

SCIENZE  
DELLA FORMAZIONE  
a cura di Mario Gennari

itas, perfectio, dignitas hominis, Bildung

Le grandi categorie storiche su cui l'Occidente ha costruito l'umanesimo? La *paideia* greco-classica, l'*humanitas* romana, la *perfectio* cristiano-medioevale, la *dignitas hominis* rinascimentale e la *Bildung* del Neumanesimo tedesco ottocento costituiscono le periodizzazioni che fanno la storia dell'Europa, ripensata a partire dai suoi umanismi. Il volume di Giancarla Sola muove dall'originarietà che si è espressa nelle articolate genealogie dell'origine, e alla formazione originaria persistente nelle differenti trasformazioni. Si tratta, dunque, di un'indagine storica e filosofica insieme – dove ontogenesi e filogenesi si incontrano –, *La formazione originaria* diventa il punto di riferimento per la vita di ogni essere umano. Entro questa tensione che unisce il passato al presente, approfondita il futuro dell'Europa e di ogni Europeo.

Professore Associato di "Pedagogia Generale" e "Pedagogia Clinica" nel Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Genova. Per Bompiani ha pubblicato *Umbildung. La formazione dell'uomo* (2003) e ha curato il volume *Epistemologia pedagogica. L'umanesimo in Italia* (2002). Tra le sue pubblicazioni: *Heidegger e la Pedagogia* (Il Melangolo, Genova, 2008); *Archeologie della formazione. La pedagogia clinica* (Il Melangolo, Genova, 2008); *Archeologie della formazione. La pedagogia clinica* (Il Melangolo, Genova, 2009). Ha curato i seguenti volumi: F. Rosenzweig, *Ebraismo, Bildung e filosofia* (Il Melangolo, Genova, 2000); Th. W. Adorno, *Teoria della Halbbildung* (Il Melangolo, Genova, 2010); *Umanesimo e pedagogia* (Il Melangolo, Genova, 2012). Visiting Professor presso il "Florida Institute of Education". Condirettore del "Centro Studi Pedagogici Don Lorenzo Milani", di Genova.



999.435



ISBN 978-88-452-8107-5

9 788845 1281075

B08139

€ 18,00

Progetto grafico: Polystudio.

Giancarla Sola

LA FORMAZIONE  
ORIGINARIA

STUDI  
BOMPIANI



Giancarla Sola  
**LA FORMAZIONE  
ORIGINARIA**  
Paideia, humanitas, perfectio,  
dignitas hominis, Bildung

STUDI  
BOMPIANI



Giancarla Sola

**LA FORMAZIONE ORIGINARIA**  
Paideia, humanitas, perfectio,  
dignitas hominis, Bildung

Bompiani

## INDICE

<b>PREFAZIONE</b> <i>di Mario Gennari</i>	13
<b>1. L'ORIGINARIETÀ DELLA FORMAZIONE</b>	23
1.1. Genealogie dell'originarietà	23
1.2. Il mito dell'origine e i suoi rischi	31
1.3. Originarietà, formazione e trasformazione	38
<b>2. LA PAIDEIA GRECO-CLASSICA</b>	43
2.1. Origine e originarietà della <i>paideia</i>	43
2.2. Lo stile paideutico	49
2.3. La <i>paideia</i> di Platone	52
2.4. La <i>paideia</i> di Aristotele	57
2.5. Sulla <i>paideia</i> : oltre l'ideale e il luogo comune	63
<b>3. L'HUMANITAS ROMANO-LATINA</b>	73
3.1. L'uomo dell' <i>humanitas</i>	73
3.2. <i>Humanitas</i> ed <i>eloquentia</i> : Cicerone	78
3.3. <i>Humanitas</i> e <i>sapientia animi</i> : Seneca	85

www.giunti.it  
www.bompiani.it

© 2018 Giunti Editore S.p.A. / Bompiani  
Via Bolognese 165, 50139 Firenze - Italia  
Piazza Virgilio 4, 20123 Milano - Italia

ISBN 978-88-452-8107-5

Prima edizione a marchio Bompiani: aprile 2016  
Prima edizione Giunti Editore S.p.A.: novembre 2018

Bompiani è un marchio di proprietà di Giunti Editore S.p.A.

3.4.	<i>Humanitas e institutio</i> : Quintiliano	89
3.5.	La cultura dell' <i>humanitas</i>	96
4.	LA PERFECTIO CRISTIANO-MEDIOEVALE	103
4.1.	Il Medioevo e la metafora dell'infanzia	103
4.2.	La <i>caritas</i> cristiana come «vincolo della perfezione»	106
4.3.	La «pedagogia divina» di Clemente Alessandrino	109
4.4.	I <i>De Magistro</i> di Agostino e Tommaso	113
4.5.	<i>Perfectio</i> : il canone cristiano della formazione umana	119
5.	LA DIGNITAS HOMINIS UMANISTICO-RINASCIMENTALE	127
5.1.	La città e l'arte, le filosofie e le scienze	127
5.2.	L'Umanesimo italiano e il Rinascimento europeo	131
5.3.	La <i>Respublica litteraria</i> come specchio della <i>forma hominis</i>	136
5.4.	La filologia fra <i>studia humanitatis</i> e <i>humanae litterae</i>	140
5.5.	Il codice della civil conversazione, delle buone maniere e dell'educazione cortese: Pontano, Castiglione, Erasmo, Della Casa, Guazzo	144
5.6.	Il canone umanistico-rinascimentale della <i>dignitas hominis</i> : Manetti e Pico	155

6.	LA BILDUNG NEOUMANISTICA	161
6.1.	Il grande secolo tedesco: tra <i>Aufklärung</i> , <i>Romantik</i> e <i>Klassik</i>	161
6.2.	Goethe e l'essenza della <i>Bildung</i>	170
6.3.	Schiller e la forma dell' <i>Erziehung</i>	182
6.4.	Humboldt e l'esistenza della <i>Menschheit</i>	192
6.5.	<i>Neuhumanismus</i> e <i>Urbildung</i>	199
7.	LA FORMAZIONE ORIGINARIA	207
7.1.	Morfologie della formazione originaria nella storia della formazione dell'uomo	207
7.2.	Morfologie della formazione originaria nella storia della formazione di ogni singolo uomo	212
	BIBLIOGRAFIA GENERALE	221

*A Leonardo e Noemi.*

(...) né tempo alcun né alcun poter disgrega  
forma coniatà che sua vita spiega.

JOHANN WOLFGANG VON GOETHE, *Morphologie*, 1820

L'uomo è o disponibile nei confronti di ciò  
che rimane sempre originario, oppure  
ostenta sufficienza.

MARTIN HEIDEGGER, *Grundbegriffe*, 1981

## PREFAZIONE

*di Mario Gennari*

1. Quando la pedagogia – e in particolare la pedagogia italiana – ha compiuto una delle svolte più importanti nella sua storia recente – e cioè intorno alla metà degli anni Novanta del XX secolo – pochi ne hanno avuto una percezione chiara e immediata. E ancora oggi, a distanza di un ventennio, certo non tutti i pedagogisti sono venuti maturando una precisa consapevolezza di quanto accaduto. In quel periodo, infatti, inizia a farsi strada un paradigma inedito: l'oggetto di studio della pedagogia non è più soltanto l'*educazione*; ad essa viene affiancandosi – con tutte le distinzioni semantiche necessarie – un nuovo oggetto: la *formazione*. Ciò che muta non è soltanto il quadro linguistico (e perciò semantico) della pedagogia, e neppure solo quello logico (e perciò euristico). Quanto davvero cambia – e in modo radicale e definitivo – è il quadro epistemologico (e perciò scientifico) dell'intera pedagogia (italiana e di ascendenza neolatina). Questa diventa, infatti, la *scienza generale della formazione e dell'educazione dell'uomo*. Non più, dunque, un insieme di saperi rivolto alla sola educazione, ma un sistema organico di conoscenze ruotante attorno al duplice asse dell'educazione e della formazione.

Tra i due concetti la differenza è sostanziale: l'educazione evoca anzitutto il rapporto educativo che ciascun uomo può vivere con altri esseri umani; la formazione riguarda esclusivamente ogni singolo uomo nella sua interiorità profonda (con tutto ciò che ne addiviene nei termini umani e sociali, civili ed etici, cognitivi e corporei, materiali e spirituali, affettivi ed emotivi), a cui solo il soggetto dà la propria forma e nessun altro deve o può sostituirsi a lui. Questi

due “oggetti” – la formazione e l’educazione – vengono identificati come le dimensioni pedagogiche centrali e decisive nella vita dell’uomo. Non “persona” o “individuo”, ma *uomo*: essere umano. La pedagogia, in quanto scienza umana – cioè come “scienza dell’uomo” –, inizia a riscrivere il proprio statuto epistemologico e scientifico, logico e linguistico, centrato sulla peculiarità pedagogica dell’uomo inteso come soggetto umano, che è parte dell’umanità tutta e che possiede una propria interiore umanità in cui s’inscrivono la sua formazione umana e la sua educazione umana.

Il concetto di “formazione” si libera, perciò, della propria condizione sinonimica; cessa di essere il mero sinonimo di “educazione”; assume un proprio *status* linguistico e scientifico; si emancipa da ogni subalternità nei confronti del concetto di “educazione”. Questa svolta riguarda i Paesi delle lingue romanze. Ma non quelli del ceppo germanico. Ciò perché la lingua tedesca prevede, fino dalle origini medievali della sua storia, una netta distinzione fra i due concetti. *Erziehung* significa “educazione”, per cui al verbo *erziehen* corrisponde l’educare. E questo “educare” riguarda l’uomo che può educare ogni altro uomo, da ogni altro uomo può essere educato e può anche educare se stesso. Affatto diverso è il significato del termine *Bildung* – che, come si sa, vuol dire “formazione” – e del verbo corrispondente *bilden*. Questo “formare” riguarda l’uomo che appunto forma se stesso, ma *non* può formare gli altri poiché ogni uomo dà forma soltanto a sé, è il solo responsabile della propria formazione, non può essere formato da nessun altro e la sua *Bildung* finisce per coincidere ontologicamente e antropologicamente con lui stesso. Così, nella lingua tedesca si può correttamente dire: *ich erziehe mich* (io mi educo) e *ich erziehe dich* (io ti educo). Ma se si può dire *ich bilde mich* (io mi formo), non si può affatto dire *ich bilde dich* (io ti formo) perché il verbo *bilden* mantiene l’azione sul soggetto e non la riferisce mai a un passaggio da un uomo all’altro.

Al contrario, la traduzione linguistica a disposizione della pedagogia italiana, francese o spagnola ammette il processo semantico della *sinonimia*: ossia, una sostanziale parità di significato tra le due parole. Così, “educazione” e “formazione” (in francese e spagnolo *éducation* e *educación*, *formation* e *formación*) posseggono quell’i-

dentità di significazione che consente l’interscambio semantico impossibile nella lingua tedesca, dove la parola *Bildung* non può, in nessun caso, essere permutata o confusa con il termine *Erziehung*.

2. Tuttavia, intorno alla metà degli anni Novanta del Novecento inizia – come si è detto – a farsi strada e a prendere un certo peso nella riflessione pedagogica dei Paesi di lingua neolatina la questione della “formazione”. Il termine viene impiegato in alcune ricerche di epistemologia pedagogica, anche se non sempre con una chiara evidenziazione delle differenze semantiche che lo separano dalla parola “educazione”: un esempio per tutti è il volume di Michel Fabre, *Penser la formation* (Presses Universitaires de France, Paris), del 1994, che viene tradotto in Italia con il titolo *Epistemologia della formazione* (CLUEB, Bologna) nel 1999. Per quanto concerne l’Italia, il “Gruppo interuniversitario di ricerca pedagogica” – già attivo negli anni Ottanta – pubblica nel 1994 il volume, a cura di Franco Cambi e Eliana Frauenfelder – con una presentazione di Alberto Granese –, *La formazione. Studi di pedagogia critica* (Unicopli, Milano). Il testo compie – con i suoi differenti autori – delle incursioni nell’ermeneutica, nella linguistica, nella didattica e anzitutto nella pedagogia, rilevandone l’istanza “critica”. Ma fa anche precisi riferimenti storici alla *paideia* classica e alla tradizione della *Bildung*, accreditando l’idea di “formazione” all’interno di un quadro epistemologico in via di rinnovamento. Quadro che viene dettagliandosi con il libro, del 1997, *Il processo formativo tra storia e prassi. Materiali d’indagine* (Liguori, Napoli), curato da Franco Cambi e Paolo Orefice. Senonché, l’eterogeneità degli interventi non sempre contribuisce a definire le distinzioni e delimitare i significati dei due oggetti della pedagogia; così la varietà delle prospettive euristiche assunte finisce spesso nel vortice dell’interscambio tra il “formativo” e l’“educativo”, lasciando ancora incontrollato lo spazio delle sinonimie e quello delle antonimie. Centrale rimane però la riflessione di Franco Cambi – e della “sua” Scuola di Firenze –, che nel 1998 fonda la rivista *Studi sulla formazione*.

Il termine “formazione”, declinato nelle correlative corrispondenze semantiche che lo legano alla parola *Bildung*, penetra nelle ricerche pedagogiche più avvertite sotto il profilo teorico e teoretico.

Il concetto tratto dalla cultura tedesca viene impiegato con sempre maggiore consapevolezza storica ed epistemologica. La letteratura sull'argomento si arricchisce di contributi specifici. Franco Cambi pubblica nel 2007 il volume *Ortega y Gasset e la Bildung: studi critici* (Unicopli, Milano). Letizia Michielon nel 2002 e nel 2005 metteva a stampa *Il gioco delle facoltà in Friedrich Schiller. Bildung e creatività* (Il Poligrafo, Padova) e *L'archetipo e le sue metamorfosi. La Bildung nei romanzi di Goethe* (Il Poligrafo, Padova). Sul numero 10, del 2011, della rivista *Topologik*, diretta da Michele Borrelli, si compie un approfondimento circa gli sviluppi che la storia e la teoria della *Bildung* hanno avuto nella filosofia e nella pedagogia italiane. È ormai sempre più evidente come non si possa propriamente parlare di "formazione" senza ricorrere alla tradizione tedesca, accolta però a partire dall'intreccio che lega la *Bildung* al *Neubumanismus*.

3. Entro questo contesto generale, di cui la pedagogia italiana nel suo insieme non sempre dimostra una precisa contezza, si affaccia infatti un ulteriore problema: *la questione dell'umanesimo* – intrecciata con quella della crisi delle scienze umane (che ne coinvolge il "metodo" di ricerca) –, a cui fa da controcanto la messa a tema dell'"uomo" quale antitesi all'uso dei termini "persona" (frequente nell'area cattolica) e "individuo" (frequente nell'area laica). Il problema diventa dunque duplice: si tratta di chiarire il *sensu* complessivo della formazione e dell'educazione dell'uomo alla luce delle differenze di *significato* tra "formazione" ed "educazione", nonché fra "uomo" – da un lato – e "persona" o "individuo" – dall'altro.

Qui avviene un'ulteriore svolta: per poter affrontare la questione dell'umanesimo (anche quale risposta alla deriva neoliberalista del mercato, che contrassegna la società borghese con i suoi due sigilli: il denaro e il potere) occorre ripercorrerne la storia nella cultura occidentale ed europea, che va dalla Grecia classica fino al *Neubumanismus* tedesco dell'Età di Goethe. Vale a dire, dal primo umanesimo fino all'ultimo – che tra il 1750 e il 1850 situa nella *Klassik* weimariana e nelle sue derivazioni mitteleuropee la centralità della categoria di *Bildung*. Così, la questione dell'*umanesimo* si interseca con quella della *Bildung*, facendo affiorare con chiarezza un principio; se si vuole parlare dell'"uomo" come il vero soggetto della

pedagogia e se si desidera parlare della "formazione" come uno dei suoi due distinti oggetti, non v'è altra strada che ripensare la storia generale degli umanesimi europei e la storia particolare della *Bildung* tedesca e mitteleuropea.

Riflettere sulla storia dell'Occidente, dell'Europa e dei loro umanesimi comporta dare delle risposte a molteplici interrogativi. Quali sono state le *civiltà* che hanno contrassegnato "umanisticamente" la geografia e la storia europeo-occidentali? Quali sono i *canoni pedagogici* determinatisi, in senso epocale, entro ciascuno dei grandi umanesimi del passato? Si tratta di epoche definite e scisse fra di loro, oppure c'è una *transepocalità* che le unisce e financo le supera? Da dove traggono *origine* quei canoni e come si *trasformano* nel tempo? In quali termini si può oggi parlare ancora di *umanesimo* dopo il Novecento, con le due guerre mondiali, Auschwitz e la Shoah? Quale idea di *uomo*, di *umano* e di *umanità* sa evocare la pedagogia nell'ultima modernità, quando la finanziarizzazione dell'economia e la tecnologizzazione della società (e della comunicazione sociale) depredano l'uomo del lavoro, della cultura e perfino del pensiero?

4. È ora necessario – sia pur per brevi tratti – focalizzare l'attenzione sulla città di Genova, sulle tre cattedre di pedagogia generale della sua Università e sul Centro Studi Pedagogici don Lorenzo Milani, nato nel 1984 appunto a Genova. Un gruppo di studiosi vi ha intrapreso un cammino volto a riconsiderare la pedagogia anzitutto per il suo significato "umanistico", ponendo l'*uomo* quale soggetto centrale di questo sistema organico di saperi e disponendo la *formazione* e l'*educazione* dell'uomo quali oggetti decisivi nel comparto epistemologico che viene fondandola in quanto scienza generale. Per poter dare vita a questo disegno, il primo passo è stato quello di iniziare uno studio dell'ultimo grande umanesimo europeo – contrassegnato dal *Neubumanismus* tedesco, tra Settecento e Ottocento – e della sua categoria pedagogico-culturale istitutiva: la *Bildung*. Così, nel 1995 viene pubblicato, a mia firma, *Storia della Bildung. Formazione dell'uomo e storia della cultura in Germania e nella Mitteleuropa* (La Scuola, Brescia). A cui seguono altri due studi incentrati su alcuni dei passaggi determinanti

di quella tradizione: nel 1999 appare, per la cura di Anna Kaiser, *La Bildung ebraico-tedesca del Novecento* (Bompiani, Milano); nel 2003 viene pubblicato, di Giancarla Sola, *Umbildung. La "trasformazione" nella formazione dell'uomo* (Bompiani, Milano).

Al lavoro storico si affianca quello epistemologico, con tre distinti volumi: Mario Gennari – Anna Kaiser, *Prolegomeni alla pedagogia generale* (Bompiani, Milano, 2000); per la cura di Giancarla Sola, *Epistemologia pedagogica. Il dibattito contemporaneo in Italia* (Bompiani, Milano, 2002); Mario Gennari, *Trattato di Pedagogia Generale* (Bompiani, Milano, 2006). Poi è la volta delle ricostruzioni filologiche con ulteriori due studi di Giancarla Sola, *La genesi teoretica della paideia classica* (Aracne, Roma, 2005) e *La genesi filologica degli umanesimi classici* (Aracne, Roma, 2009). Quindi il quadro della ricostruzione transepocale del paradigma "formazione" viene affrontato ancora da Giancarla Sola in *Archeologie della formazione occidentale* (Anicia, Roma, 2008) e, in chiave didattica, da Edoardo Valter Tizzi con *Dalla scholé allo schooling* (Morlacchi, Perugia, 2008). Il nesso che lega storia, filosofia e pedagogia ritorna in altri due libri: Mario Gennari, *Filosofia della formazione dell'uomo* (Bompiani, Milano, 2001) e Anna Kaiser, *Filosofia dell'educazione (im Grundriss)* (Il Melangolo, Genova, 2013). Poi ci sono gli studi sugli autori tedeschi o di lingua tedesca, ascrivibili tanto alla tradizione filosofica quanto a quella pedagogica. E qui si va da Pestalozzi a Hartmann, da Heidegger a Gadamer, da Rosenzweig ad Adorno. Un solo esempio, che può valere per tutti, è il volume *Menschenbildung. L'idea di formazione dell'uomo in Johann Heinrich Pestalozzi*, a cura di Paolo Levrero (Il Melangolo, Genova, 2014). Il campo semantico descritto trova una messa a punto più istituzionalizzata nelle specifiche voci corrispondenti all'interno dei volumi dell'*Enciclopedia filosofica* (Bompiani, Milano, 2006, voll. 12), la cui "Sezione di pedagogia" da me diretta vede i pedagogisti "genovesi" tra i collaboratori.

5. Le considerazioni fin qui presentate agiscono da scenario su cui si muovono alcune figure attanziali del *discorso pedagogico* contemporaneo.

Anzitutto c'è la questione dell'*umanesimo*, con i differenti paradigmi epocali che nella storia dell'Occidente l'hanno rappresen-

tato. Dunque si profila la messa a tema dell'*uomo* quale categoria centrale della riflessione condotta in pedagogia. Quindi si delinea la distinzione tra *formazione* ed *educazione*, nella loro impossibilità – se considerate da un punto d'osservazione "umanistico" – a essere ancora assunte come sinonimi. Inoltre, c'è il problema forse più complesso che, evocando da un lato il rapporto tra *formazione* e *trasformazione*, prevede dall'altro lato della storia il nesso tra *formazione* e *originarietà*.

A questo articolarsi del discorso pedagogico danno una loro risposta le pagine di questo libro di Giancarla Sola, intitolato *La formazione originaria*, in cui si addensano i risultati di oltre dieci anni di ricerche. Ricerche aperte con il citato volume del 2003 dedicato all'*Umbildung* – ossia ai processi di trasformazione che nel corso della vita di ogni uomo decidono le "metamorfosi" della sua formazione – e sviluppatasi con i lavori sulle archeologie della formazione, sulla genesi teoretica e filologica degli umanesimi classici, nonché attraverso i saggi su Pestalozzi, Novalis, Nietzsche, Rosenzweig, Heidegger, Adorno e Gadamer.

L'originalità dello studio di Giancarla Sola è racchiusa nelle risposte – chiare, precise e motivate – offerte a molteplici interrogativi. Se nel corso della vita la formazione dell'uomo manifesta differenti trasformazioni, che mutano la struttura formativa dell'essere umano, da dove quest'ultima trae la propria origine? Dalla storia di ogni singolo uomo o dalla storia generale della formazione dell'uomo? Ciò che l'autrice si domanda – procedendo dalla formulazione di due ipotesi iniziali (in apertura al primo capitolo) e giungendo alla enucleazione di due tesi finali (nell'ultimo capitolo) – consiste anzitutto nella plausibilità stessa di uno studio sulla *formazione originaria*. La risposta è in gran parte racchiusa nella dialettica che s'instaura tra l'"originarietà della formazione" e la "formazione originaria". Ma se si sa che tutto muta nell'*essere* dell'uomo durante il *divenire* della sua vita, che cosa cambia nel passaggio delle grandi epoche storiche costituite attorno alle categorie che hanno contrassegnato la storia dei loro differenti umanesimi? In che cosa consiste l'idea di "metamorfosi" che attraversa tutta la cultura occidentale, dalla metafisica di Aristotele al naturalismo di Goethe fino alla musica di Richard Strauss – che intitola *Metamorphosen* il suo

celebre “Studio per ventitré archi solisti”? Infine: in che cosa consiste (oppure si differenzia) l’origine della formazione dall’origine dell’uomo e, dunque, l’origine dell’idea, dell’essenza e della forma della formazione umanistica da quanto di umano c’è nella trasformazione di ogni singolo uomo?

Con acribia etimologica e filosofica i cinque capitoli centrali del volume – come promette il sottotitolo – individuano i grandi umanesimi della storia europea, presentando per ciascuno di essi le categorie epocali distintive sul piano della riflessione pedagogica: l’umanesimo greco-classico e la sua *paideia* intesa appunto anche come formazione ed educazione dell’uomo; l’umanesimo romano-latino e la messa a punto dell’idea di *humanitas*; l’umanesimo cristiano-medievale e il canone della *perfectio*; l’Umanesimo rinascimentale quattro-cinquecentesco, italiano ed europeo, con il suo concetto costitutivo di *dignitas hominis*; quindi, l’ultimo umanesimo nella storia dell’Occidente, ossia il Neumanesimo tedesco della *Goethezeit* e della *Klassik* costituitosi attorno alla categoria di *Bildung*.

Costellazioni concettuali con le loro resilienze e le loro rotture. Epoche che dialogano fra loro nella carsicità e nella crasicità della storia. Dialettiche transepocali che frantumano l’equazione tra educazione e formazione, ma che accreditano le differenze fra originarietà e trasformatività. E finalmente una storia della formazione dell’uomo che s’interseca con la storia delle idee, la storia delle culture, la storia delle conoscenze. Dunque, una pedagogia che dalla storia dell’originarietà dell’uomo perviene alla storia dell’originarietà di ogni singolo uomo, avviando un confronto con la genetica, l’epigenetica e la neurobiologia (dove il rapporto tra pedagogia e pedagogia clinica diventa essenziale e non esiziale). Il libro, nel suo insieme, non coglie soltanto lo *Zeitgeist* delle singole epocalizzazioni nella storia dell’umanesimo occidentale, ma tratteggia anche il loro *Zeitgesicht* pedagogico: ossia, il volto che ogni grande passaggio temporale viene assumendo in ordine alla questione della formazione dell’uomo e dei processi educativi in cui si trova implicato. Tanto il “volto” quanto lo “spirito” del tempo contengono i caratteri istitutivi della duplice dialettica dell’originarietà e della trasformazione, che segna le stagioni della storia e quelle della vita. L’attenzione del lettore si sposta da un tempo all’altro del divenire,

ma è costretta anche a volgere lo sguardo verso il passato. Qui si dimensiona il vortice contemporaneamente *oggettivo* e *soggettivo* della vicenda umana, che mantiene aperta la domanda sull’originarietà dei punti iniziali e sulla trasformazione delle prospettive ultime. Nell’intreccio dialettico fra storia collettiva e vita personale ritornano il primigenio e il conclusivo, le cause e gli effetti, le funzioni e le strutture, le provenienze e le discendenze, mentre l’uomo rimane sospeso sul confine fra indeterminatezza e determinazione – che sul piano della vita riflette l’opposizione fra condizione anodina e volontà stenica, e sul piano della storia riverbera l’antitesi tra nichilismo e umanesimo.

In stretta sintesi, il libro di Giancarla Sola costituisce un importante contributo – che non è certo compito di questa Prefazione anticipare nei suoi esiti complessivi – a proposito della riflessione epistemologica sulla formazione, delle ricerche sull’umanesimo quale categoria centrale per la storia della pedagogia e delle indagini sulla rilevanza dei canoni pedagogici nella storia europeo-occidentale. Ma *La formazione originaria* segna anche un ulteriore sviluppo degli studi sulla teoresi (e sulle prassi) della *Bildung*, interconnessa, per la prima volta, con l’*Ursprünglichkeit* – l’originarietà – e l’*Ursprung* – l’origine –, tessendo quell’intreccio tra l’origine e l’originario capace d’infondere nella ricerca pedagogica contemporanea una *Originalität* di cui si avverte sempre più la necessità.

## 1. L'ORIGINARIETÀ DELLA FORMAZIONE

### 1.1. Genealogie dell'originarietà

Questo studio si propone d'introdurre una duplice ipotesi:

A) rilevare se e in quale modo nella *storia della formazione di ogni singolo uomo* sussistono un'*originarietà della formazione* e una *formazione originaria*;

B) rilevare se e in quale modo nella *storia della formazione dell'uomo* si manifestino la questione dell'*originarietà della formazione* e il problema della *formazione originaria*.

Il titolo del libro è *La formazione originaria*. Ciò significa che essa costituisce il principio da cui muove e il fine verso cui si orienta il discorso qui intrapreso. Questo primo capitolo ha lo scopo di porre in chiaro alcuni degli aspetti che presiedono alla comprensione dell'intero studio: dunque, anzitutto la questione dell'originarietà della formazione. Lo farà situando la riflessione entro un orizzonte problematico per poi affrontare l'oggetto dei capitoli successivi, che si concentreranno sulle categorie epocali e transepocali mediante cui nella storia dell'Occidente e dell'Europa è stata pensata la questione della formazione dell'uomo. Di qui il sottotitolo del volume: *paideia, humanitas, perfectio, dignitas hominis, Bildung*. Dopo aver attraversato i cinque grandi "umanesimi" che segnano la storia occidentale – ossia, quelli riconducibili rispettivamente all'epoca greco-classica, romano-latina, cristiano-medievale, umanistico-rinascimentale e neumanistica –, il capitolo conclusivo avrà lo scopo di ricondurre la riflessione sulla formazione originaria, ma alla luce dello spettro storico rilevato. Si tratterà, allora, di restituire l'unità

sottesa alle diverse direttrici in cui si è articolato lo studio; di concentrare l'attenzione sulle morfologie della formazione originaria; di fare emergere come la formazione dell'uomo rappresenti non già un concetto ideale e/o astratto, ma un problema reale e concreto nella vita di ogni singolo uomo.

Prima d'inoltrarsi nell'argomentazione delle ipotesi sopra formulate, pare necessario affrontare preliminarmente l'identità di significato delle concettualizzazioni che assumono nel presente studio un ruolo centrale.

α) La *storia della formazione* indica un divenire nel tempo che riguarda tutti i processi formativi, còlti nel loro complesso. Si tratta di una dimensione che, aprendosi anche alla geografia delle differenti forme della formazione, contempla un regesto pressoché illimitato di aspetti: ossia, tutti quelli che sono contraddistinti (in maniera più o meno esplicita) da un divenire formativo. Essa, pertanto, racchiude – ove citare solo alcuni esempi – non solo la storia della formazione del mondo, dell'universo e dell'uomo, ma anche la storia della formazione, della cultura, della conoscenza e delle idee. Quindi – proseguendo nelle esemplificazioni –, la storia della formazione delle religioni, delle tradizioni e delle scienze, come pure la storia della formazione delle lingue, dei linguaggi e dei concetti. Si può, dunque, parlare di ambiti più specifici della storia della formazione dell'Europa e dei Paesi che la compongono, della storia della crisi finanziaria e dell'euro, oppure – guardando a scenari ancora diversi – della storia della formazione della vita, della storia della formazione di una malattia o della storia della formazione di un amore. L'eterogeneità di componenti che strutturano la storia della formazione dipende, a ben guardare, dall'idea, dall'essenza e dalla forma che si attribuiscono a tale concetto; cioè, in stretta sintesi, dall'*eidos del mondo* (cfr. Gennari, 2012) mediante cui l'uomo interpreta la storia della formazione. Pertanto, al fine di non ingenerare fraintendimenti nella logica del discorso intrapreso, la storia della formazione assunta in senso generale verrà da qui in avanti denominata *storia della formazione del mondo*.

β) La *storia della formazione dell'uomo* fa riferimento a un settore, a una parte e a un sottoinsieme della storia della formazione

del mondo. Essa riguarda tutto ciò che, nel tempo e nello spazio, si correla all'uomo, all'umano e all'umanità nel loro formarsi. Rientrano, allora, nella storia della formazione dell'uomo tanto la storia dell'evoluzione della specie umana quanto la storia della formazione del concetto di "uomo", come pure la storia delle categorie mediante cui l'uomo è stato pensato nei differenti passaggi epocali. La storia della formazione dell'uomo si apre, poi, anche alla storia delle etnie, dei popoli e delle loro migrazioni, per giungere fino alla storia dei pogrom, degli stermini e di Auschwitz. Essa, pertanto, coinvolge l'intera enciclopedia dei saperi, poiché anche le scienze che possiedono un oggetto di studio diverso dall'uomo contribuiscono a sviluppare conoscenze utili a migliorarne le condizioni e/o le prospettive di vita. A tale riguardo, pare opportuno precisare come la storia della formazione dell'uomo non coincida con la storia della pedagogia né con la storia dell'educazione. Quest'ultime ne rappresentano delle ramificazioni, rivolte verso lo studio di aspetti più specifici.

γ) La *storia della formazione di ogni singolo uomo* si situa dentro la storia della formazione dell'uomo. Utilizzando l'immagine dei cerchi concentrici, la storia della formazione di ogni singolo uomo si esplica nel cerchio più piccolo che sta dentro il cerchio medio della storia della formazione dell'uomo, il quale a sua volta è disposto entro il cerchio più grande della storia della formazione del mondo. Ciò, se da un lato implica il riconoscere che la storia della formazione del singolo uomo non esaurisce certo la storia della formazione dell'uomo né la storia della formazione del mondo, dall'altro comporta il ravvisare come la storia della formazione del mondo influisca sulla storia della formazione dell'uomo, coinvolgendo anche la storia della formazione del singolo uomo. Quest'ultima restituisce la vita di ogni soggetto: nella sua unicità e particolarità, nella sua concretezza e materialità. Si è, quindi, di fronte non già a un concetto astratto, ideale o irreali di "uomo" –, bensì a *un uomo* in carne e ossa, con un nome e un cognome, con un volto e uno sguardo, con pensieri e sentimenti; dunque, con una storia e una vita diverse da ogni altro soggetto. Tra la storia della formazione del mondo, la storia della formazione dell'uomo e la storia della formazione di ogni singolo uomo sussiste, pertanto, un legame strutturale, alle luce del quale

pare opportuno rimarcare quanto segue. La storia della formazione del mondo e la storia della formazione dell'uomo producono degli effetti concreti sulla vita dei singoli soggetti. Quindi, affinché la riflessione sulla formazione non si traduca in un esercizio speculativo fine a se stesso, occorre curvare il discorso sulla *vita* – concreta e reale – di ogni uomo. Questa è la lezione di Nietzsche. Ma potrebbe essere anche il fine (o il principio) di ogni conoscenza.

δ) *L'originarietà della formazione* circoscrive quel fenomeno secondo cui la formazione si configura in quanto problema "originario": ovvero, essenziale, autentico e fondativo. E ciò vale sia nella storia della formazione dell'uomo sia nella storia della formazione di ogni singolo uomo. Entro la storia della formazione dell'uomo, l'originarietà della formazione trova espressione nella dimensione transtorica (e transgeografica) in virtù della quale ogni epoca manifesta, seppure mediante concetti diversi, il riproporsi del problema della formazione dell'uomo. Le categorie greco-classica di *paideia*, romano-latina di *humanitas*, cristiano-medioevale di *perfectio*, umanistico-rinascimentale di *dignitas hominis* e neumanistica di *Bildung* – che verranno affrontate nei capitoli successivi – testimoniano, infatti, come il problema della formazione dell'uomo (ma anche dell'umano e dell'umanità) contraddistingua i differenti periodi storici, perdurando nel tempo e attraversando lo spazio. L'originarietà della formazione consiste proprio in questo: cambiano le temporalità e mutano le geografie, quindi i popoli, le atmosfere culturali e le lingue, ma il problema della formazione permane e persiste. Sono, quindi, i caratteri della permanenza e della persistenza nel tempo e nello spazio a restituirne l'originarietà problematica, attestando come l'umanità si sia sempre interrogata sulla questione della formazione dell'uomo. Entro la storia della formazione del singolo uomo, invece, l'originarietà della formazione riferisce di quella modalità del formarsi, del tutto unica e irripetibile, di ciascun soggetto. Ogni uomo possiede una propria originarietà formativa, che non è equiparabile ad altre. L'originarietà della formazione di ogni singolo uomo si staglia nell'"essere-differente" dagli altri uomini, sebbene condivida con loro l'appartenenza al genere umano. Questa originarietà formativa del singolo uomo è inscritta nella sua ontogenesi, ossia nel generarsi dell'essere che gli è proprio, il

quale è contraddistinto da processi formativi e trasformativi in continuo divenire.

ε) *La formazione originaria* – l'*Urbildung* della cultura tedesca – individua la concettualizzazione centrale attorno alla quale ruota questo libro. Essa identifica l'autenticità, il fondamento e l'essenza della formazione o, meglio – sulla scorta della lezione heideggeriana –, l'«autentico campo cosale», il «luogo originario», il «contesto originario» e il «modo d'essere originario» (cfr. Heidegger, 1979: 7-8) della formazione (cfr. Sola: 2008a). In quanto tale, la formazione originaria rimane nascosta, nelle profondità dell'essenza e del fondamento, oscillando fra invero e nascondimento. I suoi riflessi, tuttavia, giungono fino alla superficie della formazione, dove si manifestano forme e trasformazioni. E ciò in quanto la formazione originaria rappresenta la «costituzione d'essere» (Heidegger, 1979: 8) della stessa formazione. La formazione originaria, allora, richiama quel "prima" che, nel processo della formazione, non solo collima con quanto è collocabile nel passato, ma coincide anche e soprattutto con ciò che viene ripresentandosi – sebbene mediante forme differenti – nel presente e nel futuro quale rifrazione della struttura costitutiva dell'essere-in-formazione. Il problema della formazione originaria, inoltre, pertiene tanto alla storia della formazione dell'uomo, quanto alla storia della formazione di ogni singolo uomo. Nella storia della formazione dell'uomo, la formazione originaria sussume quel processo per cui il problema della formazione dell'uomo trova origine nell'umanesimo della civiltà greco-classica, quindi passa attraverso le epoche e le civiltà successive, per giungere al Neumanesimo tedesco del Sette-Ottocento. Lungo questo crinale, ogni "tempo storico" riverbera il problema della formazione originaria attraverso la categoria mediante cui viene ripensato il problema della formazione dell'uomo, portando così in emersione anche l'originarietà formativa di ciascuna epoca. Entro l'orizzonte della storia della formazione di ogni singolo uomo, la formazione originaria evoca, invece, quella parte della struttura ontologica del soggetto dove trova fondamento la sua formazione. L'unicità e la peculiarità di ogni processo formativo sono, pertanto, l'estrinsecazione dell'originarietà formativa, la quale si radica nella formazione originaria dell'essere-uomo. Il divenire formativo del

soggetto esplicita, dunque, la sua formazione originaria, la quale si riflette anche nelle trasformazioni che ulteriormente lo formeranno. Detto in altri termini: ciascun uomo si forma e si trasforma (oppure si deforma) anche in ragione della sua formazione originaria.

Dopo aver enucleato i concetti fondativi che regolano il presente lavoro, pare ora opportuno restituire il contesto, scientifico e problematico, da cui sono scaturite le ipotesi *A* e *B*. Esso è dato anzitutto dalla pedagogia generale, intesa come scienza della formazione e dell'educazione dell'uomo (cfr. Gennari, 2006); quindi, da quel più ampio orizzonte gnoseologico costituito dall'enciclopedia dei saperi umani. L'assunzione di uno scenario così vasto è legittimata dallo statuto epistemologico della pedagogia, in ragione del quale questa scienza si compone di un sistema di conoscenze organico, formalizzato e rigoroso, ma anche dalla dimensione problematica che qui ci si accinge ad affrontare: la formazione dell'uomo e la sua storia. Per interpretarle nei loro ispessimenti più profondi, infatti, la pedagogia deve oltrepassare i propri confini euristici costruendo un dialogo interdisciplinare mediante cui rafforzare il legame con le *Geisteswissenschaften* (le scienze dello spirito) e sviluppare un rapporto con le *Naturwissenschaften* (le scienze naturali). Il tutto senza rinunciare all'autonomia epistemologica e alla specificità epistemica che la contraddistinguono. Precipitato il quadro di riferimento, è ora possibile inoltrarsi negli aspetti sottesi alle ipotesi indicate in apertura di questo paragrafo.

Studiando la formazione dell'uomo – quel nucleo costitutivo dell'essere umano in cui sono iscritte la singolarità, l'irripetibilità e l'unicità del “prendere forma” di ciascun soggetto –, la pedagogia (cfr. Gennari, 1995; Gennari – Kaiser, 2000; Gennari, 2001; 2006; 2007) si è trovata di fronte il problema della trasformazione: ossia, i mutamenti, i cambiamenti e le metamorfosi che segnano la formazione. La constatazione delle trasformazioni che ritmano il processo formativo ha poi consentito d'identificare la formazione dell'uomo non già con una forma statica, immutabile nel tempo e nello spazio, bensì con un formarsi in continuo e dinamico *divenire*. Ciò ha permesso di sostenere che la formazione – in quanto form-azione, ovvero: azione della forma – si trasforma (cfr. Sola, 2003).

È proprio a questo livello teorico della riflessione pedagogica che emergono gli interrogativi da cui sono scaturite le ipotesi qui avanzate. E cioè: se la formazione si sostanzia di trasformazioni, e se le trasformazioni rappresentano un cambiamento, un mutamento o una metamorfosi nella (e della) formazione, è ragionevole ipotizzare che nella formazione dell'uomo qualcosa non sia soggetto a trasformazione? Quindi: c'è nella formazione dell'uomo un elemento, un aspetto o una dimensione che permane nonostante le trasformazioni? E poi: è plausibile pensare che, dentro la formazione di ogni singolo uomo, si stagli una formazione originaria (*Urbildung*) la cui specificità consiste nel perdurare attraverso le trasformazioni (*Umbildungen*), restituendo così l'originarietà di ogni processo formativo? Queste domande – nelle quali si riflette la questione dell'idea, dell'essenza e della forma della formazione, quindi del suo «eidos» (Gennari, 2012) – sospingono verso quesiti ulteriori, attorno ai quali si svilupperà l'articolazione del volume. Ossia: la storia della formazione dell'uomo riverbera la questione della formazione originaria? E se sì, come? Infine: è verosimile cercare l'originarietà del problema formativo nella storia della formazione dell'uomo?

Nei capitoli che seguiranno, attraverso l'interpretazione dei cinque grandi umanesimi della storia occidentale si tenterà di profilare alcune possibili risposte. Con ciò non si vuole certo restituire “tutta la storia” della formazione dell'uomo. Quest'ultima, lo si sa, va ben oltre il Neoumanesimo tedesco dell'Età di Goethe. L'obiettivo del presente lavoro consiste nel concentrarsi, *ab origine*, su quei periodi storici nel cui divenire l'umanesimo giunge a espressione, interpretandone alcune peculiarità. Così si affronteranno le cinque categorie epocali e transepocali sopra richiamate. Come un fiume carsico che attraversa lo spazio della storia dell'Occidente, esse emergono e poi scompaiono, per riaffiorare con nomi differenti ogni qual volta le diverse atmosfere culturali dei tempi della storia nutrono la fragile (ma resistente) pianta dell'umanesimo. Ciò detto, pare opportuno delineare alcune considerazioni preliminari, utili a chiarire la logica del discorso intrapreso.

Parlare di formazione originaria (cfr. Sola, 2005; 2008b; 2009a) implica affrontare la questione dell'*origine*, dell'*originario* e dell'*originarietà*. Questi tre concetti – pur manifestando una radice etimo-

logica comune, in virtù della quale conservano una stretta interconnessione semantica – possiedono significati differenti, che possono essere così enucleati.

i) Il termine “*origine*” (derivante dal verbo latino *oriri*, cioè, “sorgere”) indica il momento e la fase iniziale di un processo, di un fatto o di un’azione, quindi il tempo e/o il luogo di una provenienza, di una discendenza e di una derivazione. Nel recuperare filologicamente i significati dell’*arché* greca, l’origine richiama, poi, una nascita, una fonte o una genesi. Si tratta, più in particolare, di un inizio e di un cominciamento aventi la caratteristica di generare e provocare. In quest’ultimo senso, l’origine designa anche una causa iniziale che produce degli effetti, nonché un principio con capacità di determinazione. Le denotazioni di questo concetto di “origine”, pertanto, sono anzitutto di matrice storica.

ii) Il termine “*originario*” (derivante dal sostantivo latino *origo*, cioè “origine”) individua ciò che è proprio delle origini, dunque, quanto appartiene a un principio generativo determinato. Alla luce di tale connotazione di senso, l’originario è sinonimo non solo di nativo e natio, di derivante e proveniente, di primordiale e primigenio, di antico e iniziale, ma anche di autentico, genuino e originale. Quest’ultimo aspetto, per cui l’originario è rapportabile all’autenticità, si radica nella consuetudine (non solo linguistica, ma anche culturale, artistica, sociale e religiosa) di considerare come privo di contaminazioni e falsificazioni – e, quindi, puro e vero – quanto appartiene all’inizio, al principio o alla nascita. La valenza semantica della parola “originario”, pertanto, possiede una funzione per lo più qualificativa.

iii) Il termine “*originarietà*” (la cui etimologia si riconduce all’*oriri* e all’*origo*) è di uso meno frequente. Il suo utilizzo viene circoscritto per lo più entro il discorso filosofico, dove l’originarietà si configura come la proprietà distintiva di quanto, rapportandosi all’origine, è originario. La tradizione filosofica tedesca – per esempio attraverso figure come Heidegger e Gadamer – indica mediante il lemma *Ursprünglichkeit* (appunto, l’originarietà) il tratto costitutivo, essenziale, autentico e fondativo che identifica l’*Ursprung* (origine) e l’*ursprünglich* (originario). La parola *Ursprünglichkeit* (originarietà), inoltre,

esprime la verticalità (o la profondità) problematica mediante cui la riflessione si dispone a indagare le questioni dell’origine, dell’inizio, del principio. L’idea di “originarietà”, pertanto, si contraddistingue per la sua tensione teoretica e speculativa.

Come si può evincere da questa enucleazione, per comprendere il campo semantico dell’originarietà – propedeutico per affrontare il problema della formazione originaria – diviene necessario attraversare anche la dimensione dell’originario, al fine di giungere al tema dell’origine. Come si vedrà, la domanda sull’origine (e sulle origini) accompagna la storia della cultura e della conoscenza, dei saperi e delle scienze, segnando così anche la *storia della formazione del mondo*, della *formazione dell’uomo* e della *formazione di ogni singolo uomo*.

## 1.2. Il mito dell’origine e i suoi rischi

Nel libro primo della *Metafisica*, Aristotele osserva che «tutti gli uomini per natura tendono al sapere» (Aristotele, *Metafisica*, I, 980a). Questa propensione alla conoscenza – come viene poi precisato nel libro sesto – si concreta anzitutto in una ricerca «dei principi (*archai*) e delle cause (*aitia*)» (*ibid.*: VI, 1025b). Volgendo lo sguardo ai saperi e alle scienze mediante cui l’uomo ha tentato di comprendere se stesso e il mondo (ma anche se stesso nel mondo), l’assunto aristotelico sembra trovare la propria constatazione.

Poiché il discorso verte sulla questione delle origini, pare opportuno muovere da quell’antica narrazione che riferisce dell’origine del mondo e di un ordine primigenio da cui tutto dipende e trova il proprio senso. Si tratta del mito. Nella tradizione mitica, attraverso il racconto della vita degli dèi e delle gesta degli eroi, il mito dell’origine s’intreccia con l’origine del mito, restituendo l’ordito di un *logos* sul *mythos* – la mitologia – le cui origini restano sospese. A tale riguardo appare cogente quanto Friedrich Otto scrive in *Gesetz, Urbild und Mythos*, definendo il mito come «la parola nel senso antico, che non distingue tra parola ed essere» (cfr. Otto, 1951). All’interno dell’orizzonte della mitologia (greca e romano-latina)

il problema dell'origine è ricorrente. Esempi ne sono, tra i molti, il mito di Cibele e quello di Gea. Il primo racconta le vicissitudini di una divinità femminile che, figlia di Urano (il Cielo) e Gea (la Terra), unendosi a Crono (il Tempo) genera Zeus (il padre degli dèi e il sovrano dell'Olimpo). Cibele (conosciuta anche come Rea) simboleggia la forza della fecondità e della maternità da cui tutto trae origine. Essa incarna la *Magna Mater*, ossia la Grande Madre con facoltà generative, il cui culto – officiato da sacerdoti evirati – è finalizzato ad adorare, specie presso i Romani, la purezza delle origini. Anche il mito di Gea narra dell'origine. Nota pure con il nome di Gaia, Gea è la personificazione divina della Terra, concepita quale elemento primordiale da cui hanno origine le stirpi divine. Insieme ai suoi fratelli Chaos (il Vuoto primordiale, precedente alla creazione) ed Eros (l'Amore), Gea rappresenta – lo ricorda la *Teogonia* di Esiodo – uno dei tre principi originari. Da lei nascono, senza l'intervento di una divinità maschile, sia Urano – di cui sarà sposa – sia Ponto (il Mare). Custode del segreto dei destini, Gea trasfigura la forza, la potenza e la fertilità della procreazione, nonché la fonte dispensatrice di vita. L'iconografia la ritrae sovente con dimensioni gigantesche – come, ad esempio, nell'Altare di Pergamo – e circondata da bambini – è il caso dell'*Ara Pacis* di Roma –, simboli della vita che è generata.

Se si sposta lo sguardo dal mondo del mito all'universo della religione – sia essa di matrice politeista, animista o monoteista – si ritrova il problema dell'origine. Nel concentrare l'attenzione sulla tradizione ebraico-cristiana, il primo libro della Torah rimane emblematico. *Beresbit*, significante “in principio”, è il termine ebraico che, sulla base della versione greca dei Settanta, è stato poi reso, nella Bibbia, attraverso la parola “genesì”. Il Genesi, pertanto, narra di un inizio, di un principio e di un'origine: la creazione del mondo e dell'uomo per opera di Dio. Vi si legge: «Nel principio Dio creò il cielo e la terra» (Gn 1,1); quindi, subito oltre: «Finalmente Dio disse: “Facciamo l'uomo a norma della nostra immagine”» (Gn 1,26). Il Genesi identifica non solo l'inizio e il principio della *Bibbia*, ma anche l'origine di tutto ciò che è. E Adamo rappresenta – lo ricorda Konrad Burdach nel suo *Reformation, Renaissance, Humanismus* – «l'uomo originario» (Burdach, 1918: 136), ossia colui

dal quale discende l'intera umanità. A lui viene, inoltre, attribuito il peccato originale, poiché per primo ha disobbedito al volere di Dio, condannando l'umanità alla vita mortale e alla sofferenza. Tale sarebbe, secondo la tradizione ebraico-cristiana, l'eziologia dell'universo, del mondo e del genere umano. Il Nuovo Testamento ribadisce e rafforza, attraverso il Vangelo di Giovanni, l'origine della creazione. È scritto: «In principio era il Verbo e il Verbo era presso Dio e Dio era il Verbo. Questi era in principio presso Dio. Tutto per mezzo di lui fu fatto e senza di lui non fu fatto assolutamente nulla di ciò che è stato fatto. In lui era la vita e la vita era la luce degli uomini» (Gv 1,1-4). Così, nell'ortodossia cristiana, il problema dell'origine non rappresenta un mistero, poiché tutto trova un'interpretazione, una ragione e una causa, il cui significato profondo è rivelato dalla parola di Dio.

Un ulteriore scenario che restituisce il problema dell'origine è dato dalla scienza. L'antropologia e l'etnologia informano di come numerose popolazioni, poste sul crinale fra mito e religione, si siano interrogate sull'origine del mondo e della vita, producendo risposte eterogenee. È il caso – tra gli altri – dei Witoto amazzonici, per i quali il mondo si origina da un sogno, e dei Fulani dell'Africa occidentale, secondo cui l'origine è data da una goccia di latte. Quindi, all'inizio del mondo i Bafia collocano un'aquila, i Masai un drago, i Cree un castoro, gli Aztechi una coppia di serpenti piumati e i Pigmei due uova di tartaruga. Ognuna di queste etnie, alla luce delle conoscenze e delle credenze possedute, ha dato senso al mondo cercandone l'origine, restituendo così un mosaico d'interpretazioni che testimonia il rilievo assegnato dall'uomo al tema dell'inizio e del principio. Il problema dell'origine è indagato anche dalle scienze naturali: dalla fisica alla cosmologia, dalla chimica alla matematica, fino alla medicina, alla biologia e alle neuroscienze. Qui l'impostazione complessiva muta, poiché lo sguardo sull'origine si traduce con la spiegazione empirico-sperimentale. Si registra, pertanto, una distinzione netta non solo fra i concetti di generazione, evoluzione e creazione, ma anche di ragione e fede – alla luce della quale il “credere” e il “sapere” giungono a divergenza. Allora, per citare un unico esempio, quanto il teologo ebreo-tedesco Franz Rosenzweig all'inizio del Novecento scrive a proposito del rapporto fra credere

e sapere – e cioè che «l'uomo vive di entrambe le cose» e lo stesso accade per «ogni uomo», poiché «la vita consiste in queste due metà» (Rosenzweig, 2000: 75) – non può che apparire, agli occhi dello scienziato, come un esito del dogma della fede. E ciò perché il sapere «dubita di tutto», mentre «la fede viene donata» e «non si può “voler” credere» (*ibid.*: 76). Così, al corollario dell'uomo di fede, per cui «la fede (...) realizza il sapere, (...) lo rende possibile, (...) lo rende reale» (*ibid.*: 77), si contrappone quello dell'uomo di scienza, in ragione del quale è la scienza stessa a realizzare il sapere, a verificarlo attraverso l'esperienza e a renderlo reale attraverso l'oggettività ripetibile dei risultati ottenuti.

Entro quest'ultima prospettiva si colloca, ad esempio, la conoscenza prodotta dalla matematica e dalla fisica moderna. Per entrambe, «in principio era il vuoto». La matematica si fonda sul presupposto per cui all'origine vi è la forma senza forma dell'insieme vuoto, il cui simbolo è lo zero. La fisica moderna spiega l'originario vuoto cosmico anche alla luce della teoria della relatività generale di Einstein – secondo cui la materia coincide con una discontinuità, un buco nel campo gravitazionale – e della meccanica quantistica – per la quale, in virtù del principio di indeterminazione di Heisenberg, il vuoto è uno stato quantistico in cui compaiono e scompaiono particelle e antiparticelle. Ma dell'universo, come dichiarano gli stessi fisici, si conosce solo il cinque per cento. E ciò vale anche per quanto concerne la sua origine. Si tratta di un problema che non solo interroga gli scienziati, ma affascina pure tutti gli uomini, poiché nella spiegazione dell'origine dell'universo s'inscrive anche l'origine dell'umanità. Lo ha dimostrato il clamore suscitato dalla scoperta del bosone di Higgs, annunciata il 4 luglio 2012 dal CERN di Ginevra. L'esistenza di questa particella fondamentale della materia, che spiega cosa sarebbe accaduto subito dopo il Big Bang e quindi l'origine della massa, è stata teorizzata dal fisico inglese Peter Higgs nel 1964, ma ha richiesto diversi decenni per essere convalidata dalle sperimentazioni. Nell'ottobre del 2013 Higgs riceve il Nobel. Nella fisica si aprono nuovi scenari. Il vuoto, secondo i calcoli effettuati dal CERN e dall'italiano Istituto nazionale di fisica nucleare, non ha ancora raggiunto uno stato di energia minima, quindi di quiete. Ciò significa che, dato il suo equilibrio instabile,

potrebbe anche scomparire. Di fronte a questo enigma non sembra davvero un caso che il bosone di Higgs sia stato soprannominato «la particella di Dio». Il rapporto fra l'idea di Dio, di uomo e di mondo – quei tre vertici che, nel loro congiungersi, costituiscono uno dei triangoli di cui si compone la Stella di David ebraica – attraversa la storia della formazione dell'uomo e di ogni uomo. Ed è forse anche per questo che guardando il soffitto della Cappella Sistina, dipinta da Michelangelo, tanto i credenti quanto gli atei ammirano, oltre la bellezza dell'affresco, anche la raffigurazione simbolica di un legame – la vicinanza fra il dito di Dio e quello di Adamo – che è familiare agli uni e sconosciuto agli altri.

Seppure mediante rapidi cenni, si è fin qui tentato di restituire come il problema dell'origine (ma anche dell'originario e dell'originarietà) accompagni non solo la storia della cultura, ma anche la storia della formazione dell'uomo, arricchendole entrambe. Il discorso che verrà costruendosi nei capitoli seguenti, tuttavia, richiede di soffermarsi preliminarmente su alcuni dei rischi che possono contraddistinguere il percorso da intraprendere. E ciò poiché l'attenzione si concentrerà soprattutto – con l'interpretazione delle cinque categorie epocali (e transepocali) attraverso cui gli umanesimi della storia giungono a espressione – sulla questione dell'*originarietà della formazione* e sul problema della *formazione originaria*. Con il termine “rischio” si vuole fare riferimento a quegli equivoci, a quei fraintendimenti o a quelle ambiguità interpretative che possono tradursi, se non in un pericolo, quantomeno in una viziosità dell'argomentazione e, ancor prima, della sua impostazione (gnoseologica). Detto in altro modo: il rischio è quello di idealizzare o, peggio, mitizzare l'*originarietà della formazione* e la *formazione originaria* rendendole un'astrazione avulsa dalla vita, reale e concreta, dell'uomo e di ogni uomo. Tale pericolo, quando si affronta il problema dell'origine, dell'originario e dell'originarietà, è sempre incombente. Di esso avvertono, tra gli altri, Friedrich Nietzsche, Konrad Burdach e Marc Bloch.

Scriva Nietzsche in *Morgenröthe*: «Con la piena cognizione dell'origine aumenta l'insignificanza dell'origine», poiché è «la realtà più vicina, quel che è intorno e dentro di noi (...) a mostrare colori e bellezze ed enigmi e ricchezze di significato» (Nietzsche,

1881: 39). Inoltre, prosegue il filosofo, «quanto più perseguiamo l'origine, tanto meno ne siamo partecipi con i nostri interessi», dal momento che «tutti gli "interessi" che abbiamo posto nelle cose cominciano a perdere il loro senso» nel processo di «regressione» che porta all'origine delle «cose stesse» (*ibid.*: l.c.). Konrad Burdach, nell'approfondire la storia dell'origine dell'umanesimo, dichiara di non voler parlare del tema dell'origine, mettendo «in guardia contro tranelli e deviazioni» (Burdach, 1918: 75) chi desiderasse farlo. Ciò che occorre, secondo lo storico tedesco, è semmai «liberare la via dagli intralci», affinché non s'intraprenda un cammino contrassegnato da «illusioni molto pericolose ed ostinate» (*ibid.*: 78). Una posizione radicale rispetto al problema dell'origine è, infine, assunta da Marc Bloch, lo storico delle *Annales*, il quale – nel suo *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien* – riferisce delle «ossessioni delle origini» (Bloch, 1949: 43), quindi circa l'«ambiguità e il pericolo» delle origini come «ossessione embriogenetica» (*ibid.*: 44), nonché infine del «demone delle origini» (*ibid.*: 45). L'ambiguità e il pericolo di cui scrive Bloch si concretano nel fatto che «le origini sono un inizio che spiega. Peggio ancora: che è sufficiente a spiegare» (*ibid.*: 44).

Sulla scorta di questi moniti e affinché le ipotesi – che adesso si stanno introducendo e, poi, si articoleranno – non siano travisate, pare opportuno segnalare almeno quanto segue.

1) Per quanto concerne sia l'ipotesi A – ossia, rilevare se e in quale modo nella *storia della formazione di ogni singolo uomo* sussistano una *originarietà della formazione* e una *formazione originaria* – sia l'ipotesi B – ovvero, rilevare se e in quale modo nella *storia della formazione dell'uomo* si manifestino la questione dell'*originarietà della formazione* e il problema della *formazione originaria* –, il discorso che verrà strutturandosi non vuole predisporre alcuna forma di determinismo circa la formazione umana. Ciò significa che le questioni dell'originarietà della formazione e della formazione originaria non saranno lette come il risultato necessario di condizioni (storiche e/o ontologiche) antecedenti. Semmai, si soppeserà la possibilità d'interpretare la formazione originaria come un inizio che «è ancora in divenire», che non è solo alle nostre spalle – nel

passato –, ma ci sta anche di fronte – nel presente e nel futuro – con le sue continue trasformazioni.

2) Per quanto riguarda entrambe le ipotesi, l'argomentazione che sarà posta in essere non intende ingenerare idealizzazioni né proporre idealità. Le cinque categorie che verranno affrontate non rappresentano, infatti, un archetipo, un prototipo o un modello ideale da imitare nell'epoca contemporanea. Esse non si presenteranno neppure come «forme della formazione» presenti nella storia e perciò capaci di predeterminare o predisporre le trasformazioni della formazione nel soggetto. Al contrario, le differenti categorie saranno lette come una parte della storia della formazione dell'uomo: ossia, quella inerente la storia degli umaneshimi in cui si riflette la triplice questione dell'originarietà della formazione, della formazione originaria e della formazione di ogni singolo uomo.

3) Per quanto pertiene alle due ipotesi iniziali, il percorso che si svilupperà non si prefigge di ravvisare né identificare, attraverso il concetto di «formazione originaria», un'assolutizzazione del «principio di formazione», costruendo così una teoria metafisica del fondamento della formazione umana. L'obiettivo, infatti, non consiste nel cogliere della formazione originaria il principio formativo dal quale derivano e nel quale si risolvono la formazione dell'uomo e la formazione dei singoli uomini. Il fine è un altro: ossia, interrogarsi sulla possibilità che l'essere dell'uomo – il *Dasein* – risieda nella sua formazione (*Bildung*) e si rifletta nei processi della trasformazione (*Umbildung*); quindi, domandarsi se il fondamento della formazione dell'uomo possa essere custodito nella sua formazione originaria (*Urbildung*).

Dopo aver precisato alcuni dei rischi che si possono incontrare nell'interpretazione del problema della formazione originaria, il pericolo di una mitizzazione dell'origine, dell'originario e dell'originarietà dovrebbe essere, se non fugato, quantomeno contenuto. Una prospettiva feconda per la ricerca sull'*Urbildung* è rappresentata da quanto suggerisce Massimo Pallottino. Considerato dalla comunità scientifica come il maggiore etruscologo del Novecento, l'archeologo italiano nel 1947 sosteneva che si fosse ormai giunti alla svolta storica (e conoscitiva) per cui il concetto di «origine»

poteva essere superato e sostituito da quello di "formazione" (cfr. Pallottino, 1947) – più adatto nel restituire il processo di un continuo divenire ove agisce una molteplicità di fattori.

### 1.3. Originarietà, formazione e trasformazione

È adesso necessario curvare il discorso dall'originarietà della formazione verso la formazione originaria. Nel compiere tale operazione occorre affrontare ancora tre questioni: ossia, l'originarietà, la formazione e la trasformazione (senza trascurare le relazioni che le legano fra loro), colte nella storia della formazione dell'uomo e nella storia della formazione di ogni singolo uomo.

1) Nella storia della formazione dell'uomo, l'origine e l'originarietà, la formazione e la trasformazione costituiscono un nesso problematico del quale recano testimonianza la storia del mito, della religione e della scienza, nonché le tradizioni a cui sono riconducibili. Qui vengono pertanto a confluire alcune "interpretazioni topiche" che esplicitano una parte dell'eredità che la storia della formazione dei singoli uomini ha consegnato alla più ampia storia della formazione dell'uomo.

Questo lascito, di matrice squisitamente culturale, si compone di legami eterogenei. Ovidio, recuperando l'antica tradizione mitica, nelle *Metamorfosi* scrive: «L'estro mi spinge a narrare di forme mutate in corpi nuovi (...), dalla prima origine del mondo fino ai miei tempi» (Ovidio, *Metamorfosi*, I, 1-4). Attraverso il racconto cosmogonico del mondo e dell'uomo, il poema del poeta latino entra nelle pieghe del mito, dove emerge come «tutto si trasforma, nulla perisce» (*ibid.*: XV, 165). Questo «tutto», a cui viene mosso riferimento, concreta il complesso gioco di forme dove trovano espressione l'originarietà, la formazione e la trasformazione del mondo e con esse gli esseri umani.

La tradizione religiosa cristiana, per parte sua, restituisce una dimensione escatologica della formazione in ragione della quale nel tempo della fine (*eschaton*) si realizza quanto all'inizio (e all'origine) era stato annunciato. Così il divenire della formazione, pur

manifestando le proprie trasformazioni, riflette un disegno divino che dall'origine della vita umana giunge a comprendere anche la resurrezione dell'uomo in un "nuovo" mondo. Posto fra origine e fine, il processo della formazione dell'uomo e dell'umanità è qui denotato da ciò che va oltre le dimensioni dell'umano, situandosi nel trascendente.

Anche dalla tradizione filosofico-scientifica provengono dei legami. Tra questi, pare qui opportuno ricordarne almeno alcuni. Eraclito, soffermandosi sul contrasto delle forze che contraddistinguono gli esseri viventi, annuncia come l'*arché* (ossia, il fondamento originario che rimane nascosto) custodisca un principio armonico che pare non essere privo di celate connessioni con l'originarietà, la formazione e la trasformazione. In un suo frammento si legge: «Armonia invisibile della visibile è migliore» (Eraclito, *Frammenti*: fr. 54 D.K.). Anassimandro, nel *Peri physeos*, scrive: «il principio degli enti è infinito» (Anassimandro, *Sulla natura*, III, 4). Qui l'*arché* si dà come *apeiron* (infinito): ossia, quale principio di generazione senza fine, che non scaturisce da una trasformazione bensì la determina nel suo infinito divenire. L'*arché* di Anassimandro coincide con un'origine ingenerata e imperitura. Essa contiene e sorregge «ciò da cui» derivano e si formano tutte le cose, nonché «ciò a cui» esse ritornano (cfr. *ibid.*: l.c.) in virtù di un processo che prevede sia la separazione sia l'unione dei contrari. Anche le filosofie di Spinoza e Leibniz si sono aperte alla questione dell'originarietà, della formazione e della trasformazione: il primo sostiene che «ogni essere tende a perseverare nel suo essere» (cfr. Spinoza, 1677) e il secondo domanda «perché c'è qualcosa invece del nulla» (cfr. Leibniz, 1718). Se poi Leibniz risponde cogliendo in Dio la ragione sufficiente dell'esistenza dell'universo, del mondo e dell'uomo, Heidegger, più di due secoli dopo, riprende l'interrogativo spinoziano sostenendo, invece, che «l'essere è l'origine» (Heidegger, 1981: 77).

Spostando l'attenzione dalla dimensione filosofica alle scienze naturali e, in particolare, alla fisica e all'astrofisica, si registrano altre interpretazioni topiche. Qui il contesto della riflessione è dato dall'universo. In questo scenario, contraddistinto da una pluralità di teorie cosmogoniche, si registrano ad esempio le tesi di Albert Einstein e Stephen Hawking. Secondo Einstein l'eterno mistero

del mondo è dato dal modo in cui l'uomo, a partire dalla sua finitezza, può comprendere ciò che sembrerebbe essere infinito. Per Hawking, se è vero che attraverso la teoria del Big Bang si è fornita una possibile spiegazione scientifica circa la genesi dell'universo, occorre tuttavia tenere in considerazione un'evidenza. Ovvero, che l'uomo, anche quando si fa scienziato, vede, interpreta e conosce il mondo anzitutto muovendo dalla propria esistenza. Quindi, dalla sua vita. Sicché, riconducendo le contingenze della vita alle teorie sull'universo, Woody Allen con un'ironia tutta ebraica ammette: «Fortunatamente, secondo la moderna astronomia, l'universo è finito: un pensiero consolante per chi, come me, non si ricorda mai dove ha lasciato le chiavi».

II) Nella storia della formazione di ogni singolo uomo, l'originario e l'originarietà, la formazione e la trasformazione assumono, anzitutto, un significato ontologico. Ciò equivale a dire che l'essenza dell'uomo possiede un'originarietà, vive una formazione ed esperisce delle trasformazioni. La sua natura *ontica* – ovvero, il suo darsi come ente che è parte dell'essere – lo rende capace di *ontogenesi* (il complesso delle fasi successive di sviluppo che caratterizza il suo ciclo vitale) e di *ontopoiesi* (l'insieme dei processi che induce la creazione di nuove forme del suo essere). Queste due ultime facoltà dell'essere umano convergono, poi, in quella più articolata capacità di «autopoiesi» che, secondo i neurofisiologi Maturana e Varela, contrassegna tutti gli esseri viventi. Ogni soggetto, pertanto, è interpretabile come un sistema autopoietico che si «autoproduce» e si «autoregola» (Maturana – Varela, 1980: 13). Il tratto autopoietico del suo essere consiste nel generare l'«autotrasformazione delle proprie caratteristiche strutturali allo scopo di conservare la propria organizzazione» (*ibid.*: l.c.). Alla luce di tali possibilità *ontogenetiche*, *ontopoietiche* e *autopoietiche* ogni soggetto possiede un'originarietà d'essere che lo spinge a formarsi e a trasformarsi senza con ciò modificare in tutto la sua struttura originaria. L'identità della *formazione* di ogni uomo, così, è data dall'*originarietà del suo essere* e dalla *peculiarità delle sue trasformazioni*. Si tratta di un'originarietà che permane nel divenire dell'essere dell'uomo e si concreta nelle tensioni alla *formabilità* (la possibilità di assu-

mere una forma) e alla *formatività* (la possibilità di produrre una forma), mediante le quali perviene alla sua formazione. Nell'originarietà dell'essere-uomo si può, dunque, riconoscere un impulso formativo in potenza, il cui attuarsi si realizza nella formazione e attraverso delle trasformazioni. Queste ultime rappresentano il ritmo dinamico della formazione, nonché la possibilità del formar-si dell'uomo. L'originarietà della formazione e della trasformazione del soggetto, allora, non va ricercata nell'origine dell'uomo, né nella storia evolutiva e biologica che lo caratterizza, ma dentro l'identità del suo essere: in quell'*Urbildung* che identifica la *formazione originaria* che gli è propria. In quest'ultimo senso, l'originarietà si configura anche come una generazione trasformante – capace di produrre la dinamicità delle trasformazioni. Tra le dimensioni dell'originarietà, della formazione e della trasformazione non sussiste, dunque, alcuna schisi: ossia, nessuna separazione. Al contrario, vi si rileva un legame strutturale, in virtù del quale l'originarietà, la formazione e la trasformazione illuminano la cifra umana di ogni soggetto.

Attraverso la storia della formazione dell'uomo e la storia della formazione di ogni singolo uomo le tre questioni sopra richiamate si riflettono nelle categorie epocali e transeporali mediante cui gli umanesimi della cultura occidentale europea hanno interpretato il problema della formazione dell'uomo. Ogni periodo storico, infatti, restituisce l'originarietà del problema della formazione producendo una categoria differente. Ciascuna categoria, inoltre, può essere pensata come l'estrinsecarsi – in un determinato contesto storico, geografico e linguistico – di una trasformazione dell'idea stessa di formazione. Così, se la *paideia* greco-classica rappresenta la genesi teoretica della formazione, l'*humanitas* romano-latina, la *perfectio* cristiano-medioevale, la *dignitas hominis* umanistico-rinascimentale e la *Bildung* neumanistica possono venire interpretate quali trasfigurazioni categoriali che, nel tempo, ripropongono – sempre in termini differenti – non solo il problema della formazione dell'uomo, ma anche la questione della sua originarietà. In ciò, del resto, consiste la «grandezza della potenza formatrice dell'antichità» (Jaeger, 1935: 543) la quale, per Werner Jaeger, rappresenta l'autentico contributo del sapere storico-culturale. Dall'antichità scaturisce, pertanto, una

«virtù formatrice» dove è custodita la «grandezza spirituale» (*ibid.: l.c.*) del genere umano. Si è, cioè, di fronte a quanto Jaeger riconosce come l'«indistruttibile essenza» (*ibid.: l.c.*) della storia dell'umanesimo. Dunque, dell'uomo, dell'umano e dell'umanità.

Saranno proprio le differenti stagioni degli umanesimi e le categorie epocali attraverso cui esse si esprimeranno a far affiorare – lo si vedrà nei prossimi cinque capitoli – la dimensione «storico-morfologica» (*ibid.: 544*) della formazione. Essa si compone di *Umbildungen* – di trasformazioni –, ma lascia anche trasparire l'*Urbildung*: appunto, la *formazione originaria*. Concluso il percorso, si potrà solo allora – e cioè, nel capitolo finale di questo libro – rilevare se e in quale modo nella *storia della formazione di ogni singolo uomo* (ipotesi A) e, ancora, se e in quale modo nella *storia della formazione dell'uomo* (ipotesi B) sia lecito riscontrare la presenza di una *originarietà della formazione* e di una *formazione originaria*. E così stabilire se le due ipotesi, mediante cui si è aperto questo primo capitolo, possano tradursi in due più solide tesi.

## 2. LA PAIDEIA GRECO-CLASSICA

### 2.1. Origine e originarietà della *paideia*

Matrice di un universo culturale, sigillo di una civiltà, segno di un'unità spirituale, la *paideia* effigia il codice educativo e formativo di un mondo – la Grecia che dal V e IV secolo a.C. giunge sino all'età ellenistica – per la cui comprensione è richiesta un'adeguata cautela interpretativa. Cristallizzandola in una definizione, si priverebbe la *paideia* dell'*origine* eidetica e dell'*originarietà* pedagogica in essa conchiuse. Affinché ciò non accada, un'indagine filologicamente ed etimologicamente attenta ha il compito d'interpretare la *paideia* prescindendo dai luoghi comuni e dagli stereotipi che – nel tempo – l'hanno soffocata. Così facendo, dalla storia semantica di questo termine potranno riemergere le idee di “formazione dell'uomo”, “formazione dell'umano” e “formazione dell'umanità”.

L'*origine* della *paideia* s'inscrive entro coordinate storiche e geografiche, politiche e sociali, economiche e culturali che vedono il popolo greco impegnato nel costruire le fondamenta di una civiltà destinata a tradursi, nelle epoche successive, in un esempio da emulare. Entro questo contesto il soggetto, per poter svolgere le attività pubbliche e politiche necessarie alla vita della *polis*, viene educato seguendo norme e canoni prestabiliti. La solida tradizione mitica consegna agli abitanti dell'Ellade un ideale di uomo permeato di virtù e mosso da coraggio. Il percorso educativo e formativo ha pertanto quale *télos* il raggiungimento dell'eccellenza, intesa come massima espressione di sé che ciascuno ha il dovere di perseguire. E la *paideia* è, per i Greci, ciò che consente di realizzare tale umana tensione. Essa richiede apprendimenti, addestramenti e abilità; esercizio nelle arti, competenze politiche e stili di compor-

tamento; doti fisiche, virtù morali e qualità spirituali; disposizione all'eloquenza, capacità conoscitive e facoltà intellettive. Proprio in ragione di questa articolata concatenazione di aspetti differenti sarebbe riduttivo tradurre e definire la *paideia* nei termini di un "ideale educativo greco rivolto al fanciullo" – come non di rado accade di riscontrare. Testimoniano la superficialità di questa definizione le opere dei filosofi greci, che custodiscono non solo l'originarietà formativa della *paideia* ma anche la sua dimensione problematica. Per comprendere che cosa sia la *paideia* è dunque necessario aprirsi alla sua polivalenza concettuale. Le idee moderne di "educazione" e "formazione", infatti, restituiscono solo in parte l'identità costitutiva di questa categoria, il cui significato *originario* è riposto oltre le convenzioni interpretative che la contrassegnano.

L'armonia è, nel mondo greco, un paradigma ricorrente. La scultura riproduce l'immagine ideale dell'uomo, le cui forme riflettono l'equilibrio dell'animo. Gli esercizi ginnici sono finalizzati all'armonizzazione del corpo – di cui il *Canone* di Policleteo, nel V secolo a.C., stabilisce le misure, le proporzioni plastiche e le simmetrie – e al conseguimento di un benessere che dipende dalla materialità fisica per giungere alla spiritualità umana. L'insegnamento della musica è orientato all'interiorizzazione dell'armoniosità dei suoni. L'aritmetica e la geometria sono percepite quali arti che consentono di cogliere l'armonia intrinseca nella numerabilità e nella misurabilità del reale. L'astronomia ha l'obiettivo di declinare il *χαος* (*chaos*) dell'universo in *κοσμος* (*kosmos*), ossia in quell'"ordine" armonico nelle cui leggi l'uomo greco interpreta anche se stesso e il mondo. La politica è mossa dall'intento di rendere la vita pubblica un'esperienza di armoniosa socialità disciplinata dal criterio della giustizia, mentre lo studio della retorica prepara all'armonia dell'eloquio. Infine, la filosofia è annoverata quale supremo sapere che legittima per l'uomo la possibilità d'esperire l'unità di bene (*αγαθον*) (*agathon*), bello (*καλος*) (*kalos*) e giusto (*δικη*) (*dike*), nella cui armonicità abita la verità (*αληθεια*) (*aletheia*).

Attraverso il percorso paideutico, l'abitante della *polis* potenzia le proprie facoltà, in ragione delle quali sarà nelle condizioni di vivere in armonia sia come uomo sia quale cittadino. È, dunque, l'*αρμονια* (*armonia*) a configurarsi in quanto segno dell'*originarietà* paideuti-

ca. «Tutta la vita dell'uomo – recita il *Protagora* – richiede euritmia (*ευρυθμιας*) (*eurhythmiās*) e armoniosità (*ευαρμωστιας*) (*euarmostias*)» (Platone, *Protagora*: 326b): ossia una corretta corrispondenza delle singole parti con il tutto, un accordo e una proporzione tra corpo, spirito e intelletto – colti nelle loro intime articolazioni.

I testi degli autori greci, pur nella differenza delle argomentazioni, accreditano il bisogno dell'uomo di giungere all'equilibrio del proprio essere. Tale necessità viene soddisfatta mediante il processo paideutico, il quale prevede sia la cura del corpo e l'elevazione dello spirito sia la ricerca del bene e il raggiungimento della verità. Inoltre, la *paideia* è anche un cammino nella conoscenza e nei suoi poliedrici saperi, che consentono a loro volta d'appropriarsi di arti specifiche mediante cui potenziare predisposizioni, attitudini e abilità. In questo senso, l'idea di *paideia* rinvia a una sintesi armonica di natura e cultura. L'uomo è pensato quale essere in potenza, ossia nelle condizioni di conseguire quanto i Greci chiamano *το βελτιστον* (*to beltiston*): l'"ottimo". Al fine di ascendere a tale stato esistenziale d'eccellenza, il soggetto dovrà coltivarsi nella sua totalità di essere umano, senza trascurare alcuna dimensione. Corpo, spirito e intelletto sono i tre punti di fuga che identificano le prospettive paideutiche entro cui l'uomo greco viene modellandosi e forgiandosi nella sua umanità costitutiva. La categoria di *paideia* rinvia, infatti, a una tipologia specifica di uomo: il cittadino capace di rispondere ai bisogni della *polis*, una città-stato impegnata nel mantenere le proprie supremazie sul Mediterraneo. Perseguendo questo obiettivo, il soggetto sarà educato per diventare un autentico *ζων πολιτικον* (*zoon politicon*), ovvero un "animale politico" le cui azioni possano essere d'esempio per la collettività. Il processo formativo ed educativo greco comunemente designato attraverso il termine *paideia* si realizza, dunque, mediante una profonda e articolata attività di "plasmazione" – di cui rendono testimonianza le fonti greche attraverso la presenza in esse ricorrente della forma verbale *πλαττειν* (*platttein*). Essa rinvia, appunto, al "plasmare", al "forgiare" e al "modellare" per il cui tramite l'uomo è sospinto verso il raggiungimento di un ideale umano universale. Quest'ultimo sussume le forme della perfezione cui si può aspirare e rappresenta l'assolutizzazione di un'idea. Affinché si attui, il soggetto dovrà però conformarsi a un canone.

Se è vero che l'uomo moderno guarda al mondo ateniese classico scorgendovi il primo delinearci di una forma di governo fondata sulla libera democrazia, tale libertà appare quanto meno influenzata dal canone espresso dalla *paideia* medesima. Il soggetto può godere appieno della libertà solo nel momento in cui ha assorbito e fatto proprio questo sistema di regole. Ciò poiché, per i Greci, è la *paideia* a consentire all'uomo di vivere in armonia con se stesso e con la comunità, in quanto ciò identifica il cammino che sospinge l'essere umano verso la sua compiuta espressione. Approssimarsi all'ideale implica avvicinarsi all'autentica libertà, l'*ελευθερία* (*eleutheria*), dalla quale conseguono la pace, il bene e la felicità. Al contrario, in chi non partecipa della *paideia* trionferà l'*υβρις* (*hybris*), ossia la "sfrenatezza" a proposito della quale ammoniscono le pagine del *Fedro* platonico. La *paideia* – occorre ricordarlo – è accessibile unicamente a una stretta ed elitaria minoranza del popolo: agli *αριστοι* (*aristoi*) – i valorosi, i valenti, i migliori, gli aristocratici. A questa classe sociale, infatti, sono riconosciuti sia il diritto di vivere secondo i canoni paideutici sia la naturale vocazione a coltivarli. La disposizione paideutica è, negli *aristoi*, già presente: occorre solamente potenziarla. A coloro che, diversamente da questi, non sono di nascita illustre è negata la possibilità di curarsi della *paideia* poiché si ritiene non posseggano una "natura" adatta a tale compito. Si legge, al riguardo, in *La repubblica* di Platone: «Dobbiamo educare le persone naturalmente meglio dotate (οι αριστοι τας φυσεις παιδευτοι)» (*La repubblica*: VII, 526c); e poco oltre: «Si debbono prescegliere (...) persone di carattere nobile e virile, ma anche fornite di quelle doti naturali (της φυσικης) che sono appropriate a questa nostra παιδεια» (*ibid.*: 535b). Pertanto, il *πολιτικος* (*politicos*) – l'uomo "politico" – e l'*αστειον* (*asteion*) – l'uomo "urbano" – divengono i beneficiari dell'ideale paideutico. L'*αργουικον* (*argoicon*) – il "campagnolo" –, che vive lontano dalla vita pubblica – ovvero, dalla *polis* – e dalle sue leggi, è considerato rozzo e incolto. Destinato dunque a praticare esclusivamente la *βαναυσια* (*banausia*) – il grossolano lavoro manuale –, è inoltre ritenuto incapace, per sua stessa natura, d'accrescere le qualità dell'animo, le doti spirituali e le facoltà intellettive necessarie a un'esistenza vissuta nel segno della *paideia*. Questi è un *ιδιοτες* (*idiotēs*), un individuo che "vive per conto suo" e, come tale, inabile a condividere valori e costumi comuni.

La *paideia* configura un ideale che travalica le dimensioni educative e formative: la sua *originarietà* consiste in un'atmosfera culturale pervasiva della vita della comunità e dell'esistenza del singolo. Il soggetto si plasma nella propria onnilateralità, ossia nell'*armonia* composita delle dimensioni che lo strutturano. La *paideia* non si volge esclusivamente al fanciullo, ma a ogni età della vita dell'uomo, poiché è di quest'ultimo che davvero abbisogna il governo della *polis*. Ma la *paideia* diventa anche – soprattutto con Platone – una ricerca dentro se stessi alimentata dall'amore per la conoscenza e realizzata attraverso cammini prestabiliti. Senza sapere non v'è *paideia*; senza *paideia* non si danno libertà, saggezza, felicità. All'uomo che vive lontano dalle *poleis* viene preclusa la facoltà di darsi una propria forma paideuticamente paradigmatica. E anche in ciò la società greca non è egualitaria.

Un'analisi pedagogica circa la categoria di *paideia* rileva dunque tanto le strutture "formative" che la contraddistinguono quanto le dimensioni oscure che la innervano, poiché se è vero che la *paideia* esprime una forma apicale della cultura greca, appare altresì veritiero riconoscere come essa sia stata tale solo per un'esigua parte della popolazione. Nel ripercorrere la storia della formazione dell'uomo e dell'originarietà della formazione medesima, questo aspetto non può essere trascurato. Inoltre, come si è detto, i concetti moderni di "educazione" e "formazione" mal si prestano a trasporre appieno il valore semantico della *paideia* greca; ciò non solo in ragione delle differenze che contraddistinguono i due vocaboli nella lingua italiana e nella cultura pedagogica più avvertita, ma anche perché quanto s'intende oggi con "educazione" e "formazione" coincide solo per certi tratti con l'antica idea di *παιδεια*. Quest'ultima categoria richiede dunque di essere storicizzata: occorre non trascurare il contesto geografico e culturale in cui ha preso forma, nonché le dimensioni da essa assunte entro precise e determinate coordinate temporali.

Non sradicandola dall'*humus* che l'ha alimentata, la *paideia* si rivela quale *κοινη* (*koinē*): come un universo culturale condiviso da una comunità. L'uomo greco *si forma per conoscere* giungendo ad avvicinarsi alla verità che, sola, gli permette d'esperire il bene, di partecipare del bello, di godere del giusto – quindi, di vivere in ar-

monia con se stesso e nel rispetto delle leggi della città. Per questa ragione, il processo paideutico non è soltanto in funzione del singolo, ma anche della *polis*, la quale deve poter usufruire dell'eccellenza dei suoi cittadini. A tal fine, chi svolge un compito educativo è chiamato a sospingere l'allievo alla realizzazione dell'opera d'arte suprema: lo *zoon politikon*, la cui cultura paideutica gli permetterà di corrispondere alle esigenze della società. L'originarietà della *paideia* si riflette anche in questi aspetti, oltre che nell'ampia costellazione di sensi da essa assunta all'interno delle opere dei filosofi greci. Il culmine della *paideia* si ha nella conoscenza della verità, la quale – soprattutto in Platone – coincide con la *φιλοσοφία* (*philosophia*), con quell'amore per il sapere che, coniugando fra loro *λογος* (*logos*) e *επιστήμη* (*epistēmē*), consente all'uomo di essere un cittadino moralmente virtuoso, un buon governatore, un autentico sapiente.

L'identità della *paideia* riflette l'intreccio di conoscenza e filosofia, intendendo quest'ultima non già come una *scienza* (nel senso "moderno" del termine), ma quale sapere che aiuta l'uomo a vivere nell'armonia del conoscere e nell'armonia dell'umano. È proprio in tal senso che la *paideia* simboleggia un *principio formativo originario*, un punto topico nella storia delle idee di formazione e di educazione in cui tra conoscenza e umano non v'è frattura, ma al contrario armonia. Parlare della *paideia* quale principio formativo originario significa accertare come la storia della cultura e della conoscenza relativa al problema della formazione e dell'educazione dell'uomo trovi in essa un punto d'origine, una fase iniziale, un luogo di generazione dai quali non è possibile prescindere. Il mondo greco consegna infatti alle età successive un paradigma culturale che non ha precedenti, in cui è possibile scorgere i segni di ciò che verrà appunto chiamato "educazione" e "formazione". Le motivazioni che inducono a interpretare la *paideia* come una categoria fondativa della pedagogia si radicano dunque nella propedeuticità concettuale che questa parola assume rispetto alle future concezioni dell'educativo e del formativo. Tale ravvisamento, tuttavia, non deve indurre a sottacere alcuni suoi aspetti pedagogicamente più essenziali come conformarsi a un archetipo, plasmare l'uomo secondo un modello precipuo, forgiarsi in ragione di un principio prede-

terminato. A ciò si aggiungono l'esclusività e l'elitarietà aristocratiche del processo paideutico, da cui rimane esclusa la maggioranza dell'umanità greca.

Il settimo libro della *Politeia* si apre con le parole *παιδεία* (*paideia*) e *απαίδευσις* (*apaideusia*), mediante cui il filosofo riferisce a proposito dell'umana *φύσις* (*physis*): ossia, della natura degli uomini (cfr. Platone, *La repubblica*: 514a). La celebre immagine della caverna e dei suoi prigionieri – che la storia della cultura trasformerà in mito – è una metafora pedagogica allusiva nella quale la *paideia* e l'*apaideusia* – ossia, la sua assenza – si rivelano essere, rispettivamente, fonte di libertà e di coercizione: spirituale e intellettuale. Così, a distanza di molti secoli, l'originarietà della *paideia* continua a riflettersi anche nelle allusioni custodite nella metafora platonica delle catene strette al collo e ai piedi dei prigionieri, i quali, privati sin da fanciulli della facoltà di volgere lo sguardo verso la luce della conoscenza, sono specchio di una concezione pedagogica ove la *paideia* è anzitutto un privilegio.

## 2.2. Lo stile paideutico

Ponendosi dinnanzi alla domanda "che cos'è la *paideia*?" si rende, dunque, necessario non tradire l'originarietà pedagogica e concettuale del termine greco. Ciò diviene possibile allorché si constata come ogni autore attribuisca alla parola *παιδεία* sfumature di significato differenti. Così, ad esempio, se per Eschilo la *paideia* è anzitutto *τροφή* (*trophē*) – ovvero, "nutrimento", "allevamento" e "cura" (cfr. Eschilo, *I sette a Tebe*: 10-20) –, per Ippocrate essa è riconducibile alla *φύσις* (*physis*) – ossia, alla "natura" e alle "qualità costitutive" dell'organismo umano (cfr. Ippocrate, *Epidemie*: VI, 5, 1). Diversamente, in Isocrate la *paideia* è connessa con il *λογος* (*logos*) – inteso come "parola", "arte del bel discorso", quindi "eloquenza" (cfr. Isocrate, *Orazioni*: 45-47) –, mentre con Aristofane è all'un tempo principio e fine della *δική* (*dike*) – quella giustizia che si alimenta di nobili qualità dell'animo (cfr. Aristofane, *Le nuvole*: 960). Nelle pagine platoniche del *Fedro*, della *Repubblica* e delle *Leggi*, la *paideia* è rispettivamente declinata mediante i termini

*ψυχη* (*psyche*) – un'«educazione spirituale» (Platone, *Fedro*: 241c) che affonda nell'anima, concepita come sede dell'intelligenza –, *διαλεκτικη* (*dialektike*) – una «conoscenza dell'essenza delle cose» che rende «capaci d'interrogare e di rispondere nel modo più scientifico» (Platone, *La repubblica*: 532b; 534b-d) e *νοϋς* (*nous*) (Platone, *Le leggi*: 897b) – inteso quale intelletto, mente e intelligenza.

Già da queste rapide esemplificazioni s'evince l'irregolare profilo semantico della *paideia*. Tuttavia, le differenti interpretazioni che strutturano la costellazione paideutica sembrano poter essere ricondotte – in virtù di convergenze logiche, di corrispondenze tematiche e di consonanze axiologiche – ad almeno tre distinte significazioni. Tali dimensioni sono identificabili nella *sfera corporea*, nella *sfera spirituale* e nella *sfera intellettuale*.

a) *La sfera corporea*: è rilevabile laddove la *paideia* viene articolandosi mediante i termini *τροφη* (*trophe*) – “nutrimento”, “allevamento”, “sostentamento” e “cura” volti a favorire il naturale sviluppo dell'essere umano –; *σωμα* (*soma*) – “corpo umano”, “fisicità”, “materialità” e “vita” assunta nelle sue dinamiche biologiche –; *φυσις* (*physis*) – “natura”, “qualità costitutive”, “doti innate”, ma anche “temperamento”, “carattere” e “indole” specchio di disposizioni morali –; *δυναμις* (*dynamis*) – “forza”, “robustezza” o “vigore” uniti a “energia” e “vitalità”, dai quali discendono “facoltà d'agire” e “capacità di fare”. Rapportandosi a questi concetti, l'idea di *paideia* si rivela quale *cultura della cura del corpo e della sua educazione*.

b) *La sfera spirituale*: è ravvisabile allorché la *paideia* si rapporta a parole come *αρετη* (*areté*) – “virtù”, “coraggio”, “prodezza”, “onore” ed “eccellenza”, quindi “facoltà morali”, “valori etici” e “azioni benevole” –; *ψυχη* (*psyche*) – “anima”, “vento vivificante”, “soffio vitale” e “spirito”, inteso quale “forza conoscitiva” e luogo ove s'invera la “sede dell'intelligenza” –; *θυμος* (*thymos*) – “animo”, “sentimento”, “cuore”, ma anche “sede delle passioni” e delle “vibrazioni dello spirito”; “dimora della volontà” e del “coraggio” –; *σωφροσυνη* (*sophrosyne*) – “moderazione”, “costumatezza” e “temperanza” da cui conseguono “buon senso”, “assennatezza” e “saggezza”, quindi “dominio dei piaceri”, “consapevolezza dei propri limiti” e “conoscenza di sé”. Ancóra: *μεγαλοψυχια* (*megalopsychia*) – “grandezza

dell'animo”, “magnanimità” e “signorilità dello spirito” –; *αριστεια* (*aristeia*) – “superiorità”, “prestigio”, “strenuità” e “valenza morale”, qualità istitutive di quell'“aristocrazia dello spirito” che si fa sigillo ed emblema della vita degli *αριστοι* (*aristoi*), ovvero dei “migliori” e degli “aristocratici”. Infine, la *paideia* si correla anche al termine *αιδος* (*aidos*), ossia al “sentimento di rispetto” verso l'ideale culturale condiviso la cui assenza scatena l'altrui *νεμεσις* (*nemesis*) – lo “sdegno” e il “biasimo”. Tali concetti, colti nella loro unità, fanno sì che la *paideia* costituisca la tensione spirituale volta al raggiungimento della *καλοκαγαθια* (*kalokagathia*), la quale è sintesi di quanto i Greci definiscono *καλος και αγαθος* (*kalos kai agathos*), ossia l'auspicato ideale armonico di “bellezza” e “bontà” che nutre l'animo dell'uomo. In ragione di tali attributi, la *paideia* si eleva a *cultura dello spirito e della sua formazione*.

c) *La sfera intellettuale*: è riconoscibile quando la *paideia* si correla con i lemmi *λογος* (*logos*) – “parola”, “discorso” ed “espressione”, ma anche “conversazione”, “colloquio” e “discussione”, quindi “ragione”, “intelligenza” e “pensiero” coinvolto nel processo conoscitivo –; *νοησις* (*noesis*) – “giudizio”, “capacità di vaglio” e “discernimento”, come pure “equilibrio nelle valutazioni” e “vocazione critica” –; *νοϋς* (*nous*) – “intelletto”, “mente” e “senno”, da cui scaturiscono “assennatezza”, “sensatezza” e “ragionevolezza”. Inoltre, *φρονησις* (*phronesis*) – “pensiero” e “facoltà di riflessione”, “abilità speculativa” e “meditazione illuminante” –; *σοφια* (*sophia*) – “saggezza”, “sapienza”, “sapere” e “conoscenza” ai quali s'accompagnano “prudenza”, “savietà” e “avvedutezza”. Per il tramite di queste enucleazioni la *paideia* si traduce in *βιος θεωρητικος* (*bios theoretikos*): nella “vita contemplativa” dedita al pensare “teoretico”. Accogliendo entro il proprio orizzonte tali espressioni della lingua greca, la *paideia* riferisce di una *cultura conoscitiva alla quale occorre educarsi e formarsi*.

Nell'intento di vivere secondo il canone paideutico, l'uomo greco è pertanto indotto a coltivare sia la sfera corporea, sia la sfera spirituale, sia la sfera intellettuale a lui proprie. La *paideia* richiede di non trascurare nessuna delle tre dimensioni sopra riassunte poiché ciascuna concorre al potenziamento e alla valorizzazione dell'altra,

nonché all'armonia dell'esistere umano. Per vivere secondo lo *stile paideutico* è inoltre necessario che l'uomo pervenga durante le differenti età della vita ad acquisizioni specifiche, raggiungibili mediante la *διδασκαλία* (*didascalìa*): l'"insegnamento" e l'"istruzione". Elementi strutturali di questi ultimi sono tanto il *παραδειγμα* (*paradeigma*) – il "modello" e l'"esempio" – quanto la *μιμησις* (*mimesis*) – l'"imitazione" e la "simulazione". La *paideia*, infatti, si sostanzia sia di doti naturali che abbisognano di essere poste nelle condizioni adatte per esprimersi, sia del realizzarsi dell'*αγαλμα* (*agalma*), ossia di quell'"ornamento" fisico, morale e cognitivo che è indice di raffinatezza, eleganza, signorilità e distinzione. *Paradeigma*, *mimesis* e *agalma* descrivono così parte dell'*εθος παιδευτικος* (*ethos paideutikos*), ovvero della "consuetudine" e dell'"usanza" proprie del mondo greco-classico e del suo complessivo stile paideutico.

Per farsi interprete di questo stile, l'uomo non deve però trascurare la dimensione dell'*ερος* (*eros*). Quest'ultimo – che differisce dal *παθος* (*pathos*) – è ciò che alimenta la *paideia* in quanto designa l'"amore", la "passione" e il "desiderio" prescindendo dai quali l'uomo risulterebbe inabile a raggiungere l'ideale. L'*eros* muove dall'animo. Di qui s'irradia nel corpo e nel pensiero del soggetto, rendendolo capace di far fronte alle fatiche e agli sforzi necessari al conseguimento dell'umana perfettibilità. Quando non è impulsività o sfrenatezza, istintualità o impetuosità, sconsideratezza o veemenza – attributi che possono ora denotare ora connotare l'orizzonte del *pathos* –, bensì espressione della stenia che dona la tranquillità dell'animo, l'*eros* si rivela essere il "sentimento" che accompagna il percorso paideutico. Con tale espressione si vuole qui indicare quel "sentire" propriamente greco che rende la *paideia* una realtà culturale irripetibile nella storia dell'umano, nel succedersi delle epoche e nel divenire dei tempi.

### 2.3. La *paideia* di Platone

L'amore verso la conoscenza è uno dei tratti distintivi della cultura greca e del suo sfondo paideutico. Il desiderio di conoscere sospinge l'uomo greco a fare propri quei saperi capaci di tra-

sformarlo, migliorandolo nel corpo, nello spirito e nell'intelletto. Lungo questo cammino gnoseologico, per i Greci l'*eros* identifica un carattere centrale, poiché è anche dall'*eros* che scaturisce la conoscenza.

Nelle pagine del *Fedro* il discorso verte sull'*eros paidikos*. Qui Platone non solo argomenta circa l'amore necessario all'attività conoscitiva, ma riferisce anche di un legame tra maestro e allievo ove è possibile riconoscere quanto in età moderna si definirà "rapporto educativo" o "relazione educante". Occorre, tuttavia, ricordare che il filosofo ateniese possiede una concezione dell'*eros paidikos* che si discosta dai costumi della Grecia antica, dove questa espressione poteva anche indicare le relazioni omoerotiche fra adulti e adolescenti di sesso maschile, ormai pronti a fare il loro ingresso nella società guerriera. In questo contesto semantico, l'attività sessuale viene contemplata come una diffusa modalità relazionale attraverso cui si perviene all'educazione del giovane – consuetudine rispetto alla quale il filosofo ateniese esterne parole di biasimo. Ciò in quanto, per Platone, l'*eros paidikos* è anzitutto *eros filosofico*, ovvero una *philia* (cfr. *Fedro*: 241d) che attraverso la figura del maestro consente al ragazzo di scoprire le meraviglie del conoscere. I buoni maestri – che nel testo di *La repubblica* coincidono con i «veri filosofi» (*La repubblica*: 540d) – sono sia coloro che concorrono alla formazione armonica del soggetto sia chi, nel perseguire tale intento, non macchia il processo conoscitivo del giovane con bramosie o atti sensuali.

Dunque, l'*eros paidikos* si denota nell'opera platonica essenzialmente quale «educazione spirituale (*ψυχης παιδευσις*) (*psyches paideusis*)» (*Fedro*: 241c), capace d'avvicinare gli uomini agli dèi, supremi detentori del sapere. Il filosofo, nel tratteggiare il rapporto ideale che dovrebbe intercorrere fra docente e discente affinché in quest'ultimo prendano forma i *logoi* – ossia i discorsi – necessari al filosofare, rammenta come la natura della relazione educante dipenda dalle virtù dell'anima del maestro. Questi deve essere mosso non già da desideri sessuali, bensì dal piacere spirituale e intellettuale. Solo così il maestro-filosofo potrà guidare il giovane alla verità del conoscere. Proprio in ragione delle ambiguità che contraddistinguono il sentimento d'amore insito nella relazione educativa,

Platone distingue, ancora nel *Fedro*, i due volti dell'amore: l'uno «benefico (*ωφελιαν*) (*ophelian*)», l'altro «dannoso (*βλαβην*) (*blaben*)» (*ibid.*: 237d). Nel primo prevalgono il sentimento dell'ottimo e la temperanza; nel secondo, il desiderio dei piaceri e la sfrenatezza (*ibid.*: 237e). Se l'amore benefico genera adorazione (cfr. *ibid.*: 241d), l'amore dannoso provoca disgusto (cfr. *ibid.*: 240d) poiché l'*eros* è un dono elargito dagli dèi all'uomo, finalizzato non a un vantaggio individuale (cfr. *ibid.*: 245c) ma al raggiungimento della vera sapienza. Affinché il dono venga accolto per ciò che davvero è – ossia come possibilità di gioire del sapere –, l'anima degli uomini coinvolti nell'*eros paidikos* dev'essere guidata – lo ricorda la celebre descrizione dell'anima presente nel *Fedro* (cfr. *ibid.*: 253d-e) – dal virtuoso cavallo bianco, nobile e buono, e non, al contrario, dal corsiere di razza opposta: nero, compagno d'insolenza e vanità. Epurato dei piaceri propri dell'amore sensuale, il legame che il maestro instaura con l'allievo diviene espressione di virtù, da cui scaturisce quella «saggezza umana (*σωφροσυνη ανθρωπινη*) (*sophrosyne anthropine*)» (*ibid.*: 256b-c) che Platone non indugia a chiamare «*θεια φιλοσοφια* (*theia philosophia*)»: filosofia divina (*ibid.*: 239b). L'espressione *eros paidikos*, pertanto, coincide nell'opera platonica con una relazione educante ove il maestro si cura del giovane con un amore di matrice sapienziale.

Il viaggio paideutico che sospinge l'uomo greco alla conoscenza è poi segnato dall'acquisizione di un insieme articolato di *τεχναι* (*technai*). Le *technai* sono da intendere non nel significato moderno di "tecniche", bensì quali "arti" propedeutiche allo studio di saperi più elevati: vale a dire, la filosofia e la politica. Tra esse rientrano, oltre alla ginnastica (*γυμνασια*), quelle discipline che nella civiltà latina verranno definite *artes liberales* – ossia, i saperi degli uomini liberi, in contrapposizione con le *artes serviles* proprie di chi non può dedicarsi allo studio –, suddivise nel *trivium* e nel *quadrivium*. La grammatica (*γραμματικη*), la dialettica (*διαλεκτικη*) e la retorica (*ρητορεια*), ma anche la musica (*μουσικη*), l'aritmetica (*αριθμητικη*), la geometria (*γεωμετρια*) e l'astronomia (*αστρονομια*) rappresentano alcuni dei principali *saperi paideutici* necessari al conseguimento della *paideia*. Così, dopo essere stato nutrito dalle cure materne e allevato secondo gl'insegnamenti forniti dalla famiglia, il giovane è

posto sotto la tutela del *παιδαγωγος* (*paidagogos*), ossia del "pedagogo" che provvede ad accompagnarlo a scuola e ad aiutarlo nelle attività scolastiche fino al raggiungimento dell'adolescenza. Con il pedagogo, il fanciullo iniziava il viaggio verso la conoscenza, che lo avrebbe reso un uomo compiuto e un cittadino virtuoso.

Le *technai* contribuiscono a forgiare il corpo, lo spirito e l'intelletto del giovane fortificandone il *soma* e potenziandone la naturale predisposizione all'armonia. Per il tramite di esse, questi acquisisce abilità nella grammatica, nei saperi matematici – (*μαθηματα*) (*mathemata*) – e nell'arte del discorso. A tali competenze si affiancano le conoscenze che il giovane, ormai prossimo all'adulità, apprende presso le scuole di sapienza. Tra queste ultime si segnalano l'Accademia platonica (fondata nei pressi di Atene intorno al 387 a.C. e oggi riconosciuta come la prima scuola di filosofia della storia), il Liceo di Aristotele (la scuola filosofica istituitasi attorno alla figura dello Stagirita intorno al 335 a.C. e così denominata in ragione della sua collocazione adiacente al tempio sacro di Apollo Liceo, da cui deriva il termine moderno "liceo"), e la Scuola di retorica di Isocrate (risalente al 390 a.C.). Nella scuola isocratea, diversamente dall'Accademia platonica, è l'arte del discorso e non già la filosofia a rivestire un ruolo primario per la formazione dell'uomo politico. La musica e la ginnastica – *technai* che per l'Aristofane delle *Nuvole* istituiscono l'*«αρχαιαν παιδειαν»* (*archaian paideian*) (cfr. Aristofane, *Le Nuvole*: 960), ossia la "formazione originaria" –, unite all'approfondimento dei saperi matematici e astronomici, nonché della grammatica, della dialettica e della retorica, aprono la mente e l'animo dell'uomo alla sublime saggezza: la *filosofia*. Come attestano le pagine di *La repubblica* (cfr. 521e-535b), le *technai* sono «arti» e pertanto non possono essere denominate attraverso la parola *επιστημη* (*episteme*), che significa "sapere rigoroso" (*ibid.*: 533d): nome degno della sola filosofia. Quest'ultima, così, non è equiparabile né alle *technai* né alla *doxa* (*δοξα*) – e, dunque, al conoscere incerto e opinabile – poiché è l'unico sapere che attraverso l'incedere dialettico consente di avvicinarsi alla verità. È appunto la filosofia a rendere l'uomo «*καλον τε καγαθον* (*kalon te kagathon*)» (*ibid.*: 439e): bello e buono. Vertice supremo della conoscenza, la filosofia porta a compimento quell'armonico processo culturale, formativo

ed educativo a cui la civiltà latina guarderà scorgendovi la genesi dell'*εγκυκλιος παιδεια* (*enkyklios paideia*) (cfr. Eco, 2007: 30), che diverrà non solo una *forma mentis* da rievocare, ma anche una *forma educationis* da emulare.

La costellazione paideutica e i saperi paideutici sono le dimensioni mediante cui è parso qui opportuno rileggere l'antica categoria greca di *paideia* – vocabolo la cui prima comparsa sembra, per altro, poter essere ravvisata nell'opera *I sette a Tebe* di Eschilo (cfr. *I sette a Tebe*: v. 18). Ciò nell'intento di cogliere non solo le sfumature di senso e l'eterogeneità di saperi in essa presenti, ma anche l'originarietà di un concetto che il trascorrere del tempo ha reso sovente uno stanco stereotipo educativo. Entrambe le dimensioni concorrono a portare in emersione l'identità di una categoria che è stata all'un tempo il *μεθοδος* (*methodos*) – vale a dire il “metodo”, inteso nel significato etimologico di “processo” volto a raggiungere un determinato scopo –, il *μεσος* (*mesos*) – il “mezzo”, il modo di cui ci si avvale per giungere a una mèta – e il *τελος* (*telos*) – il “fine”, l'esito, il punto culminante – per avvalorare l'ideale dell'umana perfezione. Nel tentativo di conseguirla, l'uomo greco aveva dinnanzi a sé una pluralità di percorsi che, pur nella differenza, muovevano verso la conquista e la coltivazione dell'*areté*: di quella “virtù” che è armonica sintesi di qualità morali e spirituali, di doti etiche e intellettive, nonché segno di benevolenza, coraggio ed eccellenza. Anche in ragione di tali attributi, il termine greco *αρητη* (*areté*) assurge a concetto identificativo dello stile paideutico. Come testimoniano le fonti greche, sia il poeta (*ποιητης*) (*poietes*), sia il politico (*πολιτικός*) (*politikos*), sia il saggio (*σοφος*) (*sofos*) dovevano essere dotati di *areté* per svolgere nel migliore dei modi le loro mansioni che coincidevano, rispettivamente, nell'esprimere il bello (*καλον*) (*kalon*), nel perseguire il giusto (*δικη*) (*dike*) e nel cercare il vero (*αληθεια*) (*aletheia*). Dall'unione di bello, giusto e vero scaturisce la possibilità, tanto per il singolo uomo quanto per l'intera *polis*, di vivere nell'*αρμονια* (*armonia*) e nell'*ευδαιμονια* (*eudaimonia*): quindi di fare esperienza di quella condizione armonica che genera felicità.

Categoria pedagogica di matrice segnatamente culturale, educativa e formativa, la *paideia* rimarrà un ideale, e insieme un canone,

a cui le civiltà dei secoli successivi guarderanno con ammirazione. In particolare, volgeranno lo sguardo alla civiltà greca il mondo romano-latino, il Medioevo, l'Umanesimo, il Rinascimento e il Neoumanesimo tedesco. Si rileggeranno, così, i testi classici, si decostruiranno e ricostruiranno i significati in essi custoditi, si elaboreranno interpretazioni finalizzate alla comprensione di un universo ove non pare erroneo riconoscere la genesi dell'idea di “cultura”. Dunque, la *paideia* si dà come *principio formativo originario*, ma anche quale orizzonte culturale dove la conoscenza, i saperi e le loro enciclopedie vivificano la forza formatrice dell'uomo: un uomo la cui “sicurezza originaria” è appunto riconoscibile – riferisce al riguardo Heidegger, citando Aristotele, in *Der Begriff der Zeit* del 1924 – nella «corretta *paideia*» (Heidegger, 1989: 50).

#### 2.4. La *paideia* di Aristotele

Disposto sul crinale fra grecità classica ed ellenismo, il *corpus aristotelicum* delinea un orizzonte oltre il quale lo scenario muta. Dalla morte di Platone – avvenuta nel 347 a.C. – a quella di Aristotele – sopraggiunta nel 322 a.C. – trascorrono venticinque anni. Un lasso di tempo storicamente piuttosto breve, ma culturalmente sufficiente a trasformare la configurazione del mondo greco, la formazione dell'uomo greco e l'essenza della *paideia* greca.

Lungo questo arco temporale, una *histoire événementielle* registrerebbe alcuni eventi topici: nel 343, mentre inizia la prima guerra romano-sannitica, Aristotele è in Macedonia quale precettore di Alessandro; nel 338, con la battaglia di Cheronea, l'esercito macedone consegue la vittoria sulle forze della Lega greca; nello stesso anno, la vita di Isocrate si spegne; nel 335, Aristotele – lo si è già ricordato – apre il Liceo, la scuola nota anche con il nome di Peripato; nel 331, Alessandro fonda, in Egitto, la città di Alessandria; nel 323, presso Babilonia, muore Alessandro; nel 322, Demostene si toglie la vita. Ma un elenco di date e battaglie, di nomi e accadimenti non restituisce appieno – come insegnerà la storiografia delle *Annales* francesi nel Novecento – il senso profondo della storia. Quest'ultimo, al contrario, è custodito nel tempo della «lun-

ga durata», ossia in un divenire storico che permette di cogliere le fasi di passaggio da un'epoca all'altra. Così, all'interno del tempo delle «strutture» – ossia della storia quasi immobile, che distingue l'uomo nei suoi rapporti con l'ambiente circostante – e delle «congiunture» – ovvero della storia sociale che interpreta le forme di aggregazione fra gli uomini –, il tempo «breve» – relativo alla storia individuale, che studia la vita di singoli soggetti – acquista un altro significato (cfr. Braudel, 1949; 1958). Proprio tale prospettiva storiografica, che pone le vicissitudini degli uomini anche più illustri all'interno di un contesto culturale e problematico assai ampio, consente di guardare ad Aristotele non solo quale indiscussa *auctoritas* della filosofia ma pure come figura paradigmatica del lento trapasso d'epoca che dalla classicità greca conduce all'ellenismo. Attraverso questa fase di transizione, l'idea di formazione dell'uomo manifesta ulteriori mutamenti.

Se nell'opera platonica, come si è visto, l'identità della *paideia* viene configurandosi sia nei suoi aspetti generali sia nei tratti di dettaglio, con il pensiero di Aristotele i lineamenti distintivi della *paideia* sembrerebbero invece meno marcati. A tale riguardo, Henri-Irénée Marrou annota: «Il fatto è che l'opera pedagogica di Aristotele non mi sembra che presenti lo stesso carattere d'originalità creatrice che hanno quelle di Platone e d'Isocrate. Le sue idee (...) si limitano a rispecchiare quelle del tempo suo, e se, più d'una volta, pare che prefigurino quelle dell'era ellenistica, ciò dipende dal fatto che, precisamente, la carriera d'Aristotele si situa nei tempi in cui s'effettua il passaggio tra le due fasi della storia greca» (Marrou, 1948: 496). Le considerazioni dello storico francese, benché suonino piuttosto severe, contribuiscono però a focalizzare l'attenzione proprio su quegli aspetti che rendono Aristotele testimone della cultura del suo tempo e dei cambiamenti che investono la *paideia* greca.

*Peri paideia*: è questo il titolo dell'opera aristotelica non pervenuti e, pertanto, considerata perduta – almeno sino ad oggi. Di essa, composta in un unico libro, fa menzione, tra gli altri, Diogene Laerzio nel primo volume delle *Vite dei filosofi*, collocandola al numero 19 del catalogo degli scritti aristotelici. Non è dunque dato sapere che cosa Aristotele abbia vergato su quei rotoli, né quale intento

possedessero le sue riflessioni. Tuttavia, quell'opera è stata scritta. Tale riconoscimento è già, di per sé, motivo sufficiente non solo per avvedersi del rilievo che la questione della *paideia* assumeva nel *corpus aristotelicum* ma anche per legittimare Aristotele come uno degli interpreti della cultura paideutica.

Lo sguardo complessivo sugli scritti aristotelici registra come i riferimenti al concetto di *paideia* divengano più frequenti nell'*Etica Nicomachea* – composta tra il 335 e il 323 a.C. – e, in particolare, nella *Politica* – redatta fra il 345 e il 325 a.C. Pare quindi opportuno soffermarsi anzitutto sull'analisi di quest'ultima opera, per poi giungere a enucleare alcune riflessioni di fondo utili al discorso qui intrapreso. Al centro del *Πολιτικων* (*Politicon*), suddiviso in otto libri, vi sono la *polis* e la *politike*, la *politeia* e il *politikos*: ossia, rispettivamente, la città e l'attività politica, la condizione di cittadino e l'uomo politico. Dopo aver presentato la *polis* quale massima espressione della vita comunitaria, dove però la famiglia continua a rivestire un ruolo decisivo, e aver preso in considerazione le costituzioni delle città di Sparta, Creta e Cartagine (cfr. *Politica*: libri I-II), Aristotele s'interroga su che cosa sia la città e su chi sia il cittadino, nonché sulle differenti forme di governo realizzabili (cfr. *ibid.*: libri III-VI). La trattazione volge poi a illustrare gli aspetti centrali che dovrebbero contraddistinguere tanto la città quanto il cittadino (cfr. *ibid.*: libri VII-VIII).

Così il problema della politica viene intrecciandosi con quello della *paideia*. Affinché si pervenga alla forma migliore di *polis*, è necessario che ogni cittadino coltivi e consegua le proprie massime potenzialità, divenendo un *politikos*. La *paideia* costituisce il modo attraverso cui attuare questo processo. Soffermandosi sulle disposizioni naturali, le abitudini, le esperienze e sui costumi, i ragionamenti e i discorsi che sostanziano la vita di ciascun uomo, Aristotele delinea il profilo di una *paideia* che contrassegna l'intero arco di vita. *Metros*, *thesis* e *dynamis* (cfr. *ibid.*: VII, 1326a ss.) – ossia, misura, posizione e forza – rappresentano alcune delle condizioni preliminari che concorrono a costruire una città ben governata; *physis*, *ethos* e *logos* (cfr. *ibid.*: 1332a, 40) – ovvero, natura, costumi e ragione – sono le dimensioni per il cui tramite l'uomo diviene buono e virtuoso. Tutto ciò che esula dalle disposizioni natura-

li – precisa Aristotele – è, dunque, «*ergon paideias*» (*ibid.*: 1332b, 10): opera della *paideia*. «*Aner agathos*», «*ta kala*» e «*to zen kalos*» (*ibid.*: 1333a, 19; 1333b, 2, 25) – l'uomo buono, le cose belle e il vivere bello – sostanziano la *paideia* (cfr. *ibid.*: 1333b, 5), che è un'ommosi di «*armonia*» e «*rythmos*», «*ethike*» e «*areté*» (*ibid.*: 1341b ss.). Attraverso essa, della quale sono responsabili anzitutto la città e le sue istituzioni, l'uomo integra le manchevolezze della natura, irrobustisce il corpo e potenzia il pensiero (cfr. *ibid.*: 1337b). Così, la *paideia* si manifesta – scrive Aristotele nell'ultima pagina della *Politica* – come «il giusto mezzo, il possibile e il conveniente» (*ibid.*: 1342b, 35) per raggiungere quella condizione di felicità (*eudaimonia*) (*eudaimonia*) (cfr. *ibid.*: 1324a, 5) che, quando è estesa alla vita di ciascun cittadino, pone le premesse per la realizzazione di una *polis* ideale.

Il significato profondo della *paideia* è sunteggiato da Aristotele mediante l'uso di due aggettivi: «*eleutherion* (liberale)» e «*faneron* (nobile)» (*ibid.*: 1338a, 32). La *paideia* sprigiona le facoltà più elevate dell'uomo rendendolo degno dell'altrui ammirazione. Anche per questi motivi, non la si può ricondurre al «fare» infantile del *pais*: una sorta di sonaglio di Archita che si dà ai bimbi per placare le inquietudini della loro tenera età (cfr. *ibid.*: 1340b, 25-30). La *paideia* – secondo Aristotele – implica la responsabilità propria di un'età più adulta, quando l'essere dell'uomo può meglio sopportare lo sforzo e l'impegno del formarsi. Solo allora alla «*paidiá*» – al gioco – può sostituirsi quella «*mathesis*» – l'apprendimento – che richiede anche «*lupe*», cioè dolore (cfr. *ibid.*: 1339a, 25-30). Pare qui opportuno annotare come Aristotele, nel riferirsi al «*παιδεύειν*» (*paideuein*), precisi che «*ου γαρ παιζουσι μανθανοντες*» (*u gar paizusi manthanontes*) (*ibid.*: 1339a, 28): ossia, «non si impara giocando». È questa una tesi diametralmente opposta a quella che verrà sviluppandosi nell'età moderna, dove la concezione per cui «giocando si impara» diverrà un'opinione diffusa e, talvolta, un luogo comune.

Nel descrivere il cammino apprenditivo e istruzionale, gnoseologico e culturale, educativo e formativo che il cittadino deve compiere per raggiungere la condizione etica e virtuosa indispensabile all'attività politica, lo Stagirita ricupera e ripropone alcuni elementi

propri della concezione paideutica classico-platonica. Quest'ultima viene infatti definita quale «*ορθη παιδεια*» (*orthē paideia*) (*Etica Nicomachea*: 1104b, 13), ossia come la corretta educazione e formazione. Sia nella *Politica* sia nell'*Etica Nicomachea* – seppure con modalità e forme differenti –, anche il cammino paideutico posto a tema da Aristotele muove dal corpo verso l'anima e, da qui, perviene all'intelletto. Le disposizioni naturali vengono riprese quali condizioni costitutive preliminari affinché possa attuarsi il duplice processo educativo e formativo. La famiglia è ancora il luogo dove l'uomo acquisisce e fa proprie le disposizioni paideutiche fondamentali. La giustizia e la legge seguitano a disciplinare le condotte del vivere civile, tanto nel pubblico quanto nel privato. Le discipline propedeutiche sono sempre la grammatica, la ginnastica e la musica. La ricerca dell'armonia permane quale condizione per una vita felice. La bellezza, la bontà e la virtù continuano a rappresentare un trinomio centrale nella vita del soggetto. Il sapere rigoroso – quell'idea di *epistème* che l'età moderna tradurrà con il termine «scienza» – non cessa d'essere fonte di saggezza e sapienza. La ragione, il pensiero e l'attività teoretico-contemplativa si ripropongono come facoltà necessarie per raggiungere la condizione di uomini liberi. Infine, la *paideia* rappresenta, sempre e ancora, un privilegio riservato a una minoranza.

Sebbene entro la concezione paideutica di Aristotele siano riconoscibili i segni della tradizione filosofica e culturale antecedente – di matrice anzitutto socratico-platonica –, in lui è però evidente un'originalità che rende la sua idea di *paideia* differente da altre. Alla luce del *corpus aristotelicum* pervenutoci, infatti, è possibile cogliere almeno i seguenti nessi tematici.

A) *Paideia e medicina*. Appartenente a una famiglia che da generazioni esercita l'arte medica, Aristotele accentua il significato che la medicina riveste nel percorso paideutico, sottolineando come la conoscenza del corpo concorra a far sì che l'uomo divenga progressivamente capace d'irrobustire il proprio stato di benessere fisico e contrastare le fasi della malattia. La *paideia* si traduce così anche in *epiméleia*, ovvero in quella «cura» che il soggetto presta a se stesso e agli altri, e che la città deve offrire a ogni singolo cittadino. Non

è certo casuale se Werner Jaeger, nel terzo volume di *Paideia. Die Formung des griechischen Menschen*, scriverà un capitolo intitolato «Die griechische Medizin als Paideia» (cfr. Jaeger, 1933-47: 3-76) – ossia, la medicina greca come *paideia* –, rimarcando così la solidità di questo legame.

B) *Paideia ed ethos*. Nel tornare ripetutamente sulla questione dell'*ethos* – ossia sulle usanze e sui costumi –, Aristotele rammenta come la *paideia* si nutra di consuetudini e abitudini. L'assumere familiarità con attitudini, comportamenti e condotte, quindi con arti, saperi e apprendimenti, consente all'uomo di interiorizzare stili di vita e di pensiero, stili formativi ed educativi. Il percorso paideutico viene concretandosi attraverso l'utilizzo di esercizi, la ripetizione di esperienze e l'acquisizione di pratiche d'uso, bilanciando così il valore del *logos* con il peso della dimensione empirica ed esperienziale.

C) *Paideia ed essere*. L'impostazione metafisica aristotelica, secondo cui ci sono modi differenti di chiamare l'essere e modi dell'essere diversi, determina delle conseguenze nella concezione paideutica. Con Aristotele, il concetto greco di *paideia* viene infatti articolandosi in forme specifiche in ragione delle quali si originano, nel soggetto, eterogenee modalità d'essere. Anche l'essere dell'uomo riflette il rapporto fra atto e potenza, ossia tra ciò che in lui è già presente e quanto invece deve ancora realizzarsi. Entro questa tensione, il criterio dell'idealità che aveva guidato il processo formativo ed educativo lascia spazio a un realismo "apprenditivo" che sempre più guarderà alla razionalizzazione e alla specializzazione delle conoscenze.

D) *Paideia e scienza*. La celebre suddivisione operata da Aristotele fra scienze pratiche, poietiche e teoretiche influisce anche sul cammino paideutico, il quale possiede i seguenti caratteri: un fine morale, proteso verso la perfettibilità dell'azione e della condotta umana; un obiettivo produttivo, orientato a generare qualcosa che vada oltre se stesso (ad esempio, la realizzazione di una politica corretta e non corrotta); uno scopo euristico, rivolto alla contemplazione del vero e dell'essere metafisico che rimangono, rispettivamente, la soglia più elevata della conoscenza e il livello più profondo del sapere.

Dopo aver qui considerato i passaggi della *Politica*, ove Aristotele riferisce circa la *paideia*, e indagato alcune delle tematiche paideutiche che riportano il filosofo alla tradizione della greco-classica, è stato possibile enucleare gli aspetti che, entro il *corpus aristotelicum*, contraddistinguono l'idea di *paideia*. Lungo questo percorso si è rilevato come lo Stagiritico porti a compimento la stagione della greco-classica e accompagni l'ingresso nell'epoca ellenistica. Cambieranno la visione del mondo, la concezione dell'uomo e l'idea stessa di formazione umana. Curvando l'ideale contemplativo verso un più marcato realismo conoscitivo, sistematizzando l'unità del sapere nella forma di un'enciclopedia delle scienze e riconducendo l'armonia della *paideia* a un'acquisizione di apprendimenti differenziati, Aristotele prefigura un'apertura "scientifica" che contraddistinguerà alcune delle epoche successive.

## 2.5. Sulla *paideia*: oltre l'ideale e il luogo comune

Al fine di porre in chiaro il senso originario del termine greco, pare ora opportuno affrontare alcuni degli autori che, nel Novecento, hanno studiato il problema della *paideia*. Tra questi, si segnalano Max Pohlenz, Henri-Irénée Marrou e Werner Jaeger. Le differenti impostazioni di ricerca mediante cui Pohlenz in *Der hellenische Mensch* – del 1947 – e in *Griechische Freiheit* – del 1955 –, Marrou in *Histoire de l'éducation dans l'antiquité* – del 1948 – e Jaeger in *Paideia. Die Formung des griechischen Menschen* – del 1933-47 – indagano la civiltà ellenica pongono rispettivamente in rilievo tre connessioni fondamentali: a) la *paideia* e la cultura dell'uomo greco; b) la *paideia* e la sua ambiguità semantica; c) la *paideia* e la forma dell'umano.

In *L'uomo greco*, Pohlenz ricostruisce il contesto storico, geografico, culturale, politico, economico e sociale in cui vive il popolo greco, soffermandosi sul rapporto che interconnette il cittadino e la *polis*. Nell'argomentare il carattere di tale legame, Pohlenz soppesa non solo il binomio uomo-comunità, ma anche gli stili di vita con cui l'uomo greco si relaziona alla divinità, al destino, al sentimento del mondo, alla dimensione estetica, alla conoscenza, alla natura,

alla politica e alla filosofia. Per cogliere l'identità dell'uomo ellenico è dunque necessario tenere presenti il tempo e lo spazio nei quali vive, cercando di recuperarne lo *Zeitgeist* – lo spirito del tempo. Se si desidera avere coscienza degli Elleni «dobbiamo farci innanzitutto un quadro completo ed esatto dei fattori fisici che condizionarono la loro esistenza, del loro sviluppo storico, di tutti gli aspetti economici e culturali della loro vita» (Pohlenz, 1947: 3). La mèta – si legge subito dopo – «deve consistere nel penetrare fino nel profondo dell'anima, donde quei fatti sono scaturiti, fino all'uomo greco, dalla cui singolarità sono determinate tutte le manifestazioni della vita di quel popolo. Giacché "l'uomo greco" non è un'idea romantica, ma un fenomeno biologico storicamente dato, con cui la scienza deve fare i conti se vuol comprendere i singoli Elleni» (*ibid.*: 3-4). Lo studio di Pohlenz si concentra quindi sugli aspetti che contraddistinguono l'esistenza dell'«uomo greco in quanto tale» (*ibid.*: 8): il modo di pensare e sentire, agire e vivere.

Considerando la struttura interna del volume, la questione della *paideia* occupa un ruolo marginale. Tuttavia, con l'idea di *paideia* – che peraltro compare soltanto nelle pagine finali dell'opera – Pohlenz giunge alla propria sintesi critico-problematica. Scrive infatti: «Il termine *παιδεύειν* (*paideuein*), che, nel suo significato originario, designava l'istruzione e l'educazione dei fanciulli, fu usato ora in una accezione nuova: venne riferito all'insegnamento diretto a giovinetti già avanti negli studi, e il sostantivo *paideia* passò a indicare il risultato di tale insegnamento, la "cultura" che era necessario possedere per valere qualcosa entro la comunità cittadina e nella buona società» (*ibid.*: 806). Quando la civiltà ellenica vive gli anni della sua lunga fioritura, il senso profondo della *paideia* non è circoscrivibile alla sola sfera educativa ma si apre a una molteplicità di significati di cui forniscono testimonianza diretta le fonti antiche. Pohlenz, nel tracciare il profilo dell'uomo greco anche nei lineamenti meno noti, legittima la tesi secondo cui la *paideia* non è stata semplicemente l'educazione del fanciullo, bensì la cultura stessa dell'uomo greco (cfr. *ibid.*: l.c.). Ma in che senso occorre intendere la parola "cultura"? I concetti di *areté* e *techne*, *nous* e *logos*, *thymos* e *psyche* esprimono i tratti distintivi della *paideia*. Quest'ultima, che si sostanzia di «πολιτική ἀρετή» (*politike areté*) (*ibid.*: 381) – ossia, dell'abilità

politica necessaria alla vita della *polis* –, dello «spirito scientifico» (*ibid.*: 326) di cui i saperi sono plasmati, nonché del sentimento per la «giustizia» (*ibid.*: 190) e delle «guide ideali» (*ibid.*: 303) del bene, del bello e del vero, è la forma culturale capace di sospingere l'uomo verso la sua «libertà interiore» (*ibid.*: 868). Se la cultura dell'uomo greco si specchia nella *paideia* – la quale ha come mèta prioritaria il raggiungimento della «virtù civile» (*ibid.*: 806) – e se è vero che la cultura di ciascun soggetto s'intreccia con la sua formazione, fra la cultura e la formazione dell'uomo s'instaura un rapporto vincolante. «L'unità dell'uomo greco» (*ibid.*: 8) – espressione che Pohlenz impiega di frequente – s'inscrive appunto nella concezione paideutica, dove le dimensioni della corporeità, della spiritualità e dell'intelletto incontrandosi danno forma a una cultura dell'uomo e dell'umano non circoscrivibile entro i confini ristretti di una specifica età della vita, né tantomeno di una mera erudizione.

Le pagine di *La libertà greca* – ancora di Pohlenz – approfondiscono ulteriormente il tema paideutico. Infatti, per lo storico tedesco l'essenza della cultura ellenica è ravvisabile in quel sentimento per la libertà e della libertà che i Greci denominano *ελευθερία* (*eleutheria*). L'«*Ελευθεριος*» (*eleutherios*) – precisa l'autore – è «l'uomo "di spirito libero", che non solo giuridicamente, ma con tutto il suo atteggiamento e più ancora con il suo sentire, testimoniava di meritare tale titolo onorifico» (Pohlenz, 1955: 66). Diversamente dal lemma «*ανελευθερος*» (*aneleutheros*) – indicante l'uomo "non libero" –, l'*eleutheria* denota la «libertà dell'uomo eccellente», di quel soggetto che per *natura* e per *cultura* è testimone dell'*areté*. Essere uomini dotati di *areté* – ricorda Pohlenz sottolineandone il decisivo significato – implica possedere tanto la «σωφροσύνη» (*sophrosyne*) – un "intelletto sano" – quanto l'«*ἐγκρατεία*» (*enkrateia*) – la "forza del corpo" –, qualità che risiedono «nell'interiorità dell'uomo» (*ibid.*: 82). Nell'indagare con taglio critico il mondo greco, Pohlenz rimarca come l'uomo di cultura sia identificabile con chi è capace di liberarsi dalle «scorie» che soffocano «la natura vera e originaria dell'anima» (*ibid.*: 125) umana. Pertanto, «l'uomo interiore» (*ibid.*: l.c.) – cui Pohlenz si riferisce evocando il pensiero platonico – è quel soggetto che persegue una «educazione liberale» e una libera «formazione spirituale» (*ibid.*: 138). La libertà si configura, nelle pagine di *Grie-*

*chische Freiheit*, come l'elemento costitutivo della vita e della cultura greca, nonché quale dimensione prioritaria dell'«ελευθεριος παιδεια» (*eleutherios paideia*)» (*ibid.*: l.c.): la libera cultura formativa ed educativa «che era diventata a suo tempo la parola d'ordine in pedagogia» (*ibid.*: l.c.). L'*eleutherios paideia* – annota Pohlenz – è definita dall'Isocrate del *Panatenaico* nei termini di «giusta *paideia*» (*ibid.*: 137), ove trova dimora la virtù che consente all'uomo di non cercare «successi esteriori» o «il possesso della potenza e del denaro» (*ibid.*: 83), bensì l'interiore «eudemonia» (*ibid.*: 124): la felicità. Pohlenz compie una sorta di regesto critico delle dimensioni fondative della cultura greca, tra le quali l'idea di «libertà» unitamente al concetto di «virtù» appaiono centrali. La categoria greca di «libertà» viene così risolta nelle sue molteplici articolazioni e implicanze: l'educazione alla libertà e l'atteggiamento dell'uomo libero, le dimensioni dell'autonomia e dell'autodecisione del soggetto, la sovranità della *polis* e la volontà dell'uomo singolo, la libertà come supremo bene vitale e il dominio di sé. Ancóra: la libertà come presupposto della conoscenza e della creatività culturale, la libertà di pensare e agire con discernimento, la libertà del perseguire il bene e il vero, infine la libertà della vita personale e del raccoglimento in se stessi. La cultura paideutica pervenutaci dai testi classici riluce qui anche nei suoi ispessimenti più profondi e originari. In essa continua a risuonare l'interrogativo che Epitteto porrà all'uomo, all'uomo di ogni tempo, e che Pohlenz riporta nei passaggi conclusivi di *La libertà greca*: «Che cosa è la parte migliore di te? Il tuo *logos*, il tuo demone, lo spirito, ciò che si cela nel tuo intimo, diciamo pure "l'uomo". Seguirlo è in tuo potere. Questa è la tua libertà. Sii un uomo libero!» (*ibid.*: 210).

Henri-Irénée Marrou, nella sua *Storia dell'educazione nell'antichità*, si sofferma sui molteplici significati della *paideia*. Nel ricostruire la storia di questo termine dalle sue origini alla comparsa delle prime scuole cristiane in epoca medioevale, passando attraverso il mondo romano e la civiltà latina, lo storico francese riconosce nella *paideia* «l'originalità della civiltà ellenistica» (Marrou, 1948: 140). L'elemento che, secondo Marrou, unisce i Greci fra loro è infatti il tentativo di attenersi all'ideale paideutico. Esso rappresenta all'un tempo la possibilità di raggiungere la «forma più ricca e più perfetta di personalità» (*ibid.*: 139), il migliore modo di forgiare se stessi e la mèta prioritaria

per ogni esistenza. L'ambiguità semantica che ancóra oggi segna l'interpretazione di questa categoria si radica proprio nella molteplicità di sensi che la innerva, in ragione della quale tradurre *paideia* con la «nozione d'educazione» (*ibid.*: l.c.) significherebbe portare soltanto una delle dimensioni paideutiche «fino all'estremo limite, consacrandola come assoluto» (*ibid.*: l.c.). La *paideia* – chiarisce Marrou – è una «cultura (...) di perfezionamento» (*ibid.*: l.c.) ad ampio spettro, indicante «lo stato di uno spirito pienamente sviluppato, che abbia dischiuso tutte le sue virtualità, quello dell'uomo divenuto veramente uomo» (*ibid.*: l.c.). Ciò in quanto la *paideia* è «opera di tutta la vita, l'unica opera a cui questa vita possa essere nobilmente consacrata» (*ibid.*: l.c.). Nel rievocare poi il pensiero di Plotino, Marrou descrive la *paideia* servendosi della metafora del «coroplasta» che «modella e decora le sue figurine d'argilla» (*ibid.*: l.c.): ebbene, così l'uomo greco plasma se stesso. La *paideia* simboleggia la forma ideale a cui ogni uomo guarda per «modellare la sua propria statua» (*ibid.*: l.c.) e far «nascere l'uomo pienamente uomo» (*ibid.*: l.c.). A questa concezione occorre venire educati, al fine di non rimanere nella condizione dell'«essere mal dirozzato» (*ibid.*: l.c.), che è fonte di biasimo collettivo. Poiché il mondo greco si configura «come una civiltà della *παιδεια*» (*ibid.*: 141), è necessario educare ed educarsi a un «ideale umano: la *paideia* (o *paideusis*)» (*ibid.*: l.c.).

Platone – annota Marrou – tratta «sempre dell'educazione soltanto nel quadro e in funzione del problema politico» (*ibid.*: l.c.). L'educazione si rivela uno strumento, un mezzo o una *techne* per raggiungere la *paideia*. Questa è il sommo bene. Ogni altro avere, al confronto, appare secondario, poiché essa è ciò che rende l'uomo davvero *uomo*. E così era intesa da filosofi come Stilpone, che – riporta al riguardo Marrou, evocando un aneddoto tratto dalle *Vite dei filosofi* di Diogene Laerzio – si era rifiutato di accettare qualsivoglia proposta d'indennizzo offerta dal re di Macedonia, Demetrio Poliocerte, per i danni subiti a seguito della presa di Megara, poiché nessuno aveva rapito la sua *paideia* (cfr. *ibid.*: 141). Interpretata come ideale universale, essa effigiava per i Greci «il solo valore saldo, autentico, a cui lo spirito dell'uomo potesse aggrapparsi» (*ibid.*: 143). Un valore assoluto al quale è possibile avvicinarsi solo se si ha «ricevuto la stessa formazione» e la «medesima educazione» (*ibid.*: 140).

Nella seconda parte di *Storia dell'educazione nell'antichità* – dedicata all'epoca ellenistica e alla civiltà della *paideia* –, Marrou scrive: «Παιδεία (*paideia*)! Bisogna meditare sull'ambiguità essenziale di questa parola che designa contemporaneamente educazione e cultura» (*ibid.*: 268), poiché questa «distinzione, tra noi tanto netta, fra “cultura” ed “educazione”, tendeva necessariamente ad annullarsi» (*ibid.*: l.c.) all'interno di un unico e universalistico ideale che «si rivestiva d'una specie di luce sacra, (...) d'ordine propriamente religioso» (*ibid.*: 143). Portata «all'altezza di un assoluto», la *paideia* «finisce col diventare per molti l'equivalente di una religione» (*ibid.*: l.c.), il fondamento di una concezione culturale dove il rilievo della dimensione educativa si estrinseca in una consapevolezza: l'educazione non è la *paideia*, ma parte di essa. Ne è parte poiché la *paideia* richiede – fa osservare Marrou – tanto l'educazione fisica quanto l'educazione artistica, quindi l'acquisizione delle nozioni basilari (la lettura, l'alfabeto, le sillabe, le parole, la recitazione, la scrittura e il computo) e poi la conoscenza delle lettere (mediante lo studio dei classici, l'esegesi dei testi e gli esercizi pratici di composizione), ottemperando, infine, agli studi scientifici (la geometria, l'aritmetica, la musica, l'astronomia) e agli insegnamenti superiori (la medicina, la retorica e la filosofia) (cfr. *ibid.*: 207-291). Non bisogna farsi ingannare – ammonisce Marrou – «dalla etimologia» (*ibid.*: 294). Anche se «in παιδεία (*paideia*) c'è παις (*pais*)», il destinatario del «trattamento» (*ibid.*: l.c.) paideutico è «l'uomo» (*ibid.*: l.c.). E sarà alla cultura di questo stesso uomo che guarderà la civiltà latina ricostruendo i significati dell'*enkyklios paideia* (εγκυκλιος παιδεία) e dando così forma all'essenza semantica del concetto di *humanitas*. Il soggetto della *paideia* – conclude Marrou – è «l'Uomo», mentre la dimensione educativa propria della *paideia* «si occupa del fanciullo solo per insegnargli a trascendersi» (*ibid.*: 295).

Werner Jaeger studia l'identità concettuale del termine greco in *Paideia. La formazione dell'uomo greco*. Nel primo volume l'autore si sofferma sugli elementi distintivi che – dall'età di Omero, attraverso il pensiero platonico, fino alla stagione dei Sofisti – contraddistinguono la cultura greca; nel secondo l'attenzione è interamente rivolta alla figura di Platone e alle sue idee di “Stato” e “cultura”; infine, il terzo volume indaga le divergenze di pensiero presenti in Isocrate, Seno-

fonte, Demostene e, ancora, in Platone. L'incedere del testo dimostra come appaia del tutto improprio serrare l'idea di *paideia* in una definizione univoca. La *paideia* – annota Jaeger – «non è un mero complesso d'idee astratte, ma è la storia stessa della Grecia, nella concreta realtà delle vicende vissute» (Jaeger, 1933-47: I, 6). Concetto aureo della storia della cultura – ma anche della storia della pedagogia –, essa dischiude una pluralità di significati. Le idee di “educazione”, “formazione” e “cultura” che questo lemma contiene sono lo specchio di una concezione dell'umano debitrice verso una realtà storica specifica. Così, del resto, accadrà – come vedremo – per le categorie di *humanitas*, *perfectio*, *dignitas hominis* e *Bildung*, rispettivamente nel mondo romano-latino, nell'universo medioevale, nell'età umanistico-rinascimentale e del neoumanesimo tedesco tra Settecento e Ottocento.

Ogni parola ha dunque proprie storie e geografie. Dimenticarsi di queste differenze, originarie e fondative, induce a un'analisi che potrebbe risolversi in un raffronto semplicistico, oppure – e ciò sarebbe forse ancor più rischioso – in un atteggiamento conoscitivo orientato a interpretare i singoli concetti secondo un diacronico trasferirsi dell'uno nell'altro. Accogliendo tale logica, la *paideia* si muterebbe prima in *humanitas*, quindi in *perfectio*, per poi divenire *dignitas hominis* e infine *Bildung*. Ora, se è vero – come precisa Jaeger – che la concezione dell'ideale paideutico attraversa i tempi e i luoghi della storia arricchendoli di significazioni che sono parte di una tradizione culturale irrefragabile, ciò che appare del tutto errato è leggere ciascun concetto come la trascrizione o il calco del precedente. I termini *paideia*, *humanitas*, *perfectio*, *dignitas hominis* e *Bildung*, infatti, non si differenziano soltanto in ragione delle “lingue” con cui vengono espressi – il greco, il latino e il tedesco –, ma anche in virtù dei “sensi” che sono loro attribuiti nei diversi contesti storici, politici, culturali, economici, sociali. Dunque, nessuno di essi può essere compreso sradicandolo dall'ambito storico-linguistico in cui si è originato.

Anche per Jaeger – come in Pohlenz e Marrou – la *paideia* designa la *concezione culturale* propria della civiltà greca, una visione del sapere, della vita e dell'uomo che il filologo tedesco definisce nei termini di una «creazione spirituale» (*ibid.*: l.c.). Nell'acquisire la progressiva coscienza di sé, l'uomo greco – osserva Jaeger –

«edifica sulla conoscenza del mondo interno ed esterno la miglior forma d'esistenza umana» (*ibid.*: 1) che, pur riguardando il singolo uomo, «non è faccenda individuale, ma, per sua natura, cosa della comunità» (*ibid.*: 2). Nella *paideia* alberga un preciso «finalismo» (*ibid.*: l.c.) volto a plasmare lo «ζωον πολιτικον» (*zoon politikon*) (*ibid.*: l.c.), imprimendo nel cittadino la forma voluta dalla comunità. Lo «sforzo di plasmare consapevolmente secondo la propria idea» (*ibid.*: l.c.) – precisa Jaeger – avviene «mediante l'educazione» (*ibid.*: l.c.), che riflette una «viva coscienza normativa» il cui obiettivo è identificabile nella volontà di «trasmissione del tipo umano» (*ibid.*: l.c.). La *paideia*, pertanto, è una «forma eterna» (*ibid.*: 6) cui i Greci «subordinavano se stessi» (*ibid.*: l.c.) al fine di raggiungere «la formazione di una umanità superiore» (*ibid.*: l.c.) congruente all'«ideale greco della cultura umana» (*ibid.*: 7). Se la *paideia* è la «forma originaria» (*ibid.*: 8) della cultura a cui i Greci aspirano, i concetti di “educazione”, “formazione” e “cultura” possiedono allora un valore denotativo: sono cioè alcuni dei suoi attributi fondamentali. La *paideia* comprende ma non esaurisce i percorsi educativi che essa stessa richiede. L'educazione rappresenta la *techne* con la quale si tenta di realizzare «il principio formativo» (*ibid.*: l.c.) che anima la *paideia* medesima, la quale «si fonda (...) sulla sete di forma, che tutto domina» (*ibid.*: 13). Nel simboleggiare la forma ideale dell'umano da raggiungere, la *paideia* si apre all'educazione per «plasmare uomini reali come il vasaio dà forma alla creta e lo scultore alla pietra» (*ibid.*: 14). L'educazione serve quindi per creare «l'opera d'arte suprema», la forma «senza difetto» (*ibid.*: l.c.): l'uomo. Se l'educazione coincide con lo sforzo di condurre il soggetto «alla sua vera forma» (*ibid.*: 15), il processo formativo collima con il tempo della vita del singolo trascorso nel tentativo di portare a compimento la «forma ideale dell'uomo» (*ibid.*: 21). «È questa la vera *paideia greca*» – chiosa Jaeger. «Essa non muove dal singolo, bensì dall'idea. Al di sopra dell'uomo-gregge, come al di sopra dell'uomo preteso io autonomo, sta l'uomo quale idea, e tale lo considerarono sempre i Greci» (*ibid.*: 15).

Ripercorrendo la storia della *paideia*, Jaeger non trascura di ricordare come questo termine – la cui prima comparsa sarebbe rintracciabile nel V secolo a.C. – assuma il suo senso più maturo a partire

dal IV secolo a.C. Prima di allora la parola *paideia* aveva «il semplice significato di educazione dei fanciulli» (*ibid.*: 31). Il pensiero di Eschilo, del V secolo, nel riportare la *paideia* all'allevamento dei bambini, ne è testimone. Ma il lemma greco possiede una storia semantica che non può venir limitata alla sola stagione eschilea. Quando ancora oggi si fa riferimento alla *paideia* greca, infatti, si suole indicare la massima espressione culturale di questa civiltà. La *paideia* conosce, così, nell'“educazione del fanciullo” la propria accezione più scabra e grossolana. Il suo autentico «*leitmotiv* (...)» – rileva Jaeger – è il concetto dell'*areté*» (*ibid.*: l.c.). Dunque, per coglierne il significato originario occorre anzitutto ravvisare quanto «(...) nella forma della *paideia*, della “cultura”, i Greci trasmisero in eredità agli altri popoli dell'antichità l'insieme della propria creazione spirituale» (Jaeger, 1933-47: I, 6); quindi riconoscere come essa giunga a rappresentare l'«essenza della cultura umana “universale”» (*ibid.*: 517); infine rilevare che se l'educazione è stata *techne* (cfr. *ibid.*: 514), il formare è stato *plaittein* (cfr. *ibid.*: 538). Ed è proprio con questi ultimi due significati che – puntualizza l'autore nel terzo volume di *Paideia. Die Formung des griechischen Menschen* – «la *paideia* si fa pedagogia» (*ibid.*: III, 396). Come ricorda Jaeger, infatti, nel Platone delle *Leggi* la «παιδαγωγία (*paidagogia*) diventa il nucleo della *paideia* dell'adulto» (*ibid.*: III, 396).

Nell'attraversare la stagione greco-classica, i suoi interpreti più rappresentativi e alcuni degli studi critici che ne pongono in chiaro i caratteri salienti, la *paideia* riluce nella sua originarietà semantica. I sensi e i significati che la strutturano lasciano trasparire non solo l'*originarietà della formazione* e il principio teoretico della *formazione originaria*, ma anche l'origine del problema e il luogo da cui scaturisce la pedagogia: un sapere le cui radici sono collocabili dove e quando l'uomo comincia a pensare se stesso e la formabilità del suo essere. È anche muovendo da questo primo grande umanesimo della storia occidentale ed europea che le epoche successive reinterpretarono la formazione dell'uomo, manifestando l'*originarietà* e le *trasformazioni* delle categorie cui daranno espressione.

### 3. L'HUMANITAS ROMANO-LATINA

#### 3.1. L'uomo dell'*humanitas*

L'*humanitas hominis* – l'umanità dell'uomo – esprime il *modus essendi* di ogni soggetto appartenente al *genus humanum*, depositario a sua volta dell'*humanitas humani* – l'umanità dell'umano. I termini *humanitas*, *homo* e *humanus* manifestano un legame etimologico in ragione del quale pensare l'idea di *umanità* implica riflettere sull'*uomo* e sul sentimento dell'*umano*. È proprio entro questo intreccio semantico che la categoria romano-latina di *humanitas* riferisce dell'umanità dell'uomo umano.

Nell'argomentare l'espressione «*humanitas* dell'*homo humanus*», Martin Heidegger – nel *Brief über den "Humanismus"* – riconduce la riflessione sull'*humanitas* al contesto storico originario dove essa ha preso forma e acquisito significato. Scrive: «È al tempo della Repubblica romana che l'*humanitas* viene per la prima volta pensata e ambita esplicitamente con questo nome. L'*homo humanus* è qui il romano che eleva e nobilita la *virtus* romana attraverso l'"incorporazione" della *παιδεία* (*paideia*) assunta dai Greci. I Greci sono i Greci della tarda grecità, la cui cultura era insegnata nelle scuole filosofiche. Essa riguarda l'*eruditio et institutio in bonas artes*. La *παιδεία* (*paideia*) così intesa viene tradotta con "*humanitas*". L'autentica *romanitas* dell'*homo romanus* consiste in tale *humanitas*» (Heidegger, 1947: 41). Le considerazioni del filosofo tedesco dedicate all'«*humanitas* dell'*homo humanus*» sottolineano il legame che il concetto di *humanitas* intrattiene con la tradizione greca precedente. Ancóra nelle pagine del *Brief*, si legge: «A Roma incontriamo il primo umanesimo. Nella sua essenza, quindi, l'umanesimo resta un fenomeno specificamente romano, che scaturisce dall'incontro

della romanità con la cultura della tarda grecità» (*ibid.*: l.c.). È dunque la civiltà latina a rappresentare lo scenario sul quale l'*humanitas* raffigura una concezione nuova con cui rileggere il mondo, la vita e l'uomo. Il sapere e la conoscenza greca s'incontrano con la cultura della latinità, e la storia della formazione dell'uomo giunge così ad annoverare, accanto all'idea di *paideia*, quella di *humanitas*.

Se la *paideia* greca può essere letta quale principio teoretico della formazione umana, l'*humanitas* latina sussume una visione dell'uomo e dell'umano il cui rilievo è dato dalle implicanze di ordine etimologico e filologico, storico e teoretico in essa custodite. L'*humanitas* non rappresenta il riproporsi della *paideia* greca in un mutato contesto storico, geografico e linguistico, né la ridenominazione latina della *paideia* ellenica, bensì rispecchia uno specifico ideale culturale che – ad esempio attraverso Cicerone, Seneca e Quintiliano, ma anche Terenzio e Aulo Gellio, Ovidio e Marco Aurelio – ricorda all'uomo il valore della sua umanità. Nel denotare la natura umana dell'uomo e il sentimento umano dell'umanità, l'*humanitas* richiama anche la mitezza e la benevolenza, la cortesia e la civiltà, la cultura e l'educazione proprie dell'essere umano. Si è dunque di fronte a una molteplicità di significati che – come accadeva per la *paideia* – ne impedisce una definizione di sintesi. L'essenza dell'*humanitas* è da ricercarsi nei testi degli autori latini, dove il termine viene articolandosi attraverso una varietà di concetti tra i quali spicca l'idea di *virtus*.

L'uomo dell'*humanitas* possiede anzitutto la *virtus*, ossia l'"insieme di doti fisiche e morali" proprie dell'uomo in quanto tale. La *virtus* attiene alla "capacità", alla "bravura", all'"eccellenza" e al "valore", nonché al "coraggio", alla "prodezza" e alla "perfezione morale" che dovrebbero contrassegnare l'uomo romano. Coniugata nella forma plurale – *virtutes* –, la voce indica le "qualità morali" consone alla "nobiltà dello spirito". Le *virtutes animi*, così presenti nelle pagine ciceroniane, identificano le "doti dell'animo" che istituiscono l'*humanitas hominis*. Se *virtus* è il termine ricorrente che si affianca all'*humanitas* – come nel mondo greco *areté* lo era per *paideia* –, la *libertas* si configura come uno dei concetti decisivi denotanti l'uomo ricco di *humanitas*. La *libertas* rinvia non solo alla "condizione di uomo libero" – contrapposta alla *servitus* –, ma

pure all'"amore per la libertà" da cui discendono "autonomia" e "indipendenza". Queste ultime sono determinanti affinché l'uomo possa esprimere la propria *humanitas*: l'umanità nei confronti anche di chi è parte del mondo servile. L'*humanitas* latina si contraddistingue per l'attenzione che ciascun uomo dovrebbe testimoniare nei riguardi del suo simile, sebbene schiavo. In realtà, l'*humanitas* si accompagna alla *libertas* solo per una ristretta minoranza di cittadini romani: lo schiavo non sarà mai un uomo davvero libero.

*Humanitas* è poi *gravitas* – ovvero, "profondità", "valore" e "importanza", "vigore", "influenza", "decoro" e "fermezza" che fondano insieme la "dignità" romana –; quindi *beneficentia* – "disposizione a fare il bene" –, *misericordia* – "compassione" per gli altri uomini –, *benevolentia* – "benevolenza", "affezione", "devozione" – ed *aequitas* – "imparzialità", "moderazione" ed "equilibrio" da cui si origina il "disinteresse" che genera "equità". Ancora, *humanitas* è *urbanitas*: "cortesia", "gentilezza", "finezza" ed "eleganza", qualità consone al *modus vivendi* del cittadino romano il cui tratto distintivo si dà, appunto, nell'"urbanità" dei comportamenti e nel "garbo" dell'espressione. Quindi, *humanitas* implica *honestas*: l'"onestà" da cui derivano "onore" e "buon nome", "decoro" e "reputazione", "onorabilità" e "notabilità" propri delle *honestates*, ossia degli "uomini notabili"; e poi *iustitia* – "rettitudine" e "rispetto del diritto" –, *clementia* – "indulgenza" e "clemenza" –, *pietas* – "sentimento del dovere" verso gli dèi e gli uomini. A queste caratteristiche si aggiungono l'*honor* – "onore" e "valenza" –, la *fortitudo* – "forzezza d'animo" e "coraggio" – e quell'*humanissima ambitio* – così la chiama Plinio – che induce l'uomo a coltivare le proprie nobili ambizioni, le quali niente hanno a che fare con la superbia, l'arroganza e l'albagia. Nel delineare le qualità morali e spirituali dell'uomo, l'*humanitas* contempla anche le dimensioni della *religio* – della "religiosità" – e della *fides* – termine indicante "il più alto livello di moralità" – che, unitamente allo *ius* – il "diritto" come "sentimento per la giustizia" –, consentono al cittadino romano di godere della *felicitas* – della "prosperità" – e della *salus* – del "benessere" – dispensate all'uomo dalla *fors fortuna*: così i latini chiamano la "buona sorte" che accompagna la vita degli uomini virtuosi.

Enucleando i concetti che descrivono l'*humanitas* dell'uomo romano, entro la quale vanno annoverate anche facoltà intellettive come l'*ingenium*, l'*intelligentia* e l'*eruditio* – ovvero “le qualità dell'ingegno”, l’“intelletto” e l’“istruzione” –, nonché la *constantia* – “coerenza” o “stabilità” – e la *venustas* – il “decoro” o la “grazia” del comportamento –, occorre non trascurare la *philanthropia*. Quest'ultima è la traslitterazione latina del termine greco *φιλανθρωπία* (*philanthropia*) e rinvia all’“amore per gli uomini”, alla “bontà”, all’“umanità”, alla “cortesìa”, alla “benevolenza” e all’“amorevolezza” che albergano nell'animo umano. Intesa nei termini di “amore universale” dell'umanità e per l'umanità, la *philanthropia* latina è dunque erede della *φιλανθρωπία* greca. I due vocaboli testimoniano – osserva al riguardo Max Pohlenz nel suo *Der hellenische Mensch*, del 1947 – «l'incontro di due popoli strettamente affini, le cui migliori caratteristiche si fondono (...) formando una cosa sola» (Pohlenz, 1947: 863): l’«umanità antica», quale appare a noi moderni» (*ibid.*: l.c.). «Solo partendo dalla nazione greco-romana e dal suo sviluppo storico – prosegue Pohlenz – noi possiamo cogliere il senso di questa “umanità”», dove «l'umanità dell'Ellade» si coniuga con «l'espressione più nobile della romanità» (*ibid.*: l.c.). Tuttavia, la *φιλανθρωπία* – specie se accolta nella traduzione italiana di “filantropia” – non esaurisce il significato dell'*humanitas*. Scrive al riguardo Pohlenz: «(...) subentra per vero con Cicerone, che era *homo novus*, la “persona colta”; ma questo *homo politus* è l'uomo fornito d'una nobiltà ideale, che sviluppa tutte le virtualità insite nella sua natura realizzando un altissimo ideale umano: egli padroneggia tutta la cultura intellettuale della sua epoca, ha una viva sensibilità per le scienze ed il gusto del bello, possiede garbo, tatto, cortesìa, l'ironia socratica e l'umorismo; la persona ben curata come pure la disinvoltura con cui si muove in società e le buone maniere lo rivelano uomo raffinato; ma, soprattutto, unisce a queste doti l'elevatezza dei sentimenti ed una mirabile educazione del cuore, una benevolenza verso il prossimo che scaturisce dall'intimo, [che] lo spinge ad aiutare gli altri disinteressatamente (...). Mostra comprensione per le debolezze degli uomini, esercita la virtù della tolleranza e, accanto al diritto positivo, fa posto all'umano senso dell'equità» (*ibid.*: l.c.). La riflessione di Pohlenz sull'*humanitas* ci-

ceroniana restituisce un ideale che riguarda un'esigua minoranza di uomini. Sebbene il vocabolo si animi di un valore e di una portata universali, anche l'*humanitas humani* resta una condizione elitaria e permane come il sigillo di un privilegio individuale.

Gli scritti dei classici latini presentano l'*humanitas* nei termini di una dimensione culturale con marcate impronte educative, ma le condizioni in cui nella civiltà romana – repubblicana o imperiale – versano gli schiavi e i poveri acclarano invece il valore puramente aleatorio di questo concetto. Nel volume di Ariès e Duby, *Histoire de la vie privée. De l'Empire romain à l'an mil*, Paul Veyne così argomenta: «L'uomo (...) per i Romani cominciava col proprietario terriero. I notabili (...) romani non si consideravano superiori alla media dell'umanità (...); ritenevano di essere l'umanità nella sua totale pienezza, l'umanità normale; i poveri, dunque, erano moralmente inferiori, non vivevano come si deve vivere» (Veyne, 1985: I, 84-85). Le fonti coeve suggeriscono in quale modo i romani riconoscano al *servus* l'appartenenza al genere umano, ma appare significativo quanto Veyne annota circa tale figura: «Questo essere umano è anche un bene di cui il padrone è proprietario; a quei tempi, gli esseri che potevano costituire proprietà (...) erano di due specie: le cose, gli uomini» (*ibid.*: 35). Veyne, nel tratteggiare le condizioni di vita degli schiavi, lascia poco spazio a fraintendimenti: «Poiché lo schiavo è un bene che si possiede, è un inferiore. E poiché questa inferiorità di un uomo fa di un altro uomo, il suo proprietario, un capo, questo padrone, sicuro di una tale grandezza, la consacrerà considerando naturale l'inferiorità dello schiavo: uno schiavo è una sottospecie di uomo in forza del suo destino, non per accidente» (*ibid.*: l.c.). Lo schiavo, dunque, è parte dell'umanità, ma in quanto si risolve in «strumento umano» (*ibid.*: l.c.). La schiavitù costituisce una realtà della società romana – dove dal II secolo a.C. al II secolo d.C. si ha il periodo di maggior incremento del fenomeno schiavile – che pone in luce come la civiltà dell'*humanitas* fosse, invero, *sine humanitate*, ossia senza un autentico sentimento diffuso di umanità. «Qualunque cosa sia o faccia, lo schiavo è inferiore per natura; questo va di pari passo con un'inferiorità giuridica» (*ibid.*: 39) in ragione della quale «lo schiavo è e resta un uomo che in qualunque momento può essere venduto» (*ibid.*: l.c.). Ciò di cui

può godere lo schiavo è semmai riconducibile alle manifestazioni di «umanitarismo» (*ibid.*: l.c.), se così il padrone gli si rapporta: «Affrancare gli schiavi – annota Veyne – è un merito; tuttavia non è un dovere» (*ibid.*: 44). Le modalità con cui i padroni si relazionano alla schiavitù coinvolgono la sfera personale e se «la crudeltà verso gli schiavi non aveva nulla di eccezionale» (*ibid.*: 45), il rapporto schiavo-padrone «non ha avuto nulla di umanitario» (*ibid.*: 46). Paradossalmente è proprio la civiltà dell'*humanitas* a farsi garante non dell'*humanum*, bensì «delle differenze di condizione personale» (*ibid.*: 117).

A Roma – ironizza Veyne – «tutti gli uomini sono uguali sotto il profilo dell'umanità, anche gli schiavi, ma quelli che posseggono un patrimonio sono più uguali degli altri (*ibid.*: 98)».

Interpretata nelle epoche successive quale modello culturale da studiare e riscoprire, l'*humanitas* latina palesa tutte le sue contraddizioni. Prerogativa di tale concetto, infatti, sono tanto un ideale di *homo* che si eleva a toni apicali quanto una visione elitaria da cui traspare la natura squisitamente aristocratica dell'*humanitas*. Il suo emblema, allora, è il *vir* che sa essere *homo*: creatura umana depositaria di buone qualità. Bisognerà attendere le categorie cristiane di *caritas* e *perfectio* affinché a ogni uomo venga riconosciuta, in linea di principio, la dignità di *homo humanus* che sia nella *paideia* greca sia nell'*humanitas* latina permene come tratto distintivo di un privilegio sociale di segno tutt'altro che «umanistico».

### 3.2. *Humanitas* ed *eloquentia*: Cicerone

Composto nel 55 a.C. in forma dialogica e strutturato in tre libri, il *De oratore* di Marco Tullio Cicerone è un trattato sull'*eloquentia*. L'opera, la cui diacronia interna investe il tempo di un paio di giorni, ha quali protagonisti due interlocutori di opposte concezioni oratorie, che il filosofo latino conobbe durante la sua giovinezza: Antonio e Crasso. Alla sagacia pratica del primo si contrappone la cultura raffinata del secondo – nelle cui parole riluce il pensiero di Cicerone. Il dibattito sull'eloquenza così intrapreso, cui fanno da sfondo i giardini della villa di Tusculum, vede la partecipazione, in

secondo piano, di Rufo, Cotta, Scevola, Catulo e Stradone: giovani desiderosi di apprendere dai maestri l'arte della parola, del discorso, del linguaggio. La conversazione, che talvolta conosce i toni accesi – sebbene mai petulanti o protervi – della discussione culturale, ha luogo lontano dagli impegni civili e politici che contraddistinguono la vita nella città, durante il tempo di quell'*otium* – ovvero, il “tempo libero” che è prerogativa della classe agiata romana – a cui Cicerone, attraverso la voce dei personaggi, muove continui richiami. Indirizzato al fratello Quinto, scopo del *De oratore* – dichiarato dall'autore nel libro secondo – è salvaguardare mediante uno scritto ciò che altrimenti il silenzio del tempo e l'oblio degli uomini avrebbero presto cancellato: «La gloria di illustri oratori che hanno discettato in modo divino» (Cicerone, *De oratore*: II, 2, 7). Ma l'*eloquentia* tratteggiata dalle pagine ciceroniane non coglie semplicemente un'abilità, una capacità o una tecnica inerente l'eloquio, bensì descrive l'articolato *modus essendi* proprio dell'uomo dotato di *humanitas*. Chi è, dunque, l'*orator* di cui scrive Cicerone?

La formazione dell'uomo appare, in Cicerone, un problema tutt'altro che secondario. I riferimenti mossi all'educare e poi al formarsi dei giovani animi consentono di leggere l'opera non solo come un trattato sul «dicendi studio» (*ibid.*: I, 4, 5), ma anche quale testo per la «disciplina iuventutis» (*ibid.*: I, 19, 85). L'oratore di Cicerone è l'uomo colto, ovvero colui che si forma attraverso i saperi e la conoscenza. Nel tratteggiare l'*habitus* intellettuale e comportamentale che dovrebbe contraddistinguere l'*orator*, Cicerone lascia tuttavia trasparire un ideale aristocratico di uomo, volto a rafforzare il prestigio del ceto romano dominante. L'*eloquentia* non sarà mai propria del *servus*, bensì di quell'*homo* che, in ragione di supposte qualità innate connesse tanto con la sua natura quanto con la sua discendenza, è da Cicerone denotato – già nel *Liber I* – mediante un profluvio di aggettivi. L'*orator* viene considerato non solo «vir in dicendo summus» (*ibid.*: I, 37, 17), ma anche «egregium (...) hominem atque admirandum» (*ibid.*: I, 17, 76) e «amplissimus et clarissimus vir» (*ibid.*: I, 45, 198). Sono molteplici le espressioni, differentemente declinate, con cui l'*orator* è indicato da Cicerone, che scrive a proposito di «eruditissimorum hominum» (*ibid.*: I, 2, 5), «clarorum hominum» (*ibid.*: I, 2, 7), «hominibus doctissimis»

(*ibid.*: I, 3, 9), «perfecti homines» (*ibid.*: I, 3, 10), «praestantissimis hominum ingeniis» (*ibid.*: I, 5), «summorum hominum» (*ibid.*: I, 6, 23), «hominum eloquentissimorum» (*ibid.*: *l.c.*), «perfectos homines in dicendo et perpolitos» (*ibid.*: I, 13, 58), «diserti homines» (*ibid.*: I, 19, 85). Nel *Liber II*, l'autore ritorna sugli attributi degli oratori, in ragione dei quali questi ultimi sono degni di espressioni come «doctissimorum hominum» (*ibid.*: II, 3), «summis oratoribus de eloquentia» (*ibid.*: II, 2, 7) e «bonorum virorum» (*ibid.*: II, 48, 198). Ciò accade ancora nel *Liber III*, quando Cicerone riferisce a proposito di «clarissimorum hominum atque optimorum virorum» (*ibid.*: III, 4, 13), «excellentissimis ingeniis homines» (*ibid.*: III, 15, 57) e «ingeniis uberrimi» (*ibid.*: *l.c.*).

Nell'enucleazione delle qualità distintive dell'oratore, l'*humanitas* sembra occupare – a una prima lettura – un ruolo marginale. In vero, è proprio l'*humanitas* – categoria che verrà poi riconsiderata dall'Umanesimo italiano del Quattrocento, dal Rinascimento europeo del Cinquecento e dal Neoumanesimo tedesco tra Settecento e Ottocento – a effigiare il fulcro problematico dell'intera opera ciceroniana, nella quale ogni riflessione è orientata a mettere in luce come l'*orator* sia anzitutto un *homo humanissimus* (cfr. *ibid.*: II, 1, 3). Il problema che qui si pone non consiste nell'individuare l'identità dell'oratore e neppure nel ricostruire un possibile regesto delle tipologie dell'eloquenza, bensì nel comprendere i significati che il lemma *humanitas* all'un tempo dischiude, indica e reca con sé. Il *De oratore* – con le logiche che lo governano, i contenuti che ne determinano la tensione problematica e il linguaggio in cui traspare l'enciclopedia dei saperi del tempo – riflette il labirintico ordito semantico dell'*humanitas*. Se l'oratore è colui che dovrebbe «in omni genere sermonis et humanitatis esse perfectum» (*ibid.*: I, 9, 36), l'*inhumanitas* (cfr. *ibid.*: I, 22, 99) si configura invece quale tratto distintivo di chi *orator* non è.

Ma cosa rappresenta l'*humanitas* di Cicerone? Essa non coincide in prima istanza con il sentimento di fratellanza o la filantropia (come s'intende comunemente), bensì è riconducibile alla cultura dell'uomo che si forma attraverso la *scientia*. Quest'ultima, che solo per assonanza etimologica richiama la moderna idea di "scienza", rinvia nel pensiero ciceroniano a un sistema strutturato di saperi

con cui il soggetto ha la possibilità di giungere alla piena espressione di se stesso, delle proprie abilità intellettive e qualità morali. *Humanitas*, dunque, come "cultura raffinata e armonica" entro i cui percorsi gnoseologici l'uomo di *scientia* si forma e si educa (cfr. *ibid.*: I, 8; I, 9; I, 12; I, 16; I, 18; II, 17; II, 84; III, 15; III, 24). Essa è la composita risultante di qualità naturali, doti dello spirito, abilità intellettive, tipologie della condotta e stili formativi mediante i quali prende forma la «perfectionem in oratore» (*ibid.*: I, 28, 130): una *perfectio* la cui idealità è incarnata, entro il dialogo ciceroniano, dalla figura dell'oratore Crasso – maestro di Cicerone, vissuto tra il 140 e il 91 a.C. Proprio Crasso è definito, all'inizio del *Liber III*, nei termini di «illa humanitas» (*ibid.*: III, 1, 1), cioè come colui che concreta le doti del «perfecti oratoris» (*ibid.*: II, 74, 298). L'idealità del perfetto oratore lambisce, nell'opera di Cicerone, la sfera del divino (*ibid.*: *l.c.*): e, così, l'eloquenza di Crasso viene paragonata al canto del cigno di un «divini hominis» (*ibid.*: III, 2, 5), in quanto può essere considerata come espressione estrema di umanità. Nel rammentare le voci più significative dell'eloquenza greca e latina – a partire da Corace di Siracusa, considerato il primo maestro di retorica (cfr. *ibid.*: I, 20, 91) –, la libertà intellettuale e l'onestà manifestate nei discorsi di Crasso consentono a Cicerone di annoverare questa figura tra i «summos oratores» (*ibid.*: I, 27) che meritano di non essere dimenticati.

L'*eloquentia* dell'oratore perfetto si radica nell'*humanitas* e questa, a sua volta, nella *scientia*. La formazione dell'*orator* richiede di intraprendere un preciso cammino: mediante la conoscenza l'uomo perviene alla cultura e, di qui, giunge a coltivare quell'*humanitas* che, sola, gli consente di divenire depositario dell'*eloquentia*. Che cosa è, dunque, l'*eloquentia*? Nel dare forma alle differenti parti del dialogo, Cicerone sembra voler interrogare se stesso. I quesiti che i giovani astanti, come Sulpicio, pongono ai due maestri di retorica hanno lo scopo di mettere in chiaro alcune regole istitutive dell'eloquenza. Senonché Antonio e Crasso, pur nel rispetto delle reciproche posizioni, enucleano concezioni assai differenti tra loro. L'eloquenza sfugge a ogni possibile definizione onnicomprensiva. Solo la presenza di doti naturali sembra suscitare l'accordo dei due oratori. Se per Antonio l'eloquenza richiede anzitutto esperienza

nel foro (cfr. *ibid.*: II, 13, 55), per Crasso essa abbisogna invece di studio (cfr. *ibid.*: I, 25, 115). Il primo enfatizza l'importanza di lessici e grammatiche (cfr. *ibid.*: II, 22 ss.), il secondo pondera il rilievo della filosofia e lo studio delle *bonae artes* (cfr. *ibid.*: I, 35, 158) – ossia, i saperi che nutrono l'animo umano. Antonio sottolinea l'importanza di persuadere l'uditorio (cfr. *ibid.*: II, 43 ss.), Crasso fa riferimento alla passione per ciò che si dice (cfr. *ibid.*: I, 30, 134). Antonio è del parere che all'oratore siano sufficienti conoscenze generiche per affrontare le discussioni nel foro e nelle piazze (cfr. *ibid.*: I, 59), mentre Crasso ritiene che l'oratore necessiti dello studio della totalità dei saperi, facendosi un cultore in «omnibus artibus» (*ibid.*: I, 16, 63). Emergono, dunque, stili differenti di eloquenza.

Antonio – soffermandosi sull'abilità nel generare simpatia in chi, nel foro, è chiamato a giudicare (cfr. *ibid.*: II, 7, 28-II, 81, 333) – tesse le lodi dell'esercizio pratico, dell'intonazione della voce, della capacità di manipolare l'attenzione del pubblico mediante strategie argomentative. Quindi, si fa sostenitore dei tre mezzi di persuasione: il *probare*, il *conciliare* e il *movere* (cfr. *ibid.*: II, 27, 115) – ovvero, rispettivamente, il “mostrare” la veridicità delle proprie tesi, l’“accattivarsi” l'attenzione degli ascoltatori e il “provocare” emozioni. A ciò si aggiungono, oltre all'abilità mnemonica, il valore dell'umorismo e dell'ironia (cfr. *ibid.*: II, 54), nonché la scaltrezza di un argomentare saturo di doppi sensi (cfr. *ibid.*: II, 61, 250-II, 63, 55): tutte capacità che si possono acquisire imitando dei modelli (cfr. *ibid.*: II, 34). Il perfetto oratore, per Antonio, è dunque colui che non delude le aspettative dell'uditorio. Al contrario, per Crasso l'oratore ideale coincide con chi non pone in antitesi contenuto e stile, forma e sostanza (cfr. *ibid.*: III, 5), rendendosi cosciente di come, benché molteplici siano gli stili possibili nella retorica, «una est (...) eloquentia» (*ibid.*: III, 6, 22). Crasso si sofferma sulla soavità dell'eloquio e sulla correttezza nell'uso della lingua latina (cfr. *ibid.*: III, 11), sulla facondia nell'espressione e sullo stretto rapporto che interconnette l'eloquenza con la filosofia. Nell'esortare i giovani studiosi di eloquenza, li sprona a non farsi intimorire dalla vastità del sapere e a non scivolare nell'errore che induce a ravvisare supposte settorializzazioni della conoscenza: ossia, separazioni del

sapere che, invero, non sussistono. Quanto occorre piuttosto coltivare è la fertilità delle idee, da cui discende la proprietà espressiva che si concreta nella soavità del linguaggio e nello stile del discorso (cfr. *ibid.*: III, 5 ss.). L'oratore, così, non si segnala per lo strepito delle parole ma per le *virtutes dicendi*: il *latinus*, il *plane*, l'*ornate* e l'*apte dicere* (cfr. *ibid.*: III, 10, 37) – il buon latino, la chiarezza, l'eleganza e la congruenza nella discussione.

È proprio attraverso le parole di Antonio che Cicerone riconduce l'attenzione sul pensiero di Crasso, per il quale i giovani aspiranti oratori devono essere versati «in omni recto studio atque humanitate» (*ibid.*: I, 60, 256). Agli «homines adulescentes» (*ibid.*: I, 25, 117), cui Crasso si appella, il compito di seguire la via della *scientia* e non dell'«artificium» (*ibid.*: I, 32, 145), perché è nella conoscenza rigorosa che abita l'*humanitas*. L'*eloquentia* si sostanzia quindi di *humanitas*. Essa rende l'eloquio dell'oratore non già un mero esercizio del bel discorso o un'esibizione di tattiche argomentative, bensì l'estrinsecarsi di una *scientia* che si apre alle molteplici forme del conoscere.

Se l'originarietà semantica dell'*humanitas*, espressa nelle pagine del *De oratore*, è riconducibile a una *cultura umanistica dell'umano* propria dell'uomo che conosce e conoscendo si forma, l'*eloquentia* – come precisa Crasso – permane invece entro i margini di una sostanziale opacità. Ciò risulta evidente quando la parola “eloquenza” viene ora alternandosi ora sostituendosi ai lemmi “oratoria” e “retorica”. I personaggi del dialogo riferiscono infatti dell'«orator» sia come colui che è esperto nell'«eloquentia», nell'«oratoria» e nella «rhetorica», sia come chi è versato nel «dicendi studio» (*ibid.*: I, 4, 15) e nella «dicendi arte» (*ibid.*: I, 11, 50). Ai termini *ars* e *studium* si affiancano quelli di *doctrina*, *disciplina*, *ratio* e *scientia*. I profili identitari delle tre tipologie del discorso appaiono pertanto sfocati. È invece chiara la congruenza tra la greca *διαλεκτική* (*dialektike*) – ossia, la dialettica – e l'*eloquentia* latina (cfr. *ibid.*: II, 38, 157). L'ambivalenza che connota l'*eloquentia* è rafforzata dalle imprecisioni con cui il termine può essere tradotto nella lingua italiana, che non sempre è rispettosa delle sfumature di significato proprie dei termini latini, né delle periodizzazioni storiche in cui nascono le differenti espressioni. È il caso, per esempio, delle *bonae*

*artes* (cfr. *ibid.*: I, 34, 158) quando sono tradotte con l'espressione "arti liberali", cioè mediante una concettualizzazione di epoca successiva. Infatti, benché Cicerone riferisca a proposito di «liberrimis studiis (...) dottrinisque» (*ibid.*: I, 3, 11), tale espressione non è ancora riconducibile a quelle *artes liberales* entro le quali si circoscriveranno il *trivium* e il *quadrivium* – risalenti forse a Boezio, tra il IV e il V secolo. Riguardo all'*eloquentia* è tuttavia possibile tentare un chiarimento. Essa, nel testo ciceroniano, sembra differire dalla retorica intesa in quanto arte del mero "bel parlare". È infatti Crasso a esortare i giovani a non comportarsi come i retori. (cfr. *ibid.*: I, 29, 133). L'oratoria, pertanto, pare coincidere con la disciplina – ripartita nell'*inventio*, nell'*elocutio*, nella *dispositio*, nella *memoria* e nell'*actio* (cfr. *ibid.*: I, 42) – che occorre imparare, mentre l'*eloquentia* è rapportabile alla *scientia* e alla *sapientia*, cioè alla cultura e al sapere propri dell'oratore ideale (cfr. *ibid.*: I, 39; II, 1, 5). Ciò che contraddistingue l'oratore ciceroniano non sembra tuttavia potersi interamente compiere neppure in Crasso, specie quando è accusato da Antonio di non aver mai difeso, nei suoi discorsi, le cause e le ragioni della schiavitù (cfr. *ibid.*: I, 52, 226). Antonio rimprovera a Crasso: «Hai mai avuto il coraggio di usare il termine "servire"?» (*ibid.*: I, 52, 225). La virtù dell'*orator*, unitamente alla sua *humanitas*, non contempla dunque una critica alla condizione schiavile, ma consolida un'appartenenza aristocratica che consente l'*otium* e lo *studium*.

Neppure l'oratore ideale, colui che professa l'arte divina, può sfuggire al trascorrere del tempo della vita. Alla morte di Crasso fa seguito la triste dipartita degli altri personaggi del dialogo. Anche «illa humanitas» (*ibid.*: III, 1, 1), personificata dalla vita di Crasso, sembra svanire nelle pieghe del tempo che tutto cancella o, forse, trasforma. Quanto permane – questo almeno sembra essere l'auspicio che Cicerone rivolge a se stesso nell'intraprendere la stesura del *De oratore* – è l'*humana scientia* degli uomini quale sineddoche dell'*humanitas*.

### 3.3. *Humanitas e sapientia animi*: Seneca

Nel ritirarsi, intorno al 62 d.C., da un'intensa vita pubblica che lo aveva visto prima questore – nel 31 d.C. –, poi console – nel 56 d.C. –, quindi maestro e consigliere dell'imperatore Nerone – che gli ingiungerà, nel 65 d.C., l'ordine di suicidarsi –, Seneca dedica gli anni della senilità all'approfondimento della filosofia. La ricerca della *sapientia*, la coltivazione dello *studium* e il raggiungimento della *tranquillitas animi* sono alcuni dei tratti identificativi del suo pensiero. Prendendo le distanze dagli affari dell'*Urbs* e dalle dispute in Senato, Seneca si ritira nell'*otium*: il tempo per la meditazione profonda e interiore. Le 124 lettere che compongono i venti libri delle *Epistulae morales ad Lucilium* – questo è il numero a noi pervenuto, ma le *Noctes atticae* di Aulo Gellio riferiscono, ad esempio, di un ventiduesimo libro (cfr. Gellio, *Noctes atticae*, XII, II, 3), testimoniando così come la parte finale dell'opera sia andata perduta – sono l'estrinsecazione di una *philosophia vitae* che si alimenta di *sapientia*. La riflessione non assume, come in Cicerone, i toni di un compendio né la sistematicità di un trattato, ma si traduce in un *quaerere contumaciter* – ovvero, in un "ricercare ostinatamente", con fermezza e fierezza – il bene supremo. Quest'ultimo coincide con l'ideale stoico: vivere secondo natura, non essere schiavi delle proprie passioni, ricercare il rigore interiore da cui addiviene la sobrietà di un esistere distolto dalle occupazioni del *vulgus*.

Indirizzate a Lucilio – un giovane di modeste origini, giunto allora al ruolo di governatore della Sicilia e procuratore di alcune Province –, le *Epistulae* sono un distillato di *praecepta* – di prescrizioni, regole e insegnamenti – rivolto all'intero *genus humanum*. Seneca fornisce al suo corrispondente epistolare i dettami per un corretto e sano "vivere felice". La felicità è raggiungibile quando l'uomo si conforma alla propria natura, la quale è specchio della natura dell'universo. La natura è, per Seneca, il volto della *ratio*, una "ragione" che presenta i lineamenti del *deus*. Dunque, l'uomo ha la possibilità di vivere in armonia con se stesso, avendo cura della propria natura, ne segue e persegue i *praecepta*. Solo quando l'uomo si volge alle leggi della natura si approssima al divino. Tale ricerca procede attraverso sentieri che non conducono all'esterio-

rità ma, al contrario, verso l'interiorità. L'*animus* diventa il centro della riflessione senecana. Nell'*animus* di ogni soggetto è custodita la *natura hominis* che, metonimicamente, richiama la *natura mundi*. Fra *deus*, *ratio* e *natura* sussiste un legame indissolubile, poiché la divinità coincide con la ragione che sostanzia e struttura la natura: del cosmo e dell'uomo. Custodita fra le pareti dell'animo umano, la cultura dispone a quella *virtus* che rende l'uomo testimone di *humanitas*: una virtù che Seneca dichiara essere «in homine rarum» (Seneca, *Epistulae morales ad Lucilium*. XIX, 115, 3).

L'*humanitas* non è il centro della riflessione del filosofo, né il *télos* su cui concentra l'attenzione; tuttavia essa identifica lo sfondo tematico ove prendono forma le *Epistulae*. Ciò in quanto è all'*humanitas* del «genus humanum» – espressione ricorrente nelle pagine delle *Epistulae morales* – che Seneca si rivolge nell'enucleare il proprio pensiero. L'opera è un precipitato di *sapientia* intesa qui – come precisa Seneca – quale «ars vitae» (*ibid.*: XV, 7). *Sapiens*, pertanto, è chi ha la volontà e la forza di sottrarsi alla smania che la *multitudo hominum* alimenta, nonché chi «se contentus est» (*ibid.*: I, 13): colui che basta a se stesso. Nell'edificare una *philosophia vitae* radicata nelle prassi quotidiane piuttosto che nei principi assoluti, l'autore delle *Lettere morali a Lucilio* affronta una pluralità di tematiche in cui non sono riconoscibili un ordine preciso né una logica espositiva generale, bensì il succedersi di argomenti di riflessione che rispecchiano lo stile epistolare e, dunque, asistematico dell'opera. Le pagine si soffermano, così, sui concetti di «vita» e «mors», «paupertas» e «divitiae», «pecunia» e «cupiditas», «amor» e «timor», «vitium» e «infelicitas», «corpus» e «tempus», «amicitia» e «libertas», «otium» e «mala», «laetitia» e «voluptas», «dolor» e «gaudium», «vulgus» e «sapiens», «stultus» e «dementia», «tranquillitas» e «sollicitudo», «securitas» e «dubium», «otium» e «servitus», «silentium» e «sonus», «avaritia» e «ambitio», «res publica» e «forum». Ancora: sulla «διαλεκτική» (*dialektike*) e sulla «ρητορική» (*retorike*), sullo «studium», la «scientia» e la «philosophia». Meditare intorno a tali concettualizzazioni avvicina l'uomo alla «sapientia», dispensatrice di *tranquillitas animi* – argomento cui Seneca, per altro, dedica pagine mirabili nel *De tranquillitate animi*, databile attorno al 62 d.C.

È infatti il tema dell'*animus* a correlare le molteplici espressioni sopra riportate. Esse vengono intrecciandosi le une con le altre, costruendo una tessitura dove ciascun filo è parte di un'unità composta. L'eterogeneità semantica delle *Lettere* si organizza entro un componimento in forma di variazioni ove riluce non solo l'ideale di vita stoico, ma anche la filosofia a esso sottesa. Lo stoicismo di Seneca è sostanziato da una volontà stenica, che lo spinge alla continua ricerca di rigore. La ragione, e non già i desideri e le passioni, guida l'animo dell'uomo lungo un cammino educativo e formativo contrassegnato da valori etici fondativi. L'aspetto morale – che il titolo dell'opera pone in rilievo – è, in Seneca, predominante. Tale dimensione, tuttavia, non si declina in uno stanco moralismo saturo di toni emendativi e ottativi, ma in un incedere contenutistico ed espressivo dal quale pare emergere una possibile grammatica del vivere felice. L'«educare (*educāre*)» e il «formare (*formāre*)» (*ibid.*: IV, 34, 1) sono per Seneca due verbi decisivi: l'animo dell'uomo deve essere educato per formarsi al bene, il quale consiste nel vivere secondo natura. Scrive al riguardo nel ventesimo libro: «Bonum est quod secundum natura est» e, subito dopo, «quod bonum, est secundum naturam» (*ibid.*: XX, 118, 12). Nel sottolineare, mediante un'efficace ridondanza di termini, come è bene ciò che è secondo natura e ciò che è bene è secondo natura, Seneca ascrive la felicità al legame tra bene morale e natura umana. La felicità dischiude al soggetto i percorsi della «*sapientia*», che viene denotata in quanto «animorum magistra» (*ibid.*: XIV, 90, 26). Ma quali sono gli attributi dell'animo propri di chi è *sapiens*? La risposta è rinvenibile nelle pagine delle *Epistulae morales* dove all'elogio della *firmitas animi* (cfr. *ibid.*: II, 18, 5) si affiancano espressioni come «securitate animus» (*ibid.*: l.c.), «animi magnitudo» (*ibid.*: 90), «ingentis animi» (*ibid.*: II, 18, 6), «robur animi» (*ibid.*: III, 26, 6), «animi vigor» (*ibid.*: IV, 30, 13), «impetum animi» (*ibid.*: IV, 31, 1), «animi tolerantia» (*ibid.*: IV, 31, 7), «aequo animo» (*ibid.*: IV, 36, 11), «magni animi» (*ibid.*: IV, 39, 4), «formosus animus ac magnus» (*ibid.*: VII, 66, 3) e «pulchritudine animi» (*ibid.*: VII, 66, 4). L'«habitus animi» (*ibid.*: II, 16, 6) deve dunque essere «rectus, bonus, magnus» (*ibid.*: IV, 31, 11). L'«animus sapientis» (*ibid.*: VI, 59, 16) tenta quotidianamente di sconfiggere i «morbos animi» (*ibid.*: XIX,

75, 10) – ovvero, i mali dell'animo – mediante i «remedia animi» – i farmaci dell'animo – che solo la luce della saggezza consente di ravvisare. La saggezza avvicina infatti l'uomo alla sua natura, la quale lo dota di «un animo che scruta la verità, in grado di riconoscere ciò che si deve fuggire e ciò che si deve cercare, un animo che assegna alle cose il loro valore non in base all'opinione personale ma secondo natura, che si coordina alla realtà dell'intero universo e ne contempla tutte le manifestazioni, impegnato in eguale misura nel pensiero e nell'azione, grande ed energico, parimenti invincibile nelle avversità e quando tutto procede senza intoppi, un animo che non si sottomette né all'uno né all'altro tipo di fortuna, al di sopra di qualsiasi fortuita circostanza ed evento, splendido per la sua bellezza, dotato in modo perfettamente equilibrato di grazia e di forza, sano e temprato, imperturbabile e intrepido, che nessuna violenza può spezzare, nessun capriccio della sorte può esaltare o deprimere» (*ibid.*: VII, 66, 6). La citazione mette in luce le qualità dell'animo che inducono Seneca a chiosare: «talīs animus virtus est» (*ibid.*: l.c.) – un animo come questo è la virtù.

Nel dare rilievo all'*animus*, Seneca non si distrae dall'uomo, esortandolo ad avere fiducia in se stesso e nelle proprie possibilità. «Vindica te tibi» (*ibid.*: I, 1) – diventa padrone di te stesso –, «secum morari» (*ibid.*: I, 2, 1) – resta in compagnia di te stesso –, «componis» (*ibid.*: I, 4, 1) – metti ordine in te stesso –, «quid te ipse decipis?» (*ibid.*: I, 4, 9) – perché inganni te stesso? –, «te meliorem facias» (*ibid.*: I, 5, 1) – renditi migliore –, «te ipse interrogas» (*ibid.*: II, 13, 5) – interroga te stesso –, «si potes, subduc te occupationibus» (*ibid.*: II, 19, 1) – se puoi, sottratti dalle occupazioni –, «fias tuus» (*ibid.*: II, 20, 1) – appropriati di te stesso –, «observa te» (*ibid.*: II, 20, 2) – sorveglia te stesso –, «maximum negotium tecum habes» (*ibid.*: II, 21, 1) – l'impegno principale è con te stesso –, «impedire te noli» (*ibid.*: III, 22, 4) – non essere di ostacolo a te stesso –, «malo te legas» (*ibid.*: III, 24, 21) – è meglio che tu legga in te stesso –, «apud te tui esse dignatio» (*ibid.*: III, 25, 6) – abbi stima di te stesso –, «precipue in te ipse» (*ibid.*: III, 25, 7) – ritirati in te stesso –, «secum esse» (*ibid.*: VI, 58, 32): dunque, saper stare con se stessi è l'esortazione che Seneca rivolge all'uomo. Per questo «in se ipsum habere maximam potestatem» (*ibid.*: IX, 75, 18): è un bene inesti-

mabile appartenere a se stessi. Quando l'uomo assume coscienza e conoscenza di ciò diviene *sapiens* e come tale può comportarsi.

La ragione è il vero bene (cfr. *ibid.*: IX, 76, 9), perciò la saggezza si rende accessibile a tutti (cfr. *ibid.*: V, 44, 2); non solo al ricco o al nobile, al dotto o al filosofo, ma anche allo schiavo, che è un uomo appartenente al genere umano. L'*humanitas* di Seneca si estrinseca in tutta la sua portata riconoscendo agli uomini pari dignità e possibilità di pensiero e di vita. Il disprezzo per le forme della schiavitù (cfr. *ibid.*: III, 28, 8) non assume toni retorici; si radica piuttosto nell'autenticità di un sentimento che riconosce a ogni uomo la propria «*humanitas*» (*ibid.*: XI, 88, 30). Quest'ultima, per Seneca, si fonda nell'interiorità del soggetto: nell'animo, là dove l'*homo* si percepisce come *natura*. L'originarietà dell'*humanitas* del filosofo stoico è rintracciabile nel sentimento dell'umano da cui traggono origine le sue opere. Esse, confessa l'autore, non hanno il timore di aprirsi agli insegnamenti dei grandi pensatori del passato poiché la *sapientia* e la *philosophia* sono un bene dell'umanità tutta. Scrive Seneca: «Ho l'abitudine di passare nel campo altrui non come disertore ma come esploratore» (*ibid.*: I, 2, 5) e di «cogliere nel giardinetto altrui» (*ibid.*: I, 4, 10) le massime che gli animi eletti hanno saputo formulare. L'uomo, così, si forma nella *sapientia animi* che conferisce la retta *philosophia vitae*. Ma questa è una conoscenza a cui perviene solo il *sapiens*, ovvero colui che è riconoscibile quale «paedagogus generis humani» (*ibid.*: XIV, 89, 13).

### 3.4. *Humanitas* e *institutio*: Quintiliano

Composta tra il 93 e il 95 d.C., l'*Institutio oratoria* di Marco Fabio Quintiliano è un'opera in dodici libri nelle cui pagine è custodito il più vasto e articolato trattato di retorica dell'antichità classica. Il *Prohoemium* al *Liber primus* si apre con queste parole ricche di significato pedagogico: «(...) nec aliter quam si mihi tradatur educandus orator studia eius formare ab infantia incipiam» (Quintiliano, *Institutio oratoria*: I, 5): proprio come se mi venisse affidato un oratore da educare comincerò a dar forma ai suoi studi partendo dall'infanzia.

Il verbo «instituire» assume in Quintiliano un rilievo pedagogico che la traduzione italiana non sempre consente di cogliere. Esso richiama anzitutto il “fondare” e il “costruire”, quindi l’“ordinare”, lo “stabilire” e l’“istituire”. Ma «instituire oratorem» (*ibid.*: I, 9) significa anche «formare» ed «educare» l’uomo. Comunemente intesa quale istituzione oratoria, ovvero come un compendio ove sono delineati i principi costitutivi e, appunto, istitutivi dell’arte oratoria, l’*Institutio* si rivela, a ben guardare, un esempio illuminante di pedagogia classica. Ciò appare chiaro proprio quando, nel testo quintiliano, l’«instituire» viene rapportato, già nei primi due libri, alle forme verbali del «formare (*formāre*)» e dell’«educare (*educāre*)» (cfr. *ibid.*: I, 5; I, 14; I, 25; I, 1, 10; I, 2, 6; I, 3, 18; II, 15, 33). Così, «instituire oratorem» significa costruire l’oratore, nel senso di dare fondamento alla figura dell’oratore attraverso la formazione e l’educazione della sua umanità di uomo. Chiosa al riguardo lo scrittore latino: «Noi costruiamo (*instituímus*) l’oratore perfetto (*oratore perfectum*), che altri non può essere se non l’uomo dotato di spessore morale (*vir bonus*), è per questo che da lui non pretendiamo solo un’impeccabile capacità di parlare (*dicendi modo eximiam*), ma anche tutte le virtù dell’anima (*omnes virtutes animi*)» (*ibid.*: I, 9). Affinché sia possibile creare l’oratore «perfectum» occorre – precisa Quintiliano – dedicarsi al «formandos animos», alla formazione degli animi (*ibid.*: I, 14). Tale formazione deve avvenire a partire dall’infanzia, in quell’età della vita in cui prendono forma l’essenza e l’identità di ciascun uomo. Nel pensare all’*institutio oratoris ab infantia*, Quintiliano si discosta dalle posizioni di altri maestri di retorica – per i quali lo studio dell’oratoria dovrebbe accompagnare gli anni di una ormai raggiunta maturità fisica, intellettuale e morale – per accingersi a delineare gli «incunaboli dell’oratoria e tutte le arti che siano utili all’oratore» (*ibid.*: I, 6). Quintiliano tratteggia con cura il lungo viaggio formativo ed educativo per il cui tramite l’uomo diviene degno del titolo di *orator*, persuaso che non vi siano un’età o un tempo prestabiliti per iniziare l’uomo all’arte oratoria.

Dedicata a Marcello Vittorio – personaggio di rango equestre, nonché funzionario di corte dell’imperatore Domiziano – per aiutarlo nell’educazione del figlio Geta, l’*Institutio oratoria* presenta, nei primi due libri, rispettivamente gli studi attraverso cui il fan-

ciullo dev’essere educato e i doveri propri del maestro di retorica. Quintiliano prende le mosse dalle speranze del padre nei confronti del nascituro (cfr. *ibid.*: I, 1) per poi volgere le proprie riflessioni all’uso corretto del linguaggio delle nutrici (cfr. *ibid.*: I, 4), all’erudizione posseduta dai genitori (cfr. *ibid.*: I, 6) e alla cultura dei «pedagoghi» (*ibid.*: I, 8) – poiché queste sono le prime figure con cui il bambino entra in contatto. Quindi, l’attenzione si sposta sull’apprendimento della lingua greca (cfr. *ibid.*: I, 12) – che secondo Quintiliano dovrebbe precedere quello del latino – e sui tempi in cui attuare l’*institutio*, la quale deve iniziare prima dei sette anni (cfr. *ibid.*: I, 15). Il *puer* necessita poi di essere educato attraverso gli studi di grammatica, musica, geometria, astronomia e filosofia, che è compito della scuola promuovere (cfr. *ibid.*: I, 1-I, 10). Ma la conoscenza dell’etimologia, degli arcaismi, delle sillabe, degli accenti, delle forme verbali, nonché lo studio della poesia e dei generi dell’elegia, dell’epica, della tragedia e della commedia – aspetti e ambiti del sapere che l’autore menziona nel succedersi delle pagine – a poco serviranno se il fanciullo non cercherà i fondamenti dell’oratoria «ex animo suo» (*ibid.*: I, 12, 18), ossia a partire dal suo animo. Solo unendo le conoscenze proprie dell’oratoria alla formazione profonda di se stessi è possibile maturare quell’abilità che consentirà di pronunciare l’orazione sovrana delle cose (cfr. *ibid.*: I, 12, 18). L’oratoria non coincide, quindi, con delle mere abilità da acquisire, ma richiede un *cursus studiorum* che si articola nelle differenti età della vita. Precisa Quintiliano: «Ora accennerò brevemente alle discipline con cui ritengo debbano essere istruiti i ragazzi prima di essere affidati al retore, perché si compia quel ciclo di istruzione che i Greci chiamano *encyclion paedian*» (*ibid.*: I, 10, 1). Affinché l’oratore possa davvero essere definito «perfectum» (*ibid.*: I, 9; I, 18) è necessario che la sua formazione avvenga nella molteplicità delle conoscenze.

Se l’«institutio» retorica viene declinandosi, nel libro primo, lungo i percorsi educativi e formativi che il giovane deve esperire a cominciare dai primi anni della sua vita – Quintiliano riferisce, infatti, dei «παιδομαθεῖς» (*païdomatheis*) (*ibid.*: I, 12, 9), ossia di coloro che sono istruiti fin dall’infanzia –, il libro secondo è invece dedicato alla figura del «dicendi magister» (*ibid.*: II, 8, 7) e ad alcuni proble-

mi fondativi dell'arte oratoria. È necessario che i giovani si rendano coscienti di come i «praeceptores» siano – annota ancora Quintiliano – «padri e madri non delle loro persone fisiche, ma delle loro menti» (*ibid.*: II, 9, 1). La dimensione dell'«educare» presente nell'«istituere» è resa esplicita allorché si precisa come «l'eloquenza non può svilupparsi se non si è stabilita una comune intesa tra chi impartisce l'insegnamento e chi lo riceve» (*ibid.*: II, 9, 3). Nell'*institutio oratoria*, accanto alla dimensione del «formare» – in ragione della quale è il giovane *discipulus* a costruire la propria formazione oratoria coltivando le facoltà dell'animo – si manifesta in modo altrettanto decisivo il rapporto fra maestro e allievo. Ciò che importa, però, è che il *magister* conosca davvero in profondità l'«essentia» (*ibid.*: II, 14, 2) – così si esprime Quintiliano, citando il filosofo stoico di epoca augustea Sergio Plauto – dell'arte di cui si fa testimone.

Cosa è dunque l'oratoria? Una parte cospicua del libro secondo è dedicata proprio a questo interrogativo. Nel ricordare l'origine greca della parola, Quintiliano precisa come «coloro che hanno tradotto il termine retorica in latino l'hanno chiamata a volte *oratoria*, a volte *oratrix*» (*ibid.*: II, 14, 1). Inoltre, traducendo dal greco, non sempre si sono utilizzati i lemmi latini più adatti a restituire il significato del termine originario. La traduzione operata dal greco al latino ha contribuito, secondo Quintiliano, a rendere poco nitida l'essenza dell'oratoria. Tuttavia, annota: «La retorica di cui parliamo è a rigore l'*eloquentia*» (*ibid.*: II, 14, 2). Essa comprende l'«ars rhetorica» (*ibid.*: II, 14, 3) – ovvero, ciò che deve essere acquisito con lo studio: la scienza del parlare bene –, l'«artifex» (*ibid.*: II, 14, 5) – ossia, chi ha acquisito la suddetta arte: l'oratore – e l'«opus» – quindi, ciò che viene costruito da chi intraprende il discorso: una buona orazione. La retorica può pertanto essere definita secondo modi differenti, ma ciò che essenzialmente la identifica è, per Quintiliano, la correttezza morale dell'uomo che se ne fa *artifex*. «Alcuni l'hanno chiamata semplicemente forza retorica, alcuni scienza ma non virtù (*scientiam sed non virtutem*), alcuni pratica (*usum*), alcuni arte (*artem*) ma distinta dalla scienza e dalla virtù, alcuni anche deformazione artistica (*pravitatem artis*), ossia *κακοτεχνία* (*kakotechnia*) – richiamando così un'arte deteriore. Essi in genere ritengono che il compito dell'oratoria risiedesse nel persuadere o nel parlare

con il fine del persuadere: e infatti questo può essere fatto anche da chi non sia una persona onesta» (*ibid.*: II, 15, 2). Ma l'essenza autentica della retorica risiede altrove. Se si vuole «formare *perfectum oratorem*» (*ibid.*: II, 15, 33) – suggerisce Quintiliano – è allora opportuno recuperare la definizione che ne dà lo stoico Cleante, e intenderla in quanto «bene dicendi scientia» (*ibid.*: II, 15, 34): arte del parlare bene.

Nel prendere in considerazione la varietà di definizioni con cui i maestri di retorica si sono espressi nei riguardi della loro arte – e tra questi spiccano Platone, Isocrate, Cicerone, il filosofo greco Crisippo, lo stoico Areo e il maestro di retorica dell'età augustea Albucio Silo –, Quintiliano sottolinea come la retorica sia un sapere «*utilis*» (*ibid.*: II, 16, 1) solo se prende forma all'interno del «*vir bonus*» (*ibid.*: II, 16, 11). Così, dopo aver chiarito l'essenza dell'oratoria e la sua concreta efficacia, Quintiliano si sofferma su un'ulteriore questione, ovvero se la retorica possa essere o meno un'arte (cfr. *ibid.*: II, 17, 1-3). La conferma si ottiene quando si constata che «chi ha studiato riesce meglio di chi non ha studiato» (*ibid.*: II, 17, 42). L'oratore è, pertanto, chi «è stato creato dall'arte e non è esistito prima dell'arte» (*ibid.*: II, 17, 11), nonché colui che ha compreso che la retorica è all'un tempo un'arte «*θεωρητική*» (*theoretike*), «*πρακτικά*» (*praktikai*) e «*ποιητικά*» (*poetikai*) (*ibid.*: II, 18, 1-2). La retorica assume, nel pensiero quintiliano, lo statuto di un'*ars* che – evocando l'impostazione teoretica di Aristotele – richiede capacità di pensare, agire e creare. Affinché la retorica non si traduca in una «*ματαιοτεχνία*» (*mataiotechnia*) (*ibid.*: II, 20, 3) – ossia in un'arte vana – ma si concreti in «virtus» (*ibid.*: II, 20, 4), è necessario quanto Quintiliano precisa: «Sia dunque l'oratore un uomo che a buon diritto si possa definire sapiente, e non solo perfetto sotto il profilo morale ma anche sotto il profilo culturale e in generale dal punto di vista dell'abilità retorica. Finora forse non c'è mai stato nessuno così, ma non per questo dobbiamo scoraggiarci dal tendere alla perfezione» (*ibid.*: I, 18-19). È proprio la tensione verso il perfezionamento a spingere l'oratore nella conoscenza delle origini dell'arte che professa – argomento con cui Quintiliano apre il *Proboemium* del *Liber tertius*. Qui ripercorre la storia di quest'arte, avvicinando il lettore alle *auctoritates* attraverso le cui voci il parlare

è divenuto sapere sublime. Accanto ai fondatori siciliani Corace e Tisia compaiono così anche i nomi di Gorgia da Lentini ed Empedocle, di Trasimaco di Calcedone e Prodicò di Ceo, di Protagora di Abdera e Ippia di Elide, di Alcidas di Elea e Policrate; quindi di Isocrate e Teofrasto – discepolo di Aristotele –, di Ermagora e Ateneo. A questi si affiancano, poi, Apollonio Molone e Areo, Celio e Dionigi di Alicarnasso, nonché Apollodoro di Pergamo – precettore di Cesare –, Teodoro di Gadara e, tra i romani, Marco Catone e Marco Antonio. Nessuna di queste celebri figure eguaglia tuttavia Cicerone, il quale è da Quintiliano riconosciuto come «unico modello di oratoria e di insegnamento della retorica (...) dopo il quale il contegno migliore da tenere sarebbe tacere» (*ibid.*: III, 1, 20).

Nel porre a margine gli aspetti più squisitamente pedagogici che contraddistinguono i primi due libri dell'opera, Quintiliano si accinge così a delineare, nel libro terzo, la tradizionale tripartizione dell'oratoria, secondo cui i generi «celebrativo» – innervato su encomi o biasimi di fatti e persone –, «deliberativo» – inerente a discorsi per la collettività radunata in assemblee – e «giudiziario» – rivolto a contenziosi di natura civile e penale – rappresentano i tre cardini su cui ruota la «bene dicendi scientia» (*ibid.*: III, 3, 12). Di quest'ultima Quintiliano indaga la struttura costitutiva, la cui unità si articola attraverso il succedersi delle cinque parti che istituiscono l'orazione, ovvero l'*inventio*, la *dispositio*, l'*elocutio*, la *memoria* e l'*actio* (o *pronuntiatio*) (cfr. *ibid.*: III, 3, 15). La composizione del discorso è approfondita nei libri quarto e quinto. Se dal terzo al sesto libro (all'interno del quale l'autore confessa al destinatario dell'*Institutio*, Marcello Vittorio, che al dolore per la scomparsa prematura della giovane moglie e del suo primogenito si è unita la profonda sofferenza per la morte del secondo figlio di appena dieci anni) vengono presentati gli aspetti più tecnici dell'arte oratoria, i libri settimo, ottavo e nono sono dedicati all'analisi dello stile. Qui Quintiliano dà forma a un regesto composito delle abilità oratorie, che si fondano sull'uso corretto del «tropo» – «una parola che è stata trasferita dal suo naturale e principale significato a un altro per rendere più bello il discorso» (*ibid.*: IX, 1, 4) – e delle figure «di pensiero» e «di parola» – le quali consentono di dare una «configurazione del discorso che si allontana dal significato

comune e dal senso che si presenta per primo» (*ibid.*: l.c.). Nel soffermarsi su una dettagliata descrizione di arcaismi e neologismi, di tautologie e similitudini, nonché sul rilievo che nell'orazione possiedono la chiarezza espositiva e l'ornamento dell'eloquio, Quintiliano approfondisce, nei libri decimo e undicesimo, l'importanza dell'esercizio scritto e dell'attività di correzione, della meditazione e della tecnica dell'improvvisazione, della mnemotecnica e della recitazione, che permettono di conseguire l'«apte dicere» (cfr. *ibid.*: III, IV *passim*) – ossia, la proprietà d'espressione.

Giunto alla conclusione dell'ampia trattazione, Quintiliano riporta l'attenzione sugli elementi che consentono di appellare il «perfectus orator» (*ibid.*: X, 2, 28) nei termini di «vir bonus dicendi peritus» (*ibid.*: XII, 1, 1) – secondo la nota definizione di Marco Porcio Catone. Così, l'oratore quintiliano si concreta nell'uomo virtuoso esperto nell'arte del parlare, la cui *honestas* diviene tratto distintivo di *humanitas*. Precisa al riguardo Quintiliano: «Sarà un perfetto oratore solo chi sarà in grado di parlare onestamente (*honeste*) e avrà anche il coraggio di farlo» (*ibid.*: XII, 2, 31). «L'uomo che formiamo («quem formamus»)» (*ibid.*: XII, 1, 44) – chiosa ancora l'autore – (...) è un uomo perbene (*vir bonus*) (...) che non può essere concepito senza la virtù (*virtus*)» (*ibid.*: XII, 2, 1). Qualora l'oratore non sia all'un tempo emblema di *honestas* e icòna di *virtus* potrà generare solo un'oratoria arcaica, che nulla avrà in comune con la «scientia» (*ibid.*: XII, 2, 2) propria dell'autentica oratoria. Quest'ultima richiede *humanitas* (cfr. *ibid.*: II, 2, 9; VI, 10; XI, 1, 16; XI, 1, 42; XII, 11, 5), cioè una disposizione al bene che è l'armonica risultante di bontà d'animo unita a *sapientia* e *virtus*. Forse – chiosa Quintiliano nelle pagine finali dell'*Institutio*, ponendo in rilievo l'idealità che sostanzia la figura dell'oratore – «l'eloquenza è il dono più bello che gli dèi immortali abbiano concesso agli uomini» poiché «senza eloquenza tutto è muto, tutto è privo della luce dell'oggi e della memoria dei posteri» (*ibid.*: XII, 11, 30). Se così fosse, allora l'*humanitas* sarebbe davvero il più bel «dono per l'umanità» (*ibid.*: XII, 1, 25).

### 3.5. La cultura dell'*humanitas*

L'*humanitas* riflette anche le proprie contraddizioni. Termine antico dove echeggiano i significati attribuiti dalla cultura romano-latina, l'*humanitas* è una categoria che accompagna la storia dell'uomo. All'*humanitas* guarderà il Medioevo, scorgendo in quest'idea il "sentimento dell'uomo per l'uomo" che porterà il cristianesimo, attraverso le categorie di *caritas* e *perfectio*, a valorizzare i principi dell'umiltà e della misericordia; all'*humanitas* ritornerà l'Umanesimo del Quattrocento, desideroso di riscoprire nelle biblioteche d'Europa il significato originario custodito dai testi classici; all'*humanitas* volgerà infine lo sguardo il Neoumanesimo tedesco tra Sette e Ottocento, nel tentativo di recuperare il senso profondo dell'umanità dell'uomo.

La storia dei grandi umanesimi è dunque intrecciata, nel suo divenire, con la categoria di *humanitas*, la cui essenza semantica rimane custodita nella celebre espressione del commediografo latino Terenzio: «Homo sum: humani nihil a me alienum puto» (Terenzio, *Il punitore di se stesso*: I, 77) – ossia, sono un uomo, niente di ciò che è umano ritengo essermi estraneo. Tratta dalla commedia *Heautontimorumenos* (*Il punitore di se stesso*) – rappresentata nel 163 a.C. –, la massima terenziana non solo sintetizza il significato profondo dell'*humanitas* ma si erige anche a simbolo delle concezioni umanistiche dell'uomo e della cultura. La risonanza che avrà nelle epoche successive e la notorietà cui giungerà contribuiranno a legittimare Terenzio come uno degli interpreti più coerenti dell'*humanitas* latina. Nel porre al centro dei propri componimenti non più le vite e le gesta degli eroi – come accadeva nella tragedia greca – ma le vicende quotidiane, le dinamiche familiari e i sentimenti della gente comune, Terenzio indaga le dimensioni universali della condizione umana. Le fragilità, i limiti, le debolezze e le incapacità «sunt humana» (*ibid.*: III, 553) – cioè contraddistinguono la natura umana. Terenzio non utilizza il concetto di *humanitas*, ma si serve dell'aggettivo «humanum» (*ibid.*: l.c.) e dell'espressione «natura hominum» (*ibid.*: III, 503) per descrivere l'"essere" che è proprio dell'uomo. È poi l'«animus» (*ibid.*: II, 209; IV, 614; IV, 668) a rappresentare l'unico e autentico bene che, se posseduto dall'uomo, consente di

discernere tra chi è «humanus» e chi, al contrario, è «inhumanus» (*ibid.*: III, 503). La bontà, la benevolenza, la solidarietà, la partecipazione alle altrui sofferenze e disavventure concretano la forma e la sostanza di un'*humanitas* che con Terenzio diviene la più elevata tra le *humanae virtutes*. Il «nisi me animus fallit» (*ibid.*: IV, 614 e 668) – se l'animo non mi inganna – è il *modus ponens* terenziano che, nell'*Heautontimorumenos*, permette all'uomo di dire «homo sum»: riconoscendosi così come parte dell'«humanum» e testimone di *humanitas*.

Il senso profondo dell'*humanitas* è custodito nel legame che questo concetto intrattiene con i termini *homo* e *humanus*. In particolare, il vocabolo *humanus* assume sfumature di significato differenti allorché venga inteso ora come sostantivo maschile (*humanus*), ora quale sostantivo neutro (*humanum*), ora nella forma del sostantivo neutro plurale (*humana*). Se, nel primo caso, la parola *humanus* rinvia all'"essere umano" e alla "creatura umana", quindi segnatamente all'"uomo", nel secondo, *humanum* evoca invece l'"umano sentire" e l'"umana natura", mentre le *humana* richiamano le "debolezze umane". Nella radice del lemma *humanus* coesistono, quindi, differenti significati in ragione dei quali "umano" è tanto l'uomo quanto il sentimento che lo anima, nonché le fragilità che lo contraddistinguono. Tali significati si riflettono entro la categoria di *humanitas*, poiché essa è, *de origine*, ciò che proviene *ab homine* e *ab humano*: ossia, rispettivamente, quanto scaturisce "dall'uomo" e "dall'umano". Accanto a questo significato originario si affianca poi una pluralità di sensi che l'idea di *humanitas* sussume in ragione degli autori che se ne fanno interpreti. All'interno di tale molteplicità pare possibile ravvisare la presenza di alcuni ambiti che consentono di enucleare determinati plessi tematici.

a) Un uso pieno del termine: l'*humanitas* identifica sia la *conditio hominis* sia la *natura* e la *substantia humana*, nonché quella *infirmetas humana* che descrive quanto è *fragilis* (esile), *caducus* (fragile), *mortalis* (perituro) e *pusillus* (breve), quindi mutevole e soggetto a caducità. Secondo questo uso, di cui sono testimoni, tra gli altri, Cicerone, Tertulliano, Lattanzio e Boezio, l'*humanitas* è posta in antitesi alle idee di *divinitas* (divinità), *deus* (dio) e *deitas* (natu-

ra divina). Il corrispettivo greco è riconoscibile nell'espressione *το ανθρωπινον* (*to anthropinon*) significante, appunto, ciò che è proprio dell'uomo e dell'umanità.

b) Un uso filosofico: con *humanitas* si suole alludere anche a quanto pertiene alla *figura hominis*, la quale concerne non solo la *species* (sembianza), il *genus* (origine) e la *forma hominis*, ma anche le *qualitates hominum*. Nell'opporsi alla *divinitas*, l'*humanitas* è qui intesa – ad esempio, con Seneca, Boezio e Porfirione – secondo gli attributi propri dell'*idea* (*idea*) platonica, ossia quale intuizione intellettuale ed essenza intelligibile sottratta al mutamento, che nella realtà empirica ha un riscontro soltanto approssimativo. In questo senso, pensare l'*humanitas* dischiude le possibilità della conoscenza concettuale.

c) Un uso enfatico: nell'alludere a ciò che pertiene al *genus humanum*, l'*humanitas* identifica la *moderatio* e la *mansuetudo*, la *prudencia* e la *generositas*, lo *spiritus* e l'*animus* propri dell'uomo romano. Distinguendosi da quanto pertiene invece ai *barbari* – secondo l'uso che del termine Cesare fa nel *De bello Gallico*, scritto intorno al 52 a.C. – l'*humanitas*, nelle opere di Cicerone, Quintiliano, Plinio il Vecchio, Tertulliano e Lattanzio, ma anche di Boezio, Cassiodoro e Gerolamo, evoca i buoni costumi (*mores*) del cittadino, in virtù dei quali può essere riconosciuto come *homo humanitatis*: ossia, uomo dell'umanità. Fra il termine *homo* e la parola *humanitas* si instaura, quindi, un rapporto metonimico, per cui Gerolamo scriverà nel suo *Epistolario* «non est homo, sed ipsa humanitas».

d) Un uso inerente la *eruditio hominis*: la categoria di *humanitas*, in particolare nell'opera ciceroniana, richiama le idee di *doctrina* e *studium*, di *ratio* e *ingenium*, ma anche di *scientia* e *sapientia*. Secondo questi significati, il termine latino evoca il senso dei termini greci *σοφία* (*sophia*: sapienza) e *φρονησις* (*phronesis*: pensiero).

e) Un uso riguardante la *clementia hominis*: l'*humanitas* è intesa – ad esempio da Seneca, Quintiliano, Lattanzio e Gellio – quale attestazione di *benignitas*, *comitas* (affabilità), *probitas*, *pietas*, *liberalitas*, *munificentia*, *aequitas*, *magnitudo* e *generositas*. Quando il termine *humanitas* si contrappone all'*inhumanitas* vi si riflettono i valori dei termini greci *φιλανθρωπία* (*philanthropia*) e *συμπαθεία* (*sympatheia*).

f) Un uso indicante la *perfectio sublimis naturae humanae*: qui, la categoria di *humanitas* avoca a sé i tratti apicali propri di un ideale. Nell'identificare la perfezione sublime della natura umana, l'*humanitas* possiede un valore ostensivo che la rende testimone di *iustitia*, *integritas*, *honestas*, *venustas*, *auctoritas*, *elegantia*, *lepos* (garbo), *gravitas*, *suavitas* e *virtus*: caratteristiche che – interpretate dagli autori classici come idealità elevate – riflettono l'essenza profonda dell'*humanitas*.

La consapevolezza degli ambiti semantici che istituiscono l'*humanitas* latina quale categoria fondativa nella storia delle idee, nella storia della conoscenza e nella storia della cultura – in connessione con le quali prende forma anche la storia della formazione dell'uomo e delle teorie su di essa elaborate – permette di discernere quanto possa essere riduttivo interpretare tale categoria esclusivamente come *philanthropia*. Il *De oratore* di Cicerone – dove il volto dell'*humanitas*, effigiato da Crasso, mostra bene il proprio profilo – è forse l'opera che più custodisce l'originarietà semantica del termine. Le *Epistolae morales ad Lucilium* di Seneca sottolineano invece il legame che connette l'*humanitas* con quella *virtus* capace di rendere l'uomo abile nel vivere secondo natura. L'*Institutio oratoria* di Quintiliano, infine, sancisce il rapporto tra *humanitas* e *vir bonus*.

L'*Humanitas* è la cifra formativa (e, quindi, anche culturale) a cui l'uomo può giungere percorrendo un cammino educativo che lo porta a conoscere se stesso attraverso lo studio delle arti di cui si compone l'enciclopedia dei saperi del tempo. E di ciò si può trovare ampia testimonianza. Ancóra Gerolamo, il Padre della Chiesa vissuto tra il IV e il V secolo d.C., precisa meglio nelle sue *Epistulae* il significato dell'*humanitas*: «“humanitatem” in hoc loco dicimus non mansuetudinem et clementiam, quam Greci *φιλανθρωπία* (*philanthropia*) vocant, sed omne hominum genus» – ovvero: l'umanità che in questo luogo richiamiamo non è la mansuetudine e la clementza, ciò che i Greci chiamano *philanthropia*, ma l'intero genere umano (cfr. Gerolamo, *Epistulae*). Anche Aulo Gellio, vissuto tra il 130 e il 180 d.C., verga sui rotoli delle *Notti attiche* alcune riflessioni decisive riguardo all'*humanitas*, così argomentando: «*Humanitas* non significa ciò che si crede comunemente; coloro che parlano con

purezza danno al vocabolo un senso più appropriato. Coloro che diedero vita alla lingua latina e la parlarono con proprietà ritennero che il significato di *humanitas* non fosse quello che si ritiene comunemente e che i Greci chiamano *philanthropia* (φιλανθρωπια: amor dell'uomo), e cioè significherebbe una specie di indulgente benevolenza verso tutti gli esseri umani senza distinzione; ma considerano l'*humanitas* qualcosa di simile a ciò che i Greci chiamano *paideia* (παιδεια) e noi educazione e iniziazione alle arti liberali. Coloro che le desiderano fortemente e le ricercano – prosegue Gellio – possono essere considerati *humanissimi*. Infatti lo studio di tale scienza (*scientiae*) e la disciplina (*disciplina*) che ne deriva, offerti al solo uomo fra tutti gli esseri animati, si chiamano per questa ragione *humanitas*» (Gellio, *Noctes atticae*, XIII, 1). E prosegue: «Che il vocabolo sia stato usato in tal senso dagli antichi ne fanno fede tutti i libri di Marco Varrone e di Marco Tullio fra tutti gli altri» (*ibid.*: XIII, 17, 2). Così, il legame tra *humanitas*, educazione e formazione emerge come una flebile eco tra le pieghe del tempo. L'uomo dotato di *humanitas* è l'«*humaniori*» (*ibid.*: XIII, 17, 4). Questa parola «non significa – chiarisce Gellio –, come il volgo ritiene, facile, amichevole, benevolo benché sprovvisto di conoscenze letterarie (...), ma significa uomo di buona cultura ed educazione» (*ibid.*: l.c.).

Espressione dell'ideale culturale e pedagogico della civiltà romano-latina, l'idea di *humanitas* mostra un profilo flessuoso. In essa le tracce della tradizione greca – e, dunque, della *paideia* quale principio teoretico della *formazione originaria* – paiono ora evidenti ora più attenuate. Esempio ne è, tra le altre, la figura di Marco Aurelio. Imperatore romano dal 160 al 168 d.C., Aurelio scrive in greco la sua opera più significativa: *Ta eis eauton* (*Tas eis eauton*) – tradotta con il titolo *Pensieri*, o *Ricordi* oppure *Colloqui con se stesso*. Nell'incarnare la sapienza stoica e l'ideale della vita contemplativa, scorge nell'«*ανθρωπος*» (*anthropos*) (Marco Aurelio, *Pensieri*: IX, 42) la stenia di un “uomo” che educandosi ad aiutare se stesso (*ibid.*: III, 14) è anche nelle condizioni di fare del bene agli altri – come la filosofia stoico-ellenistica insegnava. Ciò che è parte dell'antichità classica, dunque, non si cancella. Al contrario, permane nel tempo, anche se attraverso forme mutate. Dall'origine, dunque, alla sua trasformazione. Con i sedimenti, però, di feraci resilienze.

Processi di rinnovamento e cambiamento eterogenei decostruiscono e poi ricostruiscono i canoni culturali preesistenti, configurando così ulteriori concezioni del mondo, della vita e dell'uomo, ma anche della formazione e dell'educazione. La categoria di *humanitas* è un esempio di questo mutamento in perenne divenire, dove ciò che è stato si *trasforma* in qualcosa di nuovo, avente una propria *originarietà*. Come l'*urbs* non è riconducibile alla *polis*, il *civis* allo *zoon politikon* e la *virtus* all'*areté*, così anche l'*humanitas* non è la *paidea* greca. Il poema epico *Metamorfosi* – dove, nei primi anni dopo la nascita di Cristo, Ovidio intreccia l'antica tradizione mitologica e la filosofia ellenistica con la cultura latina del suo tempo – sembra schiudere il valore di una metonimia originaria. Si legge nel primo dei quindici libri: «In nova fert animus mutatas dicere formas (...), ab origine mundi ad mea (...) tempora» (Ovidio, *Metamorfosi*: I, 1-4): ossia, l'animo mi spinge a narrare di forme mutate in cose nuove (...), dall'origine del mondo fino ai miei tempi. In questo darsi della storia – scrive Ovidio – «omnia mutantur, nihil interit» (XV, 165): tutto muta, niente perisce. Ogni cosa, tuttavia, si rinnova (cfr. *ibid.*: 185): anche l'idea di uomo e perciò di umano e di umanità; anche le idee di formazione e di educazione.

## 4. LA *PERFECTIO* CRISTIANO-MEDIOEVALE

### 4.1. Il Medioevo e la metafora dell'infanzia

Medioevo, ossia "età di mezzo". La sua lunga parentesi durerà un millennio, contrassegnando la storia dell'uomo, dell'Europa e dell'Occidente con il sigillo della *cristianità*. Da un punto di vista pedagogico si affaccia subito una domanda: se la classicità greca aveva nella *paideia* il proprio ideale pedagogico e se la classicità romano-latina lo riverberava nell'*humanitas*, qual è il canone formativo ed educativo che più di ogni altro denoterà il Medioevo?

Questa epoca si compone di scenari differenti. Al suo interno si stagliano guerre e carestie, pestilenze e calamità naturali, superstizioni ed eresie. La Chiesa assume il volto ora degli ordini caritatevoli ora dell'Inquisizione. Il papato è impegnato a regolare i suoi rapporti con l'Impero o/e i nascenti regni. Gli scismi sono la testimonianza di controversie religiose laceranti. L'ordinamento feudale si accompagna alle signorie territoriali. Sorgono i comuni, mentre le mura delle città medioevali definiscono la separazione tra la vita della campagna e quella urbana. Si scatenano rivolte e tumulti, ma nascono scuole e università. Il diffuso analfabetismo contrasta con la sistematizzazione elitaria del sapere nelle *artes liberales*. Gli elevati tassi di mortalità rispecchiano le precarie condizioni igieniche. L'architettura traduce il sentimento del sacro attraverso le cattedrali europee – prima romaniche e poi gotiche. Fede e ragione divengono i due termini che incarnano un'antinomia destinata a non affievolirsi nel tempo. Così, il rapporto fra Dio, uomo e mondo è progressivamente deciso alla luce dello iato che s'instaura fra credere e sapere.

Le idee di bene e male, vita e morte, cultura e conoscenza, lavoro e riposo, salvezza e felicità, ricchezza e povertà, sofferenza e dolore

mostrano una mutata concezione dell'umano e del divino. Il Dio dei cristiani è Verbo e parola, *Logos* e conoscenza, Creatore del mondo e Padre degli uomini, Pastore e Pedagogo. La sua *Legge* è impressa sulle pagine delle Scritture, tra i cui versetti viene istituendosi una pedagogia sorretta dall'ideale della *perfectio*.

In questo articolato contesto, la religione cristiana impone gradualmente non solo il dogma della fede, ma anche la forma della *formazione* a cui l'uomo cristiano deve pervenire attraverso l'educazione cattolica. Se Clemente Romano esortava l'uomo a sostare *εν χριστω παιδεια* (*en Christo paideia*) – ovvero, nella formazione in Cristo – e Clemente Alessandrino lo invitava a ricordare Dio come *Pedagogo* del genere umano, Agostino, Bonaventura e Tommaso avvaloreranno l'identità di Dio quale sommo *Magister*. Nella fede l'uomo conosce l'unione perfetta di verità e amore che si traduce, per il credente, in un animo umile e in una vita caritatevole. L'idea di *caritas* viene così comprendendo differenti sfumature di significato. Per limitarsi all'ambito pedagogico ci si può riferire, tra gli altri, alla figura femminile di Dhuoda, che nel suo *Liber manualis* riferisce della *caritas* nei termini di una «forma somma e perfetta» (Dhuoda, *Liber manualis*, II, 2). Quindi, a Ugo di San Vittore e al suo celebre trattato pedagogico, il *Didascalicon*, nonché a *De laude charitatis* e *De substantia dilectionis*, dove si rammenta come «l'amore (...) rivolto verso l'interno prende il nome di carità» (cfr. Ugo di San Vittore, *De substantia dilectionis*). E poi, al poema didascalico *Monita ad Astrolabium*, dove Abelardo riconosce nella *caritas* l'amore di Dio per il prossimo. Infine, a Bonaventura, la cui teologia riconduce la *sapientia christiana* all'*itinerarium mentis in Deum*, che porta l'anima del fedele all'estasi intesa come totale rapimento in Dio. La *carità*, inoltre, è posta al vertice delle tre virtù teologali entro cui deve compiersi il cammino formativo dell'uomo: a essa guarda il credente, facendosi testimone dell'amore in Cristo. Entro questa tensione, che attraverso la fede sospinge alla comunione con Cristo, l'uomo potrà varcare la soglia del Regno allorché sarà capace di farsi puro come un bambino.

Di contro a quanto sostiene Philippe Ariès (cfr. 1960) in *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, il Medioevo possiede già un sentimento dell'infanzia. Si sa che in Isaia c'è scritto: «Un

bambino è nato per noi (...) ed è chiamato Consigliere ammirabile, Dio potente, Padre per sempre, Principe della pace» (Is 9,5). A lui, per volere del Padre, è stata affidata la salvezza degli uomini i quali presto sapranno che «un fanciullo li guiderà» (Is 11,6). Il Salvatore giunge dunque sulla Terra nelle sembianze di un bimbo, dalle cui parole l'umanità riceve i nuovi fondamenti della dottrina della fede. A quest'immagine del divino guarda l'arte medioevale, nel tentativo di ritrarre attraverso la figura del Gesù Bambino la speranza per una rinascita dell'umanità. Figlio del Padre, il Divino Bambino è raffigurato tra le amorevoli mani della Vergine. Anche gli angeli assumono le sembianze di bimbi alati. Simbolo di purezza e innocenza, nonché di candore e assenza del peccato, il bambino diviene con il Medioevo cristiano un emblema d'incorrotta essenza morale. I Vangeli considerano l'infanzia il sigillo del sacro. Recitano, infatti: «Gesù chiamò a sé un bambino, lo pose in mezzo a loro e disse: "In verità vi dico: se non vi convertirete e non diventerete come i bambini, non entrerete nel regno dei cieli. Perciò chiunque diventerà piccolo come questo bambino, sarà il più grande nel regno dei cieli. E chi accoglie anche uno solo di questi bambini in nome mio, accoglie me"» (Mt 18,2-5). Con Matteo l'infanzia si fa trasfigurazione di quell'umanità che, avvalorando l'insegnamento di Cristo, vive nella purità nella fede. Si legge ancora in Matteo (19,14): «Lasciate che i bambini vengano a me, perché di questi è il regno dei cieli». E, poi, in Marco (10,15): «Lasciate che i bambini vengano a me e non glielo impedito, perché a chi è come loro appartiene il regno di Dio. (...) Chi non accoglie il regno di Dio come un bambino, non entrerà in esso». Infine, in Luca (10,21): «Io ti rendo lode, Padre, Signore del cielo e della terra, che hai nascosto queste cose ai dotti e ai sapienti e le hai rivelate ai piccoli».

Il bambino è, nelle Scritture, metafora del divino e dell'umano. All'uomo, l'Onnipotente parla come fosse un bimbo, poiché solo l'infanzia custodisce un cuore puro, privo di malizia e colmo di umiltà. Il Medioevo cristiano produce così una *cultura dell'infanzia* sostenuta da una dottrina della fede che vede proprio nella nascita del Bambino il segno della salvezza, della redenzione e della pace. Entro questo contesto, la *caritas* orienta il rapporto fra gli uomini e pone in se stessa il presupposto del processo *originario* della for-

mazione e dell'educazione che conferisce all'uomo il segno del suo essere cristiano.

#### 4.2. La *caritas* cristiana come «vincolo della perfezione»

La formazione dell'uomo cristiano-medioevale si struttura lungo un asse educativo volto alla conoscenza della virtù. Questa non è più l'*areté* dell'uomo greco né la *virtus* dell'oratore romano – in cui forza d'animo e vigoria fisica non erano mai disgiunte –, bensì una disposizione morale conferita da Dio all'uomo per il raggiungimento della beatitudine. È proprio entro una mutata concezione della virtù che il cristianesimo riconosce nelle tre virtù teologali – *fides*, *spes* e *caritas* – i cardini su cui si muove la vita del cristiano. A quest'ultimo, infatti, Dio dona la *fede* che lo guiderà attraverso i sentieri della vita terrena, la *speranza* che alimenterà il suo cuore durante tale cammino, la *carità* con cui guardare al bene del prossimo come a se stessi. La virtù teologale della *caritas* dipana e istituisce la dimensione educativa di una pedagogia che mentre sospinge l'uomo a formarsi nell'incontro con la parola di Dio lo orienta anche ad aprirsi all'altro in spirito di fraternità: ovvero, mediante l'amore di cui l'uomo diviene teologicamente capace per grazia di Dio. La *caritas* è, infatti, specchio di quel *logos* – ovvero, "parola", "discorso", "pensiero", "ragione" e "conoscenza" – che è *theos*: Dio. Di qui l'origine dell'aggettivo "teologale". Come parola di Dio rivolta all'uomo per essere da questi udita e accolta, la *caritas* descrive la condizione dello spirito entro cui il fedele si forma e viene educato.

Le Sacre Scritture rappresentano il luogo conoscitivo da cui trarre gli insegnamenti: se Cristo è *amor*, il cristiano è anzitutto colui che si prefigge la ricerca della *veritas* nutrito dei sentimenti della *spes* e della *fides*. Egli è testimone di *humilitas* e *pietas*. La *fraternitas*, inoltre, si dà per lui come il sentire specificamente cristiano che induce a disporsi entro un orizzonte di fraternità in ragione del quale, essendo gli uomini creature di Dio, l'altro da sé si rivela essere, appunto, fratello. Il cristiano viene allora caratterizzandosi come *homo viator*, avente un preciso *itinerarium in Deum*.

Tale cammino è scandito anzitutto dalla *caritas*. Le Scritture ne riferiscono sia nel Vecchio sia nel Nuovo Testamento. Essa viene declinandosi, ad esempio nei Proverbi, quale virtù istitutiva della fede e, negli Atti degli Apostoli, come tratto peculiare della vita dei primi cristiani. Nel Genesi, nell'Esodo, nel Vangelo di Matteo e nelle Lettere ai Corinzi vergate da Paolo si fa manifestazione di fraternità in Dio, rivolta tanto all'amico quanto al nemico. I richiami diretti alla *caritas* sono, nella Bibbia, innumerevoli. Vi si legge: «La carità (...) è vincolo di perfezione» (Col 3,14); «La carità (...) sgorga da un cuore puro, da una buona coscienza e da una fede sincera» (1 Tm 1,5); «La carità copre una moltitudine di peccati» (1 Pt 4,8). Il Vangelo di Giovanni presenta «l'amore cristiano» (Gv 15,9) nei termini di un legame d'amore che, unendo Dio Padre al Figlio, si rinnova poi nel dialogo amorevole con cui Gesù si rapporta agli uomini e, di riflesso, nell'amore che gli uomini nutrono per gli altri uomini. Pertanto, Gesù dirà: «Come il Padre ha amato me, così anch'io ho amato voi. Rimanete nel mio amore. Se osserverete i miei comandamenti, rimarrete nel mio amore, come io ho osservato i comandamenti del Padre mio e rimango nel suo amore (...) questo è il mio comandamento: che vi amiate gli uni gli altri, come io ho amato voi» (Gv 15,9-12). Le Scritture, inoltre, non tralasciano d'indicare anche «come amare» (Rm 12,9). La Lettera ai Romani esorta affinché «la carità non abbia finzioni» (Rm 12,9), nonché ad amarsi con «affetto fraterno» (Rm 12,10) essendo mossi non già da un compiacimento personale, bensì dall'umiltà che nasce nella reciproca partecipazione alle tribolazioni dell'esistenza. «Prima di tutto la carità» (Rm 13,8): questo è il monito rivolto da Paolo di Tarso all'umanità, dal momento che «chi ama il suo simile ha adempiuto la Legge» (Rm 13,8) il cui compimento avviene solo nell'amore.

Dunque, nell'obbedienza al volere di Dio si origina la «libertà cristiana» (Gal 5,1) alla quale l'uomo è direttamente chiamato. Tale libertà – così come Paolo la concepisce – non deve essere «un pretesto per vivere secondo la carne, ma mediante la carità» (Gal 5,1) che dispone ogni uomo al servizio degli altri. La Lettera ai Galati racchiude «esortazioni alla carità e all'umiltà» (Gal 6,1) in modo che, nell'osservare la Legge di Cristo, ciascuno porti il «fardello» (Gal 6,5) dell'altro come fosse il proprio. Solo «vivendo nella verità

secondo la carità» (Ef 4,15) l'uomo assume la possibilità di esperire una nuova vita alla luce delle virtù cristiane. La Lettera ai Filippesi suggerisce poi di «conservare l'unità nell'umiltà» (Fil 2,1) e di trarre «il conforto derivante dalla carità» (Fil 2,1) per approssimarsi alla «vera via del cristiano» (Fil 3,1) nell'attesa del Salvatore: il Cristo crocifisso. Al vertice dei «precetti di vita cristiana» (Col 3,1) enucleati nella Lettera ai Colossesi si staglia ancora la *caritas*, intesa quale «vincolo della perfezione» (Col 3,14) che lega l'uomo al Dio Padre e all'umanità: la carità è, così, icòna di amore filiale e fraterno nella pace.

Anche la Prima lettera ai Corinzi si rivela un «inno alla carità» (1 Cor 13,1). L'incedere è serrato e il linguaggio assume toni solenni: «Se anche parlassi le lingue degli uomini e degli angeli, ma non avessi la carità, sarei come un bronzo che risuona o un cembalo che tintinna. E se avessi il dono della profezia e conoscessi tutti i misteri e tutta la scienza, e possedessi la pienezza della fede così da trasportare le montagne, ma non avessi la carità, non sarei nulla. E se anche distribuissi tutte le mie sostanze e dessi il mio corpo per essere bruciato, ma non avessi la carità, niente mi gioverebbe. La carità è paziente, è benigna la carità; non è invidiosa la carità, non si vanta, non si gonfia, non manca di rispetto, non cerca il suo interesse, non si adira, non tiene conto del male ricevuto, non gode dell'ingiustizia, ma si compiace della verità. Tutto copre, tutto crede, tutto spera, tutto sopporta. La carità non avrà mai fine» (1 Cor 13,1-7). Nei versetti, l'uso ridondante della parola *carità* sottolinea il rilievo dato da Paolo a questa disposizione dell'animo, in cui è ravvisabile il sigillo del cristiano. «Queste dunque – prosegue Paolo – le tre cose che rimangono: la fede, la speranza e la carità; ma di tutte più grande è la carità» (1 Cor 13,13). Prima fra le virtù teologali, la *caritas* è il dono che Dio infonde nell'uomo, il cui cammino formativo viene indicato nelle Sacre Scritture: via privilegiata per educare il fedele alla parola di Dio.

La conoscenza e la fede, per il credente, riposano in un unico *Logos*, in un unico Dio e in un unico Libro. L'itinerario conoscitivo rivelato dalla Bibbia non conduce l'uomo fuori da se stesso, bensì dentro se stesso, dove può riconoscersi in quanto *imago Dei* e *imitatio Christi*. Mutano rispetto al passato gli stili di vita e gli stili di

pensiero, e con essi anche gli stili formativi. Con ciò il cristianesimo esplica, nel Medioevo, tutta la propria forza teologica.

#### 4.3. La «pedagogia divina» di Clemente Alessandrino

*Παιδαγωγία* (*paidagogia*), *παιδαγωγός* (*paidagogos*) e *παιδαγωγέω* (*paidagogeō*); quindi *παιδεία* (*paideia*), *παιδευτής* (*paideutes*) e *παιδεύω* (*paideuō*); infine *παιδευσις* (*paideusis*), *παιδιά* (*paidia*) e *παιδιά* (*paidiá*): questi sono i lemmi con cui Clemente Alessandrino istituisce, nel *Pedagogo* – redatto intorno al 190 d.C. –, la propria *pedagogia divina*. Qui, la veridicità del sapere pedagogico trae ancora origine dalla *Legge* che il *Logos* dettò all'uomo attraverso Mosè. Quest'ultimo fu il tramite salvifico con cui Dio pose l'umanità sulla via della conoscenza e della salvezza. La conoscenza, la salvezza e la grazia eterna provengono «*δια* *Ἰησοῦ* *Χριστοῦ*» (*dia Iesou Christou*) (Clemente, 1550: 101): il *Logos* che si è fatto «*ἄνθρωπος* *παιδαγωγός*» (*anthropotetos paidagogos*) (*ibid.*: 125), ovvero «pedagogia dell'umanità».

Tito Flavio Clemente nasce ad Atene, intorno al 150 d.C., da genitori pagani. Soprannominato l'Alessandrino in ragione del lungo tempo trascorso in Alessandria d'Egitto, Clemente è prima discepolo del maestro Panteno, poi suo collaboratore e, intorno al 190 d.C., successore alla carica di direttore del *Didaskaleion* – la nota scuola alessandrina tra i cui allievi, sia pagani sia cristiani, si conta anche il nome dello scrittore di lingua greca Origene. La decisione di convertirsi al cristianesimo matura con ogni probabilità prima di giungere ad Alessandria, epicentro commerciale e culturale che Clemente elegge a seconda patria. Accanto alle conoscenze filosofiche acquisite durante i viaggi in Grecia, Siria e Palestina, affianca competenze relative alla religione pagana e ai culti misterici. Presso Alessandria – dove permarrà dal 180 al 202, anno in cui si recherà in Cappadocia ove morirà nel 215 d.C. – viene a contatto con la tradizione ebraica, il pensiero gnostico di Basilide, Valentino e Carpocrate, nonché con varie forme di eresia. Tali frequentazioni intellettuali si riflettono anche nel *Pedagogo*, in cui le numerose citazioni delle Sacre Scritture – se ne possono contare, tra dirette ed

indirette, circa 750 – s'accompagnano a un ampio ricorso ad autori pagani e greci, tra i quali Omero e Platone. Nell'opera di Clemente giungono così a convergenza tre differenti ma interconnesse culture: quella greco-ellenistica, la romano-latina e quella cristiana. L'originalità del suo pensiero è data anche da questo intreccio.

Vergato in lingua greca e diviso in tre libri, il *Παιδαγωγος* rappresenta una delle espressioni pedagogicamente più significative del cristianesimo delle origini. Il secondo e terzo libro sono finalizzati a tracciare un compendio della vita e della morale cristiane. In essi Clemente riferisce del cibo e delle bevande, delle suppellettili e dei banchetti, del riso e del turpiloquio, dei profumi e del sonno, della procreazione dei figli e degli ornamenti d'oro, nonché della bellezza, della ricchezza, dell'igiene personale e dello stile di vita propri del buon cristiano (cfr. *ibid.*: 174-539). Il primo libro è volto, invece, a tratteggiare i fondamenti della pedagogia divina. Questa si origina, appunto, dal *Logos* che è all'un tempo «λογος προτρεπτικός» (*logos protrepticos*) (*ibid.*: 7) – ovvero, esortante –, «λογος παιδαγωγος» (*logos paidagogos*) (*ibid.*: 13) – cioè, accompagnatore – e «λογος διδασκαλικος» (*logos didaskalikos*) (*ibid.*: 7) – ossia, istruttore o maestro. Delineando i tre volti del *Logos*, Clemente abbozza il progetto di una trilogia in cui il *Pedagogo* avrebbe dovuto essere il componimento intermedio (posto fra il *Protrettico* e il *Maestro*) capace di condurre il lettore verso la salvezza della fede in Dio. In realtà, la trilogia rimane incompiuta. Infatti, non risulta – allo stato attuale delle conoscenze relative alle fonti – che l'opera intitolata *Maestro* sia mai stata vergata, né pare verosimile che essa possa altresì venire identificata con gli *Stromati*. Permane tuttavia nelle pagine del *Pedagogo* il segno di una precisa volontà: offrire uno strumento idoneo per guidare il cristiano in ogni momento della vita. Clemente riferisce di una *παιδαγωγία* (*paidagogia*) che è opera del *παιδαγωγος* (*paidagogos*), il quale ha come scopo principale il *παιδαγωγειν* (*paidagogein*); quindi, della *παιδεία* (*paideia*) e della necessità di un *παιδευτης* (*paideutes*) abile nel *παιδευειν* (*paideuein*); infine, di una *παιδευσις* (*paideusis*) che dovrebbe accompagnare l'età della *παιδία* (*paidia*) senza soffocarne le forme della *παιδία* (*paidia*). Un legame etimologico e filologico unisce tra loro le parole greche.

L'originarietà semantica insita nel *Pedagogo* si avverte nella scelta di sostantivi e verbi dove si configura l'idea di *pedagogia divina*. Nelle pieghe del lessico greco è la forma verbale a rivestire un ruolo determinante per la comprensione. Così il *παιδαγωγειν* (*paidagogein*), composto dalla radice *παιδ-* (*paid-*) e dal verbo *αγωγω* (*agogeō*), indica l'azione del “condurre”, del “dirigere”, dell’“accompagnare”, del “guidare” e, quindi, anche dell’“istruire” e dell’“educare” il fanciullo. Tale è il verbo trascritto da Clemente (cfr. *ibid.*: 5, 7, 9, 11, 13, 17, 97, 111, 159, 161, 163, 167) per denotare l'agire del *παιδαγωγος* (*paidagogos*), che s'identifica come “accompagnatore”, “guida” ed “educatore” dei fanciulli. Il termine, che la traduzione italiana rende con “pedagogo”, è il cardine lessicale attorno al quale ruota il testo. Nell'evocarlo e invocarlo con il primo libro in modo ridondante (cfr. *ibid.*: 3, 5, 7, 11, 13, 17, 21, 23, 55, 57, 91, 95, 97, 99, 101, 103, 125, 127, 131, 139, 141, 161, 163), Clemente specifica l'ambito conoscitivo proprio del pedagogo: la *παιδαγωγία* (*paidagogia*) (cfr. *ibid.*: 3, 5, 31, 91, 93, 101, 125, 127, 129, 153, 159, 165). Quest'ultima è l’“ufficio del pedagogo”, ovvero sia l'arte di indirizzare, regolare, correggere e “costumare” il fanciullo. Se il nesso tra *παιδαγωγία* (*paidagogia*), *παιδαγωγος* (*paidagogos*) e *παιδαγωγειν* (*paidagogein*) appare decisivo nel cogliere la struttura fondante della *pedagogia divina* dello scrittore cristiano, al fine di non smarrirne l'intrinseca *originarietà* occorre considerare un ulteriore plesso lemmatico, che viene costituendosi attraverso i vocaboli *παιδεία* (*paideia*), *παιδευτης* (*paideutes*) e *παιδευειν* (*paideuein*) – dove ritorna la radice *παιδ-* (*paid-*). Il *παιδαγωγος* (*paidagogos*) acquista progressivamente rilievo da un punto di vista pedagogico oltre che teologico allorché unisce al *παιδαγωγειν* (*paidagogein*) – l'educare – il *παιδευειν* (*paideuein*): vale a dire, il “formare” l'uomo a partire dai primi anni della vita. Quindi, dall’“infanzia”.

Il *παιδευειν* (*paideuein*) greco indica un *divenire formativo* che ha origine nell'infanzia, ma si protrae durante la vita. Esso implica anche l’“allevare”, il “nutrire” e l’“aver cura” tanto del corpo quanto dello spirito, nonché il “coltivare” e l’“educare” le facoltà intellettive del bambino. La forma verbale *παιδευειν* (*paideuein*) possiede un'estensione semantica che non è circoscrivibile o riducibile al solo *paidagogein*: se il *paideuein* comprende e comporta il

*paidagogein*, non pare lecito sostenere il contrario. Ciò perché il *paidagogein* concerne esclusivamente l'età della fanciullezza, mentre il *paideuein* – il formare – segna ogni tempo della vita dell'uomo. Colui che esercita il *paideuein* (cfr. *ibid.*: 9, 103, 107) è non solo *paidagogos*, ma anche *paideutes* (cfr. *ibid.*: 91): maestro, precettore.

Scrivendo Clemente riportando il monito del *Logos* divino, espressosi nel profeta Osea: «*εγω δε παιδευτης υμων ειμι*» (*ego de paideutes umon eimi*) (cfr. *ibid.*: l.c.): io sono il vostro maestro. Propria del *paideutes* è la *paideia*, ovvero quella “cultura formativa” che si esplicita anche nell'istruire, nel coltivare e nell'educare. La *paideia* si relaziona al *paideutēs* (*paideutes*) e la *paidagōgia* al *paidagōgos* (*paidagogos*). È opportuno precisare come Clemente distingua, sebbene non esplicitamente, tra ciò che è *paideia* (cfr. *ibid.*: 31, 43, 131, 137, 165) e quanto invece è *paideusis* (*paideusis*) (cfr. *ibid.*: 9, 93). La sfumatura di significato tra i due termini è sottile ma decisiva: l'una – la *paideia* – indica il cammino mediante cui si realizza un divenire formativo continuo; l'altra – la *paideusis* – si riferisce a un “formare” che è già accaduto, raggiunto e conseguito. Senza forzare l'interpretazione, e rispettando quel “divenire” che differenzia la *paideia* dalla *paideusis*, si potrebbe argomentare che la *paideusis* sia il compiersi e il concretarsi della *paideia*.

L'analisi fin qui condotta non sembra conclusa senza ponderare un ulteriore aspetto: il soggetto, di cui parla il *Pedagogo* di Clemente. Questi è il *fanciullo*; quel *παις* (*pais*) la cui radice *παιδ-* (*paid-*) accomuna i vocaboli greci sin qui riferiti. In accordo con le Scritture, nel testo di Clemente il fanciullo non è, però, semplicemente il bambino. L'età della fanciullezza diviene una metafora con un ampio valore ostensivo: indica, infatti, anche chi deve ancora essere illuminato dalla luce divina. Il termine *παιδιά* (*paidia*) (cfr. 25 ss.) – la “fanciullezza” – descrive la condizione non soltanto dell’“essere fanciulli”; ma ancor più dell’“essere uomini” agli occhi di Dio. Scrive l'autore nel primo libro: «Tutti quelli che cercano la verità sono fanciulli davanti a Dio» (*ibid.*: 22). Diviene qui chiaro il significato della pedagogia di Clemente: «Che la pedagogia – prosegue il Dottore della Chiesa – sia l'educazione dei fanciulli è manifesto dal nome stesso. Resta a trattare dei “fanciulli” a cui accenna la Scrittura, e ad assegnare poi loro un pedagogo. I fanciulli siamo noi; e la

Scrittura ci celebra in molti modi e ci appella con diverse metafore, significando con vari nomi la semplicità della fede» (*ibid.*: 22-23).

Clemente sembra giocare con i termini, facendosi lui stesso attore di quella misteriosa *παιδιά* (*paidia*) – il giuoco fanciullesco – a cui muove altri richiami (cfr. *ibid.*: 39 ss.). Se nel *Pedagogo* il fanciullo è specchio dell'uomo e il *paidagogos* diventa il nome di Dio, anche la pedagogia vede mutare il proprio profilo. Essa non è identificabile con “l'arte del condurre il fanciullo”, ma viene a coincidere con il sapere divino che guida l'uomo nella sua formazione verso la conoscenza e la salvezza eterna. Dio è dunque *Logos*: Verbo dispensatore di conoscenza; è *Paidagogos*: guida dell'uomo e pedagogo del genere umano; è fonte della «pedagogia divina» (*τον θεος παιδαγωγια*) (*ibid.*: 92-93), che sostanzandosi di *paideia* cristiana induce l'uomo alla ricerca dell'armonia con se stesso attraverso il raggiungimento della Verità. L'originalità pedagogica di Clemente sembra allora custodita in questa essenzializzazione: «Anche noi onorando con un nome puerile i beni migliori e più perfetti della vita, li abbiamo chiamati *παιδεία* (*paideia*) e *παιδαγωγία* (*paidagogia*)» (*ibid.*: 30).

Le idee di *paideia* e *humanitas* proprie dell'antichità classica costituiscono ormai un orizzonte remoto, ma originario, sul quale prevale una rinnovata visione della formazione e dell'educazione dell'uomo. Tale concezione scaturisce, come si è visto, da un pensiero che assegna al *theos* e al *logos* un significato ignoto al mondo pagano. Così, la pedagogia scopre nella *caritas* la propria regola aurea e nella figura del Maestro – come ricorda il Vangelo di Giovanni (cfr. Gv 13,13) – la fonte della conoscenza. Ma chi è il Maestro? A tale interrogativo risponderanno prima il *De Magistro* di Agostino e poi il *De Magistro* di Tommaso.

#### 4.4. I *De Magistro* di Agostino e Tommaso

Nell'avvicinare l'essenza, i contenuti e la forma della pedagogia medioevale emerge come essa tragga motivo d'ispirazione anzitutto dal dettato biblico. Più in particolare, si assiste al diffondersi di un'antropologia cristiana il cui punto di riferimento teologico è dato dai Vangeli. Tanto i singoli teologi quanto gli ordini monastici

nel loro insieme producono una cultura teologica la cui attinenza con l'educazione dell'uomo è assai stretta. Da un lato si occupano dell'istruzione religiosa dei novizi, dall'altro pongono, direttamente o indirettamente, le basi medesime della formazione cristiana. Il carattere più spiccato che la tematica pedagogica assume è dato dal rapporto fra il maestro e il discepolo. Mentre il discepolo è il giovane e, comunque, ogni cristiano che si avvicina al magistero ecclesiale nonché alla lettura dei testi sacri, il *magister* viene inteso sia come colui che insegna all'interno di monasteri, abbazie, conventi e chiese, sia come il vero *Magister* che è appunto e soltanto Dio. Su questo scenario si dispongono anzitutto due tra le più grandi figure del Medioevo: Agostino e Tommaso. Entrambi, a nove secoli di distanza l'uno dall'altro, si occupano della questione del maestro e scrivono un *De Magistro*.

Il *De Magistro* di Agostino – redatto in ambito patristico e perciò premedievale (ma protomedievale), intorno al 389 – e le due parti del *De Magistro* di Tommaso – ossia, quella contenuta nella *Quaestio 11* del *De Veritate* e quella coincidente con la *Quaestio CXVII* della *Summa theologiae*, ambedue risalenti al XIII secolo – si concentrano sulla figura del maestro. Il complemento di argomento che accomuna i titoli latini annuncia il *modus* con cui il tema verrà affrontato, discusso e, appunto, argomentato. Sia Agostino sia Tommaso, infatti, conducono il lettore attraverso un'esposizione particolareggiata del problema, sebbene lo facciano secondo modalità dell'incedere logico e gnoseologico differenti. Agostino fa proprio il dialogo di matrice platonica: chi pone gli interrogativi coincide con colui che, possedendo la conoscenza, aiuta maieuticamente il proprio interlocutore a cercare la risposta dentro se stesso e ad approssimarsi così alla comprensione della verità. Tommaso predilige l'impostazione aristotelica: alla costruzione delle tesi fa seguito la presentazione dello *status quaestionis*, dove vengono enunciate le possibili affermazioni e negazioni delle tesi prima enunciate. Il passaggio conclusivo è dato dalla *solutio magistralis*, cioè da una dimostrazione finale. Si tratta di accessi differenti, ma anche di continuità e unità rispetto all'oggetto dell'argomentazione.

La domanda, ora sottesa ora direttamente esplicitata nelle pagine dei *De Magistro*, è la seguente: "Chi è il maestro?". Nel rispondere –

Agostino attraverso un'argomentazione pacata e Tommaso mediante un incedere serrato –, il primo dichiara che «l'unico maestro è nei cieli» (Agostino, *De Magistro*: XIV, 46); il secondo che «l'uomo può sia essere sia venir chiamato maestro» (Tommaso, *De Magistro*: I, 160). La domanda orientata a indagare l'identità del maestro si tramuta gradualmente in un'altra, volta a sondare la legittimità di tale denominazione – ovvero: chi può essere maestro? È infatti nei riguardi della facoltà dell'uomo di "poter essere maestro" che i due *De Magistro* di Agostino e Tommaso ora divergono ora convergono.

Agostino riconosce esclusivamente al «*summus Magister*» (Agostino, *De Magistro*: I, 2) – e cioè, a Dio – quella «*sempiterna Sapientia*» (*ibid.*: XI, 38) fonte del supremo «docere». L'insegnare è, per il Padre della Chiesa, «*scientia*» (*ibid.*: IX, 25) sublime e manifestazione della luce divina. Il rapporto tra «docere» e «discere» – ossia, tra insegnare e apprendere e, dunque, tra maestro e allievo – si colloca nell'ambito della teoria agostiniana dell'illuminazione, secondo la quale il soggetto conosce non già in ragione di quanto vede provenire dall'esterno di se stesso, bensì cercando la luce della verità che risplende entro le pareti del suo animo. Qui ha sede – così lo chiama Agostino – l'«*homo interior*» (*ibid.*: I, 2), ovvero il tempio umano in cui Dio dimora. Se «nell'uomo interiore abita Cristo» (*ibid.*: l.c.), che è verità e conoscenza, allora questo medesimo uomo non abbisogna, per apprendere, di alcun altro maestro poiché in lui è già presente la luce della suprema conoscenza. Ogni essere umano, quindi, «*est (...) intus discere idoneus*» (*ibid.*: XII, 40) – è capace di apprendere interiormente – poiché custodisce dentro di sé l'«*intus magistrum*» (*ibid.*: l.c.): il maestro interiore. Nessun uomo, per quanto colto, può – in ragione del suo essere creatura di Dio – divenire depositario di eguale conoscenza. All'uomo, dunque, non è attribuibile il titolo di maestro poiché – e qui prende forma la risposta al quesito sotteso al testo di Agostino – solamente Dio è conoscenza. Il *Magister*, pertanto, costituisce l'«*interiorem veritatem*» (*ibid.*: XII, 39) presente nell'uomo che emana la luce della sacra conoscenza.

La possibilità che il discente ha di *cognoscere* non risiede nelle parole – che sono sempre, secondo Agostino, anzitutto «*signa*» (*ibid.*: 6), e cioè segni da interpretare – pronunciate dal maestro

terreno, bensì nel proprio essere creatura *intelligens* (cfr. *ibid.*: I, 1 ss.). Come tale, capace dell'*intus legere*: di leggere dentro se stesso scorgendo l'unità fra uomo e Dio. Quale compito ha, allora, il maestro terreno? Questi si limita ad aiutare lo scolaro – ecco la dimensione maieutica – nella scoperta della verità già posseduta dal giovane nella propria interiorità. Si legge nel *De Magistro*, attraverso le domande formulate da Agostino e le risposte del figlio Adeodato: «Errano gli uomini che chiamano maestri quelli che non lo sono» (*ibid.*: XIV, 45). In egual modo sbagliano coloro che ritengono le parole pronunciate da un uomo – dunque il linguaggio – essere strumento di conoscenza. Gli uomini non imparano perché ascoltano il linguaggio, ma semmai poiché quest'ultimo evoca in loro conoscenze già possedute – ecco il platonismo di Agostino –, seppur non ancora consciamente espresse.

Agostino riconosce però che il linguaggio, se correttamente impiegato, possa aiutare l'uomo a scorgere la luce divina della conoscenza. A tale riguardo, pare opportuno sottolineare come l'attenzione si concentri sulla scelta dei verbi connessi con il *docere* e il *discere*. Il «docere» induce nel discepolo il generarsi di modalità di riflessione che si esplicano, secondo il testo agostiniano, attraverso forme verbali quali «intellegere» (*ibid.*: I, 1) – intendere –, «sermocinari» (*ibid.*: III, 5) – disputare –, «significare» (*ibid.*: IV, 8) – indicare –, «loqui» (*ibid.*: VII, 19) – parlare –, «demonstrare» (*ibid.*: III, 6) – dimostrare – e «monstrare» (*ibid.*: IV, 7) – mostrare –; quindi «cogitare» (*ibid.*: VIII, 21) – pensare –, «existimare» (*ibid.*: VIII, 22) – giudicare –, «putare» (*ibid.*: VIII, 24) – ritenere –, «probare» (*ibid.*: IX, 25) – provare – e «improbare» (*ibid.*: l.c.) – respingere –; ancora, «disserere» (*ibid.*: VIII, 21) – esporre –, «digerere» (*ibid.*: l.c.) – ordinare –, «opinare» (*ibid.*: IX, 28) – supporre –, «scire» (*ibid.*: XIII, 42) – conoscere – e «inspicere» (*ibid.*: XIII, 43) – esaminare. Questi livelli di riflessione devono poi essere accompagnati da un pensare che si concreti in «quaerere» (*ibid.*: I, 1) – cercare –, «interrogare» (*ibid.*: l.c.) – domandare –, «inquirere» (*ibid.*: II, 4) – indagare – e «rogare» (*ibid.*: III, 6) – chiedere –; ossia, da un pensiero capace di produrre livelli di problematicità differenziati. Infine, l'attività del *cognoscere* è, per Agostino, strettamente legata all'«orare» (*ibid.*: I, 2). Infatti, quanto più il discepolo

amerà attraverso la preghiera il suo Maestro interiore, tanto meglio scorderà dentro se stesso la luce della vera conoscenza.

Muovendo dalla questione del linguaggio posta da Agostino prende le mosse e vi si ricollega Tommaso, che non nega ma anzi accoglie le posizioni del Padre della Chiesa. L'*Articulus primus* che apre il suo *De Magistro* recita infatti: «L'oggetto della discussione è intorno al maestro. E in primo luogo ci si chiede se l'uomo possa insegnare ed essere chiamato maestro o soltanto Dio lo possa» (Tommaso, *De Magistro*: I, 4). Discutendo questa tesi, Tommaso dichiara: «L'essere maestro (...) e l'insegnare sembrano prerogative esclusive di Dio» (*ibid.*: I, 8-9). Fin qui Tommaso sostiene la concezione di Agostino e conferma che «nessuno può trasmettere ad altri la conoscenza di alcuna cosa, e pertanto non può istruirlo» (*ibid.*: 77), soggiungendo come «l'uomo venga istruito solamente da Dio, non da un altro uomo» (*ibid.*: I, 472-44).

Solo a questo punto Tommaso inizia a elencare le proprie obiezioni. Facendo riferimento alle Scritture, e precisamente alla Seconda lettera a Timoteo, Tommaso argomenta che se Paolo si può considerare come predicatore e maestro di popoli, allora anche l'uomo cristiano, per analogia, può essere chiamato maestro (cfr. *ibid.*: I, 160). Mentre il centro delle riflessioni agostiniane è Dio, quello di Tommaso contempla anche l'uomo. L'afflato pedagogico è, in Tommaso, palpabile quando precisa che il soggetto deve «in educatione formarum in esse» (*ibid.*: I, 93-94), ossia essere nell'educazione delle forme. Il discorso si apre così alle due possibili forme conoscitive esperibili dall'uomo: l'una si ha quando il soggetto «perviene alla conoscenza di cose ignote con le sole sue forze, ed è questa la via che chiamiamo "scoperta" (*inventio*)»; l'altra «si ha quando qualcuno, dall'esterno, offre un piccolo aiuto (...), e questa seconda via è chiamata "apprendimento" (*disciplina*)» (*ibid.*: I, 310-314). Qui Tommaso pone la differenza tra scoperta e apprendimento in rapporto all'attività conoscitiva. Anche nella *Summa theologiae* si legge: *cum duplex sit modus acquirendi scientia, scilicet inveniendū et addiscendū, modus qui est per inventionem est praecipuus; modus autem qui est per disciplinam est secundarius*: duplice è il modo di acquisire la conoscenza, appunto scoprendo e imparando; il modo che avviene attraverso la scoperta è il principale, mentre il modo

che avviene mediante l'imparare è secondario (cfr. Tommaso, *Summa theologiae*: III, q. 9, a. 4, ad 1).

La forma verbale latina *addiscere* – composta dalla preposizione “ad” e dal verbo “discere” – indica il “moto a luogo” insito, seppur in forma figurata, nell'apprendere. Quest'ultimo consiste nel muovere verso le conoscenze che provengono dall'esterno, e non già dall'interno. Al contrario, la scoperta conoscitiva si origina dentro l'uomo: *inveniendo*. Nel riproporre il problema aristotelico del rapporto tra potenza e atto, Tommaso precisa: «Occorre tuttavia sapere che una cosa in natura può preesistere in potenza in due modi diversi: uno è quello della potenza attiva diretta, quando cioè il principio intrinseco è in sé sufficiente a condurre all'atto perfetto (...). L'altro è quello della potenza passiva, quando cioè il principio intrinseco non è sufficiente a condurre all'atto» (Tommaso, *De Magistro*: I, 280-285). Il senso della relazione maestro-allievo è chiarito mediante un esempio: come il medico assiste il malato durante il processo di guarigione, operando quale collaboratore della natura, vera causa della cessazione dei mali, così il maestro terreno può accompagnare e assistere l'allievo lungo il percorso conoscitivo che ha però la propria genesi dentro il discepolo (cfr. *ibid.*: I, 280 ss.). Anche per Tommaso l'autentica conoscenza trova sede, «*originaliter*» (*ibid.*: I, 415), all'interno dell'uomo e non nella trasmissione del sapere. Il maestro può dunque dedicarsi all'*insignere* – verbo nel quale ricorre il sostantivo *signum* –, nella consapevolezza che questo termine indichi – in virtù del “doppio accusativo” retto dal verbo latino – tanto l'insegnare un argomento quanto l'insegnare a un uomo (cfr. *ibid.*: IV, 60 ss.). Così, l'insegnare proprio del maestro terreno altro non è che «causare (...) il sapere in un altro uomo» (*ibid.*: I, 40) attraverso i *signa*.

Il *De Magistro* di Tommaso porta a compimento la questione del linguaggio rimasta aperta nel *De Magistro* di Agostino. Confermando la priorità del magistero divino su quello umano, in accordo con la tradizione agostiniana, Tommaso ammette la possibilità che anche l'uomo possa essere maestro. Rievocando Agostino (cfr. *ibid.*: I, 92), Tommaso porta quindi in emersione un problema ulteriore. Poiché «il sapere, nel giungere all'uomo, non viene trasformato (*mutator*) esso stesso, ma trasforma (*mutat*) l'uomo» (*ibid.*: I, 10),

Tommaso precisa come, nel passare dalla potenza all'atto, il sapere necessariamente viva una trasformazione. Di conseguenza, poiché il soggetto attraverso le trasformazioni del sapere trasforma anche i propri «attributi contingenti» (*ibid.*: I, 452), s'invera in subordine anche «la trasformazione del soggetto, da persona che possiede il sapere in potenza a persona che lo possiede in atto» (*ibid.*: I, 454). Viene così configurandosi la possibilità di una triplice trasformazione, all'un tempo gnoseologica, ontologica e pedagogica: (1) *gnoseologica*, in quanto ciò che l'uomo conosce è oggetto di trasformazione; (2) *ontologica*, perché l'essere dell'uomo trasforma se stesso conoscendo; (3) *pedagogica*, poiché l'uomo si trasforma proprio attraverso un'educazione alla conoscenza. A unire le tre vie è, nella vita del cristiano, la tensione verso la perfetta conoscenza di Dio.

#### 4.5. *Perfectio*: il canone cristiano della formazione umana

Ogni epoca è segnata da mutamenti. Alcuni si rivelano tangibili, altri risultano meno evidenti. Alcuni sono l'effetto di una causa che ha radici nel passato, altri sembrano accadere senza un'apparente ragione. Alcuni, ancora, lasciano tracce indelebili nelle pagine della storia, altri paiono svanire nelle pieghe del tempo. Ebbene, all'interno della stagione medioevale il cristianesimo produce un cambiamento di proporzioni enormi. Lo si è visto: si modificano la concezione del mondo, dell'uomo e di Dio. Meglio: è l'idea stessa di Dio (unitamente al principio del *Logos* divino e al dogma della fede) a determinare una trasformazione profonda nelle visioni del mondo e dell'uomo. L'uomo, all'interno del pensiero cristiano-medioevale, non è più riconducibile all'ideale greco del filosofo della *polis*, né a quello del *civis* romano, ma viene interpretato anzitutto come creatura di Dio. Generato da Dio, l'uomo è, dunque, figlio del Padre: a lui deve tutto se stesso; a lui deve la vita; e a lui deve quel rispetto che si traduce nell'obbedienza alla sua Legge e nell'ascolto del suo Verbo.

È così che l'uomo viene configurandosi come “servo” di Dio. Si tratta di un cambiamento significativo. Se nel mondo greco e nella civiltà romana l'“essere servi” implicava una posizione di subalter-

nità politica e giuridica, economica e sociale, culturale e umana, all'interno delle Scritture la parola "*servus*" identifica invece una sorta di "titolo d'onore" attribuito a chi entra in comunione con Dio. Suoi servi sono non soltanto Abramo, Isacco, Giacobbe e Mosè, ma anche i profeti, i sacerdoti e gli apostoli, nonché tutti coloro che si riconoscono nell'amore *di e per* Dio. Non solo. La forma apicale del servire viene incarnata nelle Scritture dalla figura di Cristo, che corrispondendo al volere del Padre si fa uomo per liberare l'umanità dal peccato. Per amore del Padre, il Figlio compie l'estremo sacrificio di sé, conferendo all'umanità tutta la facoltà d'intraprendere una nuova vita nella fede in Cristo. Recita la Lettera ai Filippesi: «Gesù Cristo, essendo per natura Dio, non stimò un bene irrinunciabile l'essere uguale a Dio, ma annichilò se stesso prendendo natura di servo, diventando simile agli uomini; ed essendo quale uomo, si umiliò facendosi obbediente fino alla morte e alla morte in croce» (Fil 2,5-6). Nel Vangelo di Giovanni, Cristo è «Maestro e Signore» (Gv 13,13), ma lava i piedi degli apostoli invitandoli a ripetere lo stesso gesto gli uni verso gli altri. La figura del servo assurge così a pieno rilievo, assegnando all'uomo una nuova forma e una nuova sostanza (una rinnovata "espressione" in un rinnovato "contenuto"). Se Cristo in quanto Figlio si è posto al servizio del Padre, allora l'uomo può farsi servo di Dio. Si tratta di un cambiamento di prospettiva – dalla matrice sia teologica sia antropologica – nell'interpretazione dell'uomo (e nella concezione del mondo). E ciò anche dal punto di vista pedagogico. Sarà il canone cristiano della *perfectio* a esemplare, per l'uomo di fede, il corretto percorso formativo ed educativo.

La *perfectio* è un attributo che pertiene a Dio. L'uomo, creato a sua immagine e somiglianza, è tuttavia chiamato a tendere verso la perfezione obbedendo, pregando, credendo, servendo e amando. Benché la perfezione sia per il cristiano un ideale irraggiungibile, egli è però nelle condizioni di approssimarvisi nell'unità della fede e nella conoscenza di Cristo, in cui ha trovato espressione l'uomo perfetto (cfr. Ef 4,13). Si legge in Matteo: «Voi dunque sarete perfetti, come perfetto è il Padre vostro che è nei cieli» (Mt 5,48). È dunque Cristo a esortare alla perfezione, ma è compito dell'uomo rispondere a questa chiamata. Nel Nuovo Testamento, a effigiare la

disposizione del cristiano verso la perfezione è, ad esempio, Paolo che così si pronuncia: «Non che io sia già arrivato alla mèta o sia già in uno stato di perfezione, ma mi sforzo nel tentativo di afferrarla, perché anch'io sono stato afferrato da Cristo Gesù. Fratelli, io non pretendo di averla già afferrata; questo dico: (...) protendendomi verso l'avvenire, mi lanciai verso la mèta, al premio della celeste chiamata di Dio in Cristo Gesù. Quanti dunque siamo perfetti, coltiviamo questi pensieri» (Fl 12-15).

Dovere e responsabilità del cristiano è corrispondere a tale appello. Seguire la volontà di Cristo, come lui ha perseguito quella del Padre: in questo modo anche l'uomo può intraprendere la via verso la perfezione. Ma è un cammino arduo, segnato dalla rinuncia e dal distacco, dall'umiltà e dal servizio, dal perdono e dalla misericordia. Così la *caritas* viene a identificare il «vincolo della perfezione» (Col 3,14), ossia il presupposto prescindendo dal quale l'uomo non può giungere alla *perfectio* richiestagli da Dio. Dunque, non v'è *perfectio* senza *caritas*. Superiore perfino alla fede – poiché anche la fede opera mediante la carità (cfr. Gal 5,6) –, la *caritas* rappresenta il viatico per il viaggio del fedele nel mondo, come figlio e servo di Dio. Si tratta, letteralmente, di una "provvista" d'amore atta a confortare e rincorare, perdonare e sostenere, accettare e accogliere con spirito di fratellanza tutti coloro che s'incontrano lungo il cammino, anche se nemici. In ciò consiste la prova d'amore (e di fede) richiesta da Dio ai cristiani affinché, accogliendosi vicendevolmente, incarnino l'Amore sommo e perfetto che Dio stesso è.

Tutto ciò comporta, nella sfera formativa ed educativa del soggetto (e, dunque, nella storia della formazione dell'uomo e di ogni singolo uomo), almeno tre ordini di conseguenze: (a) l'uomo viene educato da Dio, che è Maestro sommo e Sapienza personificata; (b) l'uomo si forma dentro se stesso, nella preghiera e nello studio della Parola di Dio; (c) l'uomo si educa – ossia, educa se stesso – attraverso il rapporto di fratellanza che lo unisce agli altri uomini nell'affrontare le prove della vita.

Le considerazioni enucleate paiono legittimare alcune ulteriori riflessioni di fondo, utili a comprendere come il cristianesimo produca un mutamento storico e una svolta pedagogica circa il problema della formazione e dell'educazione dell'uomo. (i) L'incon-

tro (nella fede) con Cristo trasforma l'uomo. (ii) Nella relazione (personale) fra uomo e Dio, l'opera educatrice di Cristo conferisce centralità alla figura del maestro. (iii) Il rapporto tra l'uomo e Dio determina la priorità dell'educazione sulla formazione. (iv) La dimensione formativa, nella quale l'uomo è libero di formare se stesso, rimane più in ombra e perde progressivamente rilievo. (v) L'educazione consiste nel raggiungere il canone della *perfectio* codificato dalla Legge di Dio. (vi) L'educare viene inteso come un corrispondere alla vocazione del "porsi al servizio" dell'altro. (vii) La visione cristocentrica non contempla la possibilità che l'uomo possa formarsi prescindendo dall'incontro, dal rapporto, dalla relazione personale con l'Altro e, per estensione, con gli altri. (viii) Il cristianesimo, nel sancire la preminenza dell'educativo sul formativo, modella l'identità di una pedagogia che si concreta anzitutto in un'azione (o in una missione) educativa.

Il Medioevo cristiano è, dunque, un punto di svolta: nella storia dell'uomo, nella storia delle idee di formazione ed educazione, nella storia della pedagogia. Se il mondo dell'antichità classica aveva teorizzato – con la *paideia* greca e l'*humanitas* romana – un'idea di *formazione* che conferiva all'uomo la libertà e la responsabilità di dare forma a se stesso, il Medioevo sposta invece l'attenzione sull'*educazione*. L'*originarietà* dell'epoca cristiano-medioevale è custodita proprio in questo spostamento di prospettiva: l'*originarietà della formazione* si radica non più nel soggetto (come accadeva per la *paideia* e l'*humanitas*), bensì nella *relazione* con Dio, il quale rappresenta l'origine della *formazione originaria* dell'uomo. Si tratta di un "passaggio", di un mutamento di direzione dal quale non si tornerà più indietro. Benché l'Umanesimo e il Rinascimento, ricuperando e avvalorando la lezione dell'epoca classico-antica, daranno nuovo rilievo alla formazione dell'uomo, le tracce lasciate dal messaggio cristiano rimarranno indelebili. E ciò sia nella concezione del mondo (si pensi, ad esempio, alle accuse rivolte al sistema eliocentrico copernicano e alla condanna per eresia rivolta a Galilei) sia nell'interpretazione dell'uomo e delle sue possibilità formative ed educative. Occorrerà poi attendere l'epoca sette-ottocentesca affinché il discorso (filosofico e pedagogico) sulla formazione e la libertà del formarsi torni ad avere, attraverso la categoria tedesca di *Bildung*,

un ruolo centrale. Ma, a quel punto, la storia della formazione e dell'educazione dell'uomo (dunque, anche la storia della pedagogia) sarà ormai segnata poiché il Medioevo cristiano aveva conferito all'educazione il *primato* sulla formazione.

Posto tra la fine dell'Impero romano – quando nel 476 Odoacre depone l'ultimo imperatore, Romolo Augustolo – e l'epoca umanistico-rinascimentale, il Medioevo europeo, occidentale e cristiano stilizza i tratti inconfondibili della *perfectio*. Già nel IV secolo Gregorio di Nissa aveva posto la questione nel suo *De perfecta forma Christiani*, scritto però in greco, osservando come la perfezione del cristiano consistesse nel «ricevere il suo nome da Cristo» e nel «conformarsi innanzi tutto a ciò che questo nome esige». L'*ordo christianus* rispecchia, dunque, la *perfectio divina* presso i Padri della Chiesa, che mettono a tema una *pedagogia della perfectio* intesa come *deificatio* e *aedificatio*: l'uomo ascende a Dio e si alimenta della sua Perfezione; poi entra nel mondo e vi testimonia la virtù caritatevole della perfezione nell'amore verso il prossimo. Da *perficere*, la *perfectio* è un "condurre a compimento" il volere di Dio tramite l'opera di se stessi. La sua *metamorphosis* consiste nella trasformazione dell'uomo in senso cristiano. E tale sarà l'eredità della patristica assunta nel suo insieme. L'*imago dei* agostiniana, con la teologia del *lumen verum*, declina la *perfectio* quale sinonimo della *veritas*, che nell'interiorità dell'uomo riflette la *lux* divina. Ma non una volta per tutte! Bensì nel lento trascorrere del tempo della quotidianità: «L'uomo – scrive Agostino in *De perfectione iustitiae hominis* (3, 4, 10) – si rinnova nella propria anima di giorno in giorno». Così facendo ascende alla vera sapienza, la cui *perfectio* consiste appunto nel riconoscere dentro di sé l'immagine divina.

Nel suo insieme, la società feudale con i propri intrecci fra economia e politica è sostanzialmente distratta da questo principio istitutivo e la stessa Chiesa non brilla sempre di esempi paradigmatici. Tuttavia, l'educazione risente in genere di tale istanza spirituale se Dhuoda nel *Liber manualis* (VI, 2, 124), scritto per i suoi due figli, esorta il maggiore a essere *vir perfectus*. Ma è anzitutto dentro il fenomeno del monachesimo che le culture dell'educazione s'impregnano di questo ideale cristiano. Anacoreti e cenobiti lo dispongono nella loro vita. Le *Regulae* monastiche lo accolgono nei loro

palinsesti disciplinari. La *perfectio*, unita alla *humilitas*, effigia un'esemplarità "edificante" che s'intreccia con la *pietas* verso il povero e l'ascesi mistica del corpo e dello spirito alla vòlta di Dio. Sicché, Bernardo di Clairvaux scrive nel *Liber de gradibus humilitatis et sapientiae*: «La *perfectio* dell'umiltà è la conoscenza della verità». San Benedetto da Norcia l'aveva evocata nella sua *Sancta regula* e, tanto i cluniacensi quanto i cistercensi, tanto i francescani quanto i domenicani la faranno propria esortando all'imitazione di Cristo, vera fonte esemplare della *perfectio*.

La Chiesa e i suoi ordini combattono contro la *luxuria*, la *meretricatio* e la *fornicatio*, né tollerano l'*adulterium*, il *concupinatus* e le relazioni *contra naturam*. E poiché la sessualità rimane una questione centrale e decisiva per la morale cattolica, anche al *canone della perfectio* è richiesto (ora esplicitamente ora implicitamente) di opporsi a questi peccati – dai quali molti prelati non sono certo immuni. La scolastica si preoccuperà di regolamentare queste condotte, impegnandosi in uno sforzo organico vòlto a stabilire una "gerarchia" delle perfezioni. Ciò accade, ad esempio, in Anselmo d'Aosta, che vede in Dio la causa unica e perfetta del mondo posta al vertice di ogni concezione dell'uomo, dell'umano e dell'umanità. La dialettica tra *perfectio Dei* e *perfectio hominis* ritorna poi nell'"umanesimo" della scuola di Chartres. La teologia di Guglielmo di Conches e di Bernardo Silvestre, fino ad Alano delle Isole intende l'uomo come un "microcosmo" posto al centro del creato per proseguire l'opera di perfezione del mondo voluta da Dio. È la mistica di Ugo di San Vittore, di Riccardo di San Vittore o di Ildegarda di Bingen a ricondurre la *perfectio* al vertice dell'ascesi, che nella *contemplatio* manifesta il grado sommo di perfetta congiunzione tra l'umano e il divino. Per Bernardo di Clairvaux la sapienza di Cristo possiede in sé la *perfectio*, come ricorda nel *Super Cantica Canticorum* (cfr. 43, 4). Né essa risulterà assente presso il suo grande nemico Abelardo, che la raccomanderà ad Eloisa e al loro figlio Astralabium nel celebre *Carmen*.

Anche nell'*Anticlaudianus* di Alano si tiene in assoluta considerazione la *perfectio*, che viene pensata come la mèta di un cammino dell'educazione e della formazione dell'anima umana. Per Ugo di San Vittore e il suo *Didascalicon*, il tragitto della perfezione va

dall'«istruzione» fino alla «contemplazione» (V, IX). Tutti gli *specula* – i modelli morali da imitare – la richiamano. Le prediche nelle cattedrali o nelle pievi di campagna ne fanno cenno. Le scuole, gli *Studia* e le università non la trascurano poiché essa innerva anche le speculazioni teologiche più rigorose o ardite. Neoplatonici, averroristi, aristotelici e filosofi della natura la considerano una figura centrale della tradizione cristiana proprio per la sua estrema pervasività presso ogni teologia. Così la rammentano Lullo e i lullisti, Bonaventura e gli agostiniani, Tommaso e i tomisti, Eckhart e i mistici renani; sulle «perfezioni divine» si fonda il cristianesimo di Lullo; sulla «perfetta luce rivelativa» quello di Bonaventura; sulla «perfezione conoscitiva» quello di Alberto Magno: il maestro di Tommaso d'Aquino, che si sofferma come Duns Scoto sulle «perfezioni» di Dio. Meister Eckhart ritorna, sia nei trattati latini sia nelle prediche in medio-alto-tedesco, sulla generatività ontometafisica di Dio, che crea l'essere in quanto unità e pienezza, purezza e perfezione. La teologia eckhartiana dell'«uomo divino» e dell'«uomo nobile» costituisce anche una teologia della *perfectio*, su cui si istituisce il processo generativo della *Bildung* tedesca in epoca appunto medioevale.

Convenzionalmente inteso quale età compresa tra l'evo antico e quello moderno, il Medioevo edifica attraverso il canone della *perfectio* un'inedita prospettiva pedagogica. Così, la storia della formazione del mondo (ma anche dell'uomo e di ogni singolo uomo) giunge in prossimità dei portali dell'Umanesimo, quando pensare la specificità dell'umano significherà interpretare l'idea della *dignitas hominis*.

Il passaggio epocale che dal contesto cristiano-medioevale porta al Quattro-Cinquecento è lento e graduale. Esso è ravvisabile nell'identità strutturale del Medioevo, dove la dottrina religiosa determina le enciclopedie del sapere. È proprio a questa unità strutturale che sembra aver pensato Ambrogio Lorenzetti dipingendo, tra il 1338 e il 1339, sulla parete nord della Sala dei Nove, nel Palazzo Pubblico di Siena, l'*Allegoria del Buon Governo*. La parete est della sala rappresenta gli *Effetti del Buon Governo* posti in contrasto con l'*Allegoria ed effetti del Cattivo Governo* – effigiati sulla parete ovest. La raffigurazione dell'*Allegoria del Buon Governo* pone al

centro della scena il *Bene Comune*. Quest'ultimo, rappresentato da una figura maschile, con la barba canuta, assisa su un trono, è circondato dalle tre virtù teologali. La disposizione delle immagini pare suggerire la corretta interpretazione: la realizzazione del bene comune, da cui dipende la felicità degli uomini, è attuabile percorrendo i sentieri della fede, della speranza e della carità. Queste ultime presiedono all'espressione delle virtù civiche (pace, forza, prudenza, magnanimità, temperanza e giustizia) che consentono agli uomini di vivere insieme in armonia. La compresenza delle virtù teologali e civiche determina poi il trionfo della concordia, sentimento che permette agli uomini di collaborare nel governo della città affinché a ciascuno sia garantita la propria *dignitas*. Ai piedi della raffigurazione un'ampia cornice ricorda come l'enciclopedia del sapere si articola nelle sette *artes liberales* – conoscenze propedeutiche allo studio della filosofia. Posta al centro tra *fides* e *spes*, la *caritas* è fonte d'ispirazione per quanti vogliono perseguire il bene comune, il quale è espressione di *perfectio* quando l'umano incontra il divino e la ragione si apre al mistero della fede. Lo sfondo di tale incontro è dato dalla *città*, che con l'Umanesimo italiano e il Rinascimento europeo sussumerà i tratti ideali di un luogo capace d'ospitare la formazione dell'uomo nel segno identitario della *dignitas*. Con quest'ultima, l'*originarietà* del problema formativo conoscerà un'ulteriore *trasformazione*.

## 5. LA *DIGNITAS HOMINIS* UMANISTICO-RINASCIMENTALE

### 5.1. La città e l'arte, le filosofie e le scienze

Tramontata la stagione medioevale, il profilo identitario della civiltà umanistico-rinascimentale si disegna nell'intreccio fra elementi di continuità e fenomeni di rottura rispetto al passato. Instaurando un rapporto discutivo con la classicità antica e un legame controverso con la *media aetas*, l'Umanesimo e il Rinascimento aprono a una nuova mentalità entro cui muta la visione del mondo, cambia la concezione della vita, si modifica l'enciclopedia dei saperi e assume un più marcato rilievo l'idea di "uomo". Trasformazioni profonde investono la sfera politica, sociale, economica e religiosa; quindi, l'ambito culturale, artistico e civile. Tutto ciò promuove una valorizzazione dell'individualità umana che si rivelerà essere il *carattere originario* dell'ideale educativo umanistico e rinascimentale.

Se lo spirito del tempo è segnato, in Europa, dalla costituzione di alcuni Stati nazionali e, in Italia, di quelli regionali, e se la storia di questi secoli vede la progressiva decadenza delle istituzioni che avevano contraddistinto il Medioevo, ossia la Chiesa e l'Impero, le città divengono invece lo scenario ove è possibile scorgere la forza propulsiva di un diffuso rinnovamento. La città quattro-cinquecentesca non possiede più i tratti della *polis* greca, né i lineamenti dell'*urbs* romana e neppure il disegno archico della città medioevale protetta da mura e contraddistinta da un'architettura spontanea la cui configurazione lasciava trasparire arroccamento, chiusura e difesa. In Italia, già nel XIV secolo, si assiste al passaggio dalle realtà comunali alle forme della città-stato, dunque alla nascita delle potenti signorie – di cui sono esempi la Milano dei Visconti,

la Firenze dei Medici, la Verona dei Della Scala, la Mantova dei Gonzaga, la Ferrara degli Estensi, l'Urbino dei Montefeltro e la Rimini dei Malatesta. Le città si schiudono verso l'esterno e il mondo, si aprono all'incontro e al confronto, dilatando e oltrepassando le proprie cinta murarie. All'economia locale e chiusa del Medioevo, orientata a soddisfare i bisogni primari, viene gradualmente sostituendosi la prosperità di quella mercantile. Il potere delle antiche nobiltà feudali diminuisce, mentre acquisiscono una sempre maggiore influenza i mercanti, gli artigiani e i banchieri. Alle vecchie aristocrazie guerriere e militari subentra una protoborghesia nelle cui mani sempre più convergono la gestione del potere politico, il controllo delle attività commerciali, l'esercizio dell'amministrazione civile, la conduzione delle opere pubbliche e l'organizzazione di un mecenatismo da cui trarre profitto e prestigio. Oltre i confini della città rimangono tanto i castelli quanto i monasteri e le abbazie; dentro il perimetro urbano, l'influenza della religione cristiana si propaga dalle chiese e dalle cattedrali, ma vengono lentamente affievolendosi la sua forza di penetrazione nell'esistenza del singolo e il suo potere di condizionamento nella vita della collettività.

Altre dinamiche animano ormai l'*aetas nova* della città. Questa non è pensata, agostinianamente, quale *civitas Dei*, bensì come *civitas hominis*. Alla vita contemplativa si sostituisce la *vita activa*, e l'*homo religiosus* si trasforma in *homo faber*. Proprio l'uomo, che pur conserva la fede nel disegno intelligibile della Provvidenza divina, sposta lo sguardo dal trascendente all'immanente, matura una più profonda coscienza di se stesso, sviluppa uno spirito critico che lo sospinge a progettare e controllare il corso degli eventi gettando le premesse per quella divaricazione tra *fides* e *ratio* che nei secoli successivi sarà destinata a dilatarsi. La civiltà umanistico-rinascimentale è dunque una civiltà urbana, dove un nuovo tipo di "uomo" – ficinianamente inteso come centro del mondo e sintesi dell'universo, e pichianamente colto quale creatura capace di auto-determinarsi – decreta una nuova economia – fondata sulla moneta e sul credito –, una nuova politica – ispirata all'ampliamento territoriale e alla conquista di altri mercati –, un inedito modo di pensare – radicato tanto nella conoscenza delle *humanae litterae* quanto nel sapere pratico indispensabile all'operatività lavorativa e alla

produttività economica. A narrare queste tensioni gnoseologiche e aspirazioni esistenziali espresse dall'Umanesimo e dal Rinascimento è l'arte, nelle cui forme architettoniche, scultoree e pittoriche si scorge il segno del passaggio d'epoca esemplato da *L'uomo "vitruviano"* di Leonardo.

Ogni città è anche le proprie architetture. Con Filippo Brunelleschi, Leon Battista Alberti e Piero della Francesca, l'armonia del progetto architettonico e pittorico si concreta nella realizzazione dell'impianto prospettico. Brunelleschi introduce una concezione della prospettiva per cui essa non è più (come accadeva nel Medioevo) la scienza della luce colta nelle sue trasfigurazioni del divino, ma la costruzione geometrica finalizzata a riprodurre la naturale visione dell'occhio umano. Alberti ne rafforzerà la definizione con il *De Pictura*, del 1435, e nel *De re aedificatoria*, del 1450-52. Piero della Francesca ne approfondirà le implicanze geometriche nel *De prospectiva pingendi*, del 1482. A tale riguardo, rimangono esemplari le colonne della chiesa di San Lorenzo, a Firenze, del Brunelleschi, la struttura di Palazzo Rucellai, ancora a Firenze, dell'Alberti, e il rigore della stesura prospettica con cui Piero della Francesca raffigura la *Flagellazione di Cristo*, conservata alla Galleria Nazionale di Urbino. A questi nomi si aggiungono, tra gli altri, quelli di Michelozzo, Raffaello, Michelangelo, Vasari e Palladio. Ma anche le sculture di Donatello, Andrea Verrocchio, Jacopo della Quercia, nonché la forza plastica del *David* michelangiotesco. Nella pittura sono Masaccio, Filippo Lippi, Paolo Uccello, Domenico Ghirlandajo e Mantegna, quindi Bellini e Perugino, Beccafumi e Giorgione, Veronese e Correggio, Tiziano e Veneziano, fino a Tintoretto e Cambiaso a dipingere le tele destinate a ornare chiese e palazzi, luoghi sacri e spazi profani. Così, il Beato Angelico raffigura, intorno al 1450, la sacralità dell'*Annunciazione*, Botticelli ritrae nel 1486 il mito pagano della *Nascita di Venere*, mentre Raffaello immortalava nella *Scuola di Atene*, del 1509, la forza di quel pensiero classico che ha saputo farsi filosofia e scienza.

Al diffuso rinnovamento che attraversa il Quattrocento e il Cinquecento si accompagna la volontà di costruire un altro ordine del sapere. Proteso verso una conoscenza pratica capace di rispondere alle esigenze concrete della vita quotidiana, l'uomo dell'Umanesi-

mo e del Rinascimento pone il problema metafisico ai margini della riflessione: ciò che non può essere visto non può neppure venire compreso. La speculazione scolastica e la teologia medioevale lasciano progressivamente spazio a nuove filosofie della natura e dell'uomo. L'umanista si rifà al mondo antico, studia gli autori classici e ne interpreta i testi greci e latini per riportarne in emersione la forma originaria, ma l'uomo che vive della propria professione abbisogna anche di conoscenze radicate in quel commercio che il vivere nella città presuppone. Così, alla meditazione contemplativa (che certo non scompare) si affianca un pensiero più pratico e pragmatico. Al bisogno di "tornare agli antichi" operando traduzioni latine filologicamente accurate dei testi greci, in particolare di Platone e Aristotele, fa da contrappunto la volontà di conoscere il grande libro del mondo e della natura, nella cui comprensione è inscritta la possibilità per l'uomo di controllare e determinare gli eventi. La teologia lascia spazio alle filosofie dell'umano e queste aprono allo sviluppo delle arti meccaniche e delle scienze. I filosofi del Cinquecento hanno un profilo poliedrico: sono esperti di scienza e tecnica, ma anche di astrologia, alchimia e magia. Se al nome di Leonardo è associabile lo sviluppo dell'arte meccanica e della tecnica implicite nel processo scientifico, la scienza astronomica ha negli studi di Copernico, Tycho Brahe, Keplero e Galileo dei riferimenti fondamentali. Mentre la medicina si arricchisce delle conoscenze anatomiche prodotte anzitutto da Paracelso e Galeno, la fisica, la chimica, la botanica e la zoologia pervengono a sviluppi significativi ad esempio con i contributi di Giambattista Della Porta – autore della *De humani physiognomia* –, di Vanoccio Biringuccio – con *De la pyrotechnica* –, del francese Jacques Deschamps – con il suo *Plantarum seu stirpium historia* –, del tedesco Leonhart Fuchs – con il volume *De historia stirpium commentarii insignes* –, quindi di Ulisse Aldrovandi – con l'*Aquatilium animalium historia*. Accanto al progredire di questi saperi, anche la scienza politica marca le proprie voci di riferimento: anzitutto con Machiavelli, Guicciardini, Leonardo Bruni, Poggio Bracciolini. L'Umanesimo e il Rinascimento sono anche tutto questo. Dentro la cornice della città, arti, filosofie e scienze concorrono a delineare la cifra identitaria di una civiltà dove scoperte e invenzioni, viaggi e navigazioni, conoscenze di ma-

trice classica ed esperimenti di calcolo contribuiscono a strutturare un'atmosfera culturale in cui la *formazione* e l'*educazione* dell'uomo si danno entro la rinnovata autonomia della sfera spirituale e la progressiva razionalizzazione delle conoscenze.

Intellettuali, filosofi, maghi, cardinali, principi, cortigiani, mercanti, banchieri, artisti, artigiani, condottieri e viaggiatori identificano i tanti profili dell'uomo rinascimentale, sempre più rivolto alla scoperta del mondo e di se stesso. È l'età dell'influenza dell'antichità classica – ecco il ritorno al passato e, con esso, alla *formazione originaria* – e delle antitesi con il Medioevo, delle indagini sulla natura e dell'elogio della vita reale, delle scoperte geografiche e dell'attenzione per il paesaggio, della vita civile e delle buone maniere, della ricerca di una lingua ideale e degli studi sull'etica, delle discussioni inerenti la natura dell'anima e la libertà dell'intelletto. È pure il tempo della superstizione, delle forme della tirannide, delle sfide e dei duelli, della forza della fede cristiana e delle eresie, del rogo dei libri e della caccia alle streghe. Proprio in questo coacervo di elementi contrastanti, la *dignitas hominis* conferisce il carattere formativo ed educativo all'Umanesimo italiano e al Rinascimento europeo riflettendovi tutta la sua *originarietà*.

## 5.2. L'Umanesimo italiano e il Rinascimento europeo

*Rinascita* dell'uomo e *renovatio* culturale: questi i motivi che contraddistinguono la stagione della *Renaissance*. Di là dalle interpretazioni protese a distinguere fra l'Umanesimo italiano e il Rinascimento europeo, dunque oltre le separazioni e le ripartizioni, le scissioni e le rotture, si staglia la cifra autentica della civiltà umanistico-rinascimentale che la storiografia moderna proverà a mettere in chiaro a partire da Firenze e dalla Toscana.

Nella sua *Histoire de France*, Jules Michelet individua nel Rinascimento la nascita del mondo moderno. È però *Die Kultur der Renaissance in Italien*, pubblicata da Jakob Burckhardt nel 1860, ad accendere la *querelle* intorno ai confini temporali, spaziali e concettuali del Rinascimento. Se Burckhardt pone il Medioevo in antitesi con il mondo rinascimentale, di cui sottolinea la volontà di

distacco dai secoli precedenti e la spinta verso un diffuso rinnovamento che coinvolge l'uomo e la città, quindi la filosofia, le arti e le scienze, Konrad Burdach, in *Vom Mittelalter zur Reformation*, del 1893, delinea invece gli elementi di continuità che interconnettono l'Umanesimo con il Rinascimento. Paul Oskar Kristeller, in *The Classics and Renaissance Thought*, del 1955, riconosce nella tensione filologico-letteraria e nello studio dell'antichità classica i tratti distintivi della cultura rinascimentale. È poi con i lavori di Eugenio Garin – fra i quali si segnalano *Der italienische Humanismus*, del 1947, *L'educazione in Europa (1400-1600)*, del 1957, e *La cultura del Rinascimento*, del 1964 – che le contrapposizioni tra Umanesimo italiano e Rinascimento europeo vengono interpretate quali differenti espressioni di un'unica civiltà: quella dei secoli XV e XVI. Così, mentre Burckhardt si fa promotore di una «teoria della frattura» fra un Medioevo teocratico e un Rinascimento laico, Burdach e Garin – ma anche il Cassirer di *Individuum und Kosmos in der Philosophie der Renaissance*, del 1927 – pongono l'Umanesimo e il Rinascimento lungo una linea storica di continuità fra il Basso Medioevo e i secoli XV e XVI. Proprio alla luce di tale continuità può essere studiato il problema della formazione e dell'educazione dell'uomo, con il suo dimensionarsi tra passato medioevale e presente umanistico-rinascimentale.

Nell'intrecciare la cultura dell'antichità classica con le conoscenze prodotte dalle enciclopedie dei saperi del tempo, l'Umanesimo e il Rinascimento tracciano i lineamenti di una mutata concezione educativo-formativa. Essa, tuttavia, non appare immediatamente riconoscibile. A differenza delle epoche precedenti, le cui idealità formative ed educative sono enucleabili mediante concettualizzazioni pedagogiche consolidate – la *paideia* greca e l'*humanitas* romano-latina, ma anche la *caritas* e la *perfectio* medioevali –, la stagione umanistico-rinascimentale manifesta in modo per lo più implicito e indiretto una propria categoria pedagogica. Quest'ultima pare risultare come l'essenzializzazione di un'atmosfera culturale che pervade il tempo e lo spazio in cui pensa, vive, opera e si forma l'uomo del Rinascimento.

Ágnes Heller, in *A reneszánsz ember*, stampato a Budapest nel 1967, sostiene che dando «uno sguardo all'ideale umano dell'epo-

ca rinascimentale ci rendiamo immediatamente conto che non si può più parlare di un ideale umano unitario» poiché «ci troviamo di fronte ad una grande varietà di concreti ideali umani» (Heller, 1967: 27). Eugenio Garin argomenta come l'uomo del Rinascimento sussuma in sé «una serie di figure che nelle loro attività specifiche realizzano tutte in modo analogo, caratteri nuovi» (Garin, 1988: 3). Cesare Vasoli ricorda che le filosofie del secolo XVI non possono essere ricondotte «a una generica "filosofia" del Rinascimento» (Vasoli, 2002: XVI). Dunque, l'identità umanistico-rinascimentale manifesta caratteri eterogenei: si tratta anche degli stili educativi incarnati dal filosofo e dal mago, come pure dal mercante e dal banchiere, dal principe e dal cortigiano, dall'artista e dal condottiere, dal viaggiatore e dallo scienziato. Queste *forme della formazione* dell'uomo divengono, tra Quattrocento e Cinquecento, lo specchio dell'*originarietà formativa* che l'Umanesimo e il Rinascimento esprimono.

All'interno di tale molteplicità può essere colta una categoria che si costituisce come il centro dei processi educativi e formativi. Dentro la città, dove il conoscere viene coniugandosi con il fare e l'agire, l'uomo non è più la sua *paideia* né la sua *humanitas* né la sua *perfectio*; bensì, è la propria *dignitas*. Questa identifica la "stima", il "credito" e il "prestigio" a cui l'uomo può giungere in virtù dei suoi meriti, ma anche il "grado" e la "posizione" che sa ricoprire in ragione del potere economico e politico che possiede. La *dignitas* è poi "sentimento d'onore" e "imponenza" dello stile, quindi "bellezza" e "magnificenza" esteriori: disposizioni che rendono l'uomo degno e meritevole d'essere espressione del genere umano. La *dignitas hominis* della civiltà umanistico-rinascimentale, si potrebbe argomentare con Garin, è pertanto «lo svilupparsi di una filosofia dell'uomo, che importa una teoria della sua formazione, della sua educazione. È il delinearci di una nuova pedagogia non scevra di preoccupazioni politiche» (Garin, 1988: 4). Essa si fa manifestazione della vita civile, segno di una *civitas* che non è mera estrinsecazione della condizione di cittadino dell'*Urbs* – come accadeva in epoca romano-latina –, ma anzitutto appare quale attestazione di contegno; maniere cortesi e buona educazione. La *dignitas hominis* si rapporta così alla *civitas hominis*, dentro i cui confini conosce

diritto di cittadinanza anche quella *voluptas* – ossia, il piacere connesso con le forme del sensibile – che si contrapponeva, entro la speculazione medioevale, alla *beatitudo* – ovvero, alla possibilità di una felicità eterna – propria della *civitas Dei*. Risemantizzata attraverso lo studio filologico dei testi di Epicuro e Lucrezio, la *voluptas* diviene parte della *dignitas hominis*: non è emblema dei piaceri carnali o dei vizi, bensì apprezzamento del sentimento della vita e dei suoi sensi.

Un vento di rinnovamento scuote l'animo dell'uomo rinascimentale e le enciclopedie del suo tempo; mutano i modelli educativi, gli ideali formativi e le *auctoritates* di riferimento. Si fa strada l'esigenza di prendere le distanze dalla speculazione della scolastica medioevale per tornare all'originarietà dei classici greci e latini, ma con il fine di educare l'uomo alla vita mediante l'esperienza "dignitosa" della vita stessa. Molti manuali medioevali vengono ora espunti dai percorsi di studio. Sono i casi del *Dottrinale* di Alessandro di Villadei e del *Graecismus* di Everardo di Béthune, ma soprattutto delle opere dei "famigerati" *auctores octo*: i *Disticha Catonis*, l'*Ecloga Theoduli*, il *Facetus*, il *Floretus* di Bernardo di Clairvaux, le *Fabulae Aesopi*, il *Thobias* di Matteo di Vandôme, il *Doctrinale altum paraboliarum* di Alano di Lilla, la *Chartula* (o *De contemptu mundi*) attribuito a Bernardo di Morlas (cfr. Garin: 1957: 69 ss.).

Nel richiamare, etimologicamente e semanticamente, l'*humanitas* ciceroniana, l'Umanesimo quattrocentesco promuove la valorizzazione dell'umanità – ideale a cui si giunge per il tramite delle *humanae litterae*. Quale atmosfera culturale che introduce al Rinascimento, l'Umanesimo ha le proprie radici, come è noto, nel Trecento italiano. Qui, Francesco Petrarca, Coluccio Salutati e Leonardo Bruni si fanno portatori di una rinnovata dignità morale alla quale si accompagna l'attenzione per una vita civile e politica che ormai richiede di andare oltre la sfera contemplativa. Cambiano il *modus vivendi* e il *modus essendi*, e con essi si trasforma anche il *modus cognoscendi*. È la stagione degli studi filologici di umanisti come Poggio Bracciolini, Lorenzo Valla e Poliziano, ma anche dei progetti pedagogici e dei metodi di studio proposti da Vittorino da Feltre e Guarino da Verona. La tensione pedagogica che anima i trattatisti del Quattrocento emerge poi, in particolare, nel *De*

*ingenuis moribus et liberalibus studiis adolescentiae*, composto nel 1402 da Pier Paolo Vergerio, dove gli studi liberali, a differenza di quelli che preparano ai mestieri, si erigono a via privilegiata per raggiungere la dignità propria dell'uomo libero. Quindi, la medesima tensione pedagogica è presente nel *De studiis et litteris liber* di Leonardo Bruni, redatto fra il 1422 e il 1429, e nella ricerca della bellezza della forma e della grazia del gesto descritte nel 1450 da Enea Silvio Piccolomini con il suo *De liberorum educatione* o, ancora, nell'educazione liberale aliena da qualsivoglia forma di autorità proposta da Maffeo Vegio nel *De educatione liberorum et eorum claris moribus*, del 1444. A questi nomi si affiancano poi quelli di Matteo Palmieri, con la sua *Vita civile*, vergata fra il 1435 e il 1440, e di Leon Battista Alberti, il quale esprime le forme di un Umanesimo non già circoscritto nell'*imitatio* dei classici e nella loro interpretazione, bensì aperto alle esperienze del vivere che sostanziano le virtù educative.

L'identità dell'Umanesimo italiano si riflette nelle conoscenze a cui dà vita. Marsilio Ficino incarna l'ideale dell'umanista traducendo in latino le opere platoniche, una cospicua parte del *Corpus hermeticum* e le *Enneadi* di Plotino. Giannozzo Manetti, Pontano e Pico della Mirandola esprimono la tensione pedagogica che contraddistingue l'Umanesimo quattrocentesco e di cui sentiranno l'eco i testi che, nel Cinquecento, vergheranno Castiglione, Della Casa e Guazzo. Anche il Rinascimento è contraddistinto dalle *humanae litterae* e dall'attenzione per gli autori antichi, che vengono riletti alla luce d'inediti *modi intelligendi* e *significandi*. Si guarda al mito, si ricerca lo stile, si studia la poesia e si rivaluta il ruolo della grammatica e della retorica entro le *artes liberales*. Tra il XV e il XVI secolo è attuato il restauro del *corpus aristotelicum*, per meglio procedere alla *comparatio* fra Platone e Aristotele. Il *thesaurus* bibliografico si dilata, veicolando concezioni filosofiche ulteriori e conoscenze più approfondite della *scientia rerum*, di cui il *De rerum natura iuxta propria principia* di Bernardino Telesio e il *De l'infinito universo et mundi* di Giordano Bruno rimangono esempi emblematici. I percorsi gnoseologici che conducono l'uomo alla coscienza della propria *dignitas* s'intrecciano con la vita politica, la sfera religiosa, la dimensione etica. Così il Rinascimento porta a maturazione fermenti

pedagogici in ragione dei quali l'educazione viene traducendosi nel galateo, nei modi cortesi, nelle forme della «civil conversazione». Ricerca e scienza, libertà di pensiero e attività creativa, lavoro e professione rivelano lo scenario di un ormai compiuto Rinascimento europeo. Qui, in primo piano spicca la vivezza pedagogica delle voci di Rabelais e Montaigne, che si scagliano contro la facile erudizione, il pedantismo e i limiti di un'educazione umanistica talvolta ridotta a spuria imitazione degli antichi o a sterile riproduzione di *exempla* del passato. Sullo sfondo, la città rinascimentale viene sagomandosi ora attraverso le prospettive dell'erasmiana *Respublica litteraria* ora non distraendosi dalle geografie utopiche ideate da Moro e Campanella.

### 5.3. La *Respublica litteraria* come specchio della *forma hominis*

Amalgama di utopia e realtà, la *Respublica litteraria* è una delle *formae hominis* dispiegate dall'Umanesimo e dal Rinascimento in cui si riflette il problema della formazione dell'uomo. Quest'ultimo è all'un tempo il fautore e il destinatario, l'ideatore e il fruitore dell'effervescenza culturale promossa dalla Repubblica delle lettere, le cui differenti denominazioni già testimoniano l'eterogeneità di significati in essa conchiusa. Se infatti la dizione *Respublica litteraria* identifica l'espressione latina più diffusa e ricorrente, le locuzioni *res litteraria* e *Respublica litterarum*, quindi *politeia literaria*, *civitas literaria* e *accademia universalis*, dunque *orbis litterarius* e *orbis litteratorum*, ma anche *eruditus orbis*, *coetus doctorum hominum* e *imperium litterarium* concorrono a designare quella comunità di dotti e cultori del sapere che pongono il pensiero e la conoscenza a fondamento di un'organizzazione societaria tanto universale quanto ideale.

La storia della Repubblica delle lettere possiede, tuttavia, proprie geografie e cronologie. Le sue coordinate spaziali si situano in Europa: tra esse si segnalano anzitutto l'Italia, quindi l'Olanda, la Germania, la Francia, la Spagna, l'Inghilterra e la Svizzera, per comprendere poi anche la Polonia. Quelle temporali si estendono dal Quattrocento al Settecento. Dunque da Erasmo a Voltaire, da

Thomas More e Juan Luis Vives a Guillaume Budé. Entro tali confini spaziali e temporali, i *doctissimi homines* della *res litteraria* hanno nel latino il loro collante linguistico. Lo stile della latinità classica di Cicerone e Quintiliano è il tratto peculiare dei rappresentanti degli *studia humanitatis* e dei cittadini della *Respublica litteraria*, di cui Erasmo rimarrà l'esponente emblematico.

Il sintagma latino originario – che nel corso dei secoli le lingue europee tradurranno, ad esempio, con l'italiano Repubblica letteraria, il francese *République des lettres*, il tedesco *latine Republike*, l'inglese *Republic of Letters* – sembra fare la sua comparsa sul territorio italiano il 6 luglio 1417, quando l'umanista veneziano Francesco Barbaro, nello scrivere a Poggio Bracciolini ringraziandolo per avergli inviato il regesto dei manoscritti custoditi nelle biblioteche tedesche, annovera l'amico fiorentino quale esponente della *litteraria Respublica*. Il termine ricompare poi, sempre in latino, in due opere del 1491, stampate rispettivamente a Venezia e Norimberga: l'una è un manuale di grammatica tratto dall'antica *Ars grammatica* – del IV secolo d.C. – del latino Elio Donato; l'altra un testo di Bonaventura da Bagnoregio. La dizione figura, quindi, in uno scritto pubblicato nel 1492 ad Augusta e in un testo edito nel 1497 a Bamberga, per divenire poi, con il Cinquecento, espressione ricorrente negli ambienti colti. Essa ritorna infatti in alcuni volumi stampati a Venezia da Aldo Manuzio e a Basilea dal tipografo Johannes Amerbach, nello scritto erasmiano *Antibarbarorum liber*, del 1520, nonché in numerose missive mediante cui gli umanisti del tempo intrattengono vivaci rapporti epistolari. Le menzioni e i richiami inerenti la Repubblica letteraria perdureranno durante tutto il Seicento e il Settecento, ma è propriamente nella stagione umanistico-rinascimentale che i riferimenti a questa singolare Repubblica, in costante tensione fra utopia e storia, idealità e realtà, si rendono consueti.

Il principio di pertinenza della *Respublica litteraria* con il problema della formazione dell'uomo – e, dunque, con le questioni dell'*originarietà della formazione* e della *formazione originaria* – viene manifestandosi già a una prima analisi lessicologica. La *Respublica* è anzitutto i suoi *cives*: dotti, eruditi, letterati e studiosi che, in qualità di *amatores bonarum litterarum* e *cultores bonarum artium*, operano insieme per l'edificazione di una *sodalitas*. Questa va inte-

sa nei termini di una comunità universale orientata a trasformare (attraverso le *humanitates*) il mondo in un *orbis litterarius* – come ricorda un'ulteriore dizione mediante cui la Repubblica letteraria viene denominata. Essa è, quindi, le sue *litterae*: gli studi letterari e scientifici, i saperi e le dottrine, la scrittura e l'educazione liberale, la cultura e l'erudizione con cui si coltiva la *dignità* intellettuale ed etica dell'uomo. La Repubblica letteraria è, poi, l'insieme della sua attività produttiva: scritti, manoscritti e volumi a stampa – con Gutenberg, dal 1450 – di grande e piccolo formato, oralità e conversazione, librai e stampatori, biografie ed epistolari, racconti di viaggio e bibliografie. Infine, biblioteche, tipografie, università e accademie sono i *tòpoi* della città dove i *doctissimi homines* studiano, scrivono, insegnano e pubblicano. È, dunque, la cultura delle lettere attraverso cui gli umanisti quattro-cinquecenteschi si esprimono a conferire identità alla *Respublica litteraria*. Tale espressione latina bene enuclea la triplice essenza di questo organismo culturale che è, appunto, l'armonica fusione di *res* ("cosa", "fatto" e "realtà", "bene", "proprietà" e "patrimonio", "interesse", "vantaggio" e "utilità"), *publica* (ossia, "comune" e "generale", "pubblica" e "universale"), *litteraria* (attinente al "leggere" e allo "scrivere"): quindi, in stretta sintesi, uno Stato degli uomini dotti concepito come bene comune.

Verità e ragione, libertà e uguaglianza, pluriconfessionalità e cosmopolitismo, conoscenza e universalità sono i tratti costitutivi della politica culturale sottesa alla Repubblica letteraria. La *civitas*, l'*urbanitas*, i *boni mores* e gli *studia humanitatis* confermano i caratteri originari connotanti gli stili formativi da essa promossi. Non mera riproduzione del passato, bensì apertura critica all'intero scibile umano: questo è il *telos* gnoseologico della Repubblica in cui l'umanista ha il profilo del *polyhistor* – ovvero, di colui che aspira ad abbracciare l'intera enciclopedia storica dei saperi del tempo. Benché non vi siano gerarchie né poteri supremi, poiché è solo l'intelletto a governare questa Repubblica degli "spiriti" dove alla *dignitas hominis* è riconosciuto pieno diritto di cittadinanza, Erasmo è considerato dai suoi contemporanei in quanto *antistes*, ossia quale guida spirituale e maestro d'arte. La sua vasta produzione intellettuale – in ragione della quale sarà designato «precettore» d'Europa (cfr. Vasoli, 2002: 269) – viene paragonata dagli umanisti del tempo

alle fatiche di Ercole. Non è un caso se Holbein il Giovane, nel 1523, lo ritrae in un celebre dipinto dove l'umanista è raffigurato con le mani adagate sopra un grande *in folio* sul cui taglio compaiono le lettere maiuscole greche indicanti appunto le fatiche di Ercole (cfr. *ibid.*: l.c.). Con Erasmo, la *Respublica litteraria* si compenetra con la *Respublica christiana*, mentre le *humanae litterae* s'incontrano con le *sacrae litterae* delle Scritture. Sapienza, follia e utopia ne alimentano il pensiero pedagogico, nel segno di una *libertas philosophandi* che diviene luogo di formazione dell'uomo. Confliggono con l'erasmiana Repubblica letteraria il pedantismo e l'imitazione pedissequa degli antichi, che non consentono allo spirito umano d'esprimersi nella sua costitutiva libertà. Nemico della cinquecentesca *Respublica* è anche il potere curiale del Sant'Uffizio che porrà all'Indice le opere di Erasmo come pure quelle di Machiavelli e Rabelais, nonché una pletora smisurata di scritti d'autori coevi tra i quali ricorre persino il *Cortegiano* di Baldassarre Castiglione – permesso unicamente nella versione espurgata del 1584.

Destinata a trasformarsi, con il Settecento, in Repubblica dei *philosophes* e poi, durante l'Ottocento, in Repubblica delle scienze, la *Respublica litteraria* conosce il proprio apogeo tra il 1550 e il 1750, quando le *auctoritates* del passato vengono filologicamente rilette e interpretate non senza sottolineare l'idealità estetica delle opere e la tensione educativa della speculazione. In questo arco di tempo, la Repubblica letteraria si apre ad articolazioni interne in ragione delle quali essa si fa, per esempio, *Respublica historica* o *Respublica medica*, rispondendo così al progressivo bisogno di specializzazione dei saperi che contraddistinguerà prima il Seicento e poi il Settecento. Nel suo *De pueris statim ac liberaliter instituendis*, del 1529, Erasmo giunge a scrivere, non senza una voluta forzatura antropologico-pedagogica, che «l'uomo non nasce uomo, ma lo diventa» (cfr. Erasmo, 1529).

La *Respublica litteraria* è dunque stata un luogo utopico realmente esistito: negli umanisti che l'hanno rappresentata, nelle opere da loro scritte, nelle conoscenze elaborate, negli ideali formativi promossi. Essa pertanto non è un'istituzione con leggi e ordinamenti, diritti e doveri, bensì incarna un'atmosfera culturale – il cui *Zeitgeist* è arricchito dalle *humanae litterae* –, schiude alla *forma hominis* e si concreta nella *dignitas hominis*.

#### 5.4. La filologia fra *studia humanitatis* e *humanae litterae*

L'eterogeneità di prospettive che, tra Quattrocento e Cinquecento, schizza il profilo della *renascentia* conosce il proprio punto di convergenza nella formazione umana. Un diffuso fermento culturale scuote l'intelletto e lo spirito dell'uomo, riplasmandone la mentalità e orientandone la vita civile. Pur alimentata da tensioni che spingono ora verso la conservazione ora verso il rinnovamento e, dunque, segnata da contrasti e oscillazioni, l'enciclopedia dei saperi stilizza tuttavia un *globus intellectualis* dove gli *studia humanitatis* e le *humanae litterae* costituiscono i poli entro cui l'uomo ha la possibilità di pensarsi e costituirsi come un essere interiormente formato e umanamente educato.

Se gli *studia divinitatis* e le *divinae litterae* del Medioevo sospingevano l'uomo a guardare oltre se stesso costruendo un sapere metafisico-teologico dove l'essere si configurava quale *theos*, gli *studia humanitatis* e le *humanae litterae* pongono l'uomo al centro dell'universo e delle conoscenze. Si tratta di un passaggio epocale. Gli umanisti, gli eruditi, i grammatici e i *litterati* del XV e XVI secolo volgono – come si è detto – lo sguardo alla classicità: ne studiano i testi, ne interpretano le logiche, i contenuti e i linguaggi, riportando così in emersione quei significati originari obliati dal tempo o fraintesi nell'uso comune. E ciò al fine di consentire al "soggetto" una più approfondita cognizione di se stesso e delle proprie facoltà umane, nonché una più solida consapevolezza delle potenzialità del suo vivere e agire. La stagione umanistico-rinascimentale esprime, dunque, un'esigenza conoscitiva finalizzata a sviluppare lo spirito critico dell'uomo nei confronti delle *humanitates* e delle *formae mundi*. Tale istanza critico-gnoseologica viene sostanziandosi anche nella *philologia*, propriamente intesa nel suo senso etimologico quale composto di *philo* – ossia, "amore" e "amicizia", "disposizione" e "trasporto" – e *logia* – ovvero, "parola" e "discorso", "espressione" e "lingua" –, quindi come scienza che studia la lingua e la letteratura di un'epoca deducendole dai testi coevi. Proprio in qualità di "amanti del discorso e delle lettere", i filologi concentrano la loro attività di ricerca anzitutto sulla civiltà greca e latina, nella cui produzione letteraria permane inscritto l'ideale classico della for-

mazione e dell'educazione dell'uomo attraverso le idee di *paideia* e *humanitas*.

La filologia diviene lo strumento, il mezzo e la via con cui giungere alla riscoperta del senso più autentico dei testi antichi, dove è custodita una conoscenza originaria. I suoi confini disciplinari paiono dilatarsi e con essi anche i fini euristici. Si profila come una scienza, strutturata in un sistema di saperi articolato. Alla filologia sono infatti riconducibili la grammatica, la dialettica e la retorica – le antiche arti del trivio –, ma pure la storia e l'archeologia, l'epigrafia e l'esegesi ermeneutica. Nel dare forma a un'enciclopedia di saperi pluridisciplinari e interdisciplinari, la filologia si apre non solo allo studio delle opere della tradizione classica, ma anche alle indagini concernenti le civiltà antiche – di cui si analizzano l'istituzione politica, l'organizzazione pubblica, la sfera religiosa, l'ordinamento giuridico, la materialità del lavoro, il sistema monetario, le forme dell'arte (nelle loro espressioni architettoniche, scultoree e pittoriche). Ogni tipologia della conoscenza concorre a rendere possibile la riscoperta dell'antico, nel segno del rigore di una disciplina – quella filologica, appunto – capace di proporsi quale sintesi armonica d'indirizzi gnoseologici differenti. Tra Quattrocento e Cinquecento lo studio filologico si fa anzitutto interpretazione metodica finalizzata a cogliere, oltre la coltre del tempo, i significati che dimorano nei testi antichi. Di questi ultimi la filologia ricerca l'armonia della forma, l'eleganza dello stile, la sensibilità dell'espressione e l'originarietà del significato. Diviene così un costume culturale e uno stile conoscitivo il cui obiettivo coincide con l'esprimere la recuperata purezza dell'antico. Nel tentativo di bandire dallo studio dei testi gli eccessi di specialismi e formalismi, lo scrupolo filologico degli umanisti costruisce un rapporto tra *autenticità delle conoscenze* e *originarietà delle forme*, da cui discende un sistema di valori volto a operare il "dirozzamento" spirituale e intellettuale dell'uomo. Essere eruditi significa aver compiuto quel passaggio che conduce a ciò che, etimologicamente, è *ex-rudis*: ossia, "lontano dal rozzo". Solo attraverso un processo di "sgrossamento" e, pertanto, di affinamento, incivilimento e ingentilimento il soggetto può giungere, mediante gli *studia humanitatis* e le *humanae litterae*, alla propria *dignitas hominis*.

Il legame tra espressione e contenuto viene riproponendosi, ma rinnovato da una concezione dell'uomo che alla *philosophia Christi* ha ormai da tempo affiancato una *philosophia hominis* aperta alle arti e alle scienze. Il latino non è più concepito quale lingua sacra della Chiesa, ma come idioma dei dotti che, proprio per esigenze filologiche, debbono conoscere anche il greco, l'ebraico e le lingue orientali. È infatti nel Cinquecento che sono pubblicati i due capolavori della filologia umanistico-rinascimentale: il *Dictionarium seu linguae latinae* di Robert Estienne, del 1531, e il *Thesaurus linguae graecae*, del fratello Henri, datato 1572. Con gli umanisti, la filologia diventa una questione epistemologica avente implicanze tanto di ordine gnoseologico quanto di matrice spirituale. Rigore, precisione, sobrietà e fedeltà ai testi tratteggiano un ideale ermeneutico entro cui formarsi e all'interno del quale educare l'umanità tutta. Tale tensione educativo-formativa è diretta non tanto a potenziare le facoltà contemplative dell'uomo, bensì a incrementare la *libertas* e la *dignitas* che contrassegnano la sua vita civile dentro la città. Anche da quella contrapposizione prenderà poi le mosse la *querelle des anciens et des modernes*. Valori morali e spirituali, apertura a conoscenze e saperi, acquisizioni di costumi comportamentali e stili espressivi edificano il percorso educativo attraverso cui l'uomo dell'Umanesimo e del Rinascimento si forma, culturalizzando le scoperte prodotte dalla *scientia rerum* e studiando i *monumenta litterarum* propri delle "umanità classiche".

Georges Gusdorf, nel suo *Les origines des sciences humaines*, del 1967, sostiene che il taglio critico assunto dalla filologia umanistica rappresenti all'un tempo «un'esperienza spirituale», «il primo apparire delle scienze umane» e una «epistemologia della verifica» (Gusdorf, 1967: 402, 406). Eugenio Garin, in *Der italienische Humanismus*, argomenta come durante l'Umanesimo «le *litterae* tornavano in tutta la loro fecondità a formare non già degli eruditi, ma degli uomini completi» (Garin, 1947: 48). L'originarietà pedagogica degli *studia humanitatis* si dipana nella tensione formativa che interessa l'uomo nella sua integralità, lasciando che l'intelletto e lo spirito si sostanzino delle "umane lettere". Così *studia humanitatis* e le *humanae litterae* si costituiscono quali paradigmi culturali e codici della formazione dell'uomo. La proliferazione, nei testi del

tempo, di sinonimi o termini equipollenti attesta il loro rilievo nella cultura coeva. Accanto alle due dizioni prevalenti compaiono infatti le *litterae humaniora*, le *litterae humanitatis* e gli *studia litterarum*, quindi le *bonae litterae* e le *antiquae litterae*, le *artes liberarum* e le *artes dicendi*. A ben guardare, *studium*, *litterae* e *humanitas* costituiscono i tre cardini dell'enciclopedia umanistico-rinascimentale che ruota attorno all'idea di formazione dell'uomo, il quale perseguendo con *honestas disciplina* la *peritia litterarum* dà fondamento alla propria *dignitas*.

È dunque mediante lo studio delle lettere che il soggetto giunge alla sua piena umanità. Poliziano, nel *Panepistemon*, del 1492, costruisce un regesto di tutte le arti, discipline e dottrine "liberali" che unitamente alle arti meccaniche e "servili" consentono all'uomo la completa espressione. Altre opere sottolineano la centralità delle *humanae litterae*. Ne sono esempio – oltre ai già citati testi di Vergerio, Bruni e Piccolomini – anche le *Elegantiae linguae latinae* (1435-44) di Lorenzo Valla e il *De educatione* di Antonio de Ferrariis, che all'inizio del Cinquecento colloca l'elemento distintivo della cultura italiana ancora nel solco della civiltà latina. Gli umanisti, tuttavia, non chiudendosi nell'*imitatio* o nell'*aemulatio* degli antichi, progettano di superare i modelli della classicità operando una trasformazione delle conoscenze e gettando le basi per un ordine del sapere oscillante fra *humanae litterae* e *scientia rerum*. Nei primi anni del Cinquecento, il *Liber de sapiente* di Charles de Bovelles – noto anche come Carolus Bovillus – presenta la figura dello *studiosus* come colui che è capace di tradurre le conoscenze degli *studia humanitatis* in una saggia pratica di vita. Con il *De philologia* di Guillaume Budé, del 1530, le *humanae litterae* effigiano il raggiungimento della formazione intellettuale e spirituale dell'uomo, la quale nulla possiede in comune con l'erudizione libresco intrisa di artifici verbali.

Ispirandosi idealmente a Eratostene, primo filologo dell'antichità e bibliotecario in Alessandria, l'*humanista* amplia la propria biblioteca filosofica, colleziona manoscritti, nuove edizioni e traduzioni. Il sapere a cui dà forma non rimane chiuso nelle università, nelle accademie, negli studi di grammatici, eruditi e filologi o nei circoli umanistici, ma si schiude alle esigenze della città. La dimen-

sione teorica insita negli *studia humanitatis* non è fine a se stessa e non conduce unicamente a un conoscere per amore del conoscere, bensì si apre alle prassi esperienziali della vita civile, dove la *dignitas hominis* ha il valore della libertà interiore, della rettitudine spirituale, dello stile nel comportamento, delle buone maniere e dell'educazione cortese.

### 5.5. Il codice della civil conversazione, delle buone maniere e dell'educazione cortese: Pontano, Castiglione, Erasmo, Della Casa, Guazzo

Gli stili di pensiero e gli stili di vita che compongono l'atmosfera culturale del tempo e connotano le prassi del vivere quotidiano consentono di rintracciare i tratti costitutivi di una pedagogia umanistico-rinascimentale dove il problema della formazione e dell'educazione – colte nei loro reciproci intrecci – manifesta la propria originalità. La continuità con i modelli educativi del passato e i richiami agli stili formativi della classicità sono certo presenti, ma vengono riletti e interpretati alla luce di mutate realtà culturali, sociali, politiche, economiche e religiose. I trattati pedagogici del Quattrocento e, soprattutto, del Cinquecento concorrono a restituire una visione dell'uomo e una concezione formativo-educativa che differiscono da quelle dei secoli precedenti: come si è già detto, non soltanto un pensiero teoretico e contemplativo, ma anche una conoscenza finalizzata al vivere civile; non solo la meditazione sul divino, ma pure la riflessione centrata sull'umano; non soltanto la formazione dell'"uomo interiore", ma anche l'educazione dell'"uomo esteriore", ossia di colui che vivendo e lavorando nella città si dispone all'incontro con l'altro promuovendo le molteplici rappresentazioni di se stesso.

Così, la formazione intima, profonda e spirituale dell'uomo – che anche attraverso la *paideia* della grecoità, l'*humanitas* della latinità e la *perfectio* medioevale aveva già conosciuto, pur secondo modalità differenti, specifici risvolti in termini di costumi e condotte – si apre ora alle sue possibili concretizzazioni esteriori: comportamenti e modalità dell'agire, atteggiamenti e regole di contegno portano

a maturazione l'identità dell'uomo cinquecentesco, nel cui profilo poliedrico spicca l'immagine dell'umanista che vive presso le corti delle città italiane ed europee. Proprio l'umanista, che si è formato nelle *humanae litterae*, attraverso gli *studia humanitatis* e mediante gli *exempla* delle antiche *auctoritates*, possiede anche il codice della civile conversazione, delle buone maniere e dell'educazione cortese. La profondità e l'eterogeneità delle sue conoscenze si sagomano in un *habitus* esistenziale e comportamentale esemplare, mentre la sua educazione si declina nei formalismi del galateo.

Una tensione estetizzante sostanzia il percorso formativo dell'umanista e struttura il magistero del suo insegnare, volto a educare signori, duchi e principi – e solo in senso lato il popolo. Inoltre, un nuovo slancio performativo sorregge i criteri didattici mediante cui l'umanista erudito (ossia, colui che alla conoscenza delle *humanae litterae* affianca anche un ampio corredo di nozioni intorno a differenti discipline) educa e istruisce l'intelletto, lo spirito e il corpo del gentiluomo cinquecentesco. Le opere che compone testimoniano la genesi di un *umanesimo civile*, ove il termine "civile" individua progressivamente non più e non solo la condizione dell'uomo inteso come cittadino (*civis*), ma anche e soprattutto l'insieme di qualità virtuose (*civilitas*) che deve possedere ora come principe ora come rappresentante di un'antica e articolata *familia*: la corte. In questa realtà rinascimentale, dove la città sempre più spesso ospita la corte e il vivere civile si fa segno di civiltà, Pontano, Castiglione, Erasmo, Della Casa e Guazzo sono alcuni degli umanisti nelle cui opere rimane custodito il significato pedagogico di un processo educativo che ha il proprio canone nella civil conversazione, nelle buone maniere e in un'educazione, appunto, cortese.

Scritto in latino tra il 1499 e il 1502, ma pubblicato postumo nel 1509, il *De sermone* di Giovanni Pontano – mecenate, umanista e precettore nella corte aragonese di Napoli – rappresenta un elogio della pratica sociale del *conversare* in cui si riflette gran parte dell'ideale educativo e formativo umanistico-rinascimentale. Il titolo è, a tale riguardo, identificativo: *De sermone*, ossia "Sulla conversazione". L'opera descrive la corretta e più opportuna modalità d'espressione che deve contrassegnare il dialogo fra interlocutori affini per *status* e cultura. Le caratteristiche della conversazione si

riassumono in un linguaggio familiare, in un fraseggio piano, in uno stile quotidiano, in un eloquio lineare. Destinatari ne divengono re, principi, nobili, cavalieri e cortigiani, ma anche gli innumerevoli soggetti *ingenui* – ossia, nati liberi – che danno vita alle dinamiche sociali di una città al cui centro v'è ormai la corte nobiliare. Concentrando l'attenzione sulla forma collocutoria del discorso – ossia, sulla natura colloquiale e dialogante mediante cui si realizza lo scambio di opinioni differenti –, Pontano anticipa alcune delle tematiche che, successivamente, verranno riprese e approfondite dai più noti trattati pedagogici cinquecenteschi.

L'umanesimo civile, con Pontano, muove dunque dalla parola che si fa discorso. Questo non possiede i caratteri dell'antica *oratio* di cui scrivevano Cicerone e Quintiliano – che per altro Pontano richiama come grandi *exempla* del passato –, protesa a rappresentare nelle sue estrinsecazioni linguistiche le abilità persuasive dell'oratore, bensì assume i tratti di un discorrere conforme alla socialità conviviale e familiare. Dialettica e retorica, benché ancora presenti, lasciano spazio a un conversare che si rende emblema dello stare insieme nella comunità degli uomini, nello spazio della città, nel contesto della corte. Qui, il colloquiare è parte di quelle *buone maniere* che denotano la società e istituiscono i costumi della nobiltà nelle corti cittadine. L'uomo diviene il linguaggio che parla e il dialogo che è capace d'instaurare con chi è a lui socialmente simile: nel pubblico come nel privato, nella piazza come nei palazzi, nei rapporti lavorativi come nelle relazioni familiari. Se la classicità insegnava che l'uomo è *animal rationale* (concezione contro cui si scaglierà Martin Heidegger), per Pontano è invece un «essere sociale» (cfr. Pontano, 1509: 75) naturalmente proteso a condividere pensieri e azioni con altri soggetti. Proprio *ratio* e *oratio* – ragione e parola – sono infatti i concetti che aprono il primo dei sei libri del *De sermone*. Vi si legge: «La natura ha dato all'uomo sia la ragione (*rationem*), per perfezionare così l'animale, sia la parola (*orationem*); e attraverso la prima, con la guida del pensiero, ha voluto che l'uomo fosse quanto mai simile ai celesti; e per mezzo di entrambe che fosse superiore a tutti gli altri viventi con un grado massimo di eccellenza e dignità (*dignitate*)» (*ibid.*: l.c.). È, dunque, la ragione a erigersi a «guida» e «maestra» tanto nella ricerca della virtù quanto

nell'orientare le azioni; ma è la parola a farsi «interprete e strumento (...) della stessa ragione» (*ibid.*: l.c.). Così il *sermo* pontaniano si protende nel delineare come «vizio e virtù concernono anche il discorso» (*ibid.*: 77), non solo l'intelletto o l'animo.

*Urbanitas* e *civilitas* sono il riflesso di un'umanità capace di tradursi in una *civiltà della conversazione*. Il conversare si radica, secondo Pontano, anzitutto nella «*facetudo*» (*ibid.*: 234), nella virtù che s'invera «nel partecipare a conversazioni e riunioni, e parimenti nel tenere un discorso sia a molti che a pochi e nelle adunanze popolari» (*ibid.*: 237). Silenzi protratti e loquacità portate all'estremo non sono segno di civiltà, ma indice di trivialità. «Modus», «mensura» e «mediocritas» (*ibid.*: *passim*) costituiscono rispettivamente la maniera corretta, la misura giusta e l'equilibrio opportuno che armonizzano il conversare dell'*homo facetus*: colui che discorrendo con semplice eleganza e leggera piacevolezza si rende testimone di «*veracitas*» (*ibid.*: 108), di quel dire la verità che permane, anche nell'età rinascimentale, indice di rettitudine morale e onestà del comportamento. Nel descrivere la disposizione, gli ambiti e il fine del conversare, Pontano individua, *in sermone*, il luogo dove torna a presentarsi il valore dell'antica «*humanitas*» (*ibid.*: 164), «degnata di un uomo libero» (*ibid.*: 367) e di un «uomo ben nato» (*ibid.*: 369), ma vi annovera anche il tempo di una rinnovata «*institutio*», ormai orientata ad accrescere la *dignitas* personale dell'uomo rinascimentale e della famiglia di appartenenza.

Il libro del cortegiano di Baldassare Castiglione, pubblicato nel 1528, sembra ispirarsi all'opera di Giovanni Pontano, recuperandone logiche stilistiche e contenuti culturali. Pur non citando né il titolo dell'opera pontaniana né il nome del suo autore, Castiglione – formatosi presso la corte del duca Guidobaldo da Montefeltro – ripropone nel suo celebre scritto (retrodatandolo all'anno 1507, quindi situandolo due anni prima della pubblicazione del *De sermone*) la questione della conversazione quale *tòpos* di una formazione e di una educazione degne dell'uomo di corte: appunto, il cortegiano. A differenza di Pontano, il cui *De sermone* era scritto in prosa latina, Castiglione usa la forma del dialogo in lingua volgare – ormai penetrato nello stile compositivo del tempo – per restituire la vivezza dello scambio verbale fra persone conformi per stato di

nascita, appartenenza sociale, provenienza culturale. Nei quattro libri che compongono l'opera, la conversazione diviene specchio di una precisa forma del vivere: quella propria del principe o del gentiluomo di corte. Il mestiere del nobile cortigiano è la «cortegiana», vale a dire quel servizio che un gentiluomo rende al principe e alla sua corte, aspirando a riceverne il plauso e la lode mediante cui pervenire a un più elevata dignità personale e a un più rispettabile onore familiare.

La conoscenza delle *humanae litterae* e degli *studia humanitatis*, alla quale si affianca la perizia nell'uso delle armi, non è più sufficiente a completare il percorso educativo. Sono pure necessarie grazia del comportamento e riservatezza nelle relazioni interpersonali, unitamente a un'abilità nel conversare che si fa indice della formazione del perfetto cortigiano e degli stili educativi a lui più consoni. Scrive Castiglione in apertura del primo libro: «Voi adunque mi richiedete ch'io scriva qual sia, al parer mio, la forma di cortegiana più conveniente a gentiluomo che viva in corte de' principi, per la quale egli possa e sappia perfettamente servire in ogni cosa ragionevole, acquistandone da essi grazia e dagli altri laude; in somma, di che sorte debba esser colui, che meriti chiamarsi perfetto cortigiano, tanto che cosa alcuna non gli manchi» (Castiglione, 1528: 55). Il fine del testo risulta chiaro: «Vegniamo adunque ormai a dare principio a quello che è nostro presupposto e, se possibil è, formiamo un cortegiano cotale, che quel principe che sarà degno d'esser da lui servito, ancor che poco stato avesse, si possa però chiamare grandissimo signore» (*ibid.*: 56). Con *Il libro del cortigiano*, Castiglione riconosce all'uomo una seconda natura, in virtù della quale il principe o il gentiluomo sono la cultura che li sostanzia e le buone maniere che li contraddistinguono, in pubblico come in privato. Il progetto pedagogico del Castiglione prevede che il «cortigiano sia nato nobile e di generosa famiglia» (*ibid.*: 69), che non si allontani «dal camino dei suoi antecessori» e che non macchi «il nome della famiglia» (*ibid.*: l.c.). Pertanto, «il cortigiano – annota ancora Castiglione – (...) oltre alla nobiltà (...) voglio che abbia da natura non solamente ingegno e bella forma di persona e di volto, ma una certa grazia e, come si dice, un sangue, che lo faccia al primo aspetto a chiunque lo vede grato ed amabile;

e sia questo un ornamento che componga e compagna tutte le operazioni sue e prometta nella fronte quel tal esser degno del commercio e grazia d'ogni gran signore» (*ibid.*: 70). Codici relazionali e riti sociali ornano l'educazione del cortigiano, contemporaneamente proteso a godere della dignità del principe cui presta servizi e a impegnarsi affinché i suoi medesimi servigi conferiscano più ampia dignità ai signori delle corti cittadine.

Si assiste così, già in Castiglione, al configurarsi di un mutato codice formativo-educativo. L'ideale umanistico-rinascimentale della *dignitas hominis* concerne non solo la *dignità* a cui il soggetto può pervenire studiando, conoscendo e interpretando con scrupolo filologico i testi della tradizione antica, sostanziando così la propria *formazione interiore*. Esso si volge anche a comprendere la *degnità* sociale alla quale è possibile giungere disciplinando il portamento, le azioni e il conversare. In tal modo si struttura l'*educazione esteriore*. Quale categoria pedagogica identificante l'Umanesimo e il Rinascimento, la *dignitas hominis* manifesta la propria duplice valenza: essa è, all'un tempo, un percorso di formazione interiore che si alimenta di conoscenze e scienze, ed è pure un processo di educazione esteriore che si concreta in stili di vita e in rituali comportamentali. L'accentuazione ora dell'una ora dell'altra istanza verrà determinandosi in ragione dell'autore che se ne farà interprete.

Anche le rapide pagine erasmiane del *De civilitate morum puerilium*, stampato in latino dall'editore Froben di Basilea nel 1530, sono destinate all'educazione di un nobile: l'undicenne Enrico di Borgogna, figlio del principe Alfonso di Veere. Qui, tuttavia, la tensione pedagogica dell'insegnamento di Erasmo muove dall'educazione del giovane principe per giungere a quella di tutti. La formazione e l'educazione di Enrico assumono dunque un valore ostensivo e metonimico, alla luce del quale interpretare l'universalità del problema educativo-formativo. Erasmo, infatti, così precisa: «(...) volendo insegnare le buone maniere ai più piccoli, mi adatto, mio caro Enrico, alla tua fanciullezza. Non perché tu abbia particolare bisogno di questi insegnamenti, visto che fin dalla culla sei stato allevato a corte, (...) e nemmeno perché tutto quello che scriverò riguardi te, che sei nato da principi e destinato ad essere un principe; ma perché gli altri ragazzi siano indotti a imparare

queste cose con più entusiasmo per il fatto che sono indirizzate ad un coetaneo di condizione sociale così elevata e di indole così promettente» (Erasmus, 1930: 29-31). Emerge qui come i costumi culturali quattro-cinquecenteschi vedano umanisti e letterati indirizzare la loro attività di precettori prevalentemente all'educazione di principi e gentiluomini; ma si rivela pure con altrettanta evidenza che lo sguardo pedagogico dell'umanista olandese raggiunge anche chi non è nobile: dunque quella «iuventus», quella «adolescencia» e quella «pueritia» (cfr. *ibid.*: 28) che non sono annoverabili all'interno di una nobiltà, ma certo sono parte dell'umanità.

Il *telos* pedagogico di Erasmo si concreta nell'idea del «*formandi pueritiam*» (*ibid.*: 30): ossia, del formare la gioventù. Anche per tale ragione, le epoche successive lo riconosceranno quale principe degli umanisti. Il suo umanesimo si sostanzia di classicità e religiosità, di studio e ludicità. Ed è appunto attraverso la metafora di una gioiosa competizione fra adolescenti che Erasmo riferisce dell'intento della propria opera: «I ragazzi di tutto il mondo saranno molto incoraggiati nei loro sforzi se vedranno che anche i figli dei grandi si dedicano fin dai loro primi anni allo studio e che sono impegnati nella loro stessa gara» (*ibid.*: 31). L'attenzione pedagogica di Erasmo si volge a enumerare le differenti fasi del processo educativo, per cui «la prima e la più importante consiste nell'abituare l'animo del fanciullo ad assorbire i primi insegnamenti della religione; la seconda nel far sì che egli si protenda con amore allo studio delle lettere (*liberalis disciplina*); la terza nel prepararlo ai suoi futuri doveri; la quarta nell'avvezzarlo, fin dai suoi primissimi anni, ai costumi della civiltà (*civilitati morum*)» (*ibid.*: l.c.). Erasmo dichiara di volersi dedicare, nel *De civilitate*, segnatamente a quest'ultima fase del processo educativo, strutturandolo in modo tale che esso possa fornire i criteri fondamentali per acquisire le buone maniere. Pare interessante notare come l'umanista olandese, nel descrivere l'educazione delle buone maniere dei giovani, riconduca il problema alla «*crassissimam philosophiae partem*» (*ibid.*: 30), cioè alla «più grossolana» parte della filosofia. È dunque il sapere filosofico, secondo Erasmo, a doversi preoccupare del fatto che «il comportamento esteriore nasca da un animo ben formato», come pure «che l'uomo sia educato nell'animo, nel corpo, nei gesti e nell'abbigliamento» (*ibid.*: 31).

Il pensiero di Erasmo prefigura un livello della riflessione capace di tradursi in una filosofia della formazione e dell'educazione dell'uomo. Nell'attraversare i differenti ambiti mediante cui educare i giovani alle buone maniere – la sfera corporea, le modalità del vestire, il modo di comportarsi in chiesa, a tavola, nel rapporto con gli altri, durante il gioco o nella camera da letto (cfr. *ibid.*: *passim*) –, Erasmo risemantizza il concetto di nobiltà sostenendo che «nobili d'altronde sono da considerare tutti quelli che coltivano il loro spirito con lo studio delle arti liberali (*studiis liberalibus*)» (*ibid.*: 31). Qui riluce l'insegnamento di Erasmo, nel quale si esperisce l'autentica *libertas* della *dignitas hominis*. Coloro che non sono disposti ad ascoltarlo – chiosa con pungente veemenza l'umanista – «dipingano pure sul loro stemma un leone, un'aquila, un toro, un leopardo; è più autentica la nobiltà di coloro che possono dipingere sul loro blasone i simboli di tutte le nobili discipline che hanno imparato» (*ibid.*: l.c.). E questo è anche il «piccolo dono» – così viene dallo stesso Erasmo definito – che, attraverso l'educazione del futuro principe, il letterato fa a tutti i fanciulli: all'«universo puerorum» (*ibid.*: 74).

Torna a essere nuovamente un gentiluomo il destinatario del *Galateo*. Overo *de' costumi*, di Giovanni Della Casa – pubblicato postumo nel 1558, in un italiano che echeggia espressioni dantesche. Il titolo dell'opera (che conoscerà ampia fortuna in Italia e in Europa) trae origine dal nome del vescovo di Sessa Aurunca, Galeazzo Florimonte, la cui versione latinizzata è, appunto, *Galatheus* (cfr. Della Casa, 1558: 201). Civile conversazione, buone maniere ed educazione cortese continuano a rappresentare i «codici» a partire dai quali il gentiluomo, il cortegiano o il principe pongono consapevolmente in scena gli stili di vita finalizzati a fornire una rappresentazione accurata dello *status* familiare, della condizione sociale, della levatura culturale. Alla luce dei trattati della tradizione umanistica dedicati all'*institutio civilitatis* – quindi, all'educazione delle buone maniere –, e pertanto sulla scia di opere come quelle di Pontano e Castiglione, anche Della Casa fa convergere il suo lavoro sul medesimo argomento. Più che di formazione e di educazione, pare invero trattarsi d'indottrinamenti e ammaestramenti finalizzati a conseguire abilità nell'uso della conversazione e com-

petenza nella gestione sociale dei rapporti interpersonali. Fornendo con minuzia di dettagli e dovizia di particolari il complesso delle regole che deve guidare il comportamento del singolo al cospetto degli altri, Della Casa – che si presenta nelle vesti di un «vecchio idiota ammaestrante un suo giovinetto» (*ibid.: l.c.*) – è ormai nelle condizioni storiche (la metà del Cinquecento) e nel solco di una tradizione (quella umanistica) che gli permettono di concentrarsi sulla trattazione delle peculiarità comportamentali che identificano le buone maniere. Vengono, invece, dati per acquisiti i criteri generali e fondativi – quindi gli *studia humanitatis* e le *humanae litterae*. Così, alla formazione dell'uomo fa per lo più da contrappunto un disciplinato governo del soggetto, attento a modellare comportamenti e azioni in rapporto alle differenti situazioni e circostanze in cui si trova immerso.

Con il *Galateo* sono rappresentate le forme del vivere mondano. Lo scenario è quello della città e della corte, dei palazzi nobiliari e della vita familiare. Al centro di questo teatro è posto il corpo fisico dell'uomo, di cui Della Casa prospetta corrette prossemie e appropriate cinetiche, senza trascurare la parte dell'educazione corporea che si traduce in educazione igienica. *Officium* e *otium*: sono questi i *tòpoi* del galateo. Nel lavoro come nel tempo libero, l'uomo descritto da Della Casa incarna un cerimoniale che ormai è divenuto forma del costume, riflesso di civiltà ed emblema delle buone maniere. Pur nella varietà di stili comportamentali che contraddistinguono le differenti corti italiane – note all'umanista per esperienza personale e perciò riproposte nel testo –, sussistono dei modelli che permangono inalterati, tra cui spiccano la *mediocritas* e la *facetudo*. La «diritta via» (*ibid.: 202*) – argomenta Della Casa ricuperando un'inconfondibile espressione dantesca – che il «nobile di famiglia» deve intraprendere sin dalla «tenera età» (*ibid.: l.c.*) lo condurrà «in comunicando ed in usando con le genti, a essere costumato e piacevole e di bella maniera» (*ibid.: l.c.*). Così, l'educazione si traduce in galateo; quindi, in una regola di comportamento. Formazione interiore ed educazione esteriore conoscono, con il Della Casa, una netta equiparazione. Si legge: «(...) l'essere avvenente e costumato, non di meno forse che la dolcezza de' costumi e la convenevolezza de' modi e delle maniere e delle parole giovano

non meno a' possessori di esse che la grandezza dell'animo» (*ibid.: l.c.*). L'intento dell'opera di Della Casa si manifesta nella sua divergenza dal trattato di Erasmo. Infatti l'umanista italiano argomenta così: «(...) la giustizia, la fortezza e le altri virtù più nobili si pongono in opera più di rado», ed è questo il motivo per cui «quanto più quelle di grandezza e quasi di peso vincono queste – ossia, le piccole virtù del comportamento – tanto queste in numero ed in ispezza avanzano quelle» (*ibid.: 203*).

Lo stile mondano ha ormai fatto ingresso all'interno della società, prefigurando alcuni tratti tipicamente moderni. Della Casa testimonia già un tempo in cui assume progressivo rilievo il criterio del possesso. Ciò equivale a dire che non importa tanto *chi* si è, ma *cosa* si ha: il proprio rango, il proprio fasto, il proprio potere e, ovviamente, il proprio denaro. Il binomio denaro-potere non viene ancora chiaramente rapportato allo *status* dell'uomo, ma appare implicitamente presente. Certo è che, per Della Casa, sono le buone maniere a prevalere sulla formazione profonda e intima dell'uomo, ed è dunque anzitutto dal galateo che il soggetto trae la propria *dignitas*. Non sorprende allora il principio di realismo che sorregge un ulteriore passaggio del *Galateo*, dove l'umanista argomenta come sia possibile «nominare di molti, i quali, essendo per altro di poca stima, sono stati e tuttavia sono apprezzati assai per cagion della loro piacevole e graziosa maniera solamente; dalla quale aiutati e sollevati, sono pervenuti ad altissimi gradi, lasciandosi lunghissimo spazio adietro coloro che erano dotati di quelle più nobili e più chiare virtù che io ho dette» (*ibid.: l.c.*).

Accanto al codice delle buone maniere, l'*educazione cortese* prevede anche la raffinatezza della conversazione. Sul finire del Cinquecento, e precisamente nel 1574, Stefano Guazzo porta infatti a stampa la *Civil conversazione*: scritta in italiano, strutturata in quattro libri, composta secondo la forma del dialogo è dedicata a Ludovico Gonzaga, duca di Nevers (di cui lo stesso Guazzo fu prima cortigiano e poi segretario). In essa, dove tornano frequenti i richiami a Pontano, Castiglione e Della Casa, l'autore dichiara come la sua *Civil conversazione* prenda le mosse dal *Cortegiano* del Castiglione, prefiggendosi di approfondire ulteriormente il legame che rapporta la natura dell'uomo all'arte di educare. Anche

per Guazzo educare significa avviare l'uomo alla consuetudine del conversare civilmente e al raggiungimento di una civile forma del vivere. Nel corso dell'argomentazione viene mosso riferimento a un *thesaurus* di opere, autori e tematiche dal quale è possibile partire per ricostruire la tradizione umanistica delle buone maniere e dell'educazione cortese, di cui proprio la civil conversazione è parte dirimente. Il trattato di Guazzo sospinge la buona e bella conversazione sino alle sfere più elevate della vita dell'uomo. Essa, infatti, viene raffigurata nel testo quale «amica della virtù, nemica de' vizii, vera istituzione e forma della vita» (Guazzo, 1574: 1C16i). Ma anche come «legge» (*ibid.*: 1A16l) della vita umana atta a condurre l'esistenza dei soggetti alla «forma del vivere» (*ibid.*: 1A18r) quale segno di civiltà.

Nel costruire un dialogo tra il medico Annibale Magnocavallo e il cavaliere Guglielmo Guazzo – fratello dello stesso Stefano Guazzo –, l'autore plasma l'incedere dei loro discorsi affinché da essi emerga come la buona conversazione debba nettamente distinguersi da quella cattiva. Chi parla deve saper disciplinare non solo la propria persona ma anche l'eloquio, poiché solo da un conversare equilibrato e ordinato è possibile trarre convenienza e vantaggio. Con Guazzo, è la conversazione stessa a trasfigurarsi in arte. Ci si educa a conversare attraverso il conversare medesimo. Una circolarità viene a instaurarsi tra conversazione e civiltà dell'esistere, in ragione delle quali chi è abile nel conversare è anche un uomo propriamente civile. È, perciò, testimone di civiltà colui che è capace di conversare civilmente. La buona conversazione possiede delle regole (cfr. *ibid.*: 4, 1, 14) che richiedono di essere rispettate e alle quali occorre educarsi. Anche la civil conversazione, pertanto, necessita di un'accurata *institutio*. Essa deve tener conto dello *status*, della natura, dell'età, del genere sessuale, del livello culturale e della professione del soggetto a cui viene rivolta, affinché questi possa modulare la conversazione a seconda dell'eterogeneità delle circostanze in cui di volta in volta si trova. Per Guazzo, linearità e piacevolezza dell'eloquio conferiscono alla parola che si fa conversazione il primato della forma suavis – espressione sublime di civiltà. Solo a questo punto, ossia quando il conversare diviene riflesso del vivere civile, possono essere messi da parte i ruoli assegnati all'uomo

dai titoli nobiliari, dai ranghi sociali e dalle professioni esercitate. La civil conversazione è di per se stessa un canone delle buone maniere che si addice a tutti i gentiluomini. Così, anche Annibale Magnocavallo e Guglielmo Guazzo discorrono – annota l'umanista nel *Proemio* al libro primo – con «scambievolmente benivolenza» e «con più agio» (*ibid.*: 1f) allorché non necessitano più di affidarsi ai reciproci fasti familiari o professionali. Per sottolineare la loro dignità di uomini sono già in possesso del necessario: la capacità di argomentazione.

Con Pontano, Castiglione, Erasmo, Della Casa e Guazzo si assiste, pur nelle debite differenze, al lento passaggio che, sul crinale tra Quattrocento e Cinquecento, conduce i termini *civilis* e *civilitas* ad assumere un valore semantico ulteriore e un significato inedito nella vita dell'uomo. Essi non indicano soltanto la condizione di chi è cittadino, di colui che vive nella città, bensì colgono un più profondo livello di cultura e di civiltà conseguibile attraverso il *cammino formativo* che sappia progressivamente aprirsi a un *processo educativo* regolato dal codice della civil conversazione, delle buone maniere e dell'educazione cortese, che in quanto tale resta un *codice di classe*.

### 5.6. Il canone umanistico-rinascimentale della *dignitas hominis*: Manetti e Pico

La *renovatio* che contrassegna la stagione della *Renaissance* coinvolge la città e l'arte, le filosofie e le scienze. In questa diffusa propulsione al rinnovamento, anche la concezione della formazione e dell'educazione dell'uomo – come detto – è soggetta a mutamenti. Su di essa influiscono, più in generale, le conoscenze prodotte dalle scienze, le scoperte effettuate durante i viaggi, i progressi attuati dalla tecnica, le rappresentazioni fornite dall'arte, lo sviluppo delle lingue volgari; quindi i cambiamenti che coinvolgono la sfera politica, gli assetti dell'economia, le dimensioni religiose. Sulla formazione e l'educazione dell'uomo incidono poi l'esemplarità degli antichi e l'esempio dei classici, nonché lo sviluppo della *scientia rerum* con il rilievo assunto dalle *humanae litterae*, dagli *studia hu-*

*manitatis* e dalla filologia. La *Respublica litteraria* – dove il latino permane come lingua dei *litterati*, ma le lingue nazionali si affermano con determinazione – effigia il luogo, ora reale ora ideale, della formazione e dell'educazione di un uomo la cui vita nella città richiede di conciliare visioni utopiche e tensioni estetiche con abilità pratiche ed efficienza nelle prassi del vivere quotidiano. All'interno di questo contesto, tuttavia, i destinatari privilegiati degli insegnamenti promossi dagli umanisti rimangono soprattutto i principi e i gentiluomini.

Il concetto di *dignitas hominis* risente, pertanto, dei modelli educativi del passato, eppur tuttavia da essi necessariamente si differenzia dando testimonianza di mutate visioni del mondo e dell'uomo. Proprio quest'ultimo diviene il punto di fuga verso cui gettare lo sguardo. Ciò si manifesta nell'attenzione rivolta alle modalità del suo agire, ai costumi che orientano la sua vita sociale, all'impegno con cui tenta di conoscere la natura, alle forme dell'arte attraverso cui si esprime, all'uso razionale delle sue facoltà di pensiero, alla libertà con cui interpreta se stesso e il mondo che lo circonda. Tali elementi, colti nei loro reciproci intrecci, concretano l'identità della *dignitas hominis*: la concezione formativa ed educativa giunta a maturazione tra Quattrocento e Cinquecento.

Lo si è detto. La *dignitas hominis* – così come viene delineandosi entro l'atmosfera culturale del tempo e, segnatamente, negli scritti degli umanisti – si sostanzia, da un lato, di un *percorso formativo interiore* che, sulla scorta dello studio della tradizione antica e classica, conduce l'uomo a irrobustire le conoscenze necessarie per procedere verso una più consapevole, razionale, critica e libera interpretazione di se stesso; dall'altro, si istituisce su un *processo educativo esteriore* che, nel solco della realtà sociale del periodo, lo spinge ad acquisire precise forme del vivere e specifici stili comportamentali. Così, se la formazione interiore dell'uomo si articola nella cultura, la sua educazione si volge invece in galateo. Pur nella differenza, entrambe sono all'uomo necessarie per giungere a quella *civilitas* che gli consente di pervenire alla propria umana dignità. La *dignitas hominis* è, all'un tempo, un *canone* etico ed estetico che orienta la vita del soggetto nel pensare e nell'agire, nel rapporto con se stesso e con gli altri. Essa coinvolge tanto la dimensione della spi-

ritualità, anche religiosa, quanto la sfera dei comportamenti sociali. Teorie e prassi, tradizioni e innovazioni, costumi e stili di vita incidono sul percorso formativo del soggetto e ne guidano il processo educativo, lasciando tuttavia all'uomo la responsabilità di scegliere dove radicare la propria *dignitas*: nel cammino formativo interiore, nel processo educativo esteriore – o in entrambi.

Dunque, se con Pontano, Castiglione, Della Casa e Guazzo la *dignitas hominis* viene riconducendosi a un codice della civil conversazione, delle buone maniere e dell'educazione cortese, e se con Erasmo è anzitutto sulla dimensione formativa potenziata dalla coltivazione dello spirito e dallo studio delle arti liberali che deve essere costruita la *civilitas* dell'uomo rinascimentale, in Giannozzo Manetti e Pico della Mirandola, invece, la *dignitas hominis* riguarda anzitutto l'essenza profonda dell'uomo e le sue facoltà conoscitive.

Tanto l'opera di Manetti quanto quella di Pico contemplano nel titolo un riferimento diretto alla *dignitas hominis*: Manetti compone il *De dignitate et excellentia hominis*; Pico la cosiddetta *Oratio de hominis dignitate*. Nel caso di Manetti, il titolo dello scritto è frutto di una scelta autonoma dell'autore; in quello di Pico, è il fortunoso esito della decisione presa dal suo editore di Strasburgo quando, nel 1504, sceglie di ripubblicare l'originario scritto pichiano.

Il testo di Manetti, composto in latino nel 1452, pubblicato nel 1532 e condannato dall'Inquisizione nel 1584 per l'eterodossia delle posizioni in esso sostenute, s'impegna a combattere le antiche concezioni medioevali che vedono nell'immortalità dell'anima la sede dell'eccellenza dell'uomo e a sottolineare il valore del libero agire umano. L'opera, come chiarisce in apertura del suo scritto lo stesso Manetti, viene stilata su invito del re Alfonso di Napoli in seguito a una conversazione che il sovrano e l'autore intrattengono a proposito dell'educazione dell'uomo. Il re chiede all'umanista di scrivere un trattato filosofico avente per oggetto le stesse tematiche affrontate dal lavoro di Bartolomeo Fazio, intitolato *De excellentia et praestantia hominis*, quindi di dedicargli lo scritto. Così accade. Nel comporre il titolo, Manetti sostituisce alla *praestantia* di Fazio la *dignitas*, e antepone quest'ultima all'*excellentia*. L'orientamento del suo *De dignitate et excellentia hominis* diviene subito chiaro. Facendo riferimento agli autori della classicità e della cristianità, Manetti

interpreta l'uomo cogliendolo entro la tensione che lo sospinge ora verso il trascendente o l'immanente, ora verso la contemplazione o l'azione, ora verso il bene o il male. Proprio all'interno di questi contrasti che segnano il vivere dell'uomo nel mondo, Manetti scorge la possibilità di un'autenticazione della *dignitas hominis*. Se per Fazio l'eccellenza di cui gode l'uomo rispetto agli altri esseri viventi consiste nella beatitudine dei cieli concessagli dal Dio cristiano, per Manetti la dignità dell'uomo dimora in quell'attività squisitamente umana che, attraverso la *scientia*, porta il soggetto a conoscere le leggi che governano la natura: del mondo e dell'uomo. Il mondo appare a Manetti come un armonioso universo dove spiccano i monumenti costruiti dall'umanità, nelle scienze come nelle arti. All'infelicità e al tormento che segnavano la condizione umana descritta nel *De miseria humanae conditionis* di Lotario dei Conti di Segni – ossia, Innocenzo III –, Manetti contrappone la libertà che invece connota la condizione umana. La libertà, come insegnano le Sacre Scritture, è dono divino ma pure conquista dell'uomo che attraverso il conoscere e il lavorare rende ancora più mirabili i doni del Creatore. Indagare la formazione perfetta dell'umana natura (cfr. Manetti, 1532: I, 2, 5) è dunque compito dell'uomo, nonché segno della sua «dignissima (...) persona» (*ibid.*: I, 21). Questa è l'autentica *dignitas hominis* a cui l'uomo, per Manetti, può tendere, impegnandosi quotidianamente in una sobria vita mondana nell'operosa città terrena.

Di respiro universale è l'*Oratio de hominis dignitate* di Pico della Mirandola, composta dall'umanista all'età di soli 24 anni in latino e pubblicata per la prima volta nel 1496. L'*Orazione* avrebbe dovuto costituire l'introduzione alle novecento tesi delle sue *Conclusiones philosophicae, cabalisticæ et theologicae* – pubblicate a Roma nel 1486 –, che Pico sperava di discutere proprio a Roma insieme ai dotti di tutto il mondo riuniti in congresso. Tuttavia, accusate di eresia per il ripensamento critico in esse proposto in merito a consolidate concezioni di ordine filosofico-teologico, le tesi non verranno mai discusse e, quando anche l'*Oratio* sarà pubblicata, tutte le novecento tesi riceveranno la condanna di Innocenzo VIII.

Nell'*Oratio*, Pico esprime la propria concezione dell'uomo la cui esistenza è guidata dal libero arbitrio, che – per lui – è dono di Dio

e facoltà umana di scelta. Esso consente di decidere liberamente se vivere la vita dei bruti o aspirare all'esistenza degli esseri divini. Dio, che con l'uomo ha creato l'essere capace di giudizio, amore e conoscenza dell'universo, ha posto in lui i semi fecondi della vita, rendendolo abile nella trasformazione di se stesso e capace di sprofondare negli abissi della mente per rischiararne i pensieri. La dignità che Pico assegna all'uomo supera quella propria degli angeli. Questi ultimi, infatti, possiedono una natura immutabile e pertanto occupano sempre il medesimo posto nella gerarchia degli esseri. L'uomo ha invece la possibilità, con l'aiuto della grazia divina, di farsi figlio di Dio e, quindi, addivenire a un livello superiore di dignità rispetto agli angeli. Dunque, per Pico, la libertà riveste un ruolo centrale. L'uomo può «essere ciò che vuole» (Pico, 1496: 7): egli «foggia, plasma e trasforma la sua persona» (*ibid.*: 9), così come il suo «ingegno» (*ibid.*: l.c.). Proprio perché l'uomo possiede il dono della libertà, dovrà curarsi di essa affinché non si tramuti in un elemento nocivo, ma permanga quale fonte di ricchezza e potenzialità. Curarsi della propria libertà significa equilibrare e armonizzare la vita attiva, ma soprattutto ricercare «l'ordine paladico che presiede alla filosofia contemplativa» (*ibid.*: 13). Solo un'ascensione nelle sfere più elevate e pure della conoscenza può consentire agli uomini di «discendere saggi e preparati ai compiti dell'azione» (*ibid.*: l.c.). Alla contemplazione occorre tuttavia pervenire gradualmente e prepararsi, seguendo un cammino non casuale: «(...) emulando in terra la vita dei Cherubini, dominando con la scienza morale l'impeto delle passioni, disperdendo la tenebra della mente con la dialettica, purificando l'anima, quasi detergendone le sozzure dell'ignoranza e del vizio, perché gli affetti non si scatenino pazzamente né la ragione follemente deliri. Quindi nell'anima composta e purificata diffondiamo la luce della filosofia naturale, recandola finalmente a perfezione con la conoscenza delle cose divine» (*ibid.*: 13-15).

Questa è la via che, per Pico, conduce alla contemplazione e al raggiungimento della *dignitas hominis*. Conquiste faticose, ma consoni all'uomo autenticamente libero d'essere tale. «Tutto scrutando dal centro al centro», «tutto sedare e comporre» (*ibid.*: 17) mediante «quella pienezza di vita la cui meditazione i sapienti dissero

studio della filosofia» (*ibid.*: 21). Così l'orazione si muove contro gli uomini che «sono soliti condannare lo studio della filosofia soprattutto nei principi, o in genere in coloro che hanno una qualche fortuna» (*ibid.*: 31). Pico sembra riferirsi a quanti, parlando e scrivendo dell'uomo e della sua grandezza, si sono attardati a sottolinearne stili e costumi, trascurandone l'autentica essenza: lo spirito conoscitivo. Commenta a tale riguardo: «(...) ormai tutto questo filosofare – ché tanta è la miseria del nostro tempo – è piuttosto in dispregio e disdegno, che non in onore e gloria. E questa esiziale e mostruosa convinzione ha afferrato a tal punto quasi tutte le menti che nessuno o ben pochi dovrebbero filosofare, come se indagare di continuo le cause delle cose, i processi della natura, la ragione dell'universo, i consigli di Dio, i misteri dei cieli e della terra, a nulla valesse, se uno non ne tragga favore o guadagno. Siamo ormai arrivati a tal punto, ed è ben doloroso, che sapienti non si ritengano se non coloro che attendono al sapere per prezzo» (*ibid.*: l.c.). La dignità dell'uomo non si dà nel denaro che possiede, ma nelle conquiste conoscitive mediante cui coltiva il proprio animo. Questa è la visione della *dignitas hominis* in cui si radica l'*Oratio* picchiana, nonché il significato che vi si assegna al cammino formativo.

Emerge, pertanto, non solo come la *dignitas hominis* si fonda su un libero percorso di formazione interiore – e non piuttosto in un processo educativo esteriore finalizzato all'acquisizione di codici comportamentali –, ma anche in quale misura Pico della Mirandola sappia farsi attento e critico osservatore del proprio tempo. Un tempo, quello della stagione umanistico-rinascimentale, in cui le *humanae litterae*, gli *studia humanitatis*, la filologia e la *Respublica litteraria* sono lo specchio dove la *dignitas* riflette l'*originarietà della formazione* attraverso un'ulteriore *trasformazione della forma hominis*.

## 6. LA BILDUNG NEOUMANISTICA

### 6.1. Il grande secolo tedesco: tra *Aufklärung*, *Romantik* e *Klassik*

Tra il 1750 e il 1850 s'inscrive la stagione classico-romantica. Si tratta di un periodo denso di significati per la storia dell'uomo e dell'umanità. In esso vengono a intrecciarsi le tensioni letterarie, filosofiche e artistiche dell'*Aufklärung*, della *Romantik* e della *Klassik* tedesche. Lo scenario è dato dalla Mitteleuropa e, in particolare, dalla Germania, dall'Austria e dalla Svizzera. In tale contesto linguistico prendono forma alcune delle denominazioni più utilizzate per definire le differenti anime del grande secolo tedesco: si parla di *Weimarer Klassik* (il classicismo di Weimar) e/o di *Deutsche Klassik* (la classicità tedesca), ma anche di *Empfindsamkeit* (la sensibilità), di *Sturm und Drang* (la tempesta e l'impeto) e di *Frühromantik* (il primo romanticismo), come pure di *Romantische Schule* – ricuperando il titolo di una nota opera di Heinrich Heine, del 1828 –, ma soprattutto di *Goethezeit*: ossia, il “tempo di Goethe”. È questa una tra le espressioni più diffuse – sebbene riconducibile anzitutto alla figura del poeta vissuto a Weimar e all'universo letterario tedesco – per designare il tempo storico e lo spazio geografico in cui il problema della *formazione dell'uomo* viene reinterpretato alla luce di mutate condizioni economiche, politiche, religiose, sociali e culturali.

Entro il “secolo d'oro”, che simbolicamente si apre nel 1750 – con la morte di Johann Sebastian Bach e con una popolazione mondiale calcolata in 696 milioni – e si chiude nel 1850 – anno del *Lohengrin* di Richard Wagner e data in cui gli abitanti della Terra superano ormai il miliardo –, la *Weltanschauung* umanistica giunge a piena espressione, sancendo il rapporto fra *Humanität* e *Bildung*:

ossia, tra umanità e formazione dell'uomo. Per comprenderne il complessivo *Zeitgeist* è però necessario esplorarne alcune coordinate di fondo.

Anzitutto l'*Aufklärung*: ossia, l'Illuminismo tedesco con i suoi ideali di libertà, tolleranza, solidarietà, insieme alle spinte razionaliste ed empiriste che lo denotano. Esso riflette i tratti dell'ampio processo di "rischiaramento" che, oltre alla Germania, coinvolge l'Inghilterra – ad esempio, attraverso le teorie scientifiche di Boyle e Newton, nonché per il tramite delle concezioni filosofiche di Locke, Hume, Shaftesbury e Hutcheson –, ma anzitutto la Francia – con il pensiero di Montesquieu, Voltaire, Rousseau e d'Holbach, come pure di Diderot e d'Alembert, i curatori dell'*Encyclopédie* – e l'Italia – per mezzo del contributo offerto da Ferdinando Galliani, Gaetano Filangieri, Cesare Beccaria e i fratelli Verri. Per quanto concerne, invece, la Germania, qui vanno menzionati, tra gli altri, almeno i nomi di Wolff, Kant, Lessing e Herder. Christian Wolff guarda alla riflessione filosofica muovendo da un *metodo* rigoroso d'impostazione razionalistica che vede nella logica deduttiva la struttura costituente l'enciclopedia dei saperi. Immanuel Kant – che già nel 1784, in *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?*, si era impegnato a rispondere alla domanda "che cos'è l'Illuminismo?" – con il suo *Zum ewigen Frieden*, del 1796, correla la libertà individuale alla libertà sociale, costruendo i presupposti morali di una "pace perpetua" alla cui luce i popoli possano vivere tra loro in armonia. Gotthold Ephraim Lessing, nel correlare l'idea illuminista di "progresso" a quella cristiana di "Provvidenza", in *Die Erziehung des Menschengeschlechts*, del 1780, sottolinea il nesso inscindibile tra l'educazione del singolo e l'educazione del genere umano. Johann Gottfried Herder, quando la tradizione illuminista si apre alle effervescenze della stagione romantica, come accade nelle pagine di *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit*, del 1774, propone quale ideale supremo la formazione dell'umanità: tratto distintivo di tutta la *Goethezeit*.

Nel suo complesso, l'*Aufklärung* è un movimento intellettuale guidato dalla *Vernunft*. La ragione, interpretata quale caratteristica distintiva dell'essere umano, diviene infatti lo strumento per "illuminare" i processi conoscitivi, nonché il mezzo con cui contrastare

le forme della superstizione e dell'ignoranza che relegano l'uomo in una condizione di dipendenza intellettuale, spirituale e sociale. Entro tale orizzonte gnoseologico muta la *forma mentis* umana, tanto nella filosofia quanto nelle scienze. Analizzando la fenomenicità del reale si dà attenzione a ciò che è percepibile con i sensi e può essere indagato attraverso un metodo rigoroso, capace di superare il dogmatismo dei sistemi teologici, scolastici e metafisici protesi ad accreditare delle verità fondative assolute. Di contro, le facoltà dell'intelletto privilegiano l'osservazione dei "fatti", che vengono esaminati attraverso l'esperienza illuminativa della ragione. Quest'ultima induce a guardare il mondo, la natura e l'uomo secondo una prospettiva laica, contrassegnata da una cultura della criticità. È in atto un processo di secolarizzazione che investe non solo la cristianità, ma anche le coscienze soggettive e la riflessione scientifica. L'attenzione si è ormai spostata dal divino all'umano, dall'ultraterreno al terreno, dalle verità eterne alle realtà osservabili, dall'imperscrutabilità delle essenze ontologiche alla materialità dei fenomeni fisici. Così, conoscenza della realtà, osservazione della natura, esperienza sensoriale e intuizione empirica descrivono (soprattutto nelle scienze matematiche e fisiche) gli esiti logici e storici di un'*Aufklärung* che, attraverso la ragione, consegna all'uomo (e all'umanità) lo strumento per attuare un processo di liberazione ed emancipazione che investe tanto la sfera civile e sociale, quanto la dimensione spirituale e intellettuale.

Il crinale che dal Settecento conduce all'Ottocento è, dunque, segnato da una nuova *Stimmung*. Si tratta di quell'"atmosfera culturale" ove coesistono elementi differenti, la cui comprensione necessita di soffermarsi su una coordinata ulteriore: la stagione della *Romantik* – ovvero, il Romanticismo di matrice tedesca. A tale riguardo, sembra qui opportuno dare spazio a una considerazione preliminare volta a delineare le geografie del movimento romantico nel suo insieme. Benché infatti il Romanticismo si sia alimentato dei contributi provenienti da Paesi differenti – si pensi, ad esempio, all'Inghilterra e alle *Lyrical Ballads*, del 1798, di Wordsworth e Coleridge, quindi alla Francia e alla figura di Madame de Staël con il suo *De l'Allemagne*, del 1813, nonché all'Italia e al dibattito sviluppatosi in seguito alla pubblicazione, sul periodico letterario

*Biblioteca italiana*, di un articolo della sopracitata baronessa francese intitolato *Sulla maniera e l'utilità delle traduzioni* –, la sua diffusione europea si deve anzitutto al mondo tedesco e alla tradizione della *Wanderung*. Ossia, a quel romantico viaggio di formazione che, portando poeti e letterati tedeschi (tra cui Goethe e i fratelli Schlegel) ad attraversare le contrade d'Europa e in particolare dell'Italia, contribuisce a diffondere le tematiche del movimento. Così, sebbene l'attributo *romantic* sia già presente (con il significato di "romanzesco") nell'inglese dell'ultimo Seicento per denotare quella tipologia di *romance* d'impronta cavalleresca e medioevale, quando Friedrich Schlegel, nel suo *Brief über den Roman*, del 1799, identifica il romanzo come un «libro romantico», il senso dell'aggettivo *romantiker* è ormai lo specchio delle poetiche proprie del Romanticismo.

La *Romantik* viene configurandosi come un movimento spirituale alimentato dal tema del *Gefühl*. Si è di fronte a una poetica del "sentimento" che, avvalorando la sfera dell'individuale, del soggettivo e dell'interiorità, esalta le dimensioni della sensibilità e della sensazione quali modalità privilegiate per la conoscenza del mondo e della vita, come pure per lo studio dell'arte e della filosofia. Di là dalla distinzione storico-letteraria tra *Frühromantik* e *Hochromantik* – e cioè, rispettivamente, fra un "primo Romanticismo" ancora legato alle tematiche dell'ultimo Illuminismo e un "Romanticismo tardo" correlabile al clima culturale che si diffonde in Europa in seguito al Congresso di Vienna –, la *Romantik* ha inizio con lo *Sturm und Drang*. Muovendo dalla consapevolezza che il tentativo di definirne le differenti anime – il belga August Vermeulen, nel suo *Het wezen van de Romantik*, del 1929, giungerà a registrare 150 definizioni di romanticismo – esponga al rischio di costruire tipologizzazioni e classificazioni inesatte o, quantomeno, riduttive (poiché scolasticistiche e manualistiche), ci si limiterà qui a enucleare alcuni elementi distintivi dello *Sturm und Drang*. Tale denominazione – dove i termini "tempesta e impeto (o assalto)" riflettono l'intensità del titanismo romantico – è da ricondursi al dramma di Friedrich Maximilian Klingler, del 1777, il cui titolo era stato suggerito dallo svizzero Christoph Kaufmann, allora considerato un *Genieapostel*: un "sostenitore del genio" degli *Stürmer*. Tra

questi ultimi sono da annoverarsi, oltre a Goethe, Schiller e Herder, anche i nomi di Johann Hamann, Friedrich Jacobi, Johann Heinse, Friedrich Müller, Jakob Lenz, Karl Moritz e Christoph Wieland. Le città che costituiscono il teatro dei loro incontri sono anzitutto Weimar, Jena, Francoforte e Strasburgo, ma anche Königsberg e Düsseldorf, Berlino e Heidelberg. Organo ufficiale di tale movimento d'avanguardia culturale e letteraria è la rivista *Athenäum*. Fondata a Berlino nel 1798 dai fratelli Wilhelm August e Friedrich Schlegel, ha vita breve. Chiuderà nel 1800, dando alla pubblicazione solo sei fascicoli. Su queste pagine, alla cui progettazione collaborano, tra gli altri, Novalis e Schleiermacher, vengono ospitati gli interventi dei principali esponenti della corrente romantica fra i quali – oltre alle personalità già citate – sono pure da menzionarsi i nomi di Tieck e Schelling.

Il clima dell'epoca è attraversato dalle poetiche del *Göttinger Hain* (il "Boschetto di Gottinga"): il circolo culturale fondato a Gottinga, nel 1772, da F.W. Gotter. Tra i suoi esponenti va qui ricordato almeno Johann Heinrich Voß, il celebre traduttore dal greco dell'*Odissea* che tanto influisce sulla costruzione del lessico dell'"Età di Goethe". Ma forte è pure l'influenza dei gruppi di Heidelberg (con Arnim, Brentano e i fratelli Grimm) e di Berlino (con Chamisso, von Kleist e Eichendorff). Entro questo panorama, gli *Stürmer* anticipano e concretano alcune delle tematiche che saranno proprie della *Romantik*. Anzitutto l'uomo, inteso quale soggettività e individualità irripetibile nella sua universalità cosmica. Se la poetica del sentimento traduce l'essenza del Romanticismo, quest'ultimo è contraddistinto da un orizzonte poetico al cui centro c'è il soggetto, con le sue sensibilità interiori e le impressioni suscitate dai sensi. Proprio alla luce di ciò, la *Romantik* è identificabile come un movimento "spirituale", poiché è il *Geist* dell'uomo ad assumervi un ruolo preminente: sia nella vita sia nelle modalità d'interpretare il mondo. Il fine è dato dalla possibilità di vivere un'esistenza felice, nel segno di un'armonia che dall'interiorità del singolo s'irradia in tutta l'umanità.

Diversamente dalla *Aufklärung*, che vedeva nella *Vernunft* la possibilità di miglioramento delle condizioni di vita, la *Romantik* avvalora il *Gefühl*. Di qui il rilievo assunto dalla poesia quale forma

letteraria ai cui versi affidare i moti dell'animo umano e i suoi aneliti. Il *Geist* romantico reinterpreta la realtà intrecciandola con l'utopia, il sogno, l'illusione e la fantasia, aprendosi così anche alle forme di quel *Witz* che rappresenta l'"ironia" necessaria per coniugare, nella vita, il razionale con l'irrazionale. Al *Witz*, tuttavia, fa da controcanto il sentimento della *Sehnsucht*, ossia la nostalgia melancolica che guarda al passato scorgendovi quanto si è irrimediabilmente smarrito. *Für ewig*: per sempre. E ciò riguarda l'uomo in rapporto al tempo della sua infanzia e la modernità in relazione con l'età antica. Lo struggimento del desiderio genera inquietudine e dolore, ma anche volontà di riscatto. Di qui alcuni *tòpoi* del titanismo. Quindi, la concezione dell'amore romantico, imperniata su quella *Liebe* che rende la vita degna d'essere vissuta oppure, se non corrisposta, impossibile a viverci – come accade al Werther di Goethe. Il nesso fra *Liebe* e *Leben*, tra amore e vita – di cui rimangono esempio suasive le pagine delle *Hymnen an die Nacht*, di Novalis – è uno dei tratti distintivi di tutta la poetica romantica. Poi vi sono i temi politici, sociali e religiosi, come pure l'attenzione per la natura (del mondo e dell'uomo), l'arte e la musica. All'universo dell'antichità classica, anzitutto greca e latina, si guarda con nostalgica ammirazione, benché si avverta pure il bisogno di attuare, nell'immediatezza del presente, un profondo mutamento di forme e contenuti. Una tensione produttiva e poetica spinge così le manifestazioni della *Romantik* verso il potenziamento dell'*Ästhetik* alla quale, come insegna Schiller, occorre venire educati. Infine, *die Zeit*: il tempo, con la sua inarrestabile fuggevolezza, essenzializzata da Goethe nelle parole, ormai celebri, del *Faust*: «Zum Augenblicke dürft ich sagen: Verweile doch! Du bist so schön» (Goethe, 1808-32: II, V, 11583): potrei dire a quell'attimo: Fermati dunque, sei così bello!

Proprio i nomi di Goethe e Schiller permettono ora di curvare il discorso verso un ulteriore aspetto che denota il grande secolo tedesco. Esso è dato dalla *Klassik*, il movimento culturale che stringe un legame indissolubile fra *Humanität*, *Bildung* e *Kultur*: tra umanità, formazione dell'uomo e cultura. Un ampio filone della critica letteraria si è concentrato sulla distinzione fra *Romantik* e *Klassik*, ponendo in evidenza gli aspetti che le differenziano o contrappongono. Tuttavia, pare opportuno qui rilevare come esse si

riconducano l'una all'altra manifestando la correlazione dinamica dalla quale emerge un insieme articolato di tematiche e poetiche. Anzitutto l'attenzione per il mondo dell'antichità classica greca e latina, l'*Antiquität*, la cui eterna bellezza delle forme (artistiche e culturali) trasfigura un ideale di perfezione universale. Dunque, la centralità della *Kultur*, intesa quale cultura capace di vivificare l'animo umano proteggendolo dalle insidie di una *Zivilisation* – negativamente considerata quale "modernizzazione" – sempre più pervasiva. E poi il rilievo dato alla soggettività dell'uomo, testimone di una *Humanität* a cui sia Goethe sia Schiller muovono intensi richiami. Il tema del viaggio è ricorrente e assume valenze metaforiche forti: viaggiando nel mondo, lontano da ciò che è conosciuto, l'uomo intraprende anche un cammino dentro se stesso che lo condurrà a conoscersi e a formarsi. Così le questioni della *Bildung* e dell'*Erziehung* divengono un aspetto decisivo per i due autori tedeschi, i cui scritti assumono i toni di una liricità che esalta gli stati d'animo, le dimensioni della soggettività e le esperienze interiori. La formazione e l'educazione, inoltre, si radicano nella natura del soggetto, specchio della *Mutter Natur* dove nulla è statico e tutto si trasforma, *armonicamente*.

Nel recuperare la tradizione della classicità greco-latina coniugandola con lo *Streben* (la tensione verso l'assoluto) romantico, Goethe e Schiller rappresentano l'apice del classicismo: rispettivamente, poetico-letterario e teatrale-letterario. A questo riguardo, pare opportuno rilevare come il concetto di *Weltliteratur* venga coniato dallo stesso Goethe (in occasione di una lettera, datata 31 gennaio 1827, indirizzata al giovane poeta e amico Johann Peter Eckermann), ma sia altresì debitore nei confronti di Schiller a proposito del rilievo assegnato all'educazione estetica dell'uomo. Il termine tedesco custodisce l'idea di una "letteratura universale" di portata transnazionale e translinguistica che superi la dicotomia tra "antichi" e "moderni", aprendosi a una storia comparata delle culture e delle letterature dove spicca l'attenzione per le traduzioni. Alla *Weltliteratur* sono, ad esempio, da ricondursi – lo sottolineerà Hermann Hesse in *Eine Bibliothek der Weltliteratur*, del 1929 – i nomi di Jean Paul Richter, E.T.A. Hoffmann e Heinrich Heine, ma anche di Winckelmann, Herder e Humboldt, e poi quelli di Manzoni,

Byron, Voltaire e Madame de Staël – come si legge nei *Gespräche mit Goethe* di Eckermann, del 1836.

L'identità della *Deutsche Klassik* è tutto questo. Essa si esprime nel panorama della letteratura, della poesia e del teatro, ma si apre anche allo scenario musicale. Così, accanto alla *Weimarer Klassik* (con Goethe, Schiller e Herder) assume rilievo la *Wiener Klassik*, ossia il "classicismo viennese" che attraverso la musica di Haydn e Mozart (ma anche di Beethoven) coniuga armonicamente poeticità e musicalità. Entro questa cornice, emblematico è il 1796: anno di pubblicazione di *Über die ästhetische Erziehung des Menschen*, di Schiller, e del *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, di Goethe, nonché data in cui Haydn inizia a comporre *Die Schöpfung*: quella "Creazione" che lo confermerà quale maestro dell'arte musicale.

Nell'interpretare il quadro complessivo della *Goethezeit* si registra, quindi, una coesistenza di movimenti, correnti e atmosfere artistico-culturali anche assai differenti fra loro. Si tratta di quella *Deutsche Bewegung* di cui è protagonista il *Bürgertum*, ossia la borghesia tedesca. È, infatti, l'*élite* delle classi medie – e non già il sottoproletariato urbano o le masse operaie e contadine, che pur costituiscono la parte più ampia della popolazione – a dare espressione all'*intelligencia* dell'"Età di Goethe". Tra gli esponenti s'incontrano – oltre a Goethe medesimo – i nomi di Winckelmann, Klopstock, Kant, Lessing, Mendelssohn, Hamann e Wieland; quindi Pestalozzi, Schiller, Richter, Fichte, Humboldt e Schleiermacher; e poi Hegel, Hölderlin, Novalis, Wackenröder e Tieck, sino a Schelling, Herbart e Fröbel. Le loro opere – non importa qui se appartenenti alla sfera della letteratura, della poesia, del teatro o della filosofia – colgono una costellazione concettuale che restituisce il tratto identitario di questo periodo così composito. Emergono, ad esempio, le idee di *Vernunft* (ragione), *Kritik* (critica) e *Wahrheit* (verità), quindi di *Gefühl* (sentimento), *Liebe* (amore) e *Sehnsucht* (nostalgia); ma anche di *Kultur* (cultura) e *Natur* (natura), di *Geist* (spirito) e *Freiheit* (libertà), di *Schönheit* (bellezza) e *Güte* (bontà), di *Leben* (vita) e *Welt* (mondo); dunque di *Antiquität* (antichità), *Modernität* (modernità) e *Zeit* (tempo), di *Mythologie*, *Archeologie* e *Ästhetik*. Tali idee hanno origine nel mondo della *Kunst* e della *Musik*, della *Lyrik* e del *Theater*, della *Literatur*, della *Philosophie* e

della *Pädagogik* (non si trascuri che nel 1780 Ernst Trapp ottiene la prima cattedra di pedagogia presso l'Università di Halle). Ma tutte, nel loro insieme, restituiscono la condizione di *Harmonie* che è il tratto distintivo del grande secolo tedesco e della sua categoria più emblematica: la *Bildung*.

La comprensione di quest'ultimo concetto, in cui si concreta l'ideale della formazione profonda, interiore e armonica dell'uomo, passa attraverso la chiarificazione di due ulteriori termini tedeschi: *Menschheit* e *Humanität*. Il primo, nel ricondursi etimologicamente al lemma *Mensch* – l'"uomo", l'"essere umano" –, indica propriamente il genere umano; il secondo, nel recuperare etimologicamente e filologicamente la categoria latina di *humanitas*, designa il sentimento dell'umano. Ebbene, la *Bildung* della *Klassik* tedesca riguarda tanto il singolo uomo quanto l'umanità intera, come pure quel sentire propriamente umano che spinge il soggetto a cercare e costruire la propria formazione. Anzitutto dentro se stesso, quindi nella cultura alla quale è capace di aprirsi e, infine, nel rapportarsi al mondo che lo circonda. Il nesso fra *Bildung*, *Menschheit* e *Humanität* emerge, ad esempio, nello scritto *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit* e nelle *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit*, di Herder. Quindi, nella *Theorie der Bildung des Menschen*, di Humboldt. È presente nelle pagine dedicate da Pestalozzi a *Die Abendstunde eines Einsiedlers* e alla *Entwicklung des Menschengeschlechts*, come pure in *Die Menschenerziehung*, di Fröbel. Quanto a Goethe, pare qui opportuno segnalare come egli sia stato ricordato anche dalla *Ausländergermanistik* – e cioè dalla germanistica che va oltre i confini della Germania – quale poeta della *Bildung*.

Nella sua opera di scienziato, poeta e scrittore si concertano molte delle tematiche che hanno contraddistinto l'*Aufklärung*, la *Romantik* e la *Klassik*. Nell'"impasto" di questi tre movimenti (dove l'influenza dell'idealismo di Hegel, Fichte e Schelling non è certo trascurabile), l'orizzonte culturale e artistico si fonde con quello spirituale e religioso. Più in particolare, si tratta di una spiritualità ricondotta anzitutto all'armonia dell'uomo nel suo rapporto con se stesso e con l'umanità degli altri uomini, nonché di una religiosità di matrice essenzialmente cosmica e aconfessionale.

Allora, 1750-1850: un secolo e una età entro i cui confini temporali viene configurandosi la categoria di *Bildung*. Si tratta, invero, di un contesto storico, geografico e culturale circoscritto, come pure di una ristretta *enclave* filosofica, artistica e letteraria. In questo scenario, l'antica tradizione della *Bildung* di Eckhart e della mistica renana (che raccoglie l'eredità teologica di Agostino e Tommaso) giunge fino a Klopstock: l'ultimo rappresentante di quel filone di pensiero dove la *Bildung* è ancora impregnata di cristianità e religiosità. Dopo Klopstock e il suo *Messias*, concluso nel 1773, il significato della *Bildung* sarà da ricondursi anzitutto all'uomo, all'umanità e all'umano sentire.

È proprio attraverso i concetti di *Mensch*, *Menschheit* e *Humanität* che i differenti movimenti dell'*Aufklärung*, della *Romantik* e della *Klassik* trovano una loro comune "tangenza stilistica". Essa è data dal *Neuhumanismus* e da quella categoria di *Bildung* che esprime l'essenza umanistica di tutta la *Goethezeit*.

## 6.2. Goethe e l'essenza della *Bildung*

Nietzsche apre la *Seconda inattuale* citando il passaggio di una lettera che Goethe, il 19 dicembre 1796, scrive all'amico Schiller. Nella *Vorwort a Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben* si legge: «Del resto mi è odioso tutto ciò che mi istruisce soltanto, senza accrescere o vivificare immediatamente la mia attività» (Nietzsche, 1873-76: 3). Con tali «Worte Goethes» (*ibid.*: l.c.) – con queste parole di Goethe – il filosofo tedesco introduce il suo attacco alla cultura alessandrina e all'*Historismus*, promotori di un sapere e di un'erudizione che non consentono di "vivificare la vita". È proprio *das Leben*, e cioè la vita, a rappresentare uno dei punti nodali della filosofia nicciana e uno dei cardini tematici attorno al quale ruotano gli scritti di Goethe. In questi ultimi il concetto di *Leben* riflette, infatti, una poetica dell'umano e una filosofia della conoscenza che hanno il loro centro nella formazione dell'uomo. Di qui l'identità del *Neuhumanismus* goetheiano, la cui specificità è da ricondursi alla biografia e alla bibliografia dell'autore, dove è custodito il rapporto vitale fra *Humanität* e *Bildung*.

Nato a Francoforte sul Meno il 28 agosto 1749 e morto a Weimar il 22 marzo 1832, Johann Wolfgang von Goethe riceve la prima istruzione entro le mura della casa paterna, secondo il costume delle famiglie dell'alta borghesia luterana del tempo. Oltre alle lingue classiche, apprende l'inglese, il francese e l'italiano, senza trascurare di volgere i propri interessi alla storia e alle scienze naturali, come pure all'universo letterario, artistico e musicale. Dal 1765 al 1768 è a Lipsia, dove si dedica allo studio della giurisprudenza. Nel 1771, presso l'Università di Strasburgo, ottiene la licenza "*in utroque iure*" – ossia, il titolo di dottore in diritto civile e canonico –, quindi si reca a Francoforte per esercitare la professione di avvocato. L'anno di svolta è, però, il 1775. Disattendendo alla volontà del padre, che per lui auspicava prospettive lavorative differenti, accoglie la proposta del principe ereditario del ducato di Sassonia-Weimar, Carl August, e si trasferisce a Weimar per ricoprire il ruolo di Ministro di Stato. Nella città della Turingia, Goethe trascorre la sua esistenza partecipando alla vita di corte e attendendo agli uffici assegnatigli. Di qui si allontana solo per intraprendere quei viaggi che tanto ne segneranno l'opera di scienziato, scrittore e poeta. Dopo il romanzo epistolare *Die Leiden des jungen Werther* (1774) – nelle cui pagine sono descritti i sentimenti titanici e gli esiti tragici di un amore non corrisposto –, giunge il tempo dei lavori più maturi. La loro gestazione è influenzata dall'esperienza che l'autore vive in qualità di *Wanderer*. L'Italia e, più in particolare, Roma, Napoli e la Sicilia divengono i contesti culturali di un viaggio di formazione che apre alla conoscenza del mondo, della natura e dell'uomo. Nascono, così, alcune delle opere goetheiane più note. È il caso, ad esempio, di *Iphigenie auf Tauris* (1779-86) e di *Römische Elegien* (1789), come pure del celebre *Italienische Reise* (1816-17) – opera in cui il poeta tedesco descrive gli anni trascorsi in Italia, dal 1786 al 1788, lontano dagli impegni della corte weimariana. A questo periodo risalgono, inoltre, gli scritti dedicati allo studio della *Natur* e delle sue leggi, come *Beiträge zur Optik* (1791-92), *Farbenlehre* (1810) e *Zur Morphologie* (1790). Accanto a tali lavori, di matrice scientifico-naturalistica, si affiancano opere letterarie, tra cui spicca il *Wilhelm Meister*. Quindi, *Die Wahlverwandtschaften* (1809) e *Westöstlicher Diwan* (1819). Fino al *Faust*, l'opera teatrale in cinque

atti – iniziata nel 1772 e pubblicata nel 1832 – sulla quale Goethe lavora per sessant'anni. All'interno di questa articolata bibliografia (entro cui s'inseriscono anche molteplici poesie, odi e fiabe, nonché numerosi scritti sull'arte e l'antichità), il *Neuhumanismus* di Goethe porta a piena espressione l'essenza della *Bildung* tedesca.

Dunque, *Bildung*: è questo il termine di cui Goethe si serve per descrivere l'armonico processo di formazione che riguarda tanto la *Natur* quanto il *Mensch*. Nelle sue *Naturwissenschaftliche Schriften*, lo studio del mondo naturale si rivela essere il *luogo originario* per comprendere l'autentica natura dell'uomo, ritmata da un divenire in perenne formazione e trasformazione. *Bildung und Umbildung der organischen Naturen* è, infatti, il titolo che riunisce gli scritti goetheiani dedicati alla *Morphologie*. Quanto accomuna tutte le manifestazioni della realtà organica è dato, secondo Goethe, dal «Bildungstrieb» (cfr. Goethe, 1820a), ossia da quell'«impulso alla formazione» che, alla luce degli studi del fisiologo tedesco J.F. Blumenbach, sarebbe all'origine di ogni processo formativo. Quest'ultimo è contraddistinto da una «*vis essentialis*» e da un «*nisus formativus*» che – chiarisce Goethe (*ibid.*: 66) – richiedono di tenere in considerazione i molteplici aspetti delle nature organiche: anzitutto la forma (*Form*) e la materia (*Stoff*), quindi, la capacità (*Vermögen*), la forza (*Kraft*), la potenzialità (*Gewalt*), la tensione (*Streben*) e l'impulso (*Trieb*) (cfr. *ibid.*: 67). Nel loro intreccio si dà la vita (*Leben*) del regno vegetale e animale, ma anche dell'uomo. Scrive Goethe: «Se esaminiamo le forme esistenti, ci accorgiamo che in esse non v'è mai nulla d'immobile, di fisso, di concluso, ma ogni cosa ondeggia in un continuo moto» (Goethe, 1817a: 78). Per tale ragione, la parola *Bildung* risulta essere la più adatta «per indicare sia ciò che si è già prodotto, sia ciò che sta producendosi» (*ibid.*: l.c.). Il suo significato descrive come «il già formato (*Das Gebildete*) venga subito ritrasformato (*umgebildet*)» (*ibid.*: l.c.) senza lasciare spazio a forme statiche, cristallizzate nel tempo. Diversamente dal termine «*Gestalt*» – che rinvia a un «tutto unico» avente una configurazione stabilita, fissata e conclusa (*ibid.*: l.c.) –, la *Bildung* restituisce il mistero di una propagazione continua di forme attraverso le *Umbildungen*: ossia, le trasformazioni.

È questo il mistero della natura, che «crea forme eternamente nuove», dove «tutto è nuovo, eppur sempre antico» (Goethe, 1782:

20-21). Nella *Natur* – prosegue Goethe – c'è «una vita eterna, un eterno divenire, un moto perenne» (*ibid.*: l.c.), che proprio la categoria di *Bildung* esprime in tutta la sua valenza cosmica e antropologica. «Gli uomini sono tutti in lei, e lei in tutti» (*ibid.*: l.c.), concretando un'armonia di forme che sempre si trasformano. La *Bildung der organischen Naturen*, allora, «è un tutto, ma non è mai compiuta», «a ciascuno appare in una forma diversa» e «si nasconde sotto mille nomi e termini, ma è sempre la stessa» (*ibid.*: 23). Costringerla in una definizione è opera vana, poiché sfugge a ogni tentativo di essere misurata e quantificata. «La sua corona è l'amore (*Liebe*)» (*ibid.*: 22), che è anche l'unico mezzo per il cui tramite – precisa Goethe – l'uomo ha la possibilità di coglierla e interpretarla. Armonia e disarmonia, forma e sostanza, interiorità ed esteriorità, materialità e spiritualità sono alcune delle polarità che la contraddistinguono, restituendole quella «bellezza (*Schönheit*)» che è «perfezione con libertà (*Vollkommenheit mit Freiheit*)» (Goethe, 1794: 38). L'essenza della *Bildung* goetheiana viene, pertanto, a coincidere con quell'originario principio di armonia in cui la formazione è sempre trasformazione, l'*originarietà* è sempre *trasformatività*.

Se le considerazioni sulla *Bildung* che Goethe esplicita con le *Naturwissenschaftliche Schriften* si radicano nello studio della natura per estendersi alla comprensione dell'uomo, le riflessioni che invece trovano spazio nella sua produzione letteraria muovono dalla formazione dell'uomo e a essa ritornano, secondo quella circolarità virtuosa che sarà propria del *Bildungsroman*. Tale è il *Wilhelm Meister*: un romanzo di formazione al cui centro v'è l'uomo con la storia del suo cammino formativo e del suo percorso educativo.

Progettato come una trilogia che avrebbe dovuto strutturarsi nei *Lehrjahre*, nei *Wanderjahre* e *Meisterjahre* affinché il disegno complessivo dell'opera potesse restituire l'intero arco della vita dell'uomo e del suo formarsi, il *Wilhelm Meister* rimane, invero, incompiuto. Per volontà dello stesso Goethe – che confessa all'amico C.F. Zelter la gravosità di portare a conclusione un lavoro così articolato e impegnativo –, il romanzo si limita, dunque, a narrare gli anni di noviziato (o di apprendistato) e, poi, di pellegrinaggio (o di viaggio) di Wilhelm, il protagonista. A tale riguardo, pare qui opportuno ricordare come solo nel 1910 sia stata rinvenuta, in Sviz-

zera, una parte dell'opera che si riteneva ormai perduta: la *Wilhelm Meisters theatralische Sendung*, ossia la vocazione teatrale di Guglielmo. Iniziata nel 1777 e interrotta al libro sesto nel 1785, essa costituisce una sorta di preludio agli anni di noviziato. La scrittura complessiva del romanzo impegna Goethe dal 1777 al 1828. Insieme al *Faust* – il poema drammatico a cui l'autore lavora da quando è poco più che ventenne fino ai mesi che precedono la sua morte –, il *Meister* può, pertanto, essere considerato come lo specchio del percorso culturale vissuto dallo stesso Goethe.

Al di là dell'intreccio narrativo, gli otto libri dei *Wilhelm Meisters Lebrjahre* raccontano le esperienze di vita di un giovane uomo che intraprende il cammino della sua formazione e della sua educazione. La coordinata del tempo è restituita dal trascorrere degli anni; quella dello spazio è rappresentata dai luoghi visitati attraverso il viaggio. Entro questo contesto spazio-temporale Wilhelm si forma, si educa e viene educato. Impara a conoscere se stesso e il mondo. Interpreta il suo essere uomo, l'umano e l'umanità. Il punto centrale, però, è dato da "come" tutto ciò avviene.

La storia di Wilhelm coincide con un divenire formativo di cui è il protagonista stesso a raccontare le fasi e i cambiamenti, le difficoltà e le predisposizioni, le gioie e i dolori; quindi gli errori, le fatiche, gli sforzi. Ma ciò che più importa è il rilievo assegnato da Goethe alle modalità con cui l'uomo può formare se stesso attraverso gl'intrecciati sentieri della conoscenza dischiusi dalla vita. Così iniziano gli anni di noviziato di Wilhelm, la cui «attenzione era tutta rivolta al come» (Goethe, 1795-96: 329). Al come viaggiare, al come vivere, al come conoscere e al come formarsi educandosi. In conseguenza di ciò, le «circostanze» che presiedono all'educazione (cfr. *ibid.*: 335) divengono decisive: anzitutto la famiglia, quindi la scuola e la società; e poi il mondo, con i suoi innumerevoli testi e contesti. Dall'impasto fra le «tendenze innate» e le «capacità acquisite» (*ibid.*: 335) trae origine l'educazione, la quale è sempre un cammino verso il «conoscere se stessi» (*ibid.*: 783) e la propria «vita interiore» (*ibid.*: 782). Si è di fronte a un percorso articolato poiché, se la conoscenza richiede la riflessione, il «riflettere è gradito solo a chi è completamente formato (*ganz ausgebildeteten*)» (*ibid.*: 397). Tale facoltà dell'intelletto permette di «confrontare ciò che siamo

(...) con ciò che prima eravamo» (*ibid.*: 327). E questo vale sia per il naturale processo di sviluppo (*Entwicklung*) sia per quel percorso di formazione (*Bildung*) e di educazione (*Erziehung*) che, invece, è l'esito di una ricerca costante. All'uomo «mancherebbero molte cose, se la formazione (*Bildung*) e, soprattutto, la prima formazione (*frühe Bildung*) non intervenissero a fare di lui ciò che deve essere» (*ibid.*: 428). Ma la formazione riguarda tanto il singolo quanto l'umanità intera. Per questo, nel libro secondo, si legge: «Ah, se si potesse trasfondere nella massa un sentimento di simpatia per tutto ciò che è umano, se si potesse accenderla, scuoterla con la rappresentazione della felicità e dell'infelicità, della saggezza e della follia e anche della stupidità e della stoltezza, se si potesse imprimere un moto puro, libero, vivo alla sua anima intorpidita!» (*ibid.*: 414). A tale auspicio dovrebbe corrispondere l'educazione, «il più semplice e alto ideale, che racchiude in sé ogni altro» (*ibid.*: l.c.). La teorizzano «i pedagoghi che sogliono ammuffire nelle accademie» (*ibid.*: 419), ma ne sono esempio virtuoso i «maestri» che guidano «gradualmente al sapere» (*ibid.*: 428). Benché, infatti, «si parli e si scriva tanto sull'educazione (*Erziehung*)», solo pochi uomini sanno educare gli altri in un clima di «lodevole libertà» (*ibid.*: l.c.). Anche l'educazione, del resto, è uno specchio delle finzioni e delle autenticità del mondo. E Wilhelm lo impara viaggiando. Durante una conversazione con un'amica, infatti, confessa: «Fin dalla giovinezza sono stato solito rivolgere gli occhi del mio spirito più all'interno che all'esterno, e così è naturale che abbia imparato a conoscere fino a un certo grado l'uomo, senza tuttavia intendere né comprendere minimamente gli uomini» (*ibid.*: 557-558). Ciononostante, la vita è per lui un'esperienza continua dell'umanità: quella *Menschheit* incontrando la quale ci si educa e si viene educati nutrendosi del sentimento profondo dell'*Humanität*.

Eppure, «noi non abbiamo che noi stessi» (*ibid.*: 514) – dichiara Wilhelm con un forte principio di realismo. Quindi, occorre adoperarsi per conseguire un'«accurata educazione (*Erziehung*)» (*ibid.*: 499), comprendere il «valore di un'umanità (*Menschheit*) ricca» (*ibid.*: 514) e raggiungere «una formazione culturale (*Ausbildung*) armonica» (*ibid.*: 590). A tal fine è necessario che l'uomo impari a prendere le distanze da occupazioni «sciocche» e a non ritenere

degno d'interesse «ciò che è insipido e assurdo» soltanto perché di esso si può dire «è nuovo!» (cfr. *ibid.*: 583). Proprio a questo riguardo l'esperienza del viaggio si rivela, per Wilhelm (come per ogni uomo), un'occasione mediante cui conseguire «la migliore formazione (*die beste Bildung*)» (*ibid.*: 587): quella che soltanto l'uomo può dare a se stesso seguendo la propria natura.

Si giunge così al libro sesto dei *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, intitolato *Bekenntnisse einer schönen Seele*. Nel restituire le confessioni di un "anima bella" – espressione già usata da Schiller per descrivere la cifra estetica (ed etica) di un'anima che è capace di superare armonicamente il conflitto kantiano fra dovere e volere –, Goethe s'ispira alla figura di Susanna von Klettenberg, un'amica di sua madre. È questa una delle parti più dense (dal punto di vista pedagogico) e intense (per quanto concerne la liricità dei sentimenti) dell'intera opera. In essa le tematiche e le riflessioni precedentemente argomentate ritornano con un'amplificazione maggiore, raggiungendo l'apice della poeticità che ha nell'armonia, nella bellezza e nella delicatezza i propri tratti distintivi. Si ha quasi l'impressione d'intravedere un ritratto "figurato" della formazione e dell'educazione dell'uomo. Viene mosso riferimento «al modo di essere e di pensare» nonché a come, «nella selvatica vivacità dell'infanzia», «tutto» metta «radici» (cfr. *ibid.*: 654-655): *natürlich*. Il soggetto, tuttavia, abbisogna di una formazione del cuore (cfr. *ibid.*: 659) e di una formazione dello spirito (cfr. *ibid.*: 662) per giungere alla «coscienza di se stesso come un'armonica unità» (*ibid.*: 683). E ciò impone di dedicare ogni cura alla sua educazione, affinché diventi un uomo «buono» e di «senno» (cfr. *ibid.*: 711). A tal fine, «se si vuole far davvero qualcosa per l'educazione dell'uomo (*Erziehung des Menschen*) bisogna vedere da che parte si volgono le sue inclinazioni e i suoi desideri, onde metterlo al più presto in grado di assecondar quelle e di appagar questi» (*ibid.*: 714). Subentra qui il ruolo degli «educatori (*Erzieher*)», i quali non debbono «allontanare dai ragazzi tutto quello che possa condurli in se stessi, alla loro vita interiore e all'Amico invisibile»: ossia, alla loro «natura umana (*menschlichen Natur*)» (*ibid.*: l.c.).

Negli ultimi due libri, la narrazione procede rapida. Viene rimarcato come «tutto contribuisce, anche se in maniera inavvertita, alla

nostra formazione (*Bildung*)» (*ibid.*: 717) e si sottolineano «le infinite operazioni che natura ed arte debbono compiere per formare un uomo spiritualmente colto» (*ibid.*: 722). Compito di ogni uomo è «collaborare con tutte le sue forze alla formazione dei suoi simili (*Bildung seiner Mitbrüder*)», impedendo che l'umanità distrugga se stessa (cfr. *ibid.*: l.c.). Occorre, inoltre, accettare la «serie continua d'incertezze, di deviazioni, di errori» (*ibid.*: 740) che contrassegna il cammino della formazione dell'uomo, il cui «fine più bello» – sebbene mai del tutto raggiungibile – è «l'armonia con se stesso» (*ibid.*: 746). Si profila, così, il tema della *Entsagung* – a cui sarà dato maggior rilievo nei *Wilhelm Meisters Wanderjahre*. La "rinuncia" consiste in quell'atto volontario del soggetto per cui sceglie di abbandonare un progetto nel quale si era impegnato: si tratti di un viaggio o di una scoperta; di un'impresa o di un lavoro; di un'idea, di un sogno o di un amore. Le ragioni che sospingono Wilhelm a propendere per la rinuncia di alcuni suoi progetti sono di matrice ora endogena (ad esempio, le sue fragilità) ora esogena (ad esempio, gli accadimenti della vita e del viaggio). Ma ciò che abbia realmente indotto Goethe alla *Entsagung* di scrivere l'ultima parte del suo *Bildungsroman* può essere, oggi, solo interpretato.

La filosofia della vita e la filosofia della formazione sottese alle pagine del *Wilhelm Meister* suggeriscono di leggere l'errore non già come un fallimento, ma quale occasione per un miglioramento ulteriore. Pertanto, «il dovere di chi educa gli uomini (*Menschen-erziebers*) non è quello di preservar dall'errore, ma di guidare chi è nell'errore» (*ibid.*: 785). Ciò che più importa è che il soggetto non si veda un giorno costretto a dire: l'unico vero sbaglio è stato «voler cercare la mia formazione (*Bildung*) dove non potevo trovarla» (*ibid.*: l.c.): cioè, oltre la natura. Il messaggio custodito nella pagine dei *Wilhelm Meisters Lehrjahre* è simbolicamente racchiuso in quel *Lehrbrief* (*ibid.*: 786) che attesta la fine degli anni di noviziato. Si tratta, letteralmente, di un "certificato di apprendistato" mediante cui si legittima l'ormai compiuto processo apprenditivo di Wilhelm. Al protagonista, infatti, viene detto: «Il tuo noviziato è finito; la natura ti ha emancipato» (*ibid.*: 787). Tale consapevolezza produce in Wilhelm un'interiore trasformazione. Lo chiarisce la voce narrante descrivendo le sensazioni e le riflessioni del protagonista: «In quel

giorno, il più felice della sua vita, gli parve che cominciasse anche la sua propria formazione (*Bildung*); sentì il bisogno d'imparare, poiché doveva insegnare» (*ibid.*: 788). L'ultimo libro dà, quindi, spazio a delle considerazioni che assumono la foggia di un compendio (tutt'altro che pedante) di pedagogia.

Vi si legge: «La natura ci forma (*bildet*) dolcemente a diventar tutto quello che dobbiamo essere»; quindi: «Guai a quella formazione (*Bildung*) che distrugge i mezzi più efficaci della vera formazione (*Bildung*) e che ci addita il fine invece di renderci felici durante lo stesso cammino» (*ibid.*: 792). E poi: «Ogni uomo formato (*gebildete*) (...) sa quanto gli costa – in termini di sforzo e fatica – la sua formazione (*Bildung*)» (*ibid.*: 807); inoltre, «quando un'anima bella si forma (*sich bildet*) con troppa delicatezza, con troppa scrupolosità, quando si forma ulteriormente (*sich überbildet*), sembra che il mondo non abbia per lei nessuna comprensione, nessuna indulgenza» (*ibid.*: l.c.). E ancora: «Ogni natura si forma da sé (*sich ausbildet*)» (*ibid.*: 815); «La vita è un eterno cercare e non trovare» (*ibid.*: 820); «Non bisogna osservare gli uomini senza interessarsi allo loro formazione (*Bildung*)» (*ibid.*: 836). Infine, un interrogativo: «Forse il mondo si dà tanta pena della nostra formazione (*Bildung*) perché meglio possiamo sentire come esso stesso non ama formarsi (*sich nicht bilden*)?» (*ibid.*: 848). La risposta al quesito giunge rapida: «Siccome i più degli uomini non hanno una loro forma, e non posson dar forma alcuna né all'esser loro né a sé, si adoperano per togliere ad ogni oggetto la forma sua propria, affinché tutto diventi quella materia molle ed incerta di cui essi stessi son fatti» (*ibid.*: 859). Ma questo regesto di "massime pedagogiche" non richiede d'essere appreso, poiché coincide con quanto la natura ha già donato all'uomo per imparare a guardarsi dentro, suggerendogli la via per l'educazione della sua «anima bella».

Agli anni di noviziato seguono gli anni di pellegrinaggio. I *Wilhelm Meisters Wanderjahre* – composti di tre ampi libri – vedono il protagonista, ormai adulto, ancora impegnato nel percorso del suo viaggio. *Wandern* è la parola tedesca che restituisce l'identità di un viaggiare intrapreso anzitutto mediante il camminare e il pellegrinare da un luogo all'altro senza avere una mèta precisa, né un luogo di destinazione prestabilito, né dei margini temporali da rispettare. A differenza dello *Spaziergänger* – termine indican-

te il passeggiatore che non si allontana dalla certezza dei luoghi conosciuti –, il *Wanderer* si volge alla scoperta di quanto è ancora ignoto, avventurosamente. La conoscenza del mondo e di se stessi: è questo il fine del *Bildungsreise* intrapreso da Wilhelm, nonché il *telos* di tutta la *Wanderung* romantica (cfr. Collini, 1996). Così, all'inizio del libro primo, Wilhelm dichiara: «La mia vita diverrà un pellegrinaggio (*Wanderschaft*)» (Goethe, 1821: 609). E, poi – chiarendo la sua volontà di vincere il bisogno di mettere radici in un luogo –, precisa: «Non più di tre giorni debbo restare sotto il medesimo tetto. Non debbo abbandonare un albergo senza allontanarmene almeno per un buon miglio. Questi divieti sono davvero fatti perché i miei anni diventino anni di pellegrinaggio (*Wanderjahre*) e in me non possa nascere la più piccola tentazione di prendere dimora in qualche luogo» (*ibid.*: 610). Mosso da tale proposito, il protagonista procede nel viaggio aprendo la sua formazione di uomo – ormai adulto – a quella forma di educazione che si dà nella relazione, si realizza nella conoscenza dell'altro e si nutre della dimensione della socialità. I *Wanderjahre* pongono, dunque, l'accento sull'"educazione sociale", attraverso la quale l'uomo arricchisce la propria formazione. Nell'incontro, il soggetto si apre al cambiamento, alla differenza, al confronto. La dimensione dialogica (e dialettica) dell'educazione sospinge a guardare oltre se stessi, ma ciò non significa abdicare alla propria natura, alla propria identità, alla propria libertà o alla propria formazione. Se nei *Lehrjahre* Wilhelm ravvisava che sovente «l'uomo è così sciocco da voler educare gli altri a sua immagine e somiglianza» (Goethe, 1795-96: 428), nei *Wanderjahre* questa tematica viene approfondita affrontando le dinamiche (pedagogiche e didattiche) dell'insegnamento e dell'apprendimento.

Affiorano, allora, alcune considerazioni di chiaro spessore pedagogico: «L'uomo comprende solo quanto è conforme alla sua natura» (Goethe, 1821: 628); «Non c'è cosa più terribile di un maestro che non sa più di quel che gli scolari debbono necessariamente apprendere»; «Chi vuole insegnare agli altri spesso può ben tacere la parte migliore di quel che sa, ma non deve sapere le cose a mezzo»; «L'insegnamento migliore si trae da tutto l'ambiente»; «L'insegnamento (...) è il luogo per l'uomo che pensa e che desidera imparare»

(*ibid.*: 632-633). Inoltre, è dato rilievo a come l'insegnamento debba esplicarsi anche in un'educazione alla morale e alla religiosità, al gioco e alla gentilezza, senza trascurare un'educazione al paesaggio e all'ambiente, alla fantasia e alla meraviglia (cfr. *ibid.*: 632 ss.). Tutto ciò si traduce, in estrema sintesi, in una educazione all'interpretazione: di linguaggi, di testi, di segni e di simboli (cfr. *ibid.*: 630-632). Si perviene in questo modo a delineare l'«educazione intera dell'uomo, corpo, anima, spirito» (*ibid.*: 682): la sola che possa consentire di vivere in armonia con se stessi. Nel prendere coscienza dell'acquisizione di tali conoscenze, Wilhelm torna a sottolineare l'importanza (culturale e formativa) della sua *Wanderung*, iniziata molti anni prima. Pertanto, chiosa: «Il proposito di fare negli anni della mia formazione spirituale il solito viaggio di studio attraverso i paesi colti d'Europa fu da me accarezzato fin dalla giovinezza, tuttavia, come succede, venne sempre differito, ora per un motivo ora per un altro» (*ibid.*: 723). Il lungo viaggiare è la metafora del suo stesso percorso formativo ed educativo, che lo porta a conoscere e conoscersi, a formarsi ed educarsi, come pure a educare. Ma il viaggio non è finito. E Wilhelm lo sa, poiché deve ancora attraversare le contrade di quella «società pedagogica (*pädagogische Verbindung*)» (*ibid.*: 734) di cui aveva non di rado sentito raccontare e che riteneva essere «soltanto una specie di utopia» (*ibid.*: l.c.).

Si tratta della celebre «Provincia pedagogica (*pädagogische Provinz*)» (*ibid.*: 832) – la cui descrizione occupa l'intero libro secondo. La voce narrante avverte come, entro i confini di tale *Provincia*, Wilhelm avrebbe avuto modo di «conoscere tante cose nuove e importanti» (*ibid.*: 742). Camminando tra le strade di questa «città ampia non ristretta da mura, ben costruita e in armonia col carattere del paesaggio» (*ibid.*: 837), il protagonista ravvisa come «tutto si svolgesse in armonia» (*ibid.*: 799). Qui, la vita (privata e pubblica) degli uomini restituisce il quadro di una comunità in equilibrio con se stessa e i suoi abitanti. Lo sguardo di Wilhelm si fa attento: osserva gli adulti lavorare e i bambini giocare, ode melodie musicali e canore, constata le buone maniere dei passanti e ne apprezza la rettitudine dei comportamenti. Dignità, moderazione e rispetto sono alcuni dei tratti che accomunano la gente di quel luogo, le cui espressioni dell'arte risultano in armonia con la natura e l'ambien-

te circostante. Nel suo complesso, la *Provincia* appare al «nostro pellegrino» – così lo chiama Goethe descrivendone le impressioni e i sentimenti – come una città educata ed educante, come «un tutto vivo e operante» (*ibid.*: 895). Al suo centro v'è lo studio: delle lingue, della scienza, della tecnica e delle forme dell'arte. Quindi, dell'architettura, della scultura, del disegno e della pittura, ma anche della danza e del teatro. Il rispetto per la natura si compenetra con le prassi dell'artigianato, dell'agricoltura e dell'allevamento di animali, secondo un'alternanza virtuosa fra lavoro e tempo libero che consente agli abitanti di vivere nell'armonia. «Pensare e fare, fare e pensare» (*ibid.*: 850), quindi unire «il pensiero con l'azione e l'azione con il pensiero» (*ibid.*: 851): la *Provincia* è tutto questo. Essa, inoltre, supporta il soggetto nell'affrontare le difficoltà che, da solo, non riuscirebbe a vincere. Nel libro terzo, l'attenzione del discorso si concentra, infatti, sul rapporto comunitario che contraddistingue la vita della popolazione. Così, «poiché il singolo non può pervenir mai a una perfetta conoscenza», la comunità è strutturata in modo tale da educare ciascuno «secondo la propria capacità e i propri fini» (*ibid.*: 943). Tuttavia, qui s'insegna affinché l'uomo impari anche «a considerare se stesso senza rapporti esterni durevoli; cerchi così quel che è logico e giusto non nelle circostanze esteriori, ma in sé, ivi lo troverà ed ivi con amore lo custodisca e coltivi. Si formi e si educi in modo da poter essere dappertutto come a casa sua» (*ibid.*: 944). Infine, è da rilevare come un sentimento diffuso di «riconoscenza» accomuni lo stato d'animo di ogni cittadino. Esso è l'esito dell'«educazione estetica» ricevuta nella *Provincia*: là «ciascuno si sente debitore di un insegnamento di decisiva importanza», che produce su tutti «un effetto quasi magico» (*ibid.*: 826).

Il cuore pulsante della *Provincia pedagogica* e l'essenza del suo progetto educativo sono restituiti in una frase: «Tutto dipende dall'educare nello stesso tempo maestri e scolari» (*ibid.*: 958), affinché ciascuno possa godere dei «vantaggi della cultura» (*ibid.*: 960). Questo è «l'ideale più alto a cui l'uomo deve formare (*auszubilden*) se stesso» (*ibid.*: 995), coniugando armonicamente la sua formazione con la formazione dell'umanità. Così, il significato del *Neuhumanismus* goetheiano rimane custodito nelle pagine del *Wilhelm*

*Meister*, ove l'essenza della *Bildung* dell'uomo si radica in quel sentimento dell'*Humanität* che lo lega alla *Menschheit*.

### 6.3. Schiller e la forma dell'*Erziehung*

«Schöne Welt, wo bist du?» (Schiller, 2005: 6): è forse questo uno dei passaggi che meglio essenzializza e restituisce l'identità complessiva dell'opera di Friedrich Schiller, protesa alla ricerca di quella *Schönheit* che è il frutto sublime dell'*Harmonie*. Dunque, il verso "mondo bello, dove sei?" – custodito in *Die Götter Griechenlandes*, la poesia scritta nel 1788 ma pubblicata nel 1800 – concreta l'esigenza (d'impronta marcatamente romantica e neumanistica) di un ritorno all'antichità, al passato e alle origini, quando il rapporto uomo-mondo si riteneva fosse contrassegnato dalla bellezza del principio di armonia. Si tratta di un orizzonte storico, geografico e culturale ormai lontano – rappresentato dalla civiltà greco-classica –, ma non per questo necessariamente perduto. Rispetto ad esso, infatti, l'autore esclama: «Kehre wieder!» (*ibid.*: l.c.): ossia, Ritor-na! Affinché l'età moderna – a cui, come si vedrà, il poeta e drammaturgo tedesco muove intensi richiami – possa riconquistare una bellezza armoniosa è però necessario che l'*ästhetische Erziehung* divenga la forma privilegiata dell'*Erziehung des Menschen e der Humanität*. Proprio l'educazione estetica dell'uomo e dell'umanità costituisce un nucleo tematico identificativo della produzione letteraria, poetica e teatrale di Friedrich Johann Christoph Schiller, la cui biografia ha inizio nel 1759: dieci anni dopo la nascita di Goethe.

Nato a Marbach am Neckar dal chirurgo militare Johann Kaspar e da Dorothea Kodweiss, Schiller riceve dalla famiglia un'educazione rigorosa, fondata sulla cultura classica e i principi del pietismo. Inizialmente orientato a intraprendere il cammino ecclesiastico, entra invece nell'Accademia militare di Stoccarda, dove si dedica allo studio prima del diritto e, poi, della medicina. La rigidità della disciplina militare non gli impedisce, tuttavia, d'aprirsi a conoscenze di matrice differente, anzitutto filosofica e letteraria. Legge Leibniz e Shaftesbury, come pure Shakespeare, Rousseau, Lessing e Goethe. Nel 1780 consegue il titolo di dottore in medicina con una dis-

sertazione che indaga la duplice natura animale e spirituale dell'uomo. Il titolo di questo lavoro, *Versuch über den Zusammenhang der tierischen Natur des Menschen mit seiner geistigen*, è già specchio dei suoi interessi culturali futuri. L'anno successivo esordisce con *Die Räuber* (*I masnadieri*), il dramma teatrale rappresentato con successo nel 1782 presso il "Nationaltheater" di Mannheim. Tuttavia, il contenuto rivoluzionario dell'opera gli comporta il divieto – impartito da Carlo Eugenio, duca del Württemberg – di occuparsi ulteriormente di teatro. Così, decide di abbandonare Stoccarda e la carriera militare. Rifugiatosi a Mannheim, compone due ulteriori lavori teatrali: *Die Verschwörung des Fiesco zu Genua* (*La congiura di Fiesco a Genova*) e *Kabale und Liebe* (*Intrigo e amore*). Di qui – benché il 1783 lo veda assumere, in qualità di *Theaterdichter*, il ruolo di drammaturgo ufficiale nel teatro locale – si allontana nel 1785, quando accogliendo l'invito dell'amico Christian Gottfried Körner si reca a Lipsia e, successivamente, a Dresda. A questi anni sono da ricondursi *Lied an die Freude* (*Inno alla Gioia*) – musicato e reso celebre da Beethoven con la sua *Nona Sinfonia* –, il dramma *Don Carlos* e la stesura delle *Philosophische Briefe* (*Lettere filosofiche*), nonché la fondazione della rivista letteraria *Die Rheinische Thalia*. Il passaggio seguente è dato dal 1787, quando Schiller si trasferisce a Weimar incontrandovi Herder, Wieland e Goethe. È proprio mediante l'aiuto di Goethe che Schiller ottiene, nel 1789, una collaborazione gratuita con l'Università di Jena. In un breve turno di tempo, compone diverse odi tra cui è da segnalarsi – oltre al citato *Die Götter Griechenlandes* – anche *Die Künstler* (*Gli artisti*), dove la liricità schilleriana avvalorata «die schöne Seele der Natur» – l'anima bella della natura – e «die schöne Bildkraft» – la bella forza immaginatrice –, assegnando alla dimensione estetica un'intensa valenza formativa ed educativa. Il 1790 è l'anno del matrimonio con Charlotte von Lengefeld, ma anche la data della pubblicazione di *Kritik der Urteilskraft*, l'opera kantiana la cui impostazione etica e i cui principi morali influenzeranno i lavori successivi. Su questo crinale, all'un tempo storico e culturale, l'intensità della sua giovanile adesione alle tematiche dello *Sturm und Drang* è ormai scemata.

Gli ultimi quindici anni della vita di Schiller procedono rapidi. Nel 1791 una grave malattia lo costringe ad abbandonare la pro-

spettiva di assicurarsi una posizione accademica stabile, ma gli concede il tempo necessario per approfondire gli studi filosofici e, in particolare, il pensiero di Kant. Nel 1792 gli viene conferita la cittadinanza onoraria della Repubblica francese, quale riconoscimento della sua raggiunta affermazione nel settore teatrale. Conosce Friedrich Schlegel, Hölderlin e Fichte. Fonda nel 1794, presso l'Editore Cotta, di Tübingen, la rivista *Die Horen*, collaborando con alcuni degli intellettuali più rappresentativi del tempo, tra cui Kant, Reinhold, Humboldt, Jacobi, Matthisson e Goethe. A quest'ultimo lo legheranno una stretta relazione di amicizia e un fitto rapporto epistolare. Entro tale contesto di effervescenza culturale scrive *Über die ästhetische Erziehung des Menschen*, le cui prime nove *Lettere* vengono pubblicate, nel 1795, sul numero di apertura di *Die Horen*. Tra il 1793 e il 1796 nascono due figli. Intanto, discute con Goethe le pagine del *Wilhelm Meister* e prepara la stesura della trilogia del *Wallenstein*, il dramma storico ispirato alla Guerra dei trent'anni (1618-48) che porterà a compimento nel 1799. Raggiunta la fama di poeta nazionale, nel 1802 gli viene conferito il titolo nobiliare che consentirà di chiamarlo Friedrich von Schiller. Sono gli ultimi anni: quelli del soggiorno stabile a Weimar, della nascita del terzo figlio, dell'incontro con Tieck e Madame de Staël, nonché di una fertile attività creativa. Conclude *Die Jungfrau von Orléans* (*La pulzella d'Orléans*); pubblica *Maria Stuart*; progetta ulteriori drammi, fra cui *Die Braut von Messina* (*La sposa di Messina*); stende le pagine del *Wilhelm Tell* (*Guglielmo Tell*) e, nel 1804, lo rappresenta al teatro di Weimar. Muore il 9 maggio 1805, quando la *Goethezeit* è ancora al proprio apice.

Se la storia della letteratura (non solo tedesca) ha in Schiller una delle sue figure più rappresentative, anche la storia della musica gli è debitrice. Il già citato *Lied an die Freude* costituisce forse il suo contributo più noto. In esso si esalta la lietezza, l'amore e l'amicizia quali tratti distintivi dell'esistenza umana, la quale perviene al sentimento della *Freude* – appunto, della "gioia", la «bella scintilla divina» (Schiller, 2005: 117) che illumina il cuore dell'uomo – allorché si è capaci di coltivare un rapporto armonico con la natura e fra gli uomini. Vi si legge: «Tutti gli uomini diventano fratelli», ricongiungendo «ciò che la moda ha rigidamente diviso» (*ibid.*: l.c.). Al nome

di Schiller sono, inoltre, da correlarsi alcuni libretti relativi a componimenti di Schubert e Schumann, di Brahms, Liszt e Čajkovskij. Quanto al contesto italiano, occorre ricordare come Verdi musicò sulla base di testi schilleriani *Giovanna d'Arco* (1845), *I masnadieri* (1847), *Luisa Miller* (1849) e il *Don Carlos* (1867). Dunque, letteratura, poesia, musica e teatro: il senso complessivo dell'opera schilleriana (e del suo significato umanistico) è racchiuso in un intreccio di forme dell'arte la cui dimensione unitaria viene restituita dalle pagine di *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen*.

La genesi di questo lavoro va ricondotta a una serie di lettere che Schiller indirizza, nel 1793, al principe Friedrich Christian von Schleswig Holstein-Augustenburg quale segno di gratitudine per averlo supportato economicamente in un periodo di difficoltà. Andate distrutte il 26 febbraio dell'anno successivo durante l'incendio del Palazzo Reale di Copenhagen, quelle stesse lettere vengono poi da Schiller ripensate, riscritte, ampliate e, quindi, pubblicate nel 1795 sulla rivista *Die Horen*. In volume sono edite per la prima volta nel 1876, presso l'Editore Paetel di Berlino. Nella versione definitiva, *Über die ästhetische Erziehung des Menschen* è strutturata in ventisette lettere, il cui fine complessivo consiste, in stretta sintesi, nel delineare i presupposti di una rifondazione umanistica dell'umanità attraverso l'*educazione estetica*, la cui attuazione, secondo Schiller, garantirebbe all'uomo la felicità. Tale obiettivo è per l'autore tutt'altro che irrealizzabile. Per conseguirlo, tuttavia, è necessario un processo di educazione che attraverso il bello e la bellezza, il sentire e il sentimento, faccia riscoprire all'uomo il suo originario legame con la natura; dunque, con se stesso e gli altri uomini. È questo il cuore dei *Briefe*, dai quali emerge una *forma dell'Erziehung* la cui attualità si radica in una critica eloquente e raffinata alla modernità.

«È l'*utile* (*Nutzen*) il grande idolo del tempo», sicché «il merito spirituale» scompare nel «chiassoso mercato dell'epoca» (Schiller, 1795: 41). Lo scenario appare desolante: «Il bisogno domina e curva sotto il suo giogo tirannico l'umanità sprofondata (*die gesunkene Menschheit*)», mentre «colmi di aspettativa, gli sguardi del filosofo, al pari di quelli dell'uomo di mondo, sono fissati sulla scena politica,

dove ora, a quanto si crede, si dibatte il destino dell'umanità» (*ibid.*: l.c.). Nell'affanno di soddisfare le sue supposte e sempre mutevoli necessità, «l'uomo dipinge se stesso nelle sue azioni: ma – annota Schiller – quale figura è quella ritratta nel dramma del nostro tempo!». Si assiste al trionfo «dell'umana decadenza (*des menschlichen Verfalls*)» (*ibid.*: 57), dovuta ora all'«inselvaticarsi» ora al «rammollirsi» dell'uomo. Entro questi due estremi si consumano «l'epoca attuale e gli eventi dei nostri tempi», facendo smarrire al soggetto la consapevolezza della «dignità della natura umana (*die Würde der menschlichen Natur*)» (*ibid.*: 59). Così, «l'etica materialistica» (*ibid.*: l.c.) conquista la vita e le esistenze, il pensiero e i discorsi: gli «abiti morali» sono macchiati dalla «corruzione», «l'egoismo» impera nella «più raffinata vita di società» e ognuno ne subisce «tutti i contagi e tutti i tormenti» (*ibid.*: l.c.). Nell'analizzare gli stili di vita che contrassegnano la *Gesellschaft* tedesca, Schiller precisa: «Alla sua dispotica opinione sottoponiamo il nostro libero giudizio, ai suoi usi bizzarri il nostro sentimento, alle sue seduzioni la nostra volontà» (*ibid.*: l.c.). Una «tronfia autosufficienza» dilaga nel «cuore dell'uomo di mondo (*des Weltmanns*)» e ciascuno «cerca soltanto di mettere in salvo la sua misera proprietà dalla devastazione» (*ibid.*: 61). Emerge, agli occhi dell'autore, un paradosso: la prassi dello «scherzo» è orientata a ridicolizzare chi è testimone «del sentimento più nobile», l'«impulso a migliorare» si affievolisce, mentre si rafforza la disposizione a un'«ubbidienza passiva» (*ibid.*: l.c.). Le conseguenze di tutto ciò lo inducono a osservare: «Vediamo lo spirito del tempo oscillare fra pervertimento e rozzezza, fra antinatura e natura selvaggia, fra superstizione e incredulità morale, e solo l'equilibrio del male gli pone talvolta ancora dei limiti» (*ibid.*: l.c.).

Dato questo scenario, l'analisi si concentra sull'«umanità contemporanea (*gegenwärtigen Menschheit*)» per sottolineare come, interpretando il «carattere dell'epoca, a meravigliarci dev'essere il contrasto rinvenibile tra l'odierna forma dell'umanità (*Form der Menschheit*) e l'antica, particolarmente quella greca» (*ibid.*: l.c.). Il mondo della civiltà greca viene rievocato da Schiller rammentandone «la dignità della sapienza», la «ricchezza di forma», «le forze spirituali» e la «magnifica umanità (*herrlichen Menschheit*)» (*ibid.*: 63): caratteri che lo hanno reso, nel tempo, un esempio di tensione

verso il «perfezionamento» (*ibid.*: 61). Nell'effettuare un paragone con quell'universo culturale, non si può che esclamare: «Com'è tutt'altra cosa per noi moderni!» (*ibid.*: 63). E ciò vale tanto per la società quanto per gli uomini, i quali altro non sono che «individui (*Individuen*) – ma in frammenti» (*ibid.*: l.c.). Non v'è armonia né unità, sicché «presso di noi le forze dell'animo si mostrano scisse al modo in cui lo psicologo le separa nella teoria» (*ibid.*: l.c.). Parlare di «singoli soggetti» rischia ormai d'apparire improprio, poiché a imporsi sono «intere classi di uomini» che, coltivando solo alcuni aspetti delle loro attitudini, assomigliano a «piante patologicamente deformi» (*ibid.*: l.c.). Si realizza, allora, una scissione: «L'umanità intera (*die ganze Menschheit*)» si frammenta «da individuo a individuo (*von Individuum zu Individuum*)». Se la formazione dell'uomo greco si contraddistingueva per la sua armonica unità, «l'individuo moderno» si denota invece per «un intelletto che tutto divide» (*ibid.*: 65). Nel cercare la causa che ha generato tale condizione disarmonica, Schiller constata: «Fu la cultura stessa a produrre questa ferita dell'umanità moderna (*der neuen Menschheit*)», ponendo in atto una «netta separazione delle scienze», «una separazione dei ceti e delle occupazioni» e così «spezzando l'intimo legame della natura umana» (*ibid.*: 65). Una generale frammentazione ha indotto ciascuno a «sorvegliare i confini con diffidenza e gelosia». Atteggiamento che «il nuovo spirito di governo» (*ibid.*: l.c.) ha ulteriormente potenziato e diffuso. Il risultato è che «la legge della conformità diventa tirannide» (*ibid.*: 79), assoggettando alle proprie logiche opportunistiche l'organizzazione della società, la vita dell'uomo e l'esistenza dell'umanità. Quindi – domanda provocatoriamente l'autore delle *Lettere* –, «da che cosa dipende il nostro essere pur sempre dei barbari?». La risposta è laconica: gli uomini si sono «esonerati dall'aspra fatica del pensare (*des Denkens*), lasciando volentieri ad altri la tutela delle loro idee» (*ibid.*: 83).

In questo modo, «l'umanità ha smarrito la propria dignità» (*ibid.*: 89). È una perdita lacerante, fonte di ferite, dolore e sofferenza che dovrebbe indurre l'umanità tutta a urlare il proprio malessere. Ma essa, al contrario, è muta e sorda. Chi può, dunque, avvertire il suo stato di tristezza e degradazione? Chiosa Schiller: «Urgentemente parla all'uomo sensibile l'infelicità del genere umano» (*ibid.*: 91).

Solamente costui ne ode lo strazio, ma non è nelle condizioni di porvi rimedio con le sue uniche forze. Sarebbe necessaria una ristrutturazione culturale e sociale che solo la sfera politica ha il potere di rendere possibile, ma «lo Stato rimane perennemente estraneo ai suoi cittadini poiché il sentimento non lo trova mai» (*ibid.*: 69). È così che Schiller volge la propria critica al mondo politico e alla sua «parte governante», impegnata a «semplificare la molteplicità dei suoi cittadini classificandoli e a non accogliere l'umanità» (*ibid.*: *l.c.*). Adottando questa prospettiva fallace, il governo «finisce col perdere di vista del tutto l'umanità stessa, confondendola con un semplice prodotto dell'intelletto» (*ibid.*: *l.c.*). Eppure, l'umanità esiste, non è un concetto astratto, bensì l'insieme degli uomini e il tratto distintivo del loro sentire. Ciò palesa come «l'epoca attuale, ben lontana dal presentarci quella forma di umanità (*Form der Menschheit*) che è stata riconosciuta condizione necessaria di un miglioramento morale dello Stato, ce ne mostra piuttosto il diretto contrario» (*ibid.*: 77). Così, se è l'assenza di sentimento a generare i mali dell'età moderna, per arginare questa inarrestabile «decadenza dell'umanità» – concetto sul quale Schiller torna ripetutamente nei *Briefe* – «la via che conduce alla mente deve venir aperta al cuore», affinché si prenda coscienza di come «perfezionare la capacità del sentire è il bisogno più urgente del tempo» (*ibid.*: 85). È nel contesto di queste considerazioni che Schiller rivolge all'uomo moderno il proprio monito: «Vivi con il tuo secolo, ma non essere una sua creatura!» (*ibid.*: 93).

Nell'incedere della sua *critica* alla modernità – le cui specificità e originalità sono date dai toni squisitamente umanistici che la denotano –, Schiller fa convergere l'attenzione sulla natura umana, giungendo poi a delineare i nuclei costitutivi delle sue idee di *Bildung des Menschen* e di *ästhetische Erziehung*.

Presentando la «saggia natura (*weise Natur*)» (*ibid.*: 39) come «la grande dominatrice di tutte le cose umane» – e così manifestando una marcata sintonia con il pensiero goetheiano –, l'autore approfondisce il rapporto fra *natura naturans* e *natura naturata*. Scrive: «Nella sua creazione fisica, la natura ci traccia la via da seguire (...) fino alla nobile formazione dell'uomo (*edlen Bildung des Menschen*)» (*ibid.*: 77). Quest'ultima ha la propria genesi in un'«originaria e ra-

dicale contrapposizione (*ursprüngliche und radikale Entgegensetzung*)» (*ibid.*: 116) presente nell'essere dell'uomo. Si tratta, più in particolare, di un «antagonismo originario (*ursprüngliche Antagonismus*)» (*ibid.*: *l.c.*) che ha quali protagonisti «l'impulso sensibile (*der sinnliche Trieb*)» e «l'impulso formale (*der Formtrieb*)» (*ibid.*: *l.c.*). Il primo «richiede mutamento (*Veränderung*)»; il secondo «spinge a unità e immutabilità (*Einheit und Beharrlichkeit*)» (*ibid.*: *l.c.*). Inoltre, se «l'oggetto dell'impulso sensibile si chiama *vita* (*Leben*)», «l'oggetto dell'impulso formale si chiama *forma* (*Gestalt*)» (*ibid.*: 132). Si è di fronte, apparentemente, a due «tendenze (*Tendenzen*) che si contraddicono» (*ibid.*: 117), le quali trovano invece una loro mediazione in «un terzo *impulso fondamentale* (*ein dritter Grundtrieb*)»: ossia, «l'impulso al gioco (*des Spieltriebes*)» (*ibid.*: 133). Il tratto distintivo di quest'ultimo impulso è – secondo Schiller – la «libertà (*Freyheit*)» (*ibid.*: 135). Essa permette di realizzare un'«unione, la quale ci rimane imperscrutabile come ogni azione reciproca fra finito e infinito» (*ibid.*: *l.c.*). È in ragione di questa convergenza dinamica dell'impulso sensibile e dell'impulso formale verso l'impulso al gioco che l'uomo non è pura vita né pura forma, bensì una più completa e libera «*forma vivente* (*lebende Gestalt*)» (*ibid.*: *l.c.*) le cui «caratteristiche estetiche» possono essere sunteggiate nel concetto di *Schönheit* (*ibid.*: *l.c.*). Proprio la bellezza è «il compimento della sua umanità» (*ibid.*: *l.c.*). Nell'uomo, dunque, viene a profilarsi un rapporto reciproco fra impulsi in cui si esprime non solo «l'idea della sua umanità (*die Idee seiner Menschheit*)» (*ibid.*: 127), ma anche il completo «concetto di umanità (*Begriff der Menschheit*)» (*ibid.*: 135). Di qui, la nota affermazione schilleriana, contenuta nella *Lettera XV*, secondo cui «l'uomo gioca soltanto se è uomo nel pieno significato della parola ed è *completamente uomo solamente se gioca*» (*ibid.*: 139-141). Anche alla luce di queste considerazioni, Schiller enuncia la propria tesi: affinché possa «esistere un'umanità (...) dev'esservi una bellezza» (*ibid.*: *l.c.*). Tale posizione, nel sancire il nesso che unisce il problema dell'umanità alla questione estetica, pone in rilievo come in Schiller venga a configurarsi un'*estetica umanistica* le cui radici affondano tanto in una «concezione estetica dell'umanesimo» quanto in una «visione umanistica dell'estetica».

Constatando come nell'uomo sussista «una formazione fisica e morale (*physischen und moralischen Bildung*)» e nel rilevare che «nell'esperienza c'è una bellezza dolce e una bellezza energica (*schmelzende und energische Schönheit*)» (*ibid.*: 145), Schiller giunge a precisare quanto segue: «Da bellezze trarre bellezza» è il compito dell'*ästhetische Bildung* (*ibid.*: l.c.). Ossia, di quella *formazione estetica* a cui il soggetto deve educarsi e venire educato. Qui si situa l'autentica essenza dell'*Erziehung des Menschen* prospettata da Schiller. Essa ha un duplice fine: restituire all'uomo la sua dignità di essere umano e porre in atto una rigenerazione dell'umanità. Lo strumento per attuare tale processo è appunto l'educazione estetica.

Ma cosa significa, nell'opera del drammaturgo di Marbach, *ästhetische Erziehung*? Per giungere a una risposta occorre muovere dal significato che Schiller assegna all'aggettivo *ästhetisch*. Esso racchiude in sé gli antichi e nobili significati del *kalos kai agathos* greco – ossia del “bello” e del “buono” – arricchendoli delle attribuzioni di senso che, in particolare, emergono dall'etica kantiana. Così, parlare del «mondo estetico (*ästhetische Welt*)» (*ibid.*: 87) impone di tenere in considerazione l'idea di bene, di bello e di bellezza, nonché le loro implicanze morali. Per conseguenza, l'educazione estetica è anzitutto un'educazione dei sentimenti. Del resto, la scelta del motto rousseauiano – tratto da *Julie, ou La Nouvelle Héloïse* – «Si c'est la raison, qui fait l'homme, c'est le sentiment, qui le conduit», con cui Schiller introduce, nell'edizione del 1795, la pubblicazione dei suoi *Briefe*, sottolinea proprio il rilievo che il sentimento assume nella vita dell'uomo. Il concetto schilleriano di «arte bella (*Schöne Kunst*)» (*ibid.*: 41) custodisce, quindi, tanto una dimensione estetica quanto una sfera etica. Detto in altri termini: attraverso il sentimento della bellezza l'uomo si educa al principio del bene e diviene un «*ethischer Mensch*» (*ibid.*: 79). Ne consegue come il processo educativo si nutra dei valori della libertà e del dovere, da cui scaturisce quel senso di responsabilità (etica e morale) che sospinge il soggetto a pensarsi non già quale individuo bensì come parte di un'umanità. Inoltre, attraverso l'educazione estetica diviene possibile raggiungere, secondo Schiller, il pieno sviluppo del genere umano. Quest'ultimo si realizza allorché l'umanità passa «dal suo stato fisico» (*ibid.*: 201) – in cui il soggetto «subisce

semplicemente la potenza della sua natura» (*ibid.*: l.c.) – allo «stato estetico» – mediante cui si libera della sua brutale animalità –, e di qui giunge allo «stato morale» – in ragione del quale pensa e agisce per il bene dell'umanità. Così, attraverso la bellezza si compie «la nostra felicità» (*ibid.*: 37), la quale – è precisato nell'apertura della prima *Lettera* – «non s'allontana dalla nobiltà morale della natura umana» (*ibid.*: l.c.).

Ponendosi alla ricerca di se stesso, il soggetto scopre come «il divino impulso formativo (*der göttliche Bildungstrieb*)» (*ibid.*: 91) possieda la facoltà di «trasformare (*umzubilden*) l'informe materia del mondo morale» (*ibid.*: l.c.). Qualora ci si opponga a questa tensione originaria, a prevalere sarebbe «l'uomo senza forma (*der Mensch ohne Form*)» (*ibid.*: 97). Questi si contraddistingue poiché «disprezza qualsiasi eleganza retorica come fosse corruzione, ogni finezza nei rapporti come contraffazione, ogni delicatezza e magnanimità quale esagerazione e affettazione» (*ibid.*: l.c.). La sua unica arma è deplorare l'uomo, l'umano e l'umanità; e poi il bello, il bene e il buono. Si avverte, allora, la necessità – annota l'autore – di «un artista pedagogico e politico (*pädagogischen und politischen Künstler*)» (*ibid.*: 53) capace di assumere «l'uomo come suo materiale e come suo compito insieme» (*ibid.*: l.c.).

Si tratta, a ben guardare, di un progetto pedagogico avente una chiara finalità politica. Al problema dell'*ästhetische Erziehung*, infatti, Schiller correla la necessità di costruire uno «Stato estetico (*ästhetischen Staat*)» (*ibid.*: 251), dove ciascuno si percepisca come «un libero cittadino» (*ibid.*: l.c.). Ma dove è possibile – domanda Schiller nella conclusione dell'ultima *Lettera* – trovare «un tale Stato» (*ibid.*: l.c.)? Esso «esiste in ogni anima finemente sensibile» e in ogni uomo che «non ha bisogno di ostacolare la libertà altrui per affermare la propria, né di rinunciare alla propria dignità per mostrare grazia» (*ibid.*: l.c.). Dunque, se «per risolvere in pratica il problema politico si deve procedere attraverso il problema estetico, dacché è attraverso la bellezza che si perviene alla libertà» (*ibid.*: 43), allora per cambiare la situazione politica è necessario ripensare la *Bildung* e l'*Erziehung* dell'uomo. L'attualità pedagogica e politica delle *Lettere* schilleriane è tutta racchiusa nella *Schönheit* di questa considerazione inattuale.

#### 6.4. Humboldt e l'esistenza della *Menschheit*

Se è vero che «l'umanità ha smarrito la sua dignità» ma «l'arte l'ha però salvata e custodita in pietre eloquenti» (Schiller, 1795: 89), allora non sembra costituire una forzatura approssimarsi alla figura di Wilhelm von Humboldt muovendo da una statua che ne immortala i tratti distintivi di uomo, filosofo, politico e umanista. Si è a Berlino, sull'estremità orientale di quegli *Unter den Linden* che conducono al quartiere *Mitte*. Volgendo le spalle all'attuale Bebelplatz – il luogo dove il 10 maggio del 1933 i nazisti, nel tentativo di cancellare ogni forma di cultura ebraica, incendiarono ventimila volumi – lo sguardo si apre sulla più antica università della capitale tedesca. Si tratta dell'Universität zu Berlin, la cui fondazione, nel 1810, è da ricondursi proprio alla figura di Wilhelm Humboldt. Davanti alla cancellata che protegge e adorna l'edificio – il quale dal 1949 ha assunto il nome di *Humboldt-Universität* – due imponenti statue in marmo (scolpite da Martin Paul Otto) ricordano il contributo che i fratelli Alexander e Wilhelm von Humboldt hanno fornito alla scienza e alla conoscenza. L'uno, Alexander, è raffigurato assiso su un globo dove spiccano le geografie dell'America Latina, simbolo dei viaggi d'esplorazione con cui ha dato un apporto decisivo alle *Naturwissenschaften*. L'altro, Wilhelm, stringe nella mano destra un libro – trasfigurazione della sua personalità intellettuale e dell'impegno profuso affinché la cultura potesse concretarsi in un diritto dell'uomo e in una condizione per la formazione dell'umanità. Proprio la tensione umanistica che ne ha denotato la biografia e contraddistinto la bibliografia consente di collocare Wilhelm von Humboldt entro l'orizzonte storico di quel *Neubumanismus* in cui la categoria di *Bildung* giunge a piena maturazione.

Nato a Potsdam nel 1767, Wilhelm riceve i fondamenti della sua istruzione attraverso gli insegnamenti di tre personalità intellettuali differenti: Joachim Heinrich Campe, Gottlob Johann Kunth e Johann Jakob Engel. Il primo lo avvicina al pensiero di Rousseau; il secondo lo introduce alla *Weltanschauung* dell'Illuminismo tedesco; il terzo lo educa allo studio della filosofia. Insieme al fratello Alexander – di due anni più giovane – frequenta i circoli berlinesi al cui interno iniziano a diffondersi le idee promosse dalla *Roman-*

*tik*. Le riunioni organizzate nei salotti letterari di Henriette Herz e Rahel Levin – alle quali partecipano anche figure femminili come Henriette Mendelssohn, Sophie Mereau-Brentano e Bettina von Arnim – sono l'occasione per incontrare alcuni protagonisti che animano l'atmosfera culturale del tempo, tra cui Schleiermacher. All'Università di Francoforte sull'Oder (nel 1787) e, poi, di Göttinga (nel 1788), Wilhelm intraprende lo studio della storia, dell'antropologia e della filologia classica, per poi volgersi alla filosofia e, più in particolare, all'approfondimento dell'opera di Leibniz, Kant e Jacobi. Nel 1791 il matrimonio con Caroline von Dachroede gli assicura l'indipendenza economica, per cui decide di abbandonare la carriera di giurista e di dedicarsi allo studio e ai viaggi. Visita la Germania meridionale, Parigi e la Svizzera. Conosce Lavater, Schiller e Goethe, con il quale a Jena instaura un duraturo legame di amicizia. In questi anni la sua vita si divide fra lavoro intellettuale e impegno politico. Nel 1790 è nominato referendario alla Camera di Giustizia di Berlino; nel 1791 pubblica *Ideen über Staatsverfassung, durch die neue französische Constitution veranlasst* (Idee sulla costituzione, occasionate dalla nuova costituzione francese) e, nel 1792, scrive le *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen* (Idee per un tentativo di definire i limiti dell'attività dello Stato); quindi, nel 1793, stende *Über das Studium des Altertums und des griechischen insbesondere* (Sullo studio dell'antichità e in particolare di quella greca), per poi dedicarsi, sotto l'influsso della poetica goetheiana, all'indagine sulle nature organiche e le loro forme costitutive. Nascono così gli scritti *Über den Geschlechtsunterschied und dessen Einfluss auf die organische Natur* (Sulla differenza di genere e la sua influenza sulla natura organica) e *Über die männliche und weibliche Form* (Sulla forma maschile e femminile), entrambi del 1795. Intanto continua a viaggiare: si reca a Vienna, in Spagna e, nuovamente, a Parigi, scossa dalla rivoluzione.

Tornato in Germania, nel 1799 dà alle stampe gli *Ästhetische Versuche. Erster Teil. Über Goethes Hermann und Dorothea* (Tentativo estetico. Parte prima. Su Hermann und Dorothea di Goethe). Mentre il fratello Alexander si allontana dal territorio tedesco per intraprendere il suo viaggio americano, Wilhelm si trasferisce a Roma, dove dal 1802 al 1809 è ambasciatore della Prussia presso la Santa

Sede. A questo periodo, durante il quale approfondisce gli studi sulla classicità e, in particolare, sul mondo greco antico, risale la composizione dell'elegia *Rom* e del saggio *Latium und Hellas* (Lazio ed Ellade). Contemporaneamente, anche in ragione delle sollecitazioni che gli provengono dal fratello, impegnato nelle ricerche scientifiche sulle civiltà del Sud America, matura un interesse conoscitivo verso le lingue. Dopo la morte prematura di due figli ritorna in Germania, stabilendosi a Berlino. Qui, nel 1809, è nominato direttore della "Sezione dei culti e della pubblica istruzione" presso il Ministero prussiano degli Interni e, nel 1810, fonda l'Universität zu Berlin – nel cui corpo docente figurano anche i nomi di Fichte, Schleiermacher e Wolff. L'assunzione di tale incarico, unitamente alla sua attenzione verso il problema culturale dell'educazione, lo portano a ripensare la struttura complessiva che, tanto in Prussia quanto in Germania, sorregge l'istruzione pubblica. Ha così origine la riforma delle istituzioni educative operata da Humboldt, la cui architettura generale trova fondamento nella sua visione della *Bildung des Menschen*.

Si tratta di una riorganizzazione della scuola e dell'università destinata a incidere sull'identità culturale della Germania. In stretta sintesi, la riforma prevede alcuni principi di fondo: *a*) tra cultura generale e cultura professionale sussiste una differenza che non può venire dimenticata, quindi anche le scuole (di ogni ordine e grado) devono rispettare e rispecchiare questa distinzione; *b*) la cultura generale è propedeutica a quella professionale; *c*) la formazione umana e la formazione professionale possiedono identità distinte, sebbene giungano a convergenza nelle prassi della vita dell'uomo; *d*) ogni ordine di scuola deve rispettare la formazione del soggetto, indipendentemente dalla sua estrazione sociale; *e*) l'istruzione e la scuola vanno concepite in modo unitario, con livelli e gradi di apprendimento fra loro correlati; *f*) il compito dello Stato è garantire al cittadino la possibilità di autoeducarsi; *g*) il dovere della scuola consiste nel fornire ai cittadini eguali possibilità per condurre a piena espressione le facoltà del loro essere uomini; *h*) la scuola e l'università debbono educare al pensiero critico e alla consapevolezza dei diritti e dei doveri, affinché l'uomo possa vivere in libertà; *i*) il principio ispiratore di ogni percorso istruzionale e di ciascun

processo educativo è la *Bildung* dell'uomo; *l*) l'uomo è l'espressione dello sviluppo della civiltà, nella cui storia si realizza lo spirito dell'umanità.

Proprio l'impostazione di matrice umanistica che alimenta la sua visione della scuola, dell'università e della cultura contribuisce a minare i rapporti tra Humboldt e i colleghi di governo. Decide così di dimettersi dall'incarico. Successivamente, accoglie l'ufficio di Ministro plenipotenziario a Vienna, partecipando al Congresso del 1815 come rappresentante della Prussia. Sono anni d'intenso impegno politico. Nel 1817 è a Berlino e, quale membro del Consiglio di Stato, collabora all'elaborazione di una nuova costituzione per la Prussia; quindi, assume il ruolo di Ministro plenipotenziario anche a Londra, città dalla quale si allontana l'anno successivo per recarsi a Frankfurt a.M., divenendo Ministro per gli Affari costituzionali. Si ritira dalla scena politica nel 1820, rifugiandosi in quel castello di Tegel (appartenente alla famiglia della madre) dove aveva trascorso i periodi estivi della sua giovinezza. Libero dagli impegni politici, si dedica con nuova intensità allo studio, sviluppando anche una solida collaborazione con l'Accademia delle Scienze di Berlino. Gli ultimi anni della sua vita sono rivolti, in particolare, alla conoscenza delle strutture antro-po-linguistiche. Gli esiti di questo rinnovato interesse si concretano in *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und Einfluß auf geistige Entwicklung des Menschengeschlechts* (Sulla diversità della struttura linguistica umana e l'influsso sull'evoluzione spirituale del genere umano) – pubblicato postumo – e nell'*Über die Kawi-Sprache auf der Insel Java* (Sulla lingua Kawi dell'isola di Giava): l'ultima opera di Humboldt, composta fra il 1830 e il 1835. Muore a Tegel nel 1835, tre anni dopo la scomparsa di Goethe.

Nell'interpretare la figura di Humboldt entro la stagione del grande secolo tedesco, l'essenzializzazione più consona sembra poter essere rappresentata dal titolo dell'opera che Eduard Spranger – non senza esprimere rilievi critici – pubblicherà nel 1909: *Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee*. Il contributo che Humboldt apporta alla stagione della *Bildung* neumanistica e alla *Goethezeit* si situa proprio nell'approfondimento di quei presupposti culturali che identificano non solo le idee di "uomo" e "umano", ma anche il concetto stesso di *Menschheit*.

A tale riguardo, il lavoro che meglio restituisce l'apporto humboldtiano al Neoumanesimo è *Theorie der Bildung des Menschen* – frammento non datato risalente, probabilmente, al 1793. L'incipit di queste rapide pagine è già lo specchio del nucleo tematico attorno al quale si muove la prima parte dello scritto: «Die Ausbildung der Menschheit, als ein Ganzes». Nell'affrontare il problema della «formazione culturale dell'umanità come totalità» (Humboldt, 1960: I, 49), il filosofo tedesco sottolinea il rilievo che ciascuna disciplina possiede nel portare a compimento le facoltà dell'essere umano. L'intreccio delle conoscenze viene, dunque, configurandosi quale condizione necessaria affinché l'uomo possa irrobustire «la propria formazione (*seine Ausbildung*)» (*ibid.*: l.c.). La tensione gnoseologica che struttura l'argomentazione curva poi verso una considerazione di matrice umanistica. Si legge: «Poco viene perfezionato in noi stessi e viene trascurata – al di là della superiore educazione scientifica dell'intelletto (*wissenschaftlichen Ausbildung des Kopfes*), adatta soltanto per pochi – l'educazione dell'animo (*des Geistes*), più universalmente e immediatamente utile» (*ibid.*: 50). Emerge così non solo come la formazione dell'animo umano preceda l'educazione dell'intelletto, ma anche quanto formare lo spirito rappresenti una condizione prioritaria nella vita dell'uomo. Nel rilevare gli aspetti teorici e pratici del processo formativo Humboldt precisa: «Al centro di ogni particolare tipo di attività si trova infatti l'uomo (*Mensch*)» (*ibid.*: l.c.). Questo è il «Mittelpunkt» del frammento, da cui dipartono le riflessioni successive.

L'esistenza della *Menschheit* riflette uno stato di malessere profondo. La vita di ciascun uomo è contrassegnata dal tentativo di placare «l'intima inquietudine che lo consuma» (*ibid.*: l.c.). Perseguendo tale obiettivo, il soggetto si volge ad ampliare «la sfera della propria conoscenza ed operosità» (*ibid.*: l.c.) pretendendosi verso l'esterno di se stesso. Qui, secondo Humboldt, si staglia l'errore. Ciò che può attenuare l'inquietudine del soggetto non è, infatti, identificabile con il prodotto del suo agire, bensì coincide con quanto è capace di «trarre da se medesimo»: ossia, «il suo pensiero (*Denken*)» (*ibid.*: l.c.). Quest'ultimo – chiarisce l'autore – «è sempre null'altro che un tentativo di divenire a sé comprensibile», così come «la sua azione» riflette «la sua volontà di divenire in sé

libero e indipendente» (*ibid.*: l.c.). Tra «pensare» e «agire» sussiste, pertanto, uno stretto legame, in ragione del quale l'uomo *vive* nel «mondo» ed *esiste* come parte dell'umanità (cfr. *ibid.*: 51). È proprio il rapporto fra uomo e mondo a dischiudere – per Humboldt – il nesso tra uomo e umanità. Nel porre in relazione il singolo soggetto con l'intero genere umano viene, allora, sottolineato come «il compito (*Aufgabe*) supremo della nostra esistenza (*Daseyn*)» consista nel «dare il più ricco significato possibile al concetto di umanità (*Begriff der Menschheit*)» (*ibid.*: l.c.). Questo è lo scopo gnoseologico «di ogni branca dell'umana conoscenza (*Menschlicher Erkenntniss*)» (*ibid.*: l.c.), nonché «il collegamento del nostro io con il mondo» (*ibid.*: l.c.).

Dunque, dal *Mensch* (l'uomo) alla *Welt* (il mondo) e, di qui, alla *Menschheit*: l'«idea temeraria» (*ibid.*: l.c.) di Humboldt è inscritta in tale passaggio concettuale, dove trova espressione «l'autentico anelito dello spirito umano (*das Streben des menschlichen Geistes*)» (*ibid.*: l.c.). La formulazione di un interrogativo fa, poi, convergere il discorso direttamente sulla questione della *Bildung*. «Cosa si richiede a una nazione, a un'epoca, a tutto il genere umano (*Menschengeschlecht*) per concedergli stima e ammirazione?» La risposta è immediata: «Si richiede che formazione (*Bildung*), saggezza (*Weisheit*) e virtù (*Tugend*) regnino sovrane e il più possibile diffuse» (*ibid.*: l.c.). In questo modo Humboldt correla fra loro dimensione umanistica, orizzonte gnoseologico e sfera etica: aspetti che contraddistinguono tanto il suo pensiero filosofico quanto il suo impegno politico. Qualora la richiesta venisse corrisposta e soddisfatta, «il concetto di umanità (...) acquisterebbe un grande e nobile significato» (*ibid.*: 51-52). Non si tratta di custodire una speranza, bensì di attuare un cambiamento culturale e politico volto a proteggere l'umanità da se stessa. Ciò in quanto – precisa Humboldt – «senza il pensiero rassicurante di una certa prosecuzione nel processo di nobilitazione e di formazione (*Bildung*), l'esistenza – cioè l'esserci – dell'uomo (*das Daseyn des Menschen*) sarebbe più fugace di quella di una pianta» (*ibid.*: 52). Tali considerazioni, dall'autore intenzionalmente «circoscritte soltanto all'essenza interiore dell'uomo (*das innere Wesen des Menschen*)» (*ibid.*: l.c.), non hanno lo scopo d'indurre il soggetto a temere l'incontro con la *Welt*. Il loro fine, semmai, è un altro: far

si che l'uomo, durante il processo di «esteriorizzazione» nel mondo, «non perda se stesso» (*ibid.*: l.c.), sperando così il sentimento dell'inquietudine. Pertanto, occorre che il soggetto irrobustisca anzitutto «la propria forza interiore (*inwohnende Kraft*)» (*ibid.*: 53), per poi aprirsi al «concetto di mondo». Poiché la *Welt* è l'«oggetto indispensabile» dell'uomo (cfr. *ibid.*: l.c.), questi deve imparare a «sfuggire alla dispersione e alla confusione della molteplicità» senza «smarrirsi» (*ibid.*: l.c.), riuscendo a trasformare «il sapere e l'agire da dispersi in conchiusi» e la «pura dottrina in una dotta formazione culturale (*in eine gelehrte Bildung*)» (*ibid.*: l.c.).

Nella seconda parte del frammento l'attenzione di Humboldt si focalizza «sui modi molteplici dell'attività umana» (*ibid.*: II, 54) che, come «uno specchio (...) illuminante», restituiscono nel mondo «la nostra formazione interiore (*innere Bildung*)» (*ibid.*: l.c.). Colui che ha compreso l'origine della sua inquietudine può dare «allo spirito (*Geist*) (...) una nuova e personale armonia interiore» rendendosi consapevole d'essere ormai nelle condizioni di «completare, dal punto in cui si trova, l'intera sua formazione (*Bildung*)» (*ibid.*: l.c.). E questa – precisa Humboldt – «è la sua mira» (*ibid.*: l.c.). Essa implicherà tempo, impegno e sforzo, come pure «profonda meditazione e continua autosservazione», ma produrrà «l'appagamento dell'inquietudine interiore che lo consuma» (*ibid.*: 55). L'uomo che intraprende questo percorso può avvalersi delle conoscenze prodotte dalle discipline, della specificità dei loro saperi e di quell'unità che le correla l'una all'altra. Nel radicare la *Bildung* nell'*Erkenntnis* e nella *Kultur*, il *Bruchstück* – il frammento – humboldtiano giunge al proprio epilogo fornendo un'indicazione: «Solo seguendo ciò passo dopo passo e, alla fine, riconsiderando il tutto, si perviene a rendersi pienamente conto di come la formazione dell'uomo (*die Bildung des Menschen*) consegua durezza mediante un processo regolare, senza peraltro degenerare in quella uniformità (*Einformigkeit*) con cui la natura fisica (...) attraversa sempre soltanto le medesime trasformazioni (*Umwandlungen*)» (*ibid.*: 56).

Così si conclude la *Theorie der Bildung des Menschen*. Come ricorda il titolo, si tratta di una «teoria», ossia di una formulazione sistematizzata dei principi generali che servono da guida alla pratica. Tali principi, nel caso di Humboldt, affondano in un'articolazione

della conoscenza che dalla filosofia si schiude alla religione e alla storia, al diritto e all'antropologia, all'estetica e alla linguistica. Il *Neuhumanismus* humboldtiano trae origine da questo intreccio di saperi, al cui centro sono posti l'uomo e la sua formazione. Dunque, da *Über Religion* – lo scritto del 1788-89 in cui Humboldt, poco più che ventenne, correlava «l'ideale dell'uomo morale» (Humboldt, 1788-89: 94) al problema della «formazione morale interiore» (*ibid.*: 115.) – fino a *Über die Kawi-Sprache auf der Insel Java*, il pensiero di Humboldt restituisce una cultura della conoscenza dove è la *Bildung* a strutturare l'esistenza della *Menschheit*. E quella statua in marmo bianco, a Berlino, davanti all'università, continua a ricordarlo con tutta la sua forza ecfrastica.

### 6.5. *Neuhumanismus* e *Urbildung*

Nell'essenzializzare il tratto distintivo della *Goethezeit*, Hans-Georg Gadamer scrive: «Il concetto di *Bildung*, che cominciò allora a dominare, fu indubbiamente l'idea (*Gedanke*) più importante del secolo XVIII, e proprio quest'idea costituisce l'elemento nel quale vivono le scienze dello spirito del secolo XIX» (Gadamer, 1960: 31). La citazione, tratta da *Wahrheit und Methode*, del 1960, si riferisce a un contesto geografico, a un periodo storico e a un'atmosfera culturale entro cui Gadamer riconosce e colloca «il significato della tradizione umanistica (*Bedeutung der humanistischen Tradition*)» (*ibid.*: 25). Quest'ultima, che ha nel mondo greco-classico (e nella categoria di *paideia*) la propria genesi teoretica, attraversa – come si è visto nel corso dei capitoli precedenti – la civiltà romano-latina (con la concezione di *humanitas*) e, poi, la stagione medioevale (mediante il concetto di *perfectio*), per giungere fino all'Umanesimo e al Rinascimento quattro-cinquecenteschi (per il tramite dell'idea di *dignitas hominis*). L'epoca storica successiva – oggetto della considerazione gadameriana sopra ripresa – è data dal grande secolo tedesco, dove l'*Aufklärung*, la *Romantik* e la *Klassik* ricuperano le tradizioni umanistiche del passato e delineano il senso costitutivo della *Bildung* neومانistica.

Si tratta di quel *Neuhumanismus* – ossia, del Nuovo Umanesimo – che giunge a espressione tra Settecento e Ottocento, ma le cui radici

affondano nella storia delle idee di “uomo” e “umanità”. Precisa al riguardo Gadamer: «L'epoca del classicismo tedesco (...) aveva dato al concetto di umanità (*Begriff der Humanität*) un contenuto radicalmente nuovo» (*ibid.*: 31), che può essere compreso solo «esaminando il concetto di *Bildung* (*Begriff der Bildung*)» (*ibid.*: l.c.). Si giunge così anche al cospetto di una parola – *Humanität* – il cui significato è strettamente legato alla comprensione di un altro termine – *Bildung* –, il quale viene pertanto a identificarsi come «humanistischer Leitbegriff»: ossia, «concetto guida umanistico» (*ibid.*: l.c.). Gadamer ne ripercorre la storia, ricordando come la *Bildung* tedesca abbia la propria origine (*Ursprung*) nella mistica medioevale dove spicca il pensiero di Eckhart, quindi si arricchisca della spiritualità religiosa di Klopstock, per poi volgersi a comprendere il «fondamentale significato herderiano di innalzamento dell'umanità (*Emporbildung zur Humanität*)» (*ibid.*: 32). A queste originarie attribuzioni di senso – che, annota Gadamer, sono ancora presenti «nel nostro concetto di *Bildung*» (*ibid.*: l.c.) – si sono progressivamente aggiunte ulteriori significazioni, in virtù delle quali la *Bildung* ha acquisito una maggiore complessità semantica. Il termine, infatti, è venuto richiamando anche la «*natürliche Bildung*», ossia il processo di formazione prodotto dalla natura mediante cui si addivene a una «figura ben formata» (*ibid.*: l.c.). Successivamente, «nell'età del classicismo (...) il concetto di *Bildung* venne a unirsi strettamente a quello di *Kultur*, e indicò anzitutto il modo peculiare in cui l'uomo educa le proprie doti e facoltà naturali» (*ibid.*: l.c.). Pertanto, argomenta Gadamer, «nel periodo che separa Kant da Hegel si compie (...) la trasformazione di questo concetto», il quale attraverso Goethe, Schiller e Humboldt giunge, infine, a indicare quell'«intimo processo della formazione e della cultura» che «sussiste come permanente processo di sviluppo e formazione ulteriore» (*ibid.*: 33), propria dell'uomo. In questo modo, il percorso formativo si apre alle dimensioni della spiritualità, della natura e dell'intelletto dell'uomo, il cui compito finale consiste nel promuovere la *Bildung* «come innalzamento all'universalità» (*ibid.*: 35). Ciò significa, in altre parole, far sì che la formazione del singolo uomo possa concorrere alla formazione dell'umanità.

Dalla *Bildung des Menschen* alla *Bildung der Humanität*: l'apporto culturale del *Neubumanismus* è iscritto in questo passaggio. Ma

anche nel suo opposto: dalla formazione dell'umanità alla formazione dell'uomo.

Tra il 1750 e il 1850 una circolarità virtuosa lega tra loro uomo, umanità e formazione, conferendo all'Età di Goethe l'identità di un secolo nel cui profilo si coglie l'ultimo umanesimo della storia occidentale. Come si è visto, si tratta di un'epoca in cui vengono a intrecciarsi movimenti culturali differenti: l'*Aufklärung*, lo *Sturm und Drang*, la *Romantik*, la *Klassik* e l'*Idealismus*. Le figure che se ne fanno interpreti risultano molteplici e ciascuna apporta un proprio contributo. Così, entro il dibattito sull'*Aufklärung* ricorrono, tra gli altri, i nomi di Kant, Herder, Lessing, Mendelssohn, Wieland e Winckelmann. Nello *Sturm und Drang* emergono, in particolare, le personalità di Hamann e Gerstenberg, di Lenz e Müller, di Jacobi e Heinse. Quindi, entro la *Romantik* si contano filosofi e letterati di primo piano: da Klopstock e Pestalozzi a Richter, Humboldt e Schleiermacher; da Hölderlin, Wackenröder, Tieck e Novalis a von Kleist, Fröbel, i fratelli Schlegel e Hoffmann; fino ai Grimm, a von Eichendorff e Heine – per citare solo alcuni tra i più noti. E poi la *Klassik*, con Goethe e Schiller. Infine, l'*Idealismus*, anzitutto attraverso il pensiero filosofico di Fichte, Hegel e Schelling. Ciascuno rappresenta un tassello decisivo per comprendere l'ampio mosaico raffigurante “il secolo d'oro”. Ma non tutti questi autori sono “umanisti”. Tale dicitura è legittima soltanto per quanti hanno sancito, attraverso le loro opere, il legame indissolubile fra uomo (*Mensch*), sentimento dell'umano (*Humanität*), genere umano (*Menschheit*) e formazione (*Bildung*). Umanisti, allora, sono ad esempio Kant, Lessing, Herder e Pestalozzi; dunque, Goethe e Schiller; e poi Richter, Humboldt, Schleiermacher, Hölderlin e Novalis, come pure Fröbel e Heine. Sebbene con tonalità e intensità anche assai differenti, ciascuno relaziona il problema dell'uomo alla questione dell'umanità, innervando la propria riflessione sul concetto di *Bildung*.

Nei paragrafi precedenti l'attenzione si è concentrata, in particolare, su Goethe, Schiller e Humboldt poiché in loro si è ravvisato il segno di un *Neubumanismus* che, se ha nella *Bildung* un elemento che li accomuna, manifesta caratterizzazioni differenti. Il Neoumanesimo di Goethe è contraddistinto dal rapporto fra *Bildung* e *Harmonie*. Nei suoi scritti – siano essi di matrice letteraria, teatrale, poe-

tica o scientifica – il problema della formazione è ricondotto alla dimensione dell'armonia, intesa quale equilibrata corrispondenza delle singole parti con il tutto. Interpretata come il tratto identitario della natura creatrice, l'armonia coinvolge e ritma, secondo Goethe, ogni processo formativo: della natura e del mondo, dell'uomo e dell'umanità. Il Neoumanesimo di Schiller è denotato, invece, dal legame tra *Bildung* e *Ästhetik*, all'interno del quale l'uomo si forma educandosi (e venendo educato) al sentimento della bellezza. La *Schönheit* diviene per lui la condizione prescindendo dalla quale l'uomo e l'umanità sono destinati a esperire un'inesorabile imbarbarimento, che imprigiona l'uomo nell'infelicità e l'umanità nella decadenza. Il Neoumanesimo di Humboldt possiede poi una propria specificità nel nesso che stabilisce fra *Bildung* e *Kultur*. Questi due concetti, che possiedono significati differenti, divengono centrali per quanto concerne sia la formazione dell'uomo sia la formazione dell'umanità. Non si dà formazione, in Humboldt, senza la *Kultur*, poiché quest'ultima concreta quell'insieme di conoscenze che permettono all'uomo (e all'umanità) di pervenire a una più piena realizzazione delle proprie facoltà. Al di là dalle specifiche differenze, l'opera di Goethe, Schiller e Humboldt è volta alla ricerca dell'origine della *Bildung*. Nelle loro opere emerge, cioè, il bisogno di comprendere non solo l'origine (storica) della *Bildung*, ma anche l'originarietà (teoretica) del problema su cui focalizzano la loro attenzione. La formazione dell'uomo viene così configurandosi come un aspetto dirimente, rispetto al quale occorre interpretarne la genesi. È proprio in Goethe che le riflessioni dedicate all'origine e all'*originarietà della formazione (Bildung)* schiudono alla questione dell'*Urbildung*: la *formazione originaria*.

Le considerazioni goetheiane sulla *Bildung* sono da ricondursi anzitutto alle sue *Naturwissenschaftliche Schriften*, ossia a quegli scritti sulla natura che riflettono gli studi scientifici dedicati alla morfologia, alla botanica, alla zoologia, alla geologia e alla teoria dei colori. Questi lavori – composti in un arco di tempo che precede, accompagna e segue il viaggio in Italia (1786-1787) – rappresentano il fulcro della teoria goetheiana dedicata a *Bildung und Umbildung der organischen Naturen*: la formazione e la trasformazione delle nature organiche (Goethe, 1817a: 75). Tale espressione si rife-

risce, in particolare, alle pagine della *Morphologie* – la scienza che si occupa di studiare le forme esterne e le strutture interne degli organismi viventi e dei minerali. Entro il quadro di questa vasta produzione scientifica e ai fini del discorso qui intrapreso si segnalano alcuni contributi. Anzitutto, *Dem Menschen wie den Tieren ist ein Zwischenknochen der obern Kinnlade zu zuschreiben* (All'uomo non meno che agli animali dev'essere attribuito un osso intermedio del mascellare superiore), composto nel 1784 ma pubblicato per la prima volta nel 1820, in *Morphologie*. Quindi, *Die Metamorphose der Pflanzen* (La metamorfosi delle piante), scritto e dato alle stampe nel 1790 e, poi, riedito nel 1817 all'interno di *Morphologie*. Infine, *Bildungstrieb* (Tendenza alla formazione), redatto nel 1817 e apparso, nel 1820, sempre in *Morphologie*.

Oltre le annotazioni bibliografiche, utili a restituire le cronologie della riflessione goetheiana sulla morfologia, si stagliano le questioni dell'*originarietà della formazione* e della *formazione originaria*. Senza inoltrarsi nelle faglie dei testi sopra menzionati, è possibile porle in chiaro enucleando alcuni dei passaggi decisivi che contraddistinguono le ricerche scientifiche di Goethe. Influenzato dagli studi di Kaspar Friedrich Wolff sull'epigenesi – la teoria embriologica secondo cui l'embrione, originariamente indifferenziato, sviluppa progressivamente nuove parti dell'organismo, diverse per struttura e morfologia – e dall'opera di Johann Friedrich Blumenbach intitolata *Über den Bildungstrieb* (1789) – in cui l'attenzione verte sull'esistenza di un originario impulso formativo, comune a tutte le forme viventi –, Goethe volge il proprio sguardo di scienziato all'universo della natura e, in particolare, al mondo animale e al regno vegetale. In essi constata la presenza sia della «vis essentialis», di cui aveva parlato Wolff, sia del «nisus formativus» (Goethe, 1820a: 66), sul quale si era soffermato Blumenbach. La prima coincide con una forza essenziale che è propria di «tutto ciò che vuole autoprodursi» (*ibid.*: l.c.); il secondo individua «una tendenza, un impulso, un'attività vigorosa, da cui la formazione sarebbe provocata» (*ibid.*: l.c.). Queste due caratteristiche delle nature organiche sospingono Goethe ad approfondire i fenomeni dell'«evoluzione e dell'epigenesi» (*Evolution und Epigenese*)» (*ibid.*: 66). Così, osservando il generale processo di formazione posto in atto dalla natura, ipotizza quanto

segue: «Se non vogliamo pensare a una preformazione (*Präformation*), giungiamo però a una predelineazione (*Prädelineation*), a una predeterminazione (*Prädetermination*), a un prestabilire (*Prästabiliren*), o comunque si voglia chiamare ciò che dovrebbe venire prima che noi percepiamo qualcosa» (*ibid.*: 66-67). Sulla base di tali considerazioni introduttive, l'analisi volge verso lo studio dell'«impulso formativo (*Bildungstrieb*)» (*ibid.*: 67), che risulta strettamente legato alla comprensione del «concetto della metamorfosi» (*ibid.*: l.c.). Le ricerche sulla morfologia delle piante e degli animali si rivelano determinanti. Esse rappresentano il contesto scientifico entro cui Goethe, nell'esplicitare il processo di formazione e trasformazione che coinvolge (e associa) la natura animale e vegetale, costruisce un'analogia con la formazione e la trasformazione proprie della natura umana. Negli scritti di botanica l'autore chiarisce l'identità del processo formativo che accomuna tutte le forme organiche e individua il termine più adatto per descriverlo. Scrive: «Per indicare il complesso dell'esistenza di un essere reale, il tedesco si serve della parola *Gestalt*, forma; termine nel quale si astrae da ciò che è mobile, e si ammette stabilito, concluso e fissato nei suoi caratteri, un tutto unico. Ora, se esaminiamo le forme esistenti, ma in particolar modo le organiche, ci accorgiamo che in esse non v'è mai nulla d'immobile, di fisso, di concluso, ma ogni cosa ondeggia in un continuo moto. Perciò il tedesco si serve opportunamente della parola *Bildung*, formazione, per indicare sia ciò che si è già prodotto, sia ciò che sta producendosi» (Goethe, 1817a: 78).

Questa chiarificazione permette a Goethe di sostenere come, a proposito delle *organischer Naturen*, risulti dunque improprio «parlare di forma (*Gestalt*)» poiché «il già formato viene subito ritrasformato (*das Gebildete wird sogleich wieder umgebildet*)» (*ibid.*: 78). Il rapporto tra forma (*Gestalt*), formazione (*Bildung*) e trasformazione (*Umbildung*) è ricondotto a quella fase dei «primi inizi (*erste Anfänge*)» dove la forza creatrice e l'energia vitale della natura si esprimono, rispettivamente, attraverso «la gemmazione e la proliferazione (*Gemmation und Prolifikation*)» (*ibid.*: 80). Nel ciclo di vita di ogni essere vivente, Goethe registra «una trasformazione continua (*ein fortwährendes Umbilden*)» (*ibid.*: 83). L'analisi comparativa sviluppata sulla formazione delle nature vegetali

e animali si rivela propedeutica alle riflessioni sulla «formazione umana (*menschliche Bildung*)» (*ibid.*: 84), rispetto alla quale Goethe – proseguendo nella costruzione delle sue analogie – chiosa: «Isolando e paragonando le forme, era inevitabile che, anche qui, formazione (*Bildung*) e trasformazione (*Umbildung*) si articolassero vicendevolmente» (*ibid.*: l.c.). Il fenomeno della trasformazione diventa un aspetto su cui l'autore torna ripetutamente. Lo fa servendosi di termini differenti, che sottolineano le molteplici sfumature mediante cui avviene il processo formativo. Quest'ultimo concreta un costante divenire, scandito da «*Verwandlung*» (cambiamento), «*Metamorphose*» (metamorfosi), «*Modifikation*» (modificazione), «*Übergang*» (passaggio) e, in particolare, dall'«*Umbildung*»: la trasformazione (cfr. Goethe, 1817a; 1817c; 1820a: *passim*). Si tratta di modalità del trasformar-si che sono l'esito delle «leggi della metamorfosi, per cui essa produce una parte mediante l'altra e crea le forme più diverse per metamorfosi dello stesso organo» (Goethe, 1817c: 97). Ne consegue come la morfologia – in quanto scienza delle forme – debba contenere «la teoria della forma (*Gestalt*), formazione (*Bildung*) e trasformazione (*Umbildung*) dei corpi organici» (*ibid.*: 153). Appunto lo studio della morfologia induce Goethe a rilevare che tutte queste trasformazioni «portano ancora segni visibili della loro origine (*Ursprung*)» (*ibid.*: 97).

L'articolazione degli scritti scientifici goetheiani pone dunque in relazione il problema della forma, della formazione e della trasformazione con quello dell'origine: l'*Ursprung*. Protesa verso la ricerca dell'«*Ursache*» – ossia, letteralmente, della «cosa originaria» che, in quanto tale, si dà quale «causa prima» (cfr. Goethe, 1817a; 1817c; 1820a: *passim*) –, l'argomentazione di Goethe si sofferma sui concetti di «*Urpflanz* (pianta originaria)» e «*Urtier* (animale originario)», facendo convergere il discorso sull'«*Uranfang*» (Goethe, 1817a: 85): cioè, sul primo inizio, ossia sui primordi, sugli albori, sulle origini. Le riflessioni sviluppate attorno alle categorie di «*ursprunglich* (originario)» e «*Ursprung*», di «*Uranfang*» e «*Ursache*» tracciano il cammino che conduce alla *formazione originaria*: quella *Urbildung* da cui scaturiscono le forme della formazione (*Bildung*) e delle trasformazioni (*Umbildungen*): nella pianta, nell'animale e nel *Mensch*. La questione dell'originarietà, d'importanza decisiva per

la comprensione dell'essere umano, è stata trascurata poiché, precisa Goethe, le discipline che forniscono le conoscenze necessarie per comprendere la struttura costitutiva dell'uomo – ossia, la storia naturale, la fisica, l'anatomia, la chimica, la zootomia, la psicologia, la morfologia e la fisica (cfr. *ibid.*: 151-152) – «sono praticate quasi esclusivamente da medici» (*ibid.*: 155). La specializzazione della loro impostazione scientifica ha prodotto «una frammentazione» che ha causato la «scomposizione del corpo umano» (*ibid.*: 153), impedendo di cogliere il «nostro Tutto» (*ibid.*: 155). Così si sono smarrite non solo l'unità e l'armonia, ma anche *das Ganze*: l'intero e la totalità di quello «stato che chiamiamo vita» (*ibid.*: l.c.).

Dunque, *Bildung*, *Umbildung* e *Urbildung*: il Neoumanesimo goetheiano porta in emersione la dinamicità armonica che le correla, restituendo l'identità di una formazione che ha le proprie radici nel passato e le sue ramificazioni nel futuro. L'essenza della *Bildung*, pertanto, custodisce una duplice tensione. L'una è orientata verso l'inizio, l'origine e l'originarietà del processo formativo, dove l'*Urbildung* indica la *formazione originaria* da cui la formazione stessa è generata. L'altra è protesa verso un divenire di forme in costante mutamento, dove l'*Umbildung* (cfr. Sola 2003) estrinseca la *trasformazione* che, diacronicamente, struttura, decostruisce e ricostituisce la formazione. Con la categoria tedesca di *Bildung* (cfr. Gennari, 1995) giunge a compimento l'ultimo grande umanesimo della storia dell'Occidente. Al centro di questa storia v'è sempre stato e vi continua a essere l'uomo, sospeso fra l'interpretazione delle sue *Urbildungen* e l'attesa delle sue *Umbildungen*.

## 7. LA FORMAZIONE ORIGINARIA

### 7.1. Morfologie della formazione originaria nella storia della formazione dell'uomo

Questo studio si è proposto – attraverso il primo capitolo – d'introdurre una duplice ipotesi:

A) rilevare se e in quale modo nella *storia della formazione di ogni singolo uomo* sussistano un'*originarietà della formazione* e una *formazione originaria*;

B) rilevare se e in quale modo nella *storia della formazione dell'uomo* si manifestino la questione dell'*originarietà della formazione* e il problema della *formazione originaria*.

Giunti a questo punto della riflessione si tratta di procedere nell'argomentazione delle due ipotesi iniziali, ma tenendo conto del percorso fin qui svolto. In ragione della logica strutturale (riferita agli umanesimi della storia occidentale) e della logica funzionale (relativa alle singole categorie epocali) che hanno sorretto la costruzione del presente studio, si ritiene opportuno affrontare prima la discussione dell'ipotesi B. Ciò permetterà di corrispondere, in questa fase conclusiva, al criterio euristico che ha orientato l'articolazione complessiva del volume – il quale, tra il capitolo di apertura e quello di chiusura, ha interposto cinque capitoli interni aventi ciascuno una propria unità tematica. Soltanto dopo verrà discussa l'ipotesi A. Essa consentirà di concentrare l'attenzione sul singolo uomo, inteso quale soggetto unico e irripetibile la cui formazione coincide non già con un concetto astratto e ideale, bensì con la dimensione concreta e reale della vita. Attraverso questo ribaltamento di prospettiva, la riflessione po-

trà così curvare dal problema (oggettivo) della formazione dell'uomo verso il problema (soggettivo) della formazione di ogni singolo uomo; ovvero, su ciò che tutti gli esseri umani sono.

Nel recuperare i fili del discorso che sorreggevano l'ipotesi B, pare utile premettere alcune considerazioni di ordine più generale efficaci per contestualizzare l'argomentazione dell'ipotesi stessa. Esse sono riconducibili al pensiero di Konrad Burdach, Werner Jaeger e Martin Heidegger.

i) Nel suo *Reformation, Renaissance, Humanismus*, del 1918, Burdach dedica una sezione a *Über den Ursprung des Humanismus*. Indagando il problema dell'origine dell'umanesimo, lo storico tedesco sottolinea come esso imponga, anzitutto, di comprendere «il divenuto nel suo divenire» e «il divenire nella forma dell'avvenuto» (Burdach, 1918: 75-76). Benché il termine «Umanesimo» identifi chi «in senso stretto e proprio» la stagione umanistico-rinascimentale del Quattrocento e del Cinquecento, «nel senso ampio della parola» (*ibid.*: 77) «umanesimo» si possono però far confluire differenti «correnti umanistiche» (*ibid.*: l.c.). Queste ultime possiedono un movimento «fluttuante» (*ibid.*: 76), che lascia affiorare «il misterioso problema di una continuità dello svolgimento» (*ibid.*: 77) attraverso la manifestazione di «vari aspetti» e «molti spiriti» (*ibid.*: 79). In un certo senso, quindi, si è di fronte a una continua «rinascita» dell'«umanesimo degli inizi» (*ibid.*: 135), la quale a sua volta produce una perenne «*reformatio*»: ossia, un ritorno «alla forma ideale originaria» e «al principio dell'uomo» (*ibid.*: l.c.). Non si tratta di una semplice «restaurazione per imitazione» (*ibid.*: 109), ma piuttosto – precisa Burdach – di un più complesso «ravvivamento» dell'«Antichità classica» durante i tempi della storia. Entro questo divenire l'umanesimo non si dà come «un tutto organico concluso» (*ibid.*: 78), bensì quale insieme «di molteplici fenomeni spirituali e di differentissime personalità» (*ibid.*: l.c.). Risulta, dunque, improprio parlare di un uomo greco, di un uomo romano o di un uomo medioevale, come pure di un «uomo del Rinascimento» o di un «uomo gotico» (*ibid.*: 79). Tali espressioni, infatti, sono dei «concetti astratti ausiliari». Essi – annota ancora Burdach – «vengono costruiti soltanto per poter abbracciare con un solo sguardo» l'i-

dentità unitaria delle esistenze degli uomini, le quali, tuttavia, sono contrassegnate da «infinite serie» (*ibid.*: 78) di variabili e differenze. Si è, allora, al cospetto di concettualizzazioni che, per quanto siano divenute di uso comune all'interno dell'indagine storica – soprattutto in seguito agli studi di Burckhardt (cfr. 1860) ma, poi, anche di Garin (cfr. 1988) e Le Goff (cfr. 1987), quindi di Vernant (cfr. 1998) e Giardina (cfr. 2006) –, rappresentano pur sempre un'astrazione e un'idealizzazione distanti dalla vita reale e concreta dei soggetti. Esse estrinsecano «il vano sforzo di comprimere in una personalità sola (...) la infinita molteplicità» (Burdach, 1918: 80) dell'umano, profilando così un «tipo dell'uomo ideale» (*ibid.*: 82) che, in vero, non è mai esistito.

ii) Se Burdach si sofferma sulle forme degli umanesimi che compongono la storia dell'umanesimo, Jaeger correla il tema dell'umanesimo alla «storia spirituale d'Europa» (Jaeger, 1935: 535) e dell'Occidente. In una conferenza del 1933, volta ad approfondire il rapporto fra *Humanismus* e *Geisteswissenschaften*, il filologo renano concentra l'attenzione non solo sulle «ondate di umanesimo» (*ibid.*: 536) che attraversano la storia della formazione dell'uomo, ma anche sullo «spirito educativo dell'umanesimo» (*ibid.*: 541). È proprio questo l'aspetto che – secondo Jaeger – l'età moderna ha dimenticato. Pertanto, «il problema decisivo della nostra generazione» (*ibid.*: 542) è duplice: anzitutto occorre comprendere se, entro le conoscenze sviluppate dalle scienze moderne, «non sia andato distrutto l'umanesimo stesso» (*ibid.*: l.c.); quindi è necessario promuovere, nell'epoca contemporanea, un «rinnovamento dell'umanesimo» (*ibid.*: l.c.) – ossia, quel «terzo umanesimo» (cfr. Jaeger, 1960) che, alla luce del pensiero jaegeriano, potrebbe storicamente succedere all'umanesimo romano-latino (il primo umanesimo) e al Neumanesimo tedesco (il secondo umanesimo) (cfr. Jaeger, 1935: 535). Affinché si prenda coscienza di tale problematicità, bisogna però saper riconoscere «la virtù formatrice» (*ibid.*: 543) custodita dalle epoche del passato. Si tratta del «più alto compito (...) di tutta la scienza dello spirito nella cultura moderna», il quale non può certo essere ricondotto a «una semplice faccenda dei maestri di scuola» (*ibid.*: l.c.). Esso richiede, in primo luogo, di porre in atto dei processi di chiarificazione filologica ed etimologica; quindi, di

utilizzare i termini secondo la loro corretta proprietà semantica. A tale riguardo, Jaeger fornisce un esempio illuminante dato dal concetto di «Bildung», che è stato «screditato da un persistente cattivo uso» (*ibid.*: l.c.). Dentro la storia degli umanesimi si riflette il «genere umano in tutte le sue forme» (*ibid.*: 547). In ogni epoca l'uomo compie «lo sforzo di confrontare la propria forma spirituale storica con un'altra forma diversamente cresciuta e di commisurare in ogni forma della realtà storica il proprio Eros in vista del supremo adempimento dell'idea di uomo» (*ibid.*: l.c.). La «misura» di ogni civiltà, pertanto, è data dalla capacità di cogliere «il segreto della grandezza educativa» (*ibid.*: l.c.) che riposa nei tempi dell'antichità, tramutandolo in un «logos comune a tutti» e in un «ethos politico» (*ibid.*: l.c.). Solo così – per Jaeger – si concreta la possibilità di un nuovo umanesimo della storia.

iii) Anche Heidegger, nel *Brief über den "Humanismus"*, ritorna sulle «forme di umanesimo che sono via via emerse fino ad oggi» (Heidegger, 1947: 43), ma lo fa correlando la questione dell'umanesimo con il problema dell'originarietà dell'uomo. Alla domanda «Comment redonner un sens au mot "Humanisme"?» (*ibid.*: 34) – formulata, come è noto, da Jean Beaufret, nel 1946 –, il filosofo del *Sein* risponde in modo inequivocabile: occorre «meditare e curarsi che l'uomo sia umano e non non-umano, "inumano", cioè fuori della sua essenza» (*ibid.*: 40). Il «meditare» e il «curarsi» presuppongono, in Heidegger, quella «Erziehung zum Denken (educazione al pensiero)» (Heidegger, 1969: 80) che è connessa con la *Bildung zum Denken*: la formazione al pensiero (cfr. Sola, 2008a: 49). Quindi, se si vuole ridonare senso alla parola «umanesimo», bisogna educarsi a pensare «in modo più originario» l'«essenza dell'uomo» (Heidegger, 1947: 36), poiché è lì che abita l'autentica «*humanitas* dell'*homo humanus*» (*ibid.*: 42). Interrogarsi sul significato degli umanesimi della storia sospinge, allora, a porsi delle domande sull'uomo. Ma ciò che più importa – avverte Heidegger – è imparare a impostarle «in modo adeguato» (*ibid.*: 50): la loro formulazione deve, cioè, guidare la riflessione verso la comprensione dell'originarietà dei problemi.

Date queste premesse, è ora possibile procedere nell'argomentazione dell'ipotesi *B* alla luce del percorso intrapreso da questo stu-

dio e, più in particolare, dai suoi cinque capitoli interni. Intessando i molteplici fili del discorso, la discussione sull'ipotesi *B* – rilevare se e in quale modo nella *storia della formazione dell'uomo* si manifestino la questione dell'*originarietà della formazione* e il problema della *formazione originaria* – richiede di esplicitare:

– in cosa consiste l'*originarietà della formazione* nella *storia della formazione dell'uomo*;

– in cosa consiste la *formazione originaria* nella *storia della formazione dell'uomo*.

Per quanto concerne la *storia della formazione dell'uomo*, l'*originarietà della formazione* è restituita dalle categorie epocali mediante cui si sono espressi gli umanesimi della storia occidentale. I concetti di *paideia*, *humanitas*, *perfectio*, *dignitas hominis* e *Bildung* – trattati nei cinque capitoli interni – possiedono identità differenti. Ogni epoca, infatti, interpreta il problema della formazione dell'uomo in ragione di tempi, spazi, culture, filosofie e linguaggi sempre diversi, che manifestano, nella loro unicità, la continua originarietà della formazione. Ciascuna categoria, tuttavia, attinge dalla precedente, concretando un percorso interpretativo a ritroso che dalla *Bildung* neoumanistica (attraverso la *dignitas hominis*, la *perfectio* e l'*humanitas*) riconduce alla *paideia* greco-classica: ossia, verso l'origine e l'originarietà del problema della formazione dell'uomo. In questo ritorno alle origini, gli umanesimi coniugano presente e passato portando ogni volta alla luce un'originarietà della formazione sempre rinnovantesi e che cambia nel tempo.

Per quanto riguarda la *storia della formazione dell'uomo*, la *formazione originaria* è restituita dalla dimensione transepocale del problema della formazione dell'uomo. Infatti – come si è potuto vedere attraverso le cinque differenti epocalizzazioni –, cambiano i tempi storici e i contesti geografici, mutano le atmosfere culturali e le categorie pedagogiche, ma il problema della formazione dell'uomo permane nonostante le trasformazioni. Se a ogni epoca storica è attribuibile una propria originarietà (e originalità) della formazione, la formazione originaria appartiene invece a una dimensione transtemporale più ampia, poiché rappresenta ciò che accomuna tutte le differenti identità epocali: dall'umanesimo greco fino al Neo-

umanesimo tedesco. La formazione originaria, pertanto, è come un fiume carsico che attraversa la storia della formazione dell'uomo: ora rendendosi più visibile sulla superficie ora rimanendo più celato nella profondità, si diffonde nelle differenti epoche storiche e nei loro umanesimi, facendo affiorare l'originarietà del problema della formazione.

Esplicitando questi due punti si è corrisposto alla formulazione provvisoria che costituiva l'ipotesi B. Constatato non solo come nella storia della formazione dell'uomo sussistano un'originarietà della formazione e una formazione originaria, si è visto anche in quale modo esse vengano configurandosi. Pertanto, l'iniziale ipotesi B – rilevare se e in quale modo nella *storia della formazione dell'uomo* si manifestino la questione dell'*originarietà della formazione* e il problema della *formazione originaria* – sembra ora potersi tradurre nella corrispettiva tesi B. Ossia: "*Nella storia della formazione dell'uomo si manifestano sia un'originarietà della formazione sia una formazione originaria*". Il loro modo di manifestarsi è dato rispettivamente dalle categorie epocali e dal persistere transepocale del problema della formazione dell'uomo nella storia.

## 7.2. Morfologie della formazione originaria nella storia della formazione di ogni singolo uomo

Sviluppata l'ipotesi B e formulata la rispettiva tesi B, si può ora procedere con l'argomentazione relativa all'ipotesi A.

Anche per affrontare l'argomentazione dell'ipotesi A pare opportuno premettere alcune considerazioni di matrice più ampia, ma utili nel contestualizzare l'argomentazione dell'ipotesi stessa. Esse sono riconducibili, in questo caso, alle conoscenze che provengono da alcuni settori delle *Naturwissenschaften* e, più in particolare, dalla genetica, dall'epigenetica e dalla neurobiologia.

i) Non costituisce una forzatura interpretativa sostenere che la comprensione della vita dell'uomo, di ogni uomo, sia legata anche alle ricerche sulla genetica. In quanto branca della biologia, la genetica – dal termine greco *ghénesis*, significante "genesì" e "origine" –

si occupa di studiare la generazione degli organismi, i geni (le unità fondamentali degli organismi viventi contenute nei cromosomi), l'ereditarietà genetica (la trasmissione, attraverso le generazioni, dei caratteri originati dal codice genetico) e la variabilità genetica (le mutazioni e i processi di ricombinazione che si verificano in uno stesso organismo). La sua storia ha origini lontane, ma registra un progressivo sviluppo con la metà dell'Ottocento, quando Gregor Mendel scopre come sono trasmessi i tratti ereditari. Senza entrare nelle pieghe della storia della genetica, si segnalano – ai fini del discorso qui intrapreso – alcune svolte fondamentali. Nel 1953 James Watson e Francis Crick scoprono che il DNA (l'acido deossiribonucleico) possiede una struttura a doppia elica; nel 1966 s'iniziano a studiare i piccoli frammenti di cui si compone il DNA; nel 1990 parte il progetto "Genoma umano", che si propone di decodificare il DNA; nel 2003, dopo tredici anni di ricerche e una spesa di tre miliardi di dollari, viene annunciato il completamento del sequenziamento del genoma umano; nel 2007 è effettuata, per il costo di un milione di dollari, la lettura completa di un DNA umano: quello di James Watson. Così, l'uomo che per primo aveva scoperto il codice della vita è anche stato il primo a conoscere la struttura del suo DNA. Da allora, il DNA e il linguaggio dei geni – ciò che il *New York Times* ha soprannominato, paradigmaticamente, "il Big Bang della vita" – sono divenuti progressivamente più comprensibili, consegnando a ogni soggetto la possibilità di mappare il proprio genoma (la totalità del materiale genetico di un organismo) con un costo anche molto inferiore ai cinquemila dollari. Ulteriori dati sono noti: il 99,9% del DNA umano è identico in ogni soggetto; il rimanente 0,1% è responsabile delle differenze individuali (ad esempio, il colore degli occhi o dei capelli, come pure la predisposizione a certe malattie); il 98% coincide con quello degli scimpanzé e, per citare un ultimo esempio, il 7% è comune al batterio *Escherichia coli*. A questo riguardo risultano pertinenti anche le ricerche effettuate sulle migrazioni umane attraverso l'analisi genetica delle popolazioni contemporanee. Il progetto "Genographic" – iniziato nei primi anni del XXI secolo e promosso da National Geographic e da IBM – ha studiato, mediante l'esame di 150 mila marcatori genetici, il DNA di oltre 660 mila uomini, ricostruendo così la mappa dei flussi migratori. Gli esperimenti hanno

permesso non solo di ribadire che l'*Homo sapiens* (avente un'età di circa 200 mila anni) si è evoluto negli altipiani dell'Africa orientale, ma anche di stabilire – sulla base di evidenze genetiche – che l'essere umano deriva da un'unica popolazione ancestrale. Si tratterebbe – se i dati verranno definitivamente confermati – di una piccola tribù di cacciatori e raccoglitori comparsa nell'Africa nord-orientale circa 70 mila anni fa. Di lì si sarebbe poi ramificata secondo due direzioni principali. L'una porta direttamente all'Australia. L'altra – più articolata – conduce, attraverso il Medio Oriente, all'Eurasia e di qui all'Artico: a Ovest verso l'Europa e a Est verso la Cina centrale. Registrati questi dati, si rileva un aspetto decisivo: le conoscenze genetiche dimostrano come il genoma sia la struttura costitutiva – e, quindi, originaria – del nostro essere-umano, la quale si trasmette attraverso le generazioni.

ii) Così la genetica si apre all'epigenetica. Quest'ultima ha una storia più recente. Il suo inizio è riconducibile, in particolare, agli anni Quaranta e Cinquanta del Novecento, quando l'inglese Conrad Waddington e l'americano David Nanney usano il termine "epigenetica" per indicare il campo della ricerca scientifica volto a spiegare i fattori esterni che condizionano lo sviluppo interno dei geni. Da allora, i progressi compiuti sono sorprendenti. L'epigenetica occupa il settore della genetica deputato ad approfondire i meccanismi molecolari in ragione dei quali l'ambiente influisce sui geni. Quindi studia come nel genoma sopravvengano dei mutamenti causati dall'ambiente per cui, senza che si verifichino delle modifiche nelle sequenze del DNA originario, si ereditano attraverso le generazioni i cambiamenti genetici. Pare qui pertinente ricordare come il soggetto portatore di una mutazione possa trasmetterla ai discendenti per un tempo la cui misura è data anche dai millenni (è il fenomeno dell'atavismo). Accanto al concetto di genoma viene, dunque, affiancandosi quello di epigenoma, il quale identifica, appunto, l'insieme delle mutazioni genetiche trasmissibile ed ereditabile. Le mutazioni coincidono con delle trasformazioni che avvengono non nella struttura genomica originaria, bensì sulla doppia elica del DNA, influenzando le informazioni genetiche. In sintesi: l'ambiente non modifica i geni del DNA, ma incide in modo transgenerazionale sull'ereditarietà. La configurazione genetica non si mantiene statica

né sempre uguale a se stessa. Essa possiede un'espressione genica contraddistinta da signature epigenetiche che sono l'esito, ad esempio, dell'alimentazione, dell'attività fisica, dell'esposizione a sostanze inquinanti o dello stress che connota gli stili di vita. Gli effetti di queste scoperte costituiscono una svolta. Anzitutto per la medicina. Attraverso il processo del silenziamento genico sarà, infatti, possibile disattivare i geni che provocano malattie come il cancro, lasciando inalterati i geni sani. Ciò, ovviamente, non determinerà la possibilità di cancellare l'epigenoma, ma potrà contribuire a limitare l'insorgenza e la trasmissibilità di numerose patologie.

iii) Anche il settore della neurobiologia – appartenente all'ambito delle neuroscienze – consente di gettar luce sulla storia della formazione di ogni singolo uomo. E lo fa muovendo dallo studio della fisiologia e della morfologia del sistema nervoso e degli elementi che lo compongono. Il cervello umano, con un numero di neuroni che supera i cento miliardi, presiede a una pluralità di funzioni. Quest'ultime coinvolgono, ad esempio, la sfera cognitiva, riflessiva, percettiva, mnestica, linguistica, emotiva, creativa, comportamentale, motoria e immunitaria. In quanto nucleo della mente e organo del pensiero, il cervello rappresenta il continente oscuro del corpo umano. Ed è forse per questo che, nel XX secolo, due imponenti progetti scientifici si sono prefissi di svelarne, nell'arco di un decennio, il funzionamento. L'uno, il "Brain Research", è americano e prevede una spesa che oscilla dai tre ai cinque milioni di dollari. L'altro, lo "Human Brain Project", è europeo e prefigura il costo di un miliardo di dollari. La mostra "Brain. Il cervello istruzioni per l'uso" – realizzata nella città di Milano tra l'autunno del 2013 e la primavera del 2014 – non ha certo potuto restituire gli infiniti mondi che costituiscono il cervello umano, ma ha però confermato l'interesse per un organo del corpo in parte sconosciuto. Basti pensare che, nel suo insieme, il cervello conta un numero di fibre che copre la distanza Terra-Luna e ritorno. Oggi è noto come il cervello continui a produrre nuovi neuroni e a generare connessioni sinaptiche. Sebbene con un'intensità più ridotta, questo processo rigenerativo coinvolge anche l'età senile allorché al cervello, alla mente e al pensiero siano fornite le opportune sollecitazioni intellettive. Gli studi più recenti di neurobiologia riferiscono, infatti, del fenomeno

della neuroplasticità consistente nella capacità del cervello di modificarsi in ragione delle attività cerebrali, coinvolgendo anche la densità delle congiunzioni sinaptiche. La plasticità del cervello – e, dunque, la sua capacità di trasformarsi – dipende dalle relazioni strutturali fra corteccia cerebrale, cerebellare e tronco encefalico. La neuroplasticità, inoltre, si registra sia come conseguenza dei rapporti concreti con il mondo, sia come effetto della pura attività cognitiva. Studiando l'amnesia infantile – quel fenomeno per cui in età adulta non si possiedono ricordi autobiografici relativi ai primi tre anni di vita –, un gruppo di neuroscienziati dell'“Hospital for Children”, di Toronto, ha individuato nella neurogenesi la causa di questa perdita fisiologica di memoria, comune a tutti gli uomini. I risultati degli esperimenti restituiscono un'evidenza empirica: dalla nascita fino ai tre anni, il processo della neurogenesi – ossia, la formazione di nuove cellule nervose – è così intenso da rimodellare quasi completamente i circuiti dell'ippocampo (la parte del cervello situata nel lobo temporale che presiede alle funzioni della memoria), riducendo le informazioni e i ricordi che vi erano registrati. È, quindi, la neurogenesi a modificare la morfologia cerebrale del bambino. Già intorno ai quattro-cinque anni, la potenzialità neurogenerativa diminuisce, permettendo così la formazione della memoria e il consolidamento dei ricordi. La dinamicità neuronale e la dialetticità sinaptica descrivono, dunque, non solo le facoltà generative del cervello, ma anche le sue potenzialità formative e trasformative.

Date queste premesse interdisciplinari, è ora possibile procedere nell'argomentazione dell'ipotesi *A*, la quale si situa dentro l'orizzonte della pedagogia: la scienza deputata a studiare la formazione e l'educazione dell'uomo. Il destinatario delle conoscenze, dunque, è l'uomo. Questi è sempre figlio del suo tempo e della sua epoca, ma è anzitutto un soggetto unico e irripetibile, con una propria storia. Nell'affrontare la questione della formazione, pertanto, la pedagogia non può mai distrarsi dalla dimensione “soggettiva” che contraddistingue la vita di ciascun uomo. Così la riflessione sulla formazione dell'uomo (e della sua storia) deve necessariamente curvare verso il problema della formazione di ogni singolo uomo (e

della sua storia). L'ipotesi *A* – rilevare se e in quale modo nella *storia della formazione di ogni singolo uomo* sussistano un'*originarietà della formazione* e una *formazione originaria* – si situa precisamente dentro questa dimensione. Poiché l'ambito della riflessione è dato dalla struttura ontologica e formativa del soggetto, la discussione dell'ipotesi *A* richiede, allora, di esplicitare:

- in cosa consiste l'*originarietà della formazione nella storia della formazione di ogni singolo uomo*;
- in cosa consiste la *formazione originaria nella storia della formazione di ogni singolo uomo*.

Per quanto concerne il primo punto, nella *storia della formazione di ogni singolo uomo*, l'*originarietà della formazione* è restituita dalla peculiarità delle trasformazioni di cui si compone la sua formazione. Quest'ultima è parte della struttura ontologica del soggetto, la quale è morfologicamente e fisiologicamente contraddistinta da un divenire trasformativo. Le trasformazioni, inoltre, in quanto processi di mutamento e cambiamento, sono sempre differenti le une dalle altre. Nel loro succedersi, modificano la formazione del soggetto, rendendolo un essere in continua possibilità di ulteriore formazione. Ogni uomo, dunque, anche dal punto di vista formativo (e pedagogico), non è (più e totalmente) ciò che era e non è (ancora e completamente) ciò che sarà. E ciò poiché è la sua stessa formazione a trasformarsi e, quindi, a trasformarlo. L'*originarietà della formazione di ogni uomo* consiste, pertanto, nel suo formarsi e trasformarsi in modo sempre differente.

Per quanto concerne il secondo punto, nella *storia della formazione di ogni singolo uomo*, la *formazione originaria* è restituita da quella parte della costituzione ontologico-formativa che, strutturalmente, non muta e non cambia nonostante la presenza delle trasformazioni. Ciò significa che le trasformazioni mutano la formazione dell'uomo, ma non ne alterano la struttura originaria. La formazione originaria è, infatti, lo specchio di un complesso e articolato intreccio di dimensioni (genetiche, epigenetiche, neurobiologiche, ma anche biologiche, chimiche e fisiche, oltre che psichiche, sociali e culturali) che si radica nell'*originarietà* (ma anche nell'*origine* e nell'*evoluzione*) di ogni essere umano. Così, ciascun soggetto si forma e si tra-

sforma (o si deforma) non solo in ragione dell'influenza dell'ambiente, ma anche e soprattutto in virtù della sua formazione originaria: ossia, di ciò che, formativamente, egli è. L'unicità e la peculiarità delle sue trasformazioni (*Umbildungen*) sono l'esito della formazione originaria (*Urbildung*) che gli è propria. Essa, in stretta sintesi, è quanto rende la formazione di ogni soggetto un processo del tutto unico, non equiparabile alla formazione di altri esseri umani. Il divenire formativo di ogni uomo, pertanto, riflette la sua formazione originaria e le trasformazioni che lo formano. Tra formazione originaria e trasformazioni non sussiste alcuna contrapposizione, ma piuttosto una compenetrazione integrativa – proprio come accade tra il genoma e l'epigenoma, tra la struttura genetica e le segnature epigenetiche. La formazione di ogni singolo uomo, infine, manifesta una propria *morfogenesì*. Essa contempla un'origine, un divenire formativo e delle trasformazioni. Queste ultime agiscono e incidono sulla formazione, senza tuttavia alterarne la struttura originaria.

Esplicitando questi due punti si è corrisposto alla formulazione che costituiva l'ipotesi *A*. Infatti, si è constatato non solo come nella storia della formazione di ogni singolo uomo sussistano un'originarietà della formazione e una formazione originaria, ma anche in quale modo esse vengano configurandosi. Pertanto, l'iniziale ipotesi *A* – rilevare se e in quale modo nella *storia della formazione di ogni singolo uomo* sussistano un'originarietà della formazione e una formazione originaria – sembra ora potersi tradurre nella corrispettiva tesi *A*. Ossia: “Nella storia della formazione di ogni singolo uomo sussistono sia un'originarietà della formazione sia una formazione originaria”. Il loro modo di manifestarsi è dato rispettivamente dalle trasformazioni che formano ogni singolo uomo e dall'unicità complessiva della storia della sua formazione.

Dopo aver presentato le tesi *B* e *A*, pare opportuno ricordare come le questioni dell'originarietà della formazione e della formazione originaria manifestino una loro duplice “specularità” nella storia della formazione dell'uomo e nella storia della formazione di ogni singolo uomo.

Più in particolare, l'indagine dedicata all'*originarietà della formazione* si articola secondo due distinte prospettive:

– a proposito della storia della formazione dell'uomo, l'originarietà della formazione consiste nelle trasformazioni delle categorie epocali, *che cambiano nel tempo*;

– a proposito della storia della formazione di ogni singolo uomo, l'originarietà della formazione consiste nelle trasformazioni della formazione del soggetto, *che cambiano nel tempo*.

L'indagine dedicata alla *formazione originaria* si articola in altri due distinti momenti:

– a proposito della storia della formazione dell'uomo, la formazione originaria restituisce attraverso i passaggi epocali della storia umana il permanere del problema della formazione, *che persiste nel tempo della storia*;

– a proposito della storia della formazione di ogni singolo uomo, la formazione originaria restituisce la struttura ontologico-formativa del soggetto, *che persiste nel tempo della vita*.

Pertanto, l'originarietà della formazione è sempre riflessa nelle trasformazioni, sia nella storia della formazione dell'uomo sia nella storia della formazione di ogni singolo uomo. La formazione originaria riflette sempre ciò che non muta, sia nella storia della formazione dell'uomo sia nella storia della formazione di ogni singolo uomo.

Il processo che costituisce la *formazione originaria* s'interseca con quello della *trasformazione incompiuta*.

La formazione originaria contiene in sé tanto l'*origine* (oggettiva, storica, antropologica, propria di tutti gli uomini) quanto l'*originario* (soggettivo, singolare, ontologico, proprio di ogni singolo uomo). Sia l'*origine* (con il suo carattere di “oggettivazione”) sia l'*originario* (con il suo carattere di “soggettivazione”) costituiscono i due poli dell'*originarietà*.

La trasformazione incompiuta (ossia, il non compiersi definitivo sia per la formazione delle epoche storiche, sia per la formazione dell'uomo in genere, sia per la formazione del singolo uomo) contiene in sé tanto la *filogenesi* (intesa come l'evoluzione dell'uomo) quanto l'*ontogenesi* (intesa come l'evoluzione di ogni singolo uomo). Sia la filogenesi (con il suo carattere di “oggettivazione”) sia

l'ontogenesi (con il suo carattere di "soggettivazione") costituiscono i due poli della *trasformatività*.

*Originarietà* e *trasformatività* sono le due impronte distintive della *formazione originaria* assunta entro il processo (oggettivo e soggettivo, storico e singolare, antropologico e ontologico, proprio di tutti gli uomini e di ogni singolo uomo) della *trasformazione incompiuta*.

Nel muovere dall'originarietà della formazione e dalle genealogie dell'originarietà, questo studio è giunto a delineare il problema della formazione originaria e delle morfologie della formazione, producendo e presentando due tesi. La formulazione delle ipotesi iniziali si radicava nella pedagogia. La loro argomentazione ha richiesto di superare i confini disciplinari di questa scienza e di aprire la riflessione a una più ampia enciclopedia dei saperi. Ma l'enunciazione delle due tesi finali è venuta contestualizzandosi nuovamente entro la pedagogia. Il percorso euristico compiuto testimonia come il problema della formazione dell'uomo possa essere compreso solo alla luce di uno sguardo inter- e transdisciplinare. Ciò non dimostra l'ancillarità della pedagogia nei riguardi di altre scienze. Semmai ne attesta l'originaria struttura epistemica, la quale si compone, appunto, di un sistema di saperi. Del resto, la formazione dell'uomo non è mai stata una questione di matrice soltanto pedagogica. Lo si è visto attraversando la *storia della formazione dell'uomo* e gettando uno sguardo dentro la *storia della formazione di ogni singolo uomo*. Rispetto a quest'ultima, il problema della formazione originaria schiude ulteriori scenari scientifici: sia per la pedagogia generale sia per la pedagogia clinica (cfr. Sola, 2008c). La *Bildung*, l'*Umbildung* e l'*Urbildung* descrivono, infatti, i tre vertici di una struttura ontologico-formativa la cui *morfologia* identifica ancora una delle «zone opache» (Gennari – Kaiser, 2000: 80) della ricerca pedagogica e pedagogico-clinica che necessita di venire rischiarata.

## BIBLIOGRAFIA GENERALE

AA.VV.

- 1976 *Storia del pensiero occidentale*, Marzorati, Milano, voll. 6  
 1977 *Nuove questioni di storia della pedagogia*, La Scuola, Brescia, voll. 3  
 1988 *Storia di Roma. 1. Roma in Italia*, Einaudi, Torino  
 1995 *Storia d'Europa. L'età moderna*, ed. M. Aymard, Einaudi, Torino, vol. 4  
 2000 *Storia del teatro moderno e contemporaneo. 2. Il grande teatro borghese. Settecento-Ottocento*, Einaudi, Torino, voll. 4

ACONE Giuseppe

- 1986 *L'ultima frontiera dell'educazione*, La Scuola, Brescia  
 1994 *Declino dell'educazione e tramonto d'epoca*, La Scuola, Brescia  
 1997 *Antropologia dell'educazione*, La Scuola, Brescia  
 2001 *Fondamenti di pedagogia generale*, EdiSud, Salerno  
 2004 *La paideia introvabile. Lo sguardo pedagogico sulla post-modernità*, La Scuola, Brescia

ADORNO WIESENGRUND Theodor

- 1959 *Theorie der Halbbildung*, in "Der Monat", n. 132; in "Berliner Tagung der Deutschen Gesellschaft für Soziologie", 1959; in *Gesammelte Schriften. Soziologische Schriften I*, Hrsg. R. Tiedemann, Suhrkamp, Frankfurt a.M., 1972, Bd. 8, S. 93-121, 2006; in Adorno W. Th., 1971-86 (tr. it. *Teoria della semicultura*, in *Scritti sociologici*, ed. A. Marietti Solmi, Einaudi, Torino, 1976, pp. 85-114; *Teoria della Halbbildung*, ed. G. Sola, Il Melangolo, Genova, 2010)  
 1960 *Einleitung zur einer Diskussion über die "Theorie der Halbbildung"*; in *Soziologische Schriften I*, Suhrkamp, Frankfurt a.M., 1972, Bd. 8, S. 574-577; in Adorno W. Th., 1971-86 (tr. it. *Introduzione a una discussione a proposito della "Teoria della Halbbildung"*, in Adorno W. Th., 1959, tr. it. 2010, pp. 53-57)  
 1967 *Zum Bildungsbegriff der Gegenwart. Beiträge von Th. W. Adorno*, Diesterweg, Frankfurt a.M.  
 1971-86 *Gesammelte Schriften*, Hrsg. R. Tiedemann, Suhrkamp, Frankfurt a.M., Bde. 20

- ADORNO WIESENGRUND Theodor – HORKHEIMER Max  
1947 *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*, Querido, Amsterdam (tr. it. *Dialettica dell'illuminismo*, Einaudi, Torino, 1966)
- ALIOTTA Antonio – CARBONARA Cleto  
1949 *Galilei*, Bocca, Milano
- ARIÈS Philippe – DUBY Georges  
1960 *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, Plon, Paris (tr. it. *Padri e figli nell'Europa medioevale e moderna*, Laterza, Roma-Bari, 1994)  
1977 *L'homme devant la mort*, Seuil, Paris (tr. it. *L'uomo e la morte dal Medioevo a oggi*, Mondadori, Milano, 1992)  
1985-87 (eds.) *Histoire de la vie privée*, Seuil, Paris, voll. 5 (tr. it. *La vita privata*, Laterza, Roma-Bari, 1986-88, voll. 5)
- AVESANI Rino  
1967 *Quattro miscellanee medioevali e umanistiche. Contributo alla tradizione del Geta, degli Auctores octo, dei Libri minores e di altra letteratura medioevale*, Edizioni di Storia e Letteratura, Roma
- BACON Francis  
1605 *The Advancement of Learning*, Londra; *De dignitate et augmentis scientiarum*, Londra, 1623 (tr. it. *Cogitata et visa. De dignitate augmentis scientiarum. Libri II e IX*, Paravia, Torino, s.d., pp. 51-141)  
1620 *Novum Organum*, Londra (tr. it. *Il nuovo organo*, Laterza, Roma-Bari, 1992)
- BAUMECKER Gottfried  
1937 *Schillers Schönheitslehre*, C. Winter's Universitätsbuchhandlung, Heidelberg
- BECCHI Egle  
1994 *I bambini nella storia*, Laterza, Roma-Bari, voll. 2
- BECCHI Egle – DOMINIQUE Julia  
1996 (eds.) *Storia dell'infanzia 1. Dall'antichità al Seicento. 2. Dal Settecento a oggi*, Laterza, Roma-Bari, voll. 2
- BEHLER Ernst  
1992 *Frühromantik*, de Gruyter, Berlin-New York

- BELLONI Gino – DRUSI Riccardo  
2007 *Il Rinascimento italiano e l'Europa. 2. Umanesimo ed educazione*, Colla, Treviso, voll. 12
- BENEVOLO Leonardo  
1993 *La città nella storia d'Europa*, Laterza, Roma-Bari
- BENNER Dietrich  
1990 *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform*, Juventa, Weinheim
- BENZ Richard  
1937 *Die deutsche Romantik. Geschichte einer geistigen Bewegung*, Reclam, Leipzig
- BERLIN Isaiah  
1999 *The Roots of Romanticism*, Chatto & Windus, London; ed. H. Hardy, Princeton University, Princeton (N.J.), 1999 (tr. it. *Le radici del Romanticismo*, Adelphi, Milano, 2001)
- BERTIN Giovanni Maria  
1961 *La pedagogia umanistica europea nei secoli XV e XVI*, Marzorati, Milano
- BEVILACQUA Giuseppe  
1995-97 (ed.) *I romantici tedeschi*, Rizzoli, Milano, voll. 4
- BIANCHI BANDINELLI Rannuccio  
1977-89 (ed.) *Storia e civiltà dei Greci*, Bompiani, Milano, voll. 10
- BISTOLFI Marina  
1996 (ed.) *Fiabe romantiche tedesche*, tr. it., Mondadori, Milano, voll. 2
- BLOCH Ernst  
1977 *Vorlesungen zur Philosophie der Renaissance*, Suhrkamp, Frankfurt a.M. (tr. it. *Filosofia del Rinascimento*, Il Mulino, Bologna, 1981)
- BLOCH Marc  
1949 *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*, "Cahiers des Annales", Librairie Armand Colin, Paris (tr. it. *Apologia della storia o mestiere di storico*, Einaudi, Torino, 1969)

## BÖHM Winfried

- 1982 (Hrsg.) *Wörterbuch der Pädagogik*, Kröner, Stuttgart  
 1988 (ed.) *Il concetto di pedagogia ed educazione nelle diverse aree culturali*, Giardini, Pisa  
 1991 "Bildung" come concetto fondamentale della pedagogia tedesca, in "Rassegna di Pedagogia", n. 4, pp. 249-261

## BONN Kristina

- 2008 *Vom Schönen. Schönheitskonzeptionen bei Lessing, Goethe und Schiller*, Aisthesis, Bielefeld

## BORCHMEYER Dieter

- 1998 *Weimarer Klassik. Portrait einer Epoche*, Athenäum, Beltz

## BOTS Hans – WAQUET Françoise

- 1997 *La République des Lettres*, Belin, Paris (tr. it. *La Repubblica delle lettere*, Il Mulino, Bologna, 2005)

## BOVELLES Charles de

- 1510 *Liber de sapiente*, Paris (tr. it. *Il libro del sapiente*, ed. E. Garin, Einaudi, Torino, 1987)

## BRANCA Vittore – STAROBINSKI Jean

- 1977 *La filologia e la critica letteraria*, Rizzoli, Milano

## BRAUDEL Fernand

- 1949 *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*, Colin, Paris (tr. it. *Civiltà e imperi del Mediterraneo nell'età di Filippo II*, Einaudi, Torino, 1953)  
 1958 *Histoire et sciences sociales. La longue durée*, in "Annales. Economies, sociétés, civilisations", XIII, 4, pp. 725-753; in *Écrits sur l'histoire*, Flammarion, Paris, 1969, pp. 41-83 (tr. it. *Scritti sulla storia*, Mondadori, Milano, 1973)  
 1969 *Écrits sur l'histoire*, Flammarion, Paris (tr. it. *Scritti sulla storia*, Mondadori, Milano, 1973)  
 1973 (ed.) *Problemi di metodo storico*, tr. it., Laterza, Roma-Bari, 1982  
 1977 *Afterthoughts on Material Civilization and Capitalism*, Johns Hopkins University, Baltimore (tr. it. *La dinamica del capitalismo*, Il Mulino, Bologna, 1981)  
 1979 *Civilisation matérielle, économie et capitalisme (XV-XVIII siècle). Le temps du monde*, Librairie Armand Colin, Paris (tr. it. *Civiltà materiale, economia e capitalismo (secoli XV-XVIII). I tempi del mondo*, Einaudi, Torino, 1982)

- 1985 *La Méditerranée*, Flammarion, Paris (tr. it. *Il Mediterraneo. Lo spazio e la storia. Gli uomini e la tradizione*, Bompiani, Milano, 1987)
- BURCKHARDT Jacob  
 1855 *Der Cicerone. Eine Anleitung zum Genuss der Kunstwerke Italiens*, Schweighauser'schen Verlagsbuchhandlung, Basel (tr. it. *Il Cicero-ne. Guida al godimento dell'arte italiana*, Sansoni, Firenze, 1952, 1963)  
 1860 *Die Kultur der Renaissance in Italien*, Kroner, Stuttgart, 1958 (tr. it. *La civiltà del Rinascimento in Italia*, Sansoni, Firenze, 1953, 1975)
- BURDACH Konrad  
 1893 *Vom Mittelalter zur Reformation. Forschungen zur Geschichte der deutschen Bildung*, Niemeyer, Halle a.d. Saale; Winiker & Schickardt, Brünn, 1898; Weidmann, Berlin, 1912 (tr. it. *Dal Medioevo alla Riforma*, in *Grande antologia filosofica*, Marzorati, Milano 1964)  
 1918 *Reformation, Renaissance, Humanismus. Zwei Abhandlungen über die Grundlage moderner Bildung und Sprachkunst*, Berlin-Leipzig (tr. it. *Riforma-Rinascimento-Umanesimo. Due dissertazioni sui fondamenti della cultura e dell'arte della parola moderne*, Sansoni, Firenze, 1986)
- BURKE Peter  
 1972 *Culture and Society in Renaissance Italy 1420-1540*, Batsford, London (tr. it. *Cultura e società nell'Italia del Rinascimento*, Einaudi, Torino, 1984)
- CAMBI Franco  
 1989 *L'educazione tra ragione e ideologia*, Mursia, Milano  
 1999 *Storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari  
 2000a *Manuale di filosofia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari  
 2000b *Erasmus o dell'educazione*, in *Erasmus, Sulle buone maniere dei bambini*, Armando, Roma, 2000, pp. 9-30  
 2005 *Le pedagogie del Novecento*, Laterza, Roma-Bari
- CAMBI Franco – FRAUENFELDER Eliana  
 1994 (eds.) *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Unicopli, Milano
- CANFORA Luciano  
 1995 *Ellenismo*, Laterza, Roma-Bari

- CANTIMORI Elio  
1975 *Umanesimo e religione nel Rinascimento*, Einaudi, Torino
- CAPELLA Marziano  
2001 *Le nozze di Filologia e Mercurio*, ed. I. Romanelli, Bompiani, Milano
- CARCOPINO Jérôme  
1939 *La vie quotidienne à Rome à l'apogée de l'Empire*, Hachette, Paris (tr. it. *La vita quotidiana a Roma all'apogeo dell'Impero*, Laterza, Roma-Bari, 1993, 2001<sup>10</sup>)
- CARDINI Franco – MIGLIO Massimo  
2002 *Nostalgia del paradiso. Il giardino medioevale*, Laterza, Roma-Bari
- CASSIRER Ernst  
1961 *Freiheit und Form. Studien zur deutschen Geistesgeschichte*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt (tr. it. *Libertà e forma. Studi sulla storia spirituale della Germania*, Le Lettere, Firenze, 1999)
- CASTIGLIONE Baldassar  
1528 *Il libro del cortegiano*, Venezia; Garzanti, Milano, 1981; Rizzoli, Milano, 2006
- CIAN Vittorio  
1941 *Umanesimo e Rinascimento*, Le Monnier, Firenze
- CLEMENTE Tito Flavio (Alessandrino)  
1550 *Paidagogos*, Firenze (tr. it. *Il pedagogo*, SEI, Torino; Città Nuova, Roma, 2005)
- COLISH Marcia L.  
1997 *Medieval Foundations of the Western Intellectual Tradition. 400-1400*, Yale University Press, London (tr. it. *La cultura del Medioevo. 400-1400*, Il Mulino, Bologna, 2001)
- COLLINI Patrizio  
1996 *Wanderung. Il viaggio dei romantici*, Feltrinelli, Milano
- COMETA Michele  
2006 *Letà di Goethe*, Carocci, Roma

- 2009 (ed.) *L'età classico-romantica. La cultura letteraria in Germania tra Settecento e Ottocento*, Laterza, Roma-Bari
- CONRADY Karl Otto  
1977 (Hrsg.) *Deutsche Literatur zur Zeit der Klassik*, Reclam, Stuttgart
- CRICK Francis  
1966 *Of Molecules and Men*, University of Washington Press, Washington (tr. it. *Uomini e molecole. È morto il vitalismo?*, Zanichelli, Bologna, 1970)
- 1988 *What Mad Pursuit. A Personal View of Scientific Discovery*, Basic Books, New York (tr. it. *La folle caccia*, Rizzoli, Milano, 1990)
- CUNNINGHAM Hugh  
1995 *Children & Childhood in Western Society since 1500*, Longman, New York (tr. it. *Storia dell'infanzia. XVI-XX secolo*, Il Mulino, Bologna, 1997)
- CUSANO Nicolò  
1488a *De docta ignorantia*, Strasburgo (tr. it. *La dotta ignoranza*, Città Nuova, Roma, 1991)
- 1488b *Idiota de sapientia, de mente, de staticis experimentis*, Strasburgo (*Idiota*, in *Filosofi moderni*, Zanichelli, Bologna, 1965, vol. 6)
- CUSATELLI Giorgio – AGAZZI Elena – MAZZA Donatella  
2008 (eds.) *Athenaeum 1780-1800. Tutti i fascicoli della rivista di A.W. Schlegel e F. Schlegel*, Bompiani, Milano
- D'ALEMBERT Jean Baptiste Le Rond – DIDEROT Denis  
1966 *La filosofia dell'Encyclopédie*, ed. P. Casini, Laterza, Roma-Bari
- DELLA CASA Giovanni  
1558 *Galateo*, Venezia; Einaudi, Torino, 1944; UTET, Torino, 1970
- DEMAUSE Lloyd  
1974 (ed.) *The History of Childhood*, Psychohistory Press, New York (tr. it. *Storia dell'infanzia*, Emme, Milano, 1983)
- DESCARTES René (CARTESIO)  
1637 *Discours de la méthode*, Leiden (tr. it. *Il discorso sul metodo*, in *Opere filosofiche*, Laterza, Roma-Bari, vol. 1, 1986, 2000<sup>5</sup>, pp. 289-342)

1667 *Le monde ou Le traité de la lumière. L'homme*, Paris (tr. it. *Il mondo o Trattato della luce. L'uomo*, in *Opere filosofiche*, Laterza, Roma-Bari, vol. 1, 1986, 2000<sup>3</sup>, pp. 123-279)

DIETZE Walter – CHIARINI Paolo

1981 (eds.) *Deutsche Klassik und Revolution*, tr. it., Ateneo, Roma

DILTHEY Wilhelm Christian Ludwig

1883 *Einleitung in die Geisteswissenschaften*, Teubner, Stuttgart, 1959 (tr. it. *Introduzione alle scienze dello spirito. Ricerca di una fondazione per lo studio della società e della storia*, La Nuova Italia, Firenze, 1974)

1910 *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften*, Berlin; Suhrkamp, Frankfurt a.M., 1970 (tr. it. *Critica della ragione storica*, ed. P. Rossi, Einaudi, Torino, 1954)

1985 *Per la fondazione delle scienze dello spirito (Scritti editi e inediti 1860-1896)*, tr. it., ed. Alfredo Marini, Angeli, Milano

DROYSEN Johann Gustav

1833 *Geschichte des Hellenismus*, Perthes, Hamburg

DUBY Georges

1981 *L'Europe au Moyen Age. Art roman, art gothique*, Arts et Métiers Graphiques, Paris; Flammarion, Paris, 1990 (tr. it. *L'Europa nel Medioevo. Arte romanica, arte gotica*, Garzanti, Milano, 1987; Laterza, Roma-Bari, 1991)

ECKERMAN Johann Peter

1836 *Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens. 1823-32*, F.A. Brockhaus, Leipzig (tr. it. *Conversazioni con Goethe*, Einaudi, Torino, 2008)

Eco Umberto

1975 *Trattato di semiotica generale*, Bompiani, Milano

1987 *Arte e bellezza nell'estetica medioevale*, Bompiani, Milano

2003 *Dire quasi la stessa cosa. Esperienze di traduzione*, Bompiani, Milano

2007 *Dall'albero al labirinto. Studi storici sul segno e l'interpretazione*, Bompiani, Milano

ELIAS Norbert

1969 *Über den Prozess der Zivilisation. I. Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes; II. Wandlungen der*

*Gesellschaft. Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation*, Suhrkamp, Frankfurt a.M. (tr. it. *Il processo di civilizzazione*, Il Mulino, Bologna, 1982, 1983, 1988)

ENGEL Bernhard Karl

1908 *Schiller als Denker. Prolegomena zu Schillers philosophischen Schriften*, Weidmann, Berlin

ERACLITO di Efeso

1573 *Poesis philosophica*, H. Stephanus, Paris

ERASMO da Rotterdam

1511 *Moriae encomium declamatio*, Gilles de Gourmont, Paris; Argenterati, Matth. Schurerius, 1511 (tr. it. *Elogio della follia*, Mursia, Milano, 1966)

1529 *De pueris statim ac liberaliter instituendis* (tr. it. *Per una libera educazione*, Rizzoli, Milano, 2004)

1530 *De civilitate morum puerilium* (tr. it. *Il galateo dei ragazzi*, Liguori, Napoli, 2004)

FADDA Rita

2002 *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*, Armando, Roma

FEILCHENFELD Konrad

2003 (Hrsg.) *Goethezeit – Zeit für Goethe*, Niemeyer, Tübingen

FIGINO Marsilio

1469 *De amore* (tr. it. *Sopra lo amore. Ovvero convito di Platone*, ES, Milano, 1992)

FISCHER Kuno

1858 *Schiller als Philosoph*, Winter, Heidelberg, 1981

FLAUBERT Gustave

1869 *L'éducation sentimentale*, Conard, Paris (tr. it. *L'educazione sentimentale*, Garzanti, Milano, 1983; 1996)

FOUCAULT Michel

1969 *L'archéologie du savoir*, Gallimard, Paris (tr. it. *L'archeologia del sapere*, Rizzoli, Milano, 1971; 1999)

FOURNIVAL Richard De

1987 *Li Bestiaires d'amours e li response du Bestiaire* (tr. it. *Il bestiario d'amore*, Luni, Milano, Trento, 1999<sup>4</sup>)

FRANÇOIS Jacques – SCHEID John

1990 *Les structures de l'Empire romain, in Rome et l'intégration de l'Empire*, PUF, Paris, vol. 1 (tr. it. *Roma e il suo impero. Istituzioni, economia, religione*, tr. it., Laterza, Roma-Bari, 1992)

FRESCHI Marino

1995 *Storia della letteratura tedesca*, Newton, Roma

FRITZ Kurt von

1971 *Der Ursprung der Wissenschaft bei den Griechen*, in *Grundprobleme der Geschichte der antiken Wissenschaft*, de Gruyter, Berlin (tr. it. *Le origini della scienza in Grecia*, Il Mulino, Bologna, 1988)

FRÖBEL Fridrich Wilhelm August

1826 *Die Menschenerziehung*, Keilhau (tr. it. *L'educazione dell'uomo*, Ciranna, Roma, 1971; tr. it. di M. Brivio Carretta, con rev. di W. Böhm, ed. G. Flores d'Arcais, La Nuova Italia, Firenze, 1993)1862-63 *Friedrich Fröbel's Gesammelte pädagogische Schriften*, Hrsg. W. Lange, Berlin, Bde. 31883 *Friedrich Fröbel's pädagogische Schriften*, Hrsg. F. Seidel, Wien, Bde. 31913 *Fröbel's Menschenerziehung*, Hrsg. H. Zimmermann, Leipzig1951 *Ausgewählte Schriften*, Hrsg. E. Hoffmann, Küpper, Bad Godesberg, Bde. 21965 *Kleine pädagogische Schriften*, Hrsg. A. Reble, Klinkhardt, Bad Heilbrunn

FRUGONI Arsenio – FRUGONI Chiara

1997 *Storia di un giorno in una città medioevale*, Laterza, Roma-Bari

FUMAROLI Marc

1980 *L'âge de l'éloquence. Rhétorique et "res literaria" de la Renaissance au seuil de l'époque classique*, Droz, Geneve (tr. it. *L'età dell'eloquenza. Retorica e "res literaria" dal Rinascimento alle soglie dell'epoca classica*, Adelphi, Milano, 2002)2005 (ed.) *Les premières siècles de la République européenne des Lettres. Actes du colloque international, Paris, décembre 2001*, Alain Baudry, Paris

FUNKENSTEIN Amos

1986 *Theology and Scientific Imagination from the Middle Ages to the Seventeenth Century*, University Press, Princeton (tr. it. *Teologia e immaginazione scientifica dal Medioevo al Seicento*, Einaudi, Torino, 1996)

GADAMER Hans-Georg

1960 *Wahrheit und Methode*, Mohr, Tübingen (tr. it. *Verità e metodo*, ed. G. Vattimo, Bompiani, Milano, 1983, 1997<sup>11</sup>)2000 *Erziehung ist sich erziehen*, Kurpfälzischer Verlag, Heidelberg (tr. it. *Educare è educarsi*, ed. M. Gennari, Il Melangolo, Genova, 2014)2012 *Bildung e umanesimo*, tr. it., ed. G. Sola, Il Melangolo, Genova

GALILEI Galileo

1623 *Il saggiaiore*, Roma; in Galilei G., 1964; 1980, vol. I1632 *Dialogo sui massimi sistemi*, Firenze; Ricciardi, Milano-Napoli, 1953; Mondadori, Milano, 19961964 *Opere*, ed. F. Brunetti, UTET, Torino, voll. 2

GARIN Eugenio

1947 *Der italienische Humanismus*, Franke, Bern (tr. it. *L'Umanesimo italiano. Filosofia e vita civile nel Rinascimento*, Laterza, Roma-Bari, 1952, 1986<sup>10</sup>)1949 (ed.) *L'educazione umanistica in Italia*, Laterza, Bari, 19491957 *L'educazione in Europa (1400-1600). Problemi e programmi*, Laterza, Roma-Bari1958 (ed.) *Il pensiero pedagogico dell'umanesimo*, Coedizioni Giunti-ne-Sansoni, Firenze1964 *Die Kultur der Renaissance. Propyläen Weltgeschichte*, Ullstein GmbH, Frankfurt a.M. (tr. it. *La cultura del Rinascimento. Profilo storico*, Laterza, Roma-Bari, 1967, 1976<sup>4</sup>)1988 (ed.) *L'uomo del Rinascimento*, Laterza, Roma-Bari

GAY Peter

1968 *Weimar Culture. The Outsider as Insider*, Harper & Row, New York (tr. it. *La cultura di Weimar. L'Outsider come Insider*, Dedalo, Bari, 1978, 2002)

GENNARI Mario

1984 *Pedagogia e semiotica*, La Scuola, Brescia, 1998<sup>2</sup>1989 (ed.) *La città educante*, SAGEP, Genova

- 1992 *Interpretare l'educazione. Pedagogia, semiotica, ermeneutica*, La Scuola, Brescia
- 1995 *Storia della Bildung. Formazione dell'uomo e storia della cultura in Germania e nella Mitteleuropa*, La Scuola, Brescia, 1998<sup>2</sup>
- 2001 *Filosofia della formazione dell'uomo*, Bompiani, Milano
- 2006 *Trattato di pedagogia generale*, Bompiani, Milano
- 2007 *Filosofia del pensiero*, Il Melangolo, Genova
- 2012 *L'Eidos del mondo*, Bompiani, Milano
- 2015 *Formema*, Il Melangolo, Genova

GENNARI Mario – KAISER Anna

- 2000 *Prolegomeni alla pedagogia generale*, Bompiani, Milano, 2004<sup>2</sup>

GERMANI Gino

- 1975 (ed.) *Urbanizzazione e modernizzazione*, Il Mulino, Bologna

GEYMONAT Ludovico

- 1970 (ed.) *Storia del pensiero filosofico e scientifico*, Garzanti, Milano, voll. XI
- 1986 *Le ragioni della scienza*, Laterza, Roma-Bari

GIACOMONI Paola

- 1988 *Formazione e trasformazione. "Forza" e "Bildung" in W. von Humboldt*, Angeli, Milano

GIARDINA Andrea

- 1986 (ed.) *Società romana e Impero tardoantico*, Laterza, Roma-Bari
- 2006 (ed.) *L'uomo romano*, Laterza, Roma-Bari

GILLMORE Myron P.

- 1952 *The World of Humanism (1453-1517)*, Harper & Row, New York (tr. it. *Il mondo dell'Umanesimo. 1453-1517*, La Nuova Italia, Firenze, 1977)

GILSON Étienne

- 1922 *La philosophie au moyen âge*, Payot, Paris (tr. it. *La filosofia nel Medioevo. Dalle origini patristiche alla fine del XIV secolo*, La Nuova Italia, Firenze, 1973, 1997)

GIORELLO Giulio – GRECO Agnese

- 1998 (eds.) *Goethe scienziato*, Einaudi, Torino

GIVONE Sergio

- 1992 *La questione romantica*, Laterza, Roma-Bari

GOETHE Johann Wolfgang von

- 1782 *Die Natur*, in "Tiefurter Journal", n. 32; in *Pfälzisches Museum*, I, 4, 1784 (tr. it. *Frammento sulla natura*, in Goethe J.W., 1962-1963, vol. V, pp. 20-23)
- 1794 *Inwiefern die Idee. Schönheit sei Vollkommenheit mit Freiheit auf organische Naturen angewendet werden könne*, in Goethe J.W., 1981 (tr. it. *Applicabilità agli esseri organici del concetto che bellezza è perfezione con libertà*, in Goethe J.W., 1962-63, vol. V, pp. 38-41)
- 1795-96 *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, Berlin; Hrsg. E. Beutler, Artemis, Zürich, 1948 (tr. it. *Noviziato di Guglielmo Meister*, in Goethe J.W., 1962-63, vol. III)
- 1808-32 *Faust*, Tübingen-Stuttgart (tr. it. *Faust*, in Goethe J.W., 1962-63, vol. IV)
- 1816-17 *Italienische Reise*, Weimar, 1903-06 (tr. it. *Viaggio in Italia*, in Goethe J.W., 1962-63, vol. II)
- 1817a *Bildung und Umbildung der organischen Naturen*, Jena; in *Morphologie*, I, 1, Jena; in Goethe J.W., 1981 (tr. it. *Formazione e trasformazione delle nature organiche*, in Goethe J.W., 1962-1963, vol. V, pp. 75-86)
- 1817b *Entstehen des Aufsatzes über Metamorphose der Pflanzen*, in *Morphologie*, I, 1, Jena; in Goethe J.W., 1981 (tr. it. *Origine del saggio sulla metamorfosi delle piante*, in Goethe J.W., 1962-1963, vol. V, pp. 93-96)
- 1817c *Die Metamorphose der Pflanzen*, in *Morphologie*, I, 1, Jena; in *Sämtliche Werke*, Cotta, Stuttgart-Tübingen, 1827-30, Bd. 2; in Goethe J.W., 1981 (tr. it. *Morfologia delle piante*, in Goethe J.W., 1962-32, vol. V, pp. 70-156)
- 1817-24 *Zur Naturwissenschaft, besonders der Morphologie – Erfahrung, Betrachtung, Folgerung, durch Lebensereignisse verbunden*, Bde. 2 (tr. it. in Goethe J.W., 1962-63, vol. V)
- 1820a *Bildungstrieb*, in *Morphologie*, I, 2, Jena; in Goethe J.W., 1981 (tr. it. *Tendenza alla formazione*, in Goethe J.W., 1962-1963, vol. V, pp. 65-67)
- 1820b *Dem Menschen wie den Tieren ist ein Zwischenknochen der oberen Kinnlade zu zuschreiben*, in *Morphologie*, I, 2, Jena; in Goethe J.W., 1981 (tr. it. *All'uomo non meno che agli animali dev'essere attribuito un osso intermedio del mascellare superiore*, in Goethe J.W., 1962-1963, vol. V, pp. 165-173)

- 1821 *Wilhelm Meisters Wanderjahre*, Stuttgart; *Wilhelm Meisters Wanderjahre oder die Entsagenden*, Hrsg. E. Beutler, Artemis, Zürich, 1949 (tr. it. *Anni di pellegrinaggio di Guglielmo Meister*, in Goethe J.W., 1962-63, vol. IV)
- 1823 *Der Versuch als Vermittler von Objekt und Subjekt*, in *Morphologie*, II, 1, Jena (tr. it. *L'esperimento come mediatore fra oggetto e soggetto*, in Goethe J.W., 1962-63, vol. V, pp. 27-37)
- 1827-30 *Sämtliche Werke*, Cotta, Stuttgart-Tübingen, Bde. 38
- 1947 *Die Schriften zur Naturwissenschaft. Leopoldina Ausgabe*, Hrsg. D. Kuhn – R. Matthaei et alii, Böhlau Nachfolger, Weimar
- 1950-55 *Goethes Werke. Hamburger Ausgabe*, Wegner, Hamburg, Bde. 14; Beck, München, 1981, Bde. 14
- 1962-63 *Opere*, tr. it., ed. L. Mazzucchetti, Sansoni, Firenze, voll. 5
- 1981 *Naturwissenschaftliche Schriften I*, Beck, München, 1981, Bd.13 (tr. it. *Scritti scientifici*, in Goethe J.W., 1962-63, vol. V, pp. 1-370)
- 1989 *Lieder*, tr. it., ed. M.T. Granelli, Mondadori, Milano
- 1994 *Aforismi sulla natura*, tr. it., ed. M. Montinari, SE, Milano

GOETHE Johann Wolfgang von – SORET Frédéric

- 1932 *Conversation avec Goethe*, Montaigne, Paris (tr. it. *Conversazioni*, Morcelliana, Brescia, 2010)

GOFFMANN Erving

- 1959 *The Presentation of Self in Everyday Life*, Doubleday, New York (tr. it. *La vita quotidiana come rappresentazione*, Il Mulino, Bologna, 1969)

GRANESE Alberto

- 1976 *Dialettica dell'educazione*, Editori Riuniti, Roma
- 2003 *Istituzioni di pedagogia generale. Principia educationis*, CEDAM, Padova
- 2010 *L'albero della conoscenza e l'albero della vita. Saggio sulla disseminazione filosofica*, Armando, Roma

GRANT Michael

- 1960 *The World of Rome*, World Publishing, Cleveland (tr. it. *La civiltà di Roma*, Il Saggiatore, Milano, 1961; 1962<sup>2</sup>)

GRECO Emanuele

- 1992 *Archeologia della Magna Grecia*, Laterza, Bari

GRIMAL Pierre

- 1984 *Les jardins romains*, Arthème Fayard, Paris (tr. it. *I giardini di Roma antica*, Garzanti, Milano, 1990)

GUAZZO Stefano

- 1574 *La civil conversazione*, ed. A. Quondam, Panini, Modena, 1993, voll. 2

GUREVIČ Aron Jakolevič

- 1972 *Kategorii srednevekovoj kul'tury*, Iskusstvo, Moskva (tr. it. *Le categorie della cultura medioevale*, Einaudi, Torino, 1983)

GUSDORF Georges

- 1967 *Les origines des sciences humaines*, Payot, Paris (tr. it. *Origine delle scienze umane*, ECIG, Genova, 1992)

HAWKING Stephen – MLODINOW Leonard

- 2010 *The Grand Design*, Bantam Books, New York (tr. it. *Il grande disegno*, Cinehollywood, Milano, 2012)

HAYM Rudolf

- 1870 *Die romantische Schule. Ein Beitrag zur Geschichte des deutschen Geistes*, Gaertner, Berlin; Weidmann, Berlin, 1906 (tr. it. *La scuola romantica. Contributo alla storia dello spirito tedesco*, Ricciardi, Milano-Napoli, 1965)

HEIDEGGER Martin

- 1924 *Der Begriff der Zeit*, Niemeyer, Tübingen, 1995 (tr. it. *Il concetto di tempo*, Adelphi, Milano, 1998)
- 1947 *Brief über den "Humanismus"*, Franke, Bern; Klostermann, Frankfurt a.M., 1949, 1981<sup>8</sup> (tr. it. *Lettera sull'"umanismo"*, ed. F. Volpi, Adelphi, Milano, 1995, 1998<sup>3</sup>)
- 1969 *Zur Sache des Denkens*, Niemeyer, Tübingen (tr. it. *Tempo ed essere*, Guida, Napoli, 1998; Longanesi, Milano, 2007)
- 1979 *Prolegomena zur Geschichte des Zeitbegriffs*, Klostermann, Frankfurt a.M. (tr. it. *Prolegomeni alla storia del concetto di tempo*, Il Melangolo, Genova, 1991, 1999)
- 1981 *Grundbegriffe*, Klostermann, Frankfurt a.M. (tr. it. *Concetti fondamentali*, Il Melangolo, Genova, 1989)

HEINE Christian Johann Heinrich

- 1836 *Die romantische Schule*, Hoffmann & Campe, Hamburg, 1973, Bde. 3 (tr. it. *La Germania. La scuola romantica*, Laterza, Roma-Bari, 1979)

- HELLER Ágnes  
1967 *A reneszánsz ember*, Budapest (tr. it. *L'uomo del Rinascimento*, La Nuova Italia, Firenze, 1977)
- HERDER Johann Gottfried  
1774 *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit. Beitrag zu vielen Beiträgen des Jahrhunderts*, in Herder, 1877-1913; Hrsg. H. Irmischer, Reclam, Leipzig, 1990 (tr. it. *Ancora una filosofia della storia per l'educazione dell'umanità. Contributo a molti contributi del secolo*, Einaudi, Torino, 1951)
- 1784-91 *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit*, Hartknoch, Riga-Leipzig (tr. it. *Idee per la filosofia della storia dell'umanità*, Zanichelli, Bologna, 1971; Laterza, Roma-Bari, 1992)
- 1877-1913 *Sämtliche Werke*, Hrsg. B. Suphan, Berlin, Bde. 33
- 1985-2000 *Werke: in zehn Bänden*, Deutscher Klassiker, Frankfurt a.M., Bde. 10
- HINCK Walter  
1978 (Hrsg.) *Sturm und Drang. Ein literaturwissenschaftliches Studienbuch*, Athenäum, Frankfurt a.M.
- HÖLSCHER-LOHMEYER Dorothea  
1991 *Johann Wolfgang Goethe*, Beck, München (tr. it. *Johann Wolfgang Goethe*, Il Mulino, Bologna, 1996)
- HUIZINGA Johan  
1919 *Herfstij der Middeleeuwen. Studie over Levens-en Gedachtenvormen der veertiende en vijftiende eeuw in Frankrijk en de Nederlanden*, Haarlem (tr. it. *L'autunno del Medio Evo*, Sansoni, Firenze, 1940; 1966; 1998)
- 1935 *In de schaduwen van morgen. Een diagnose van het geestelijk lijden van onzen tijd*, Tjeenk Willink & Zoon, Haarlem (tr. it. *La crisi della civiltà*, Einaudi, Torino, 1938, 1962)
- HUMBOLDT Karl Wilhelm von  
1788-89 *Über Religion* (tr. it. *Sulla religione*, in Humboldt, 2004, pp. 87-115)
- 1791 *Ideen über Staatsverfassung, durch die neue französische Constitution veranlasst* (tr. it. *Idee per una costituzione politica suggerite dalla nuova costituzione francese*, in Humboldt, 2004, pp. 117-125)
- 1792 *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen* (tr. it. *Idee per un saggio sui limiti dell'attività dello Stato*, in Humboldt, 2004, pp. 127-263)

- 1797 *Über den Geist der Menschheit* (tr. it. *Lo spirito dell'umanità*, in Humboldt, 2004, pp. 399-409)
- 1799 *Aesthetische Versuche. Erster Theil. Über Goethes Hermann und Dorothea* (tr. it. *Saggi estetici su Hermann und Dorothea di Goethe*, in Humboldt, 2004, pp. 601-658)
- 1810-11 *Einleitung in das gesamte Sprachstudium* (tr. it. *Introduzione allo studio generale del linguaggio*, in Humboldt, 1989, pp. 67-75)
- 1814 *Betrachtungen über die Weltgeschichte* (tr. it. *Considerazioni sulla storia universale*, in Humboldt, 2004, pp. 503-512)
- 1818 *Betrachtungen über die bewegenden Ursachen in der Weltgeschichte*, 1904 (tr. it. *Considerazioni sulle cause motrici della storia universale*, in Humboldt, 2004, pp. 513-519)
- 1822 *Über den Nationalcharakter der Sprachen* (tr. it. *Sul carattere nazionale delle lingue (Frammento)*, in Humboldt, 1989, pp. 167-180)
- 1841-52 *Gesammelte Werke*, Hrsg. C. Brandes, Reimer, Berlin, Bde. VII; de Gruyter, Berlin-New York, 1988
- 1903-36 *Gesammelte Schriften*, Hrsg. A. Leitzmann et alii, Behr, Berlin, Bde. XVIII; de Gruyter, Berlin, 1967-68
- 1960 *Theorie der Bildung des Menschen, Bruchstück*, in Humboldt, 1960-81, Bd. I, S. 234-240 (tr. it. *Teoria sulla formazione culturale dell'umanità*, in *Università e umanità*, ed. F. Tessitore, Guida, Napoli, 1970, pp. 49-56)
- 1960-81 *Werke*, Hrsg. A. Flitner - K. Giel, Cotta, Stuttgart, Bde. V
- 1989 *Scritti sul linguaggio (1795-1827)*, a cura di A. Carrano, Guida, Napoli
- 2004 *Scritti filosofici*, eds. G. Moretto e F. Tessitore, UTET, Torino
- IMMERWAHR Raymond  
1972 *Romantisch. Genese und Tradition einer Denkform*, Athenäum, Frankfurt a.M.
- INFELISE Mario  
1999 *I libri proibiti*, Laterza, Roma-Bari, 2006<sup>6</sup>
- JAEGER Werner  
1925 *Antike und Humanismus*, Berlin
- 1928 *Platos Stellung im Aufbau der griechischen Bildung*, Berlin
- 1933-47 *Paideia. Die Formung des griechischen Menschen*, de Gruyter, Berlin-Leipzig, 1944-1947, Bde. 3; de Gruyter & Co., Berlin, 1989, Bd. 1 (tr. it. *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, La Nuova Italia, Firenze, 1953-59, 1997-99, voll. 3)
- 1935 *L'umanesimo e le moderne scienze dello spirito*, in "Studi germanici", nn. V-VI, Sansoni, Firenze, pp. 535-548
- 1960 *Humanistische Reden und Vorträge*, de Gruyter, Berlin

- 1961 *Early Christianity and Greek Paideia*, Belknap, Cambridge (Mass.) (tr. it. *Cristianesimo primitivo e Paideia greca*, La Nuova Italia, Firenze, 1966; 1974; 1997)

## KAISER Anna

- 1998 *Gnoseologia dell'educazione. 1. Lo statuto antropologico dell'essere spirituale*, La Scuola, Brescia  
2013 *Filosofia dell'educazione (im Grundriß)*, Il Melangolo, Genova

## KAISER Gerhard R.

- 1975 *Klopstock. Religion und Dichtung*, Scriptor, Kronberg (Ts.)  
1976 *Aufklärung, Empfindsamkeit, Sturm und Drang*, Francke, Tübingen-Basel

## KANT Immanuel

- 1788 *Kritik der praktischen Vernunft*, Hartknoch, Riga (tr. it. *Critica della ragion pratica*, Laterza, Bari, 1909; 1963)  
1790 *Kritik der Urteilskraft*, Lagarde u. Friederich, Berlin (tr. it. *Critica del giudizio*, Laterza, Bari, 1906; 1960)  
1797 *Die Metaphysik der Sitten*, Nicolovius, Königsberg (tr. it. *La metafisica dei costumi*, Laterza, Bari, 1916; 1970)  
1798 *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*, Nicolovius, Königsberg (tr. it. *Antropologia dal punto di vista pragmatico*, Torino, 1921; *Antropologia pragmatica*, Laterza, Bari, 1969; 1993)  
1968-91 *Werkausgabe*, Hrsg. W.V. Weischedel, Suhrkamp, Frankfurt a.M., Bde. 12

## KLÖPPER Clemens

- 1883 *Herders Weimarer Schulreden in ihrer Bedeutung für Erziehung und Unterricht*, Adler, Rostock

## KLOPSTOCK Friedrich Gottlieb

- 1760-73 *Der Messias*, Halle  
1962 *Il Messia*, tr. it., ed. I. Benedetti Cardelli, UTET, Torino

## KNOCHE Michael – RITTER-SANTINI Lea

- 2007 (Hrsg.) *Die europäische République des lettres in der Zeit der Weimarer Klassik*, Wallstein, Göttingen

## KOCH Christof

- 2004 *The Quest for Consciousness: A neurobiological Approach*, Robert & Company Publishers, Colorado (tr. it. *Alla ricerca della coscienza. Una prospettiva neurobiologica*, UTET, Torino, 2007)

## KÖNNECKE Gustav

- 1981 *Bilderatlas zur Geschichte der deutschen Nationalliteratur*, Akademische Druck- u. Verlagsanstalt, Graz und Stuttgarter Faksmile-Edition im Fackelverlag, Stuttgart

## KORFF Hermann August

- 1882 *Geist der Goethezeit. Versuch einer ideellen Entwicklung der klassisch-romantischen Literaturgeschichte*, Koehler & Amelang, Leipzig, 1966

## KRISTELLER Paul Oskar

- 1955 *The Classics and Renaissance Thought*, Harvard University Press, Cambridge

## KRUFF Hanno Walter

- 1989 *Städte in Utopia. Die Idealstadt vom 15. bis zum 18. Jahrhundert zwischen Staatsutopie und Wirklichkeit*, Beck, München (tr. it. *Le città utopiche. La città ideale dal XV al XVIII secolo fra utopia e realtà*, Laterza, Roma-Bari, 1990)

## LAENG Mauro

- 1960 *Problemi di struttura della pedagogia*, La Scuola, Brescia  
1978 *Lessico pedagogico*, La Scuola, Brescia  
1987 *Nuovi lineamenti di pedagogia*, La Scuola, Brescia

## LAINI Giovanni

- 1959 *Il romanticismo europeo*, Vallecchi, Firenze, voll. 2

## LEDERMAN Leon – TERESI Dick

- 1993 *The God Particle*, Lederman-Teresi (*La particella di Dio. Se l'universo è la domanda, qual è la risposta?*, Mondadori, Milano, 1996)

## LE GOFF Jacques

- 1957 *Gli intellettuali nel Medioevo*, tr. it., Mondadori, Milano, 1959; 1998<sup>14</sup>  
1979 (ed.) *La nouvelle histoire*, RETZ-CEPL, Paris (tr. it. *La nuova storia*, Mondadori, Milano, 1980, 1990)  
1985 *L'imaginaire médiéval*, Gallimard, Paris (tr. it. *L'immaginario medioevale*, Laterza, Roma-Bari, 1998)  
1987 (ed.) *L'uomo medioevale*, Laterza, Roma-Bari  
1994 *L'Europa medioevale e il mondo moderno*, tr. it., Laterza, Roma-Bari

- 2001 *I riti, il tempo, il riso. Cinque saggi di storia medioevale*, tr. it. di A. De Vincentiis, Laterza, Roma-Bari
- 2003 *À la recherche du Moyen Âge*, Editions Audibert (tr. it. *Alla ricerca del Medioevo*, Laterza, Roma-Bari, 2003)
- LE GOFF Jacques – NORA Pierre  
1974 (eds.) *Faire de l'histoire*, Gallimard, Paris (tr. it. *Fare storia*, Einaudi, Torino, 1981)
- LE GOFF Jacques – SCHMITT Jean-Claude  
1999 (eds.) *Dictionnaire raisonné de l'Occident médiéval*, Arthème Fayard, Paris (tr. it. *Dizionario dell'Occidente medioevale*, Einaudi, Torino, 2003, voll. 2)
- LEIBNIZ Gottfried Wilhelm  
1718 *Principes de la nature et de la grâce fondés en raison*, Paris (tr. it. *Principi della natura e della grazia fondati sulla ragione*, Liviana, Padova, 1966)
- 1843-47 *Gesammelte Werke*, Hahnschen Hof-Buchhandlung, Hannover, Bde.4; Hrsg. G.H. Pertz, Gg Olms Nachdruck, Hildesheim, 1966, Bde. 4
- LE ROY LADURIE Emmanuel  
1960 *Paysans de Languedoc*, SEVPEN, Paris (tr. it. *I contadini di Linguadoca*, Laterza, Bari, 1970)
- LESSING Gotthold Ephraim  
1780 *Die Erziehung des Menschengeschlechts*, C.F. Voss und Sohn, Berlin (tr. it. *L'educazione del genere umano*, in *La religione dell'umanità*, Laterza, Roma-Bari, 1991)
- 1951 *L'educazione del genere umano*, tr. it., Laterza, Bari
- 1965 *Die Erziehung des Menschengeschlechts und andere Schriften*, Reclam, Stuttgart, 2011
- LÉVÊQUE Pierre  
1964 *L'aventure greque*, Colin, Paris (tr. it. *La civiltà greca*, Einaudi, Torino, 1970)
- LOCKE John  
1689 *An Essay Concerning Human Understanding*, London (tr. it. *Saggio sull'intelletto umano*, eds. M. e N. Abbagnano, UTET, Torino, 1971)
- 1693 *Some Thoughts Concerning Education*, London (tr. it. *Pensieri sull'educazione*, Sansoni, Firenze, 1922)

- LUSERKE Matthias  
1997 *Sturm und Drang. Autoren, Texte, Themen*, Reclam, Stuttgart
- MACHIAVELLI Niccolò  
1532 *Il Principe*, Roma e Firenze; Feltrinelli, Milano, 1979; 1995<sup>5</sup>
- MANACORDA Mario Alighiero  
1992 *Storia illustrata dell'educazione*, Giunti, Firenze
- MANETTI Giannozzo  
1532 *De dignitate et excellentia hominis*, Basilea; Minerva, Frankfurt a.M., 1975
- MANGER Klaus  
2004 *Goethe und die Weltkultur*, Winter, Heidelberg
- MANNO Mario  
1965 *Metafisica ed educazione*, Peloritana, Messina
- 2002 *La struttura paidetica del discorso filosofico*, Fondazione Nazionale "Vito Fazio-Allmayer", Palermo
- MARCUSE Herbert  
1965 *Kultur und Gesellschaft*, Suhrkamp, Frankfurt a.M. (tr. it. *Cultura e società. Saggi di teoria critica 1933-1965*, Einaudi, Torino, 1969)
- MARGOLIN Jean-Claude  
1995 *Érasme, précepteur de l'Europe*, Julliard, Paris
- MARIANI Alessandro  
2003 *La pedagogia sotto analisi*, Unicopli, Milano
- 2006 *Elementi di filosofia dell'educazione*, Carocci, Roma
- MARROU Henri-Irénée  
1948 *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*, Seuil, Paris (tr. it. *Storia dell'educazione nell'antichità*, Studium, Roma, 1950, 1966<sup>2</sup>)
- MATHIEU Vittorio  
1973 *Dallo "Sturm und Drang" al Romanticismo*, Marzorati, Milano
- 2002 *Goethe e il suo diavolo custode*, Adelphi, Milano
- MATURANA Humberto Romesin – VARELA Francisco José  
1972 *De maquinas y seres vivos. Una teoría sobre la organización biológica*, Editorial Universitaria, Santiago de Chile (tr. it. *Macchine ed*

- esseri viventi. *L'autopoiesi e l'organizzazione biologica*, Astrolabio, Roma, 1992)
- 1980 *Autopoiesis and Cognition. The Realization of the Living*, Reidel, Dordrecht (Holland) – Boston (tr. it. *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*, Marsilio, Venezia, 1985, 2001<sup>3</sup>)
- 1988 *The Three of Knowledge, the Biological Roots of Human Understanding*, Shambhala Publication, Boston (tr. it. *L'albero della conoscenza*, Garzanti, Milano, 1992)
- MENZE Clemens
- 1961 *Humanität und Erziehung*, Schöningh, Paderborn
- 1965 *Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen*, Henn, Ratingen
- 1975 *Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts*, Schroedel, Hannover
- MERKER Nicolao
- 1990 *La Germania. Storia di una cultura da Lutero a Weimar*, Editori Riuniti, Roma
- MITTNER Ladislao
- 1971-77 *Storia della letteratura tedesca*, tr. it., Einaudi, Torino, voll. 8
- 1995 *La letteratura tedesca del Novecento*, Einaudi, Torino
- MONTESQUIEU Charles-Louis de Secondat
- 1734 *Considération sur le causes de la grandeur des Romains et de leur décadence*, Jacques Desbordes, Amsterdam (tr. it. *Considerazioni sulle cause della grandezza dei romani e della loro decadenza*, Carabba, Lanciano, 1924; Einaudi, Torino, 1980)
- 1748 *Ésprit des lois*, Genève (tr. it. *Lo spirito delle leggi*, ed. S. Cotta, UTET, Torino, 1952, voll. 2)
- 1755 *Essay sur le goût*, Librairie Droz, Genève, 1967 (tr. it. *Saggio sul gusto*, Mondadori, Milano, 1995)
- MORO Tommaso
- 1516 *De optimo reip[ublicae] statu, deque nova insula Utopia*, Louvain (tr. it. *Utopia. Lo stato perfetto, ovvero l'isola che non c'è*, Demetra, Varese, 1995)
- MOSSE George Lachmann
- 1927 *Individuum und Kosmos in der Philosophie der Renaissance*, Hrsg. F. Saxl, in "Studien der Bibliothek Warburg", Teubner, Leipzig (tr. it. *Individuo e cosmo nella filosofia del Rinascimento*, La Nuova Italia, Firenze, 1935)

- 1961 *The Culture of Western Europe: the Nineteenth and Twentieth Centuries. An Introduction*, Rand McNally, Chicago (tr. it. *La cultura dell'Europa occidentale nell'Ottocento e nel Novecento*, Mondadori, Milano, 1986)
- NESTLE Wilhelm
- 1940 *Vom Mythos zum Logos*, Kroner, Stuttgart, 1942
- NIETHAMMER Friedrich Immanuel
- 1808 *Der Streit des Philanthropismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unsrer Zeit*, Frommann, Jena
- NIETZSCHE Friedrich
- 1871-72 *Die Geburt der Tragödie aus dem Geiste der Musik*, Fritzsche, Leipzig (tr. it. *La nascita della tragedia ovvero greicità e pessimismo*, Laterza, Roma-Bari, 1995; in Nietzsche F., 1964-75, vol. III, t. 2)
- 1873-76 *Unzeitgemässe Betrachtungen*. 1. *David Strauss, der Bekenner und der Schriftsteller*, 2. *Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben*, 3. *Schopenhauer als Erzieher*, 4. *Richard Wagner in Bayreuth*, Leipzig, Bde. 4; in Nietzsche F., 1964-75 (tr. it. *Considerazioni inattuali*. 1. *David Strauss: l'uomo di fede e lo scrittore*, 2. *Sull'utilità e il danno della storia per la vita*, 3. *Schopenhauer come educatore* 4. *Richard Wagner a Bayreuth*, in Nietzsche F., 1964-65)
- 1878-79 *Menschliches, Allzumenschliches*, Leipzig, 1886 (tr. it. *Umano, troppo umano*, in Nietzsche F., 1964-75, vol. IV, t. 2; Adelphi, Milano, 1979, voll. 2)
- 1881 *Morgenröthe. Gedanken über die moralischen Vorurtheile*, Nauemann, Leipzig, 1899 (tr. it. *Aurora. Pensieri sui pregiudizi morali*, Adelphi, Milano, 1964, 1978)
- 1889 *Ecce homo. Wie man wird, was man ist* (tr. it. *Ecce homo. Come si diventa ciò che si è*, in Nietzsche, 1964-75, vol. VI, t. 3)
- 1964-75 *Werke, Kritische Gesamtausgabe*, Hrsg. G. Colli – M. Montinari, de Gruyter, Berlin (tr. it. *Opere di Friedrich Nietzsche*, eds. G. Colli – M. Montinari, Adelphi, Milano, 1964-75, voll. 8)
- NOZICK Robert
- 2001 *Invariances: The Structure of the Objective World*, Nozick (tr. it. *Invarianze. La struttura del mondo oggettivo*, Fazi, Roma, 2003)
- OSSOLA Carlo
- 1987 *Dal "cortegiano" all'"uomo di mondo". Storia di un libro e di un modello sociale*, Einaudi, Torino

OTTO Walter Friedrich

- 1929 *Die Götter Griechenlands*, Bonn (*Gli dèi della Grecia. L'immagine del divino riflessa nello spirito greco*, La Nuova Italia, Firenze, 1944)
- 1951 *Gesetz, Urbild und Mythos*, Metzler, Stuttgart
- 1962 *Der Mythos*, Klett, Stuttgart (tr. it. *Il mito*, Il Melangolo, Genova, 1993)

OTTO Wolf Dieter

- 1987 *Ästhetische Bildung. Studien zur Kunsttheorie W. von Humboldts*, Lang, Frankfurt a.M.

PALLOTTINO Massimo

- 1947 *L'origine degli Etruschi*, Tumminelli, Roma

PANCERA Carlo

- 2006 *La paideia greca. Dalla cultura arcaica ai dialoghi socratici*, Unicopli, Milano

PAREYSON Luigi

- 1983 *Etica ed estetica in Schiller*, Mursia, Milano

PASQUALI Giorgio

- 1920 *Filologia e storia*, Le Monnier, Firenze, 1964
- 1934 *Storia della traduzione e critica del testo*, Le Lettere, Firenze, 1988

PESTALOZZI Johann Heirich

- 1780 *Die Abendstunde eines Einsiedlers* (tr. it. *La veglia di un solitario*, La Nuova Italia, Firenze, 1953; ed. M. Gennari, Il Melangolo, Genova, 2009)
- 1797 *Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts* (tr. it. *Mie indagini sopra il corso della natura nello svolgimento del genere umano*, Vallecchi, Firenze, 1926)

PICO DELLA MIRANDOLA Giovanni

- 1496 *De hominis dignitate (Oratio quondam elegantissima)*, Bologna; 1504 (tr. it. *Discorso sulla dignità dell'uomo*, ed. G. Tognon, La Scuola, Brescia, 1987)

PIRENNE Henri

- 1925 *Medieval Cities*, Princeton University Press, New Jersey (tr. it. *La città del Medioevo*, Laterza, Roma-Bari, 1971, 1993<sup>11</sup>)

POHLENZ Max

- 1947 *Der hellenische Mensch*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen (tr. it. *L'uomo greco*, La Nuova Italia, Firenze, 1962)
- 1955 *Griechische Freiheit*, Quelle & Meyer, Heidelberg (tr. it. *La libertà greca*, Paideia, Brescia, 1963)
- 1959 *Die Stoa. Geschichte einer geistigen Bewegung*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen (tr. it. *La Stoa. Storia di un movimento spirituale*, La Nuova Italia, Firenze, 1967; 1978)

POMIAN Krzysztof

- 1979 *Storia delle strutture*, in Le Goff J., 1979, pp. 81-110

PONTANO Giovanni

- 1509 *De sermone*, Napoli (tr. it. *De sermone*, Carocci, Roma, 2002)

QUONDAM Amedeo

- 2007 *La conversazione. Un modello italiano*, Donzelli, Roma

REALE Giovanni

- 2005 *La "Scuola di Atene" di Raffaello. Una interpretazione storico-ermeneutica*, Bompiani, Milano

RICHE Pierre – ALEXANDRE-BIDON Danièle

- 1994 *L'enfance au Moyen Âge*, Seuil, Paris

RICHTER Dieter

- 1987 *Das fremde Kind. Zur Entstehung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters*, Fischer, Frankfurt a.M. (tr. it. *Il bambino estraneo. La nascita dell'infanzia nel mondo borghese*, La Nuova Italia, Firenze)

RICHTER Johann Paul Friedrich (JEAN PAUL)

- 1807 *Levana oder Erziehungslehre*, in *Ausgewählte Werke*, Phaidon, Essen, 1988

RICOEUR Paul

- 1965 *De l'interprétation. Essai sur Freud*, Seuil, Paris (tr. it. *Della interpretazione. Saggio su Freud*, Il Saggiatore, Milano, 1966, 1979<sup>2</sup>)

RITZEL Wolfgang

- 1951 *Erziehung und Bildung bei Friedrich Schiller*, Wilhelmshaven

- ROSEN Charles  
1983 *Der klassische Stil. Haydn, Mozart, Beethoven*, DIV, München (tr. it. *Lo stile classico. Haydn, Mozart, Beethoven*, Adelphi, Milano, 2013)
- ROSENZWEIG Franz  
2000 *Ebraismo, Bildung, filosofia della vita*, tr. it., ed. G. Sola, La Giuntina, Firenze
- ROSSI Paolo  
1977 *La nascita della scienza moderna in Europa*, Laterza, Roma-Bari, 2000
- ROSSI Pietro  
1987 (ed.) *Modelli di città. Strutture e funzioni politiche*, Einaudi, Torino
- ROTHMANN Kurt  
1978 *Kleine Geschichte der deutschen Literatur*, Reclam, Stuttgart, 2003
- ROUSSEAU Jean-Jacques  
1762a *Du contract social ou Principes du droit politique* (tr. it. *Del contratto sociale*, in *Opere*, ed. P. Rossi, Sansoni, Firenze, 1988, pp. 277-345; Laterza, Roma-Bari, 1997, 2000<sup>2</sup>)  
1762b *Émile ou sur l'éducation*, La Haye, Paris; Flammarion, Paris, 1966 (tr. it. *Emilio o dell'educazione*, in *Opere*, ed. P. Rossi, Sansoni, Firenze, 1988, pp. 347-712; Mondadori, Milano, 1997)
- SAFRANSKI Rüdiger  
2004 *Friedrich Schiller, oder die Erfindung des deutschen Idealismus*, Deutscher Taschenbuch Verlag, München
- SCHAARSCHEIDT Ilse  
1931 *Der Bedeutungswandel der Worte "bilden" und "Bildung" in der Literaturperiode von Gottsched bis Herder*, Diss., Königsberg
- SCHIAVONE Aldo  
1988-93 (ed.) *Storia di Roma*, Einaudi, Torino, voll. 4
- SCHILLER Johann Christoph Friedrich von  
1793 *Über Anmut und Würde*, Leipzig (tr. it. in Schiller J.C.F., 1949)  
1795 *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen*, in *Sämtliche Werke*, Hanser, München, 1958 (tr. it. *Lettere sull'educazione estetica dell'uomo*, La Nuova Italia, Firenze, 1970; Armando, Roma, 1993; Bompiani, Milano, 2007)

- 1870 *Opere critiche, estetiche e filosofiche*, Negro, Torino
- 1904 *Schillers sämtliche Werke in 16 Bänden. Säkular-Ausgabe*, Hrsg. H. Hellen, Cottaische Buchhandlung, Stuttgart
- 1909 *Gesamtausgabe in 20 Bänden*, besorgt v. O. Güntter und G. Witkowski, Leipzig
- 1943 *Schillers Werke. Nationalausgabe*, Hrsg. J. Peterson et alii, Böhlau, Weimar
- 1949 *Saggi estetici*, tr. it., UTET, Torino
- 1959a *Friedrich Schiller. Scritti storici*, ed. L. Mazzucchetti, Mondadori, Milano
- 1959b *Schiller. Saggi estetici*, Editrice Torinese, Torino
- 1980 *Sämtliche Werke in 10 Bänden. Berliner Ausgabe*, Hrsg. H.G. Thalheim et alii, Aufbau-Verlag, Berlin
- 2005 *Friedrich Schiller. Poesie filosofiche*, ed. G. Pinna, Feltrinelli, Milano
- SCHLEIERMACHER Friedrich Daniel Ernst  
1799 *Reden über die Religion*, Realschulb., Berlin; Bünjer, Braunschweig, 1879 (tr. it. *Discorsi sulla religione e Monologhi*, ed. G. Durante, Sansoni, Firenze, 1947)
- 1800 *Monologen*, Spener, Berlin (tr. it. *Discorsi sulla religione e Monologhi*, ed. G. Durante, Sansoni, Firenze, 1947)
- 1826 *Erziehungslehre. Aus Schleiermachers handschriftlichem Nachlasse und nachgeschriebenen Vorlesungen*, Berlin (tr. it. *Lezioni di pedagogia* (1826), ed. I. Volpicelli, La Nuova Italia, Firenze, 1999)
- 1957 *Schleiermachers Pädagogische Schriften*, Hrsg. E. Weniger – Th. Schulze, Küpper, Düsseldorf, Bde. 2; Ullstein, Frankfurt a.M., 1983-84
- SCHMIDT Alfred – RUSCONI Gian Enrico  
1972 *La scuola di Francoforte. Origini e significato attuale*, tr. it., De Donato, Bari
- SCHOLEM Gershom  
1998 *Mistica, utopia e modernità. Saggi sull'ebraismo*, tr. it., Marietti, Genova
- SERPA Franco  
1972 (ed.) *La polemica sull'arte tragica*, Sansoni, Firenze
- SETTIS Salvatore  
1996-2002 (ed.) *I Greci. Storia, cultura, arte, società*, Einaudi, Torino, voll. 4

SEVERINO Emanuele

1981 *La struttura originaria*, Adelphi, Milano

SIMMEL Georg

1900 *Philosophie des Geldes*, Duncker & Humblot, Leipzig; 2ª ediz. acc. 1907, Duncker & Humblot, Berlin, 1922, 1958<sup>6</sup>; Berlin, 1977<sup>7</sup> (tr. it. *Filosofia del denaro*, eds. A. Cavalli – L. Perucchi, UTET, Torino, 1984)

SIRAT Colette

1983 *La philosophie juive au Moyen Âge selon les textes manuscrits et imprimés*, CNRS, Paris (tr. it. *La filosofia ebraica medioevale secondo i testi editi e inediti*, Paideia, Brescia, 1990)

SOLA Giancarla

2002 (ed.) *Epistemologia pedagogica. Il dibattito contemporaneo in Italia*, Bompiani, Milano2003 *Umbildung. La "trasformazione" nella formazione dell'uomo*, Bompiani, Milano2005 *La genesi teoretica della paideia classica*, Aracne, Roma2008a *Heidegger e la pedagogia*, Il Melangolo, Genova2008b *Archeologie della formazione occidentale*, Anicia, Roma2008c *Introduzione alla pedagogia clinica*, Il Melangolo, Genova2009a *La genesi filologica degli umanismi classici*, Aracne, Roma2009b (ed.) *Pedagogia e cultura. Venticinque anni di studi e ricerche attraverso il "Centro Studi Pedagogici don Lorenzo Milani" di Genova*, Anicia, Roma2010 *Postfazione. La degenerazione della Bildung nella Halbbildung socializzata*, in Adorno W. Th., 1959, tr. it. 2010, pp. 59-1062012 *Introduzione. Hans-Georg Gadamer: sulla via della Bildung*, in Gadamer H.-G., 2012, pp. 7-622015 *L'epistemologia pedagogica italiana e il "Documento Granese-Bertin"*, Il Melangolo, Genova

SPALLANZANI Mariafranca

2002 *Filosofi. Figure del "Philosophe" nell'età dei Lumi*, Sellerio, Palermo

SPINOZA Baruch de (SPINOZA Benedictus de)

1677 *Ethica ordine geometrico demonstrata, et in quinque partes distincta, in quibus agitur I. De Deo II. De natura, & origine mentis III. De origine, & natura affectuum IV. De servitute humana, seu de affectuum viribus V. De potentia intellectus, seu de libertate humana*, in *Opera**posthuma (Ethica, Tractatus politicus, Tractatus de intellectus emendatione, Epistolae, Compendium grammatices linguae hebrae)*, Amsterdam (tr. it. *Ethica*, Sansoni, Firenze, 1963)

SPRANGER Eduard

1909 *Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee*, Reuther & Reichard, Berlin1910 *Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens*, Reuther & Reichard, Berlin1941 *Schillers Geistesart*, Verlag der Akademie, Berlin

STARN Randolph

1994 *The Palazzo Pubblico*, Siena, Braziller, New York (tr. it. *Ambrogio Lorenzetti. Palazzo Pubblico a Siena*, SEI, Torino, 1996)

STEFFEN Henssler

1967 (Hrsg.) *Die deutsche Romantik. Poetik, Formen und Motive*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen

STRICH Fritz

1957 *Goethe und die Weltliteratur*, Francke, Bern

SZONDI Peter

1984 *Antike und Moderne in der Ästhetik der Goethezeit*, Suhrkamp, Frankfurt a.M. (tr. it. *Antico e moderno nell'estetica dell'età di Goethe*, Guerini, Milano, 1955)

TESSITORE Fulvio

1965 *I fondamenti della filosofia politica di Humboldt*, Morano, Napoli; Liguori, Napoli, 2013

TIZZI Edoardo Valter

2008 *Dalla scholé allo schooling*, Morlacchi, Perugia

TOLOMIO Ilario

1979 (ed.) *L'anima dell'uomo. Trattati sull'anima dal V al IX secolo*, Rusconi, Milano

TOYNBEE Arnold J.

1959 *Hellenism. The History of a Civilization*, Oxford University Press, London (tr. it. *Il mondo ellenico*, Einaudi, Torino, 1967)

## TROELTSCH Ernst

- 1919 *Deutsche Bildung*, Otto Reichl Verlag, Darmstadt (tr. it. di A. De Leo, *Deutsche Bildung*, ed. M. Gennari, Il Melangolo, Genova, 2015)

## UERLINGS Herbert

- 2000 *Theorie der Romantik*, Reclam, Stuttgart

## VASARI Giorgio

- 1550 *Le vite de' più eccellenti architetti, pittori, et scultori italiani, da Cimabue, insino a' tempi nostri*, Torrentino, Firenze; Einaudi, Torino, 1986, 1991

## VASOLI Cesare

- 1961 *La filosofia medioevale*, Feltrinelli, Milano  
 1968 *La dialettica e la retorica dell'Umanesimo. Invenzione e metodo nella cultura del XV e XVI secolo*, Feltrinelli, Milano  
 2002 *Le filosofie del Rinascimento*, Bruno Mondadori, Milano

## VERDON Jean

- 2001 *Il Medioevo*, Baldini & Castoldi, Milano

## VERGER Jacques

- 1997 *Les gens de savoir dans l'Europe de la fin du Moyen Âge*, PUF, Paris (tr. it. *Gli uomini di cultura nel Medioevo*, Il Mulino, Bologna, 1999)

## VERNANT Jean-Pierre

- 1962 *Les origines de la pensée grecque*, PUF, Paris  
 1998 (ed.) *L'uomo greco*, Laterza, Roma-Bari

## VEYNE Paul

- 1985 *L'Impero romano*, in Ariès P. – Duby G., 1985-87, vol. 1, pp. 4-173  
 2005 *L'Empire gréco-romain*, Seuil, Paris (tr. it. *L'Impero greco-romano*, Rizzoli, Milano, 2007)

## WAGNER Hans-Josef

- 1995 *Die Aktualität der strukturalen Bildungstheorie Humboldts*, Deutscher Studienverlag, Weinheim

## WATSON James Dewey

- 2000 *A Passion for DNA. Genes, Genomes and Society*, James D. Watson (tr. it. *Geni buoni, geni cattivi. Storia di una passione per il DNA*, UTET, Torino, 2002)

## WILAMOWITZ-MÖLLENDORF Ulrich von

- 1872-73 *Zukunftsphilologia*, Borntraeger, Berlin (tr. it. *Storia della filologia classica*, Einaudi, Torino, 1961)