto, con l'auspicio che possa svincolarsi da quella visione “buropedagogica”, tipica dei programmi e orientamenti del momento pseudoriformista che viviamo.

In definitiva, pedagogia e didattica dell'arte, concordemente, dovrebbero contribuire a far crescere negli allievi, di ogni ordine e grado come si diceva un tempo, quella schilleriana *Sinnlichkeit* che vale, nella nostra lingua, per sensibilità, sensorietà, sensualità. Un significato di consistente peso specifico, tale da essere assunto subito quale prioritaria finalità dell'insegnamento artistico. Aggiungo un consiglio per tutti quelli che si occupano di pedagogia e didattica dell'arte: la rilettura e la lettura, per chi non l'avesse fatta, delle *Lettere sull'educazione estetica dell'uomo* di Friedrich Schiller, nel quale si scoprono sempre geniali anticipazioni come questa: “L'uomo con la bellezza deve unicamente giocare” e, ancora, “L'uomo gioca unicamente quando è uomo nel senso pieno della parola ed è pienamente uomo unicamente quando gioca.”

Schiller introduce il concetto di gioco quale attività liberatrice che, come egli stesso scrive “*rompe il cerchio dell'animalità che racchiude l'uomo*”. Il gioco dunque come manifestazione di libertà e di tensione verso l'infinito, per questo nel gioco vi è quel risonante nucleo creativo, quasi lo spunto, il paradigma originario dell'arte. Il gioco è linguaggio creativo. Pensiamo al libero gioco delle facoltà creative esercitato da tanti artisti. Un gioco soprattutto con la materia e i materiali, che stimolano sempre nuove tecniche d'invenzione, nuovi colloqui, nuove interrogazioni con la struttura interna, con l'anima della materia. Non a caso Voltaire aporeticamente considerava che la materia dovesse avere in sé pure qualcosa d'immateriale.

E nell'opera sempre continua di ridefinizione degli orientamenti della didattica artistica che bisognerà allargare, incrementare gli stimoli e le esperienze. Bisognerà sviluppare tecniche creative e tecniche d'invenzione e, per questo, l'esempio degli artisti è valido. Essi lavorano con varie “tecniche”; pensiamo solo per fare qualche esempio alle tecniche di scomposizione, disaggregazione, decostruttive, di risignificazione, di decontestualizzazione, di spaesamento, tanto per citarne alcune che si presentano come attività

di natura ludica e organiche a una didattica permeabile, libera, aperta alle varie mutazioni e scambi con altri campi di esperienze.

Il libero gioco delle facoltà creative non può essere sistematizzato e ordinato secondo forme grammaticali, sintattiche e semantiche, come in generale tentano di fare gli estensori dei programmi d'insegnamento; semmai questi aspetti, pure importanti, servono a posteriori per poter valutare la qualità dei risultati e tendere ad una autovalutazione che sia soprattutto esercizio critico e dunque nuovo impulso creativo.

Nell'arte si opera liberamente e ciò è particolarmente evidente nel lavoro di taluni artisti. Pensiamo a Mirò, Picasso, Kandinsky, Pollok, Burri, Fontana. Pensiamo al processo di consapevole regressione di alcuni di essi alla ricerca di una gioiosa condizione infantile ormai perduta: Mirò che scopre l'attività disegnativa dei bambini e la qualità cinestesica dei loro segni; Picasso che organizza un laboratorio artistico con ragazzini; Burri che gioca con la tela dei sacchi e brucia la plastica, il suo intento sia pure con altri risultati è lo stesso di Medardo Rosso che scriverà: "Quello che per me più conta nell'arte è di far dimenticare la materia".

E se volessimo portare ancora qualche esempio di questa sfrontata richiesta di libertà, dovremmo pure esaminare il caso di qualche artista accademicamente formato che tenta di liberarsi da una condizione che avverte come peso di cui sgravarsi. E' il caso di Alighiero Boetti che dichiarerà: "Non si può restare legati al privilegio della mano". Cy Twombly, d'altra parte, si farà legare la mano destra e dipingerà al buio dando forma ad una travolgente casualità e introducendo il metodo del "non comporre".

Dei processi formativi nella ricerca artistica, specie quella contemporanea, si possono capire alcune modalità e aspetti operativi attraverso certi squarci illuminanti sui comportamenti dei singoli artisti. Mi pare però che il senso generale dei processi formativi sia stato colto molto efficacemente da Luigi Pareyson nella sua "Estetica", laddove la prassi dell'artista è caratterizzata da "un fare che mentre fa inventa il modo di fare".

Le divergenze tra questo "modo di fare" e quello tipicamente progettuale, su quale peraltro oggi s'insiste forse a dismisura, sono nette: Le attività progettuali, riguardanti soprattutto l'architettura e il design, vanno considerate quali "attività fredde", ossia attività nelle

quali prevale la ragione e la lucidità intellettuale, mentre quelle artistiche sono più orientate dalla passione e dal trasporto emotivo e, pertanto, sono considerate “attività calde”.

Certamente, queste costruzioni schematiche si usurano nelle varie ermeneutiche di moda e non restituiscono la complessità del procedere dell'artista; tuttavia, se non si oltrepassano i limiti della semplificazione, una tale articolazione può essere di supporto per conoscere e orientarsi nei percorsi formativi e per costruire altri itinerari didattici.

Infine, non tanto provocatoriamente, vorrei indicare un “agire” artisticamente terapeutico e didatticamente significativo, una sorta di programma d'insegnamento condensato in una sola frase e valido per tutte le età evolutive degli allievi: dalle scuole dell'infanzia alle accademie di belle arti. La frase, di Giovan Battista Piranesi, si legge sul margine di una tavolozza raffigurata, insieme ad altre immagini allegoriche, sul frontespizio di una raccolta di incisioni dedicate dall'artista al Sig. Tommaso Jenkins nel 1764.

“Col sporcar si trova” è la lapidaria, corrosiva e radicale frase di Piranesi, sul cui significato di grande modernità un eccesso di riflessione non farebbe male agli esperti di didattica dell'arte.

**Ministero della Pubblica Istruzione**



**Ernesto Paolozzi**

**Da Edgard Morin a Giambattista Vico:**

**l'estetica della complessità**

Esiste un'estetica della complessità? In senso stretto no, se ci si riferisce alla filosofia di Edgar Morin e, più in generale, a quel pensiero che caratterizza la più moderna epistemologia. Di spunti e riflessioni che riguardano il mondo dell'arte se ne trovano, viceversa, tantissimi, spesso arguti e originali. Basterebbero alcune riflessioni moriniane per rendersene conto.

“La partecipazione estetica si distingue dalle partecipazioni pratiche, tecniche, religiose, ecc., per quanto possa giustapporvisi (un'automobile può essere nello stesso tempo bella e utile, si può ammirare una statua o venerarla), e largamente si espande al di là di queste.

Nel rapporto estetico, coesiste una partecipazione intensa e distaccata, una doppia coscienza. Il lettore di un romanzo, lo spettatore di un film, entra in un universo immaginario che, di fatto, prende vita per lui: eppure, anche nel momento più alto della partecipazione, egli sa di leggere un romanzo o di vedere un film.” (Edgar Morin, *Lo spirito del tempo*, 1962) .

Echi, diretti o indiretti, del pensiero aristotelico circa il valore catartico e, dunque, rappresentativo dell'arte non mancano, così come il lettore esperto di filosofia non potrà non ricordare le classiche distinzioni operate da Croce. Morin inoltre intreccia il discorso sulla poesia con quello del mito, vichianamente sempre tenendo fermo che l'arte e la poesia hanno uno spazio autonomo.

Edgar Morin non si è preoccupato però di coordinare, per così dire, questa e tante altre intuizioni in una più ampia cornice. Da qui qualche possibile equivoco. La complessità dell'arte che giustifica, di conseguenza, un'estetica della complessità non può, ad esempio, fondarsi su un elemento quantitativo, come interpreti un po' superficiali hanno inteso. Si cadrebbe, involontariamente, in una forma di riduzionismo e perfino di banalizzazione.

*I Promessi Sposi* come qualsiasi altro romanzo, ad esempio, non è un'opera complessa rispetto ad uno scarno sonetto di Foscolo. La vastissima, sterminata

opera di Balzac non è, di per sé, più complessa della poesia baudelairiana. Complessità, in questo senso, vorrebbe alludere ad una maggiore capacità di interpretazione della storia, una maggiore aderenza alle vaste problematiche dell'umanità, ma non alla poesia in senso stretto.

Se con complessità invece alludiamo alla capacità che ha l'arte, nella sua funzione essenziale, di conoscere il mondo, la nostra vita, per alcuni aspetti e valori che né la scienza né la filosofia sono in grado di cogliere, allora dobbiamo riconsiderare il concetto stesso di complessità che intendiamo proporre. Possiamo infatti tranquillamente leggere un romanzo di migliaia di pagine, pieno di notizie e fatti, non privo di considerazioni filosofiche e scientifiche di assoluta rilevanza e scoprirlo, in ultima analisi, completamente privo di poesia, di arte, di capacità espressiva e rappresentativa. Per la complessità dell'intreccio qualsiasi moderna soap opera vincerebbe il confronto con Omero, Cervantes, Joyce.

Per potere dunque ricostruire anche nell'ambito della filosofia dell'arte una dimensione non riduzionista, non banalmente lineare o, come diremmo nella tradizione della filosofia classica, puramente razionalistica, bisogna cercare di intendere qual è la sua specificità, la sua autonoma ricchezza, la sua particolare capacità conoscitiva ed espressiva. Perché l'arte, come tutti in fondo sanno, non è una filosofia, anche se ha a che fare con la filosofia; non è la moralità, anche se con la moralità si confronta; non è nemmeno un puro sfogo di sentimenti e passioni e, meno che mai, un puro gioco di immaginazione teso a rendere la vita piacevole.

La radice filosofica della complessità dell'arte è nella sua capacità di conoscere la vita come nessun'altra funzione umana può; cogliere la particolarità, l'individualità, il sentimento, le passioni, in modo da renderle universali senza, però, ridurle ad un universale astratto. Tutti apparteniamo al genere umano come ci mostrano le scienze e tutti, in qualche modo, siamo Don Chisciotte, come ci mostra la poesia, unicamente la poesia.

Varie volte nella storia, e nel nostro secolo abbondantemente, si è cercato di ridurre l'arte a schema, a razionalità astratta, allontanando da essa migliaia di giovani costretti, da una scuola pedante ed ottusa, a studiare l'arte con gli stessi metodi con cui s'impara il codice della strada.

La poesia autentica, naturalmente, si sottrae a ciò e si vendica di tutti quegli schemi, di tutte quelle astrazioni, di quella sorta di vivisezione che professori, più o meno eruditi, più o meno in buona fede, esercitano spegnendo la vita.

In questa prospettiva l'Italia ha una sua tradizione filosofica certamente rilevante, originale, che torna di attualità ogni qual volta l'arte viene mortificata

dai riduzionisti di ora e di sempre.

In questo senso il filosofo che più degli altri ha impresso una svolta negli studi sull'estetica è certamente Giambattista Vico. Non che, naturalmente, nella filosofia antica e medioevale non fossero presenti argute riflessioni e profondi concetti. Basti pensare ad Aristotele che percepisce l'universalità della poesia e la sua capacità di trasfigurare i sentimenti vissuti materialmente in sentimenti vissuti, per così dire, conoscitivamente: la catarsi. Non l'Aristotele, che pure ebbe tanto successo, della catalogazione astratta della poesia in arti e in generi.

Ma torniamo a Vico. Il grande filosofo de *La Scienza nuova* avverte con chiarezza come l'arte rappresenti un momento essenziale della vita. Essenziale quanto il linguaggio stesso dell'uomo, fonte, a *suo* modo, di conoscenza. Conoscenza di quel mondo complesso e irriducibile che è la fantasia umana, da non confondere col mero gioco dell'immaginazione. Tanto è che, sia pure in un senso che oggi non possiamo pienamente condividere, egli attribuisce all'umanità nascente, all'umanità fanciulla, il primato della sapienza poetica. Scrive infatti ne *La Scienza Nuova*:

“La sapienza poetica, che fu la prima sapienza della gentilità, dovette incominciare da una metafisica, non ragionata ed astratta qual è questa or degli addottrinati, ma sentita ed immaginata, quale dovette essere di tai primi uomini, siccome quelli ch'erano di niuno raziocinio, e tutti robusti sensi e vigo-rosissime fantasie. Questa, continua Vico, fu la loro propria poesia, la qual in essi fu una facoltà a loro connaturale (perch'erano di tali sensi e di si' fatte fantasie naturalmente forniti), nata da ignoranza di cagio-ni, la qual fu loro madre di meraviglia di tutte le cose, che quelli, ignoranti di tutte le cose, fortemente ammiravano. (...) In cotal guisa i primi uomini delle nazioni gentili, come fanciulli del nascente gener umano, dalla loro idea criavan essi le cose, ma con infinita differenza però dal creare che fa Iddio.”

Ma il geniale filosofo chiarisce la sua posizione, che pure presenta oscillazioni e incertezze, qualificando la funzione specifica dell'arte rispetto alla filosofia. Recita una celebre *Degnità*:

“Gli uomini prima sentono senza avvertire, dappoi avvertiscono con animo perturbato e commosso, finalmente riflettono con mente pura. – Questa Degnità è il principio delle sentenze poetiche, che sono formate con sensi di passioni e di affetti, a differenza delle sentenze filosofiche, che si formano dalla riflessione con raziocinii; onde queste più s'appressano al vero quanto più si innalzano agli

universali, e quelle sono più certe quanto più s'appropriano a' particolari.”

La filosofia vichiana, che Edgar Morin ha considerato la prima compiuta filosofia della complessità, una meditata e arguta presa di distanza dal pensiero “lineare” dei pensatori cartesiani più che dello stesso Cartesio, ebbe relativa fortuna nell'illuminista Settecento. Ricomparve, sia pure fra molte incomprensioni, nell'Ottocento romantico, il secolo che recupera ed esalta il senso della storia e promuove una concezione della vita nella quale l'arte acquista una rilevanza assoluta. Già in Kant, nel Kant della *Critica del Giudizio*, il bello acquista un valore “conoscitivo” e si affianca alla conoscenza squisitamente filosofica della Ragione pura. E prima di lui Baumgarten aveva, com'è noto, riconsiderato l'arte dal punto di vista di una conoscenza specifica, in parte distinta da quella razionale il che gli valse bene a ragione il riconoscimento, assieme a Vico, di fondatore dell'estetica moderna. E' il filosofo tedesco a pronunciare il termine estetica nel senso in cui ancor oggi lo intendiamo, ossia come filosofia, o scienza, del bello, dell'arte.

La tradizione vichiana rivive in Italia soprattutto ad opera di Francesco De Sanctis prima e di Croce poi. E' il grande critico irpino, forse, il pensatore che più degli altri esprime il passaggio dall'età tardo romantica a quella del positivismo riduzionistico. Colui che assume su se stesso le contraddizioni dell'epoca e, pur rimanendo nell'orizzonte dell'hegelismo prima e del realismo poi, interpreta una nuova concezione dell'arte come autonoma, libera dai vincoli della ragione come da quelli della morale e della tecnica.

Con Croce tutta questa vasta e complessa materia assume una caratterizzazione filosofica in senso ampio e compiuto. Riflettiamo, intanto, su come il filosofo ricostruisce questa storia e come, per dirla con Borges, crea i suoi predecessori nel solco dell'affermazione di una teoria dell'arte antiriduzionista. Così connota, nella *Logica*, la rivoluzione compiuta da Kant:

“Ciò nonostante il critico della ragion pura è l'inconsapevole promotore della nuova Logica della storia, alla quale dà il rinnovato concetto del giudizio e, con la sintesi a priori, l'identità di filosofia e storia. Perché la rivoluzione logica da lui compiuta s'assomma tutta nel pensiero che conoscere non è pensare astrattamente il concetto, ma pensare il concetto nell'intuizione, e che perciò pensare è giudicare. La teoria del giudizio prende così il posto di quella del concetto, ed è la teoria stessa del concetto in quanto si fa concetto nel giudizio.”

E' appena il caso di ricordare che qui, per giudizio, non s'intende il giudizio

morale o, almeno, non solo esso ma il giudizio in generale come forma della conoscenza, come sintesi di universale e particolare nel divenire della storia. Non solo, ma il Kant della *Critica del Giudizio* opererà un ulteriore passo in avanti considerando la funzione conoscitiva del giudizio di gusto.

Ma è a Giambattista Vico il filosofo al quale Croce si richiama con maggiore insistenza. La lunga citazione che riportiamo si rende necessaria per comprendere la portata dell'interpretazione crociana. Scrive nel classico, *La filosofia di G.B. Vico*, del 1912:

“L'Estetica è da considerare veramente una scoperta del Vico. Sia pure con le riserve onde s'intendono sempre circondare tutte le determinazioni di scoperte e di scopritori, e quantunque egli non la trattasse in un libro speciale, né le desse il nome fortunato col quale doveva battezzarla, qualche decennio più tardi, il Baumgarten (...). Ma, in fondo, il nome importa poco, e assai importa la cosa; e la cosa è che il Vico espose un'idea della poesia, che era a quei tempi, e doveva rimanere per un pezzo ancora, un'ardita e rivoluzionaria novità. Persisteva, ricorda il filosofo, allora la vecchia idea prattistica o pedagogica, che dalla tarda antichità, attraverso il Medioevo, s'era trapiantata e radicata nel Rinascimento, della poesia come ingegnoso rivestimento popolare di sublimi concetti filosofici e teologici; e, accanto a questo, sebbene in grado minore, l'altra che la considerava come prodotto o strumento di svago e di voluttà.”

Ma torniamo a Croce. Non staremo qui a ripetere i passaggi che, dalla prima Estetica del Novecento fino agli ultimi scritti, compiono il lungo percorso crociano. Ci preme mettere in luce l'elemento essenziale, ossia la cifra antipositivistica e antidecadentistica del pensiero del grande filosofo che, ben a ragione, può collocarsi come un filosofo della complessità, giusta l'interpretazione datane da Giuseppe Gembillo nel volume *Benedetto Croce filosofo della complessità* (2006). Scrive Croce nel *Contributo alla critica di me stesso*:

“Ma fu nell'aspro travaglio che, come ho detto, mi costò l'*Estetica* che io superai per me e da me il naturalismo e lo herbartismo, che ancora mi legavano: Superai, cioè, la logica naturalistica mercé quella dei gradi spirituali o dello sviluppo, non riuscendomi in altro modo di intendere il rapporto di parola e logicità, di fantasia e intelletto, di utilità e moralità; e superai la trascendenza naturalistica attraverso la critica che venni irresistibilmente compiendo dei generi letterari, della grammatica, delle arti particolari, delle forme rettoriche,

toccano, quasi con mano come nello schietto mondo spirituale dell'arte si introduca la 'natura', costruzione dello spirito stesso dell'uomo; e, negata realtà alla natura nell'arte, mi spianai la strada a negargliela dappertutto, scoprendola dappertutto non come realtà, ma come prodotto dello spirito astraente.”

Naturalmente Croce non nega, come solo qualche banale interprete ha potuto considerare, la natura della natura, ossia l'esistenza concreta, per così dire, della naturalità come parte essenziale e vivente dell'uomo e della storia. Nega che i procedimenti naturalistici, lineari o riduzionisti, deterministici o meccanicistici possano essere la guida per comprendere l'arte, la vera natura dell'arte, se così possiamo esprimerci. Sono, quelli naturalistici o filologici in ambito critico, materia necessaria e forse preparatoria del giudizio estetico. Ma il giudizio è altra cosa e riguarda, naturalmente, il proprio dell'arte, che è la bellezza. E la bellezza, a sua volta, come Croce dimostrerà in centinaia di pagine, non è da considerarsi un orpello o un mero gioco dell'immaginazione, ma è la fantasia nel senso nuovo, vichiano e baumgartiano e, per certi aspetti kantiano, di cui abbiamo accennato. L'arte è una forma della conoscenza che non si oppone ma si accompagna a quella della filosofia. Non è né meno né più rigorosa di questa. Anche se la rappresentazione artistica, nel dare forma al caos, nel dare sostanza unificante all'infinita molteplicità dei sentimenti, opera dunque una riduzione del flusso reale, dell'Erlebnis, in una precisa rappresentazione individuale. Essa è una forma di conoscenza complessa perché irrompe nella generalizzazione astratta tipica di alcune forme della scienza. Pur essendo, dunque, conoscenza dell'individuale, l'arte conosce gli aspetti complessi dell'individualità stessa. Ecco come Edgar Morin, nel volume del *Metodo* dedicato all'etica, individua la capacità dell'arte di comprendere, e rappresentare, la complessità della vita:

“Comprendiamo che il Padrino del film di Coppola non è solamente un capo mafioso, ma un padre, animato da senti-menti affettuosi per i suoi. Proviamo della compassione per i carcerati mentre, fuori dal cinema, non vediamo in loro che dei criminali giustamente puniti. La letteratura, il romanzo ci permettono di comprendere Jean Valjean e Raskolnikov perché sono descritti nel contesto delle loro esistenze, con le loro soggettività, con i loro sentimenti. E' questa comprensione così viva nella vita immaginaria, che ci manca nella vita della veglia(...). Ci manca nel mondo dell'informazione mediatica nel quale, come lo immagina Alain de Botton, i titoli di giornale direbbero di Otello: "un immigrato folle di gelosia uccide la figlia di un senatore", di Edipo Re: "Monarca implicato in una scabrosa storia di incesto", di Madame Bovary: "Una donna adultera,

compratrice compulsiva, beve l'arsenico dopo essersi fortemente indebitata". La comprensione complessa non è, che effimera e limitata."

Insomma accanto all'uomo in generale l'arte colloca questo o quell'uomo particolare, e tutto il suo mondo; accanto al concetto filosofico di morte, accanto alla descrizione scientifica dell'evento morte, l'arte rappresenta questa o quella morte ed ha, se così potessimo esprimerci, pari dignità conoscitiva. Ma meglio di noi Croce nell'*incipit* della classica *Estetica*:

“La conoscenza umana ha due forme: o è conoscenza intuitiva o conoscenza logica; conoscenza per la fantasia o conoscenza per l'intelletto; conoscenza dell'individuale o conoscenza dell'universale; delle cose singole ovvero delle loro relazioni; è, insomma, o produttrice d'immagini o produttrice di concetti... Continuamente si fa appello, nella vita ordinaria, alla conoscenza intuitiva. Si dice che di certe verità non si possono dare definizione; che non si dimostrano per sillogismi; che conviene apprenderle intuitivamente. Il politico rimprovera l'astratto ragionatore, che non ha l'intuizione viva delle condizioni di fatto; il pedagogista batte sulla necessità di svolgere anzitutto nell'educando la facoltà intuitiva; il critico si tiene a onore di mettere da parte, innanzi a un'opera artistica, le teoriche e le astrazioni e di giudicarla intuendola direttamente; l'uomo pratico, infine, professa di vivere di intuizioni più che di ragionamenti.”

Si chiede dunque Croce, perché mai soltanto in filosofia, nella logica, l'intuizione non trova spazio? Perché mai l'intuizione è cieca e l'intelletto deve prestarle gli occhi? E scrive:

“Ora, il primo punto che bisogna fissare bene in mente è che la conoscenza intuitiva non ha bisogno di padroni; non ha necessità di appoggiarsi ad alcuno; non deve chiedere in prestito gli occhi altrui, perché ne ha in fronte di suoi propri, validissimi. Senza dubbio in molte intuizioni si possono trovar mescolati concetti. Ma, in molte altre non è traccia di simile miscuglio; il che prova che esso non è necessario.”

L'arte, come forma essenziale della conoscenza, non inferiore né superiore alla filosofia o alla scienza, ma da esse distinta e ad esse complementare: questo concetto rappresenta una fondamentale acquisizione della contemporaneità. Il pensiero della complessità vive due volte in questa concezione. Perché in sede estetica pensa l'arte come essenziale conoscenza intuitiva della realtà nei suoi

aspetti individuali, conoscenza non riducibile al solo empirismo delle cosiddette sensazioni né ricostruibile sotto forma di esperimento, mentre in sede logica mostra come, nell'ambito generale della conoscenza, non tutto si può ridurre a filosofia, a metafisica, a scienza, né tutto si può ridurre a pensiero pratico. Il che, peraltro, sarebbe una palese contraddizione o un semplice modo di dire sbrigativo per alludere alla filosofia della pratica.

Non sfuggirà al lettore acuto, che questa liberazione dell'arte dagli schemi astratti della retorica di ieri e di oggi, è parte di una più larga filosofia della liberazione, di un pensiero complesso, infinito come infinita è la lotta, sul terreno dell'etica e della politica, per la libertà.

**Università Suor Orsola Benincasa**



**Giuseppe Gembillo**

## **Croce: formazione e complessità**

Prima di cominciare, devo confessare una cosa che raramente capita, quella di condividere integralmente la relazione del collega Volpicelli. Penso che quel che io dirò sarà complemento a quel che ha così bene esposto, anche se l'argomento è apparentemente molto distante, visto che riguarda la filosofia di Croce e l'educazione estetica come via per la complessità.

Perché Croce è una via per la complessità<sup>1</sup>? Perché ritengo che il ruolo di Croce tra fine dell'800 e inizio del 900 sia stato determinante. Se ricostruiamo il rapporto che l'estetica ha avuto in relazione all'educazione ci rendiamo conto che, dal punto di vista filosofico, questo rapporto è stato altrettanto contrastato quanto lo è stato in ambito conoscitivo, soprattutto in relazione alla logica e poi all'utile, al pratico ed anche all'etica.

Da Platone in poi, l'ambito estetico è stato emarginato, anzi, è stato considerato diseducativo per l'educazione del cittadino; addirittura è stato visto come immorale, se consideriamo anche la letteratura religiosa. In ogni caso è stato visto in perfetta contrapposizione con la logica – dicendo logica, includo anche, completando il circolo crociano, la morale e l'utile.

Del resto, ogni volta che s'è posto il problema *che cos'è la conoscenza*, abbiamo avuto due tipiche prospettazioni, in contrapposizione: la conoscenza è logica, la conoscenza è intuizione; e basti, visto il nucleo idealistico del nostro

---

<sup>1</sup> Cfr. il ns. *Croce filosofo della complessità* (2006)

discorso, esemplificare questo scontro con Schelling ed Hegel. In fondo, nel grande dibattito filosofico, il rapporto tra questi due aspetti è stato sempre un rapporto di scontro, si pensi a Bergson, Heidegger, Schiller: o c'è stata la rivendicazione della conoscenza estetica, immediata, intuitiva, che tendeva a diventare onnipervasiva; o, molto più spesso, il prevaricare della logica. La bella citazione di Goya fatta da Volpicelli, mi ha richiamato quella complementare di Henri Poincaré, generata dallo stesso luogo: *il sonno della ragione genera mostri*, dice Goya, e Poincaré completa: *il sogno della ragione genera mostri*. Il determinato prevaricare della ragione su tutti altri ambiti e soprattutto sull'uomo emotivo, genera altrettanti mostri. Croce, nella rivendicazione del ruolo dell'estetica, non poteva non farvi riferimento.

Quando Croce comincia la propria attività di filosofo più o meno *volontario e consapevole*, è con la rivendicazione della legittimità teoretica e conoscitiva dell'arte, con una differenza anche rispetto all'altro suo maestro Giambattista Vico, che aveva rivalutato l'autonomia dell'arte, della conoscenza estetica e della logica poetica, come diceva; ma poi aveva collocato in diverso luogo la fase estetica e la fase logica, l'animo perturbato e commosso veniva sostituito dalla mente pura. Il grandissimo merito di Croce è stato di fare la battaglia per il rispetto dell'estetica nei confronti delle altre attività, e qui il riferimento ad Herbart è importante: Croce si è guardato dal cadere nell'estetismo. Potrei fare un esempio con il celebre film *l'Attimo fuggente*, che è basato sulla rivendicazione dell'estetica, ma culmina nell'estetismo. Nel racconto, il protagonista non sa superare la contraddizione tra utile, estetica e logica: il ragazzo non sa superare la fase estetica e si suicida. Croce invece segna la reciproca autonomia delle varie attività e inaugura l'immagine dell'uomo che è *uomo intero*, termine su cui ha ripetutamente insistito – ed è l'uomo estetico, che altrettanto legittimamente è però anche uomo logico ed utilitario. L'uomo non è, necessariamente, a una dimensione; poco importa se siano quattro o più, non si tratta di *quattro parole* dommaticamente enunciate. Croce compie una svolta verso un uomo composto di parti in reciproca autonomia tra loro; ed è la reciproca autonomia di un organismo che è fatto di parti che si rispettano e si alternano.

Esempio significativo anche nel panorama della cultura europea. Se andiamo a guardare alla filosofia del '900, contemporanea a Croce e successiva, c'è una caratteristica fondamentale in tutti i pensatori ed è l'identità perfetta tra la visione che teorizza il linguaggio e la filosofia complessiva degli autori. Croce fonda la sua filosofia sul linguaggio come espressione immediata, concreta,

irriducibile a qualsiasi altra attività – e fonda una filosofia aperta, pluralista circolare, - termine che ritorna nel '900 - articolata in parti egualmente equilibrate. Peano, ad esempio, che identifica linguaggio e logica, scrive il formulario matematico e compone un manuale duramente, e giustamente, criticato da Croce (che predisse che la merce proposta da Peano nessuno l'avrebbe usata), compie lo stesso sforzo di Russell e Whitehead, che sono casi estremamente emblematici: in una prima fase identificano linguaggio e logica, e scrivono i *Principia matematica*, per staccarsene decisa-mente nella seconda fase, Whitehead con *Processo e realtà*, dove parla di una realtà che si storicizza e si dimostra un tutto organico; Russell invece cominciando una battaglia etico politica in cui il linguaggio non risulta scientifico ma ultraemotivo. Wittgenstein d'al-tronde ha fatto lo stesso: scrive il *Tractatus* vedendo il linguaggio come logico-matematico, e poi nelle *Ricerche Logiche* al linguaggio riconosce *arie di famiglia* e ripone il suo significato non nei particolari analitici ma nel contesto. Persino i fisici quantistici e quanti ripensano il percorso teorico di Einstein finiscono con l'esprimersi non in formule matematiche ma in un puro linguaggio filosofico. D'altra parte, a sua volta, Heidegger intende il linguaggio in maniera coerente con la sua filosofia, che viene espressa in perfetta consonanza con l'idea che via via Heidegger si è fatto di esso. E si potrebbe continuare a lungo. Ma questo solo per dire che l'operazione di Croce, di puntare su una certa idea di linguaggio e di elaborare una filosofia conseguente, porta alla posizione originale della pluralità degli aspetti del linguaggio e dell'uomo.

Croce polemizza esplicitamente coi suoi interlocutori, convinto che il pensiero si attui per via di contrapposizione; esplicitamente polemizza contro tutti i riduzionismi che interpretano la letteratura come mani-festazione psicologico-sessuale, o come epifenomeno dei rapporti economici, o che intendono la letteratura come analisi strutturale delle opere letterarie.

L'ultimo punto costituisce, come sapete, il dramma dell'educazione letteraria italiana nelle nostre scuole, in cui l'impatto emotivo-estetico delle opere letterarie è sminuito, per far posto alla traduzione logica e all'ana-lisi strutturale dei testi, facendo così scomparire l'essenziale impatto individuale ed emotivo alle opere.

Ebbene, la rivendicazione che Croce ha posto con chiarezza di queste ricchezze dell'estetica, è talmente attuale che, se andiamo a leggere non solo dal punto di vista filosofico o logico generale le grandi opere dei teorici della seconda metà del Novecento, quando cioè Croce non era più presente, possiamo riconoscere nelle analisi letterarie più interessanti la profonda attualità del suo discorso.

A questo proposito vorrei fare un riferimento più puntuale, più diretto; si tratta di un autore poco conosciuto nella nostra cultura, anche se le sue opere sono largamente tradotte, confermando il solito difetto nazionale di tradurre ma non di elaborare le grandi tracce culturali. Mi riferisco a Harold Bloom e in specie al suo *Canone occidentale*, del 1994. Bloom era perfet-tamente convinto di essere il solo a rivendicare l'autonomia dell'estetica nei confronti della filosofia – sia nei confronti della logicizzazione, sia nei confronti del freudismo, sia nei confronti della riduzione della letteratura a espressione della società. Cita infatti pochissime volte Croce, e quelle poche volte la citazione è sospetta, visto che cita invece molto Gramsci, e in particolare quelle pagine dove era vivace la polemica con Croce; così le assonanze, chiaramente frequenti, lasciano spazio al sospetto. D'altronde, Croce, specie per l'estetica, è stato spesso plagiato apertamente: si pensi alla famosa e documentata polemica con Dewey, che riportava espressioni di Croce, inserendole nel testo senza citazione, nell'opera *Art as experience*. Dewey rispose alle lettere di Croce in proposito dicendo di aver consultato solo libri inglesi ed americani; Croce ribatté che i suoi testi erano infatti tradotti e quindi disponibili in inglese ed americano.

Tornando a Bloom, egli scriveva nel 1994: “Mi sento ormai del tutto solo nel difendere l'autonomia dell'estetica”; raccomandava di leggere il Re Lear e di giudicare solo dopo la recitazione, operazione dalla quale sarebbe risultato evidente che ” il personaggio del Re Lear non deriva da una crisi psicologica, né la sua possanza può essere spiegata come una mistificazione in qualche modo promossa da motivi estranei alla letteratura. È un contrassegno di degenerazione degli studi borghesi, esser considerati eccentrici per il considerare che l'estetica sia irriducibile a questi criteri”. *Canone occidentale* è opera importante, da raccomandare alla lettura, tutta impostata in questo senso, che ci riporta all'autonomia dell'estetica.

Oltre Bloom, un legame ulteriore cui voglio far riferi-mento non può essere che Morin, anche se sul suo pensiero mi tratterò meno del previsto grazie alla sua presenza in questa occasione. La convergenza non è casuale, non solo perché uno degli autori espliciti di Morin è Giambattista Vico; ma anche per una serie di riferimenti e citazioni che esplicitano la vicinanza. Quando Morin giunge alla svolta della complessità, e scrive il suo primo testo in questa ottica, il *Paradigma perduto*, del 1973-4, rivendica accanto all'autonomia dell'*homo sapiens*, la autonomia dell'*homo demens*, un uomo da intendersi senza limitazioni, nella rivendicazione dell'uomo intero. Tornerà sul tema nel volume del metodo intitolato all'*Identità*, dove affermerà contro l'aristotelismo, che

l'identità è plurima. L'aspetto logico, l'aspetto emotivo, artistico, etico, si intersecano mentre si distinguono, a volte si sovrappongono: ma nessuno di loro può essere considerato un unico termine o ridursi ad un altro. Questa è la via della complessità, che Croce ha aperto; dico questo brevemente, il discorso va precisato in maniera più articolata, inadatta ad una conversazione: ma ognuno può andare a leggere Croce con guadagno; troppo spesso se ne parla senza riandare ai testi, dove si vede che la sfida che Croce ha lanciato a proposito dell'autonomia e dell'interazione dell'estetica con la logica, l'etica, la politica e quant'altro si voglia delle attività umane, è aperta. Lo stesso Croce ammetteva la possibilità del potenziamento del circolo dei distinti, purché le attività fossero messe in relazione reciproca, che è la via attraverso la quale il tutto si costruisce nella dimensione complessa della conoscenza. Questa dimensione è naturalmente educativa, non solo in relazione ai processi di educazione dell'infanzia, ma in tutti i casi della formazione. Questa formazione, che muove da un modo specifico di intendere l'estetica rappresenta, appunto, la base della complessità.

**Università di Messina**

## Postfazione

### Fabrizio Lomonaco

Quando nel 2007 sono stato eletto a Direttore del Dipartimento di Filosofia “A. Aliotta” dell’Ateneo Fridericiano, l’Osservatorio della Comunicazione (OSCOM) compiva i suoi primi dieci anni vita, tutti operosamente vissuti grazie all’impegno di Clementina Gily Reda che ho avuto il piacere di conoscere in modo diretto per l’insistenza di Lei a coinvolgermi nelle attività del suo gruppo di lavoro.

Il nostro Dipartimento non ha mancato di assicurare doverosamente il proprio sostegno scientifico e finanziario ad alcune delle tante iniziative dell’Oscom che, *ratione materiae*, ha istituito accordi con altri Dipartimenti e Facoltà del Polo delle Scienze umane e sociali dell’Ateneo napoletano e con le Università di Firenze, Roma e Salerno. Il progetto è nato dalla constatata esigenza di approfondire la consapevolezza teorica del problema della comunicazione, per favorire una più ampia analisi scientifica delle questioni estetiche e cognitive legate al mondo delle nuove tecnologie; il che ha reso possibili contributi interdisciplinari e laboratori, suggeriti anche dall’aggiornata legislazione scolastica in un mondo trasformato dalla rivoluzione multimediale a tutti i livelli, dall’insegnamento ordinario al *longlife learning*. Da questo punto di vista l’Osservatorio ha contribuito a consolidare una delle dimensioni della “filosofia applicata” del nostro tempo, **il profilo, cioè, di una** riflessione attenta ai luoghi di formazione e sviluppo del sapere che certo si identificano con la comunicazione e le sue trasformazioni nella lingua orale e scritta. E tutto ciò affiancando ed integrando le attività del Centro Ricerche ed Elaborazione Informatica (CREI), una struttura attiva nel nostro Dipartimento dal 1991 che ha svolto un’intensa attività istituzionale di servizio per i docenti interni, organizzando corsi finalizzati all’acquisizione delle opportunità offerte dall’uso del computer (videoscrittura, scansione e riconoscimento ottico di documenti, posta elettronica, navigazione in Internet). Negli ultimi anni, poi, l’attività del Centro si è sviluppata anche sul piano della ricerca, curando lo studio delle nuove tecnologie in area umanistica con interessanti applicazioni ai temi della

“nuova cittadinanza” e della corretta progettazione e organizzazione degli spazi di “tempo libero” nell’attuale esperienza di un tempo umano sempre più “liberato” dalle tradizionali occupazioni. Con l’attivazione, nell’anno accademico 1996-1997, di un corso universitario di perfezionamento in “Scienze umane e nuove tecnologie” è nato un progetto finalizzato a valorizzarne il contributo all’insegnamento delle discipline filosofiche. E in relazione alla didattica universitaria e non sono maturati numerosi interventi dell’Oscom come la fondazione di una “Toy Library” (collana digitale) e la pubblicazione di saggi e ricerche su “Teledieta e pubblicità”, “Diritto al gioco” e “Ludodidattica dei Media”, “Ambiente dei media”, “Informazione e formazione nel mondo globale”, “Deontologia e politica della comunicazione”. Si tratta di tematiche pervase da un filo conduttore identificabile con l’*educazione all’immagine*, tanto caro all’infaticabile Clementina e tale da attraversare gran parte delle pagine di questa silloge con studi su «La storia e l’estetica in Collingwood» e su «L’educazione estetica nel Novecento italiano» (da Gentile a Dewey e a Giorgio Colli) che hanno la loro base di riferimento in un precedente volume di *Atti* di un importante convegno (giugno 2006), pubblicati nel 2007 dall’editore Graus di Napoli. E sono pagine intervallate da un’interessante riflessione sull’educazione dei giovani alla Tv che - al di là di tanti fraintendimenti e dello sciocchezzaio sempre possibile in questi temi di attualità per non dire di moda - esprimono, a mio giudizio, un problema serissimo, quello dell’esigenza di nuove categorie etiche (di comportamento e di vita sociale, di rapporti interpersonali e di relazione con la nostra stessa vita interiore) in direzione di un’*etica pubblica*, preoccupata di governare le attuali tecniche della comunicazione a tutela dei cittadini e della loro capacità di formare e produrre sapere. Per tutto ciò occorre aggiornare le regole della comunicazione con una *scienza della legislazione* di ispirazione filangeriana che sappia essere nuova e scienza (universale) a fondamento, cioè, dei mutati contenuti e delle trasformate espressioni della “pubblica opinione” in una congiuntura socio-politica alquanto complessa, in cui la *governance* della comunicazione è materia di politica economica internazionale. Insomma, un’educazione alla *libertà di* che sappia anche essere educazione alla *libertà da*. In tale contesto si collocano e si sono collocate altre attività dell’Oscom come i corsi di *counseling* sulle teorie e le tecniche di comunicazione, i seminari di aggiornamento per i dipendenti di pubbliche amministrazioni, i convegni più recenti sulla “telecrazia” e la formazione del cittadino democratico, le proposte di accordo con la Rai per l’istituzione di corsi sulla qualità delle immagini nel servizio pubblico, le intese con le Ferrovie dello Stato italiano per il

coordinamento di ricerche sull'organizzazione della città moderna nell'età della tecnologia avanzata (l'"Alta Velocità") ed i suoi effetti sul nostro mutato modo di viaggiare e di lavorare. Il tema evoca una nuova "architettura" per dare anima proprio alla comunicazione e al suo ruolo di formazione con laboratori di lettura e di rappresentazione delle città italiane, in particolare di Napoli, città d'arte, narrata nei suoi tanti strati di civiltà e di decadenza, di eleganza e di "barbarie ritornata" con il paradigma della comunicazione tra formazione, beni culturali e turismo quali risorse di elevazione culturale ed economica di una nobilissima *civitas*.

**Direttore del Dipartimento di Filosofia  
Università Federico II Napoli**

Napoli 2011  
Stampa online  
Il mio libro.it

## Collana OSCOM

### Volumi

- C. Gily, *Temporalità e comunicazione*, Parresia, Napoli 1996**  
***Frammenti di mondo. 30 sguardi sulla pubblicità*, ES Napoli 1999**  
(interventi di A.Gambardella, A.Trimarco, G.Rocca, A.Trione, M.Maffesoli, A.Masullo, C.Gily, E.Lehmann, C.Grassi, R.Parlato, A.Dinacci, D.Iervolino, A.Abruzzese, P.Ambrosino, F.Iannucci, G.Cingoli, D.Pesacane, A.Elia, F.Colombo, M.D'Adda, B.Ballardini, I.Capriglione, D.Forgacs, E.Mazzarella, E.Resta, G.Ragone, F.Santasilia, S.De Julio, M.Sorice, S.Petrosino, Ileana Tozzi, E.Menduni, D.Pitteri, R.Sica, F.Basile, D.Rispoli, S.Sabatino)
- R. G. Collingwood e la formazione estetica, Graus, Napoli 2007**  
(interventi di C.Gily, E.Paolozzi, S.Morigi, M.Iiritano, T.Ariemma, R.Cavaliere, J.D'Oro, R.Peters, L.Scafoglio)
- Agon. Giochi sport e caso*, Graus, Napoli 2007** (interventi di C.Gily, H.A.Cavallera, R.Regni, M.Guerrini, S.Piscitella, M.Morcellini, I.Cortoni, M.Piscitelli, G. Annunziata, F.Celentano, G.Sommella, R.Giannatelli, M.Attinà, F.Pira, P.Graziano, M.D'Ambrosio) 2° ed rivista ***Pedagogia della complessità. La tecnologia umanistica***, [www.scriptaweb.it](http://www.scriptaweb.it), Napoli 2009.

### Volumi multimediali

- Il diritto al gioco*, Palladio, Salerno 2000** (interventi di E.Menduni, E.Resta, R.Dalisi, C.Gily, A.Trione, R.Cavaliere, R.Picardi, L.Giuliano, R.Savarese, D.A.Conci, B.Napolitano, F.Iannucci, D.Salzano, C.La Capria, S.Petrosino, G.Acone, F.Falcinelli, M.Attinà, P.Vicidomini, N.Coco, L.Ladogana, S.Penge, A.Perrotta, A.Vanni, G-Bottiglieri)
- Il diritto al gioco intelligente*, Graus, Napoli 2001** (interventi di B.Coppola, N.Minissi, R.Aragona, R.Pititto, M.D'Ambrosio, C.Gily,

G.Imbucci, R.Picardi, M.Napodano, A.Imperatore, L,Clarizia,  
S.Petrosino, A.Iannaccone, M.V.Carbonara, J.Dos Santos Alves,  
U.Carughi, A.Perrotta, N.Cotugno, L.Ladogana, G,Annunziata,  
S.Carbone, R.Dalisi, M.D'Ambrosio, G.Scognamiglio, V.Dolla, V.Redà)  
*C. Gily, In-lusio, il gioco come formazione estetica, Graus Napoli 2002*  
*C. Gily, Manuale di Ludodidattica dei media, Graus Napoli 2003*  
*C. Gily, ambiente media, Pironti, Napoli 2004*  
*C. Gily, Téchne, teorie dell'immagine, scriptaweb, Napoli 2007*

## **Edutainment**

**U.Carughi, D.Panebarco, *Il Cantiere di Sant'Aniello a Caponapoli - stampa OSCOM 2004***  
**A.Perrotta, *Giocando giocando. Virgola - stampa OSCOM 2004***  
**N. Cotugno, *Il gioco del Partenone - stampa OSCOM 2003***  
**C. Gily, *Peripato - stampa OSCOM 2004***  
***L'Orco è in Attila - stampa OSCOM 2004***  
**C. Gily, *Agon,La sfida della complessità, Cd/Booklet pp. 32, Graus, Napoli 2008***  
**C.Gily, *Ortotesti - stampa OSCOM 2011***