



Andrea Borsari

■ Schopenhauer educatore?

Storia e crisi di un'idea tra
filosofia morale, estetica e
antropologia



STUDI E SAGGI

- 111 -

ANDREA BORSARI

Schopenhauer educatore?

Storia e crisi di un'idea tra filosofia morale,
estetica e antropologia

FIRENZE UNIVERSITY PRESS

2012

Schopenhauereducatore? :storiaecrisidiun'ideatrafilosofiamorale,
estetica e antropologia / Andrea Borsari. – Firenze : Firenze
University Press, 2012.
(Studi e saggi ; 111)

<http://digital.casalini.it/9788866552895>

ISBN 978-88-6655-288-8 (print)

ISBN 978-88-6655-289-5 (online PDF)

ISBN 978-88-6655-290-1 (online ePub)

Progetto grafico di Alberto Pizarro Fernández, Pagina Maestra s.n.c.

Certificazione scientifica delle Opere

Tutti i volumi pubblicati sono soggetti ad un processo di referaggio esterno di cui sono responsabili il Consiglio editoriale della FUP e i Consigli scientifici delle singole collane. Le opere pubblicate nel catalogo della FUP sono valutate e approvate dal Consiglio editoriale della casa editrice. Per una descrizione più analitica del processo di referaggio si rimanda ai documenti ufficiali pubblicati sul sito-catalogo della casa editrice (<http://www.fupress.com>).

Consiglio editoriale Firenze University Press

G. Nigro (Coordinatore), M.T. Bartoli, M. Boddi, F. Cambi, R. Casalbuoni, C. Ciappei, R. Del Punta, A. Dolfi, V. Fargion, S. Ferrone, M. Garzaniti, P. Guarnieri, G. Mari, M. Marini, M. Verga, A. Zorzi.

© 2012 Firenze University Press

Università degli Studi di Firenze

Firenze University Press

Borgo Albizi, 28, 50122 Firenze, Italy

<http://www.fupress.com/>

Printed in Italy

SOMMARIO

PRESENTAZIONE

ARTHUR SCHOPENHAUER NELLA STORIA E NELLA CRISI DELL'IDEA DI *BILDUNG*

vii

CAPITOLO 1

IL CAMPO EDUCATIVO SCHOPENHAUERIANO

1

1. Il corpus teorico e testuale di «Erziehung» e «Bildung»
in Schopenhauer 1
2. Educazione naturale vs educazione artificiale:
l'«hysteron proteron» tra intuizioni e concetti 4
3. Il «pensare da sé» e la «diretta apprensione del mondo» 6
4. Successione naturale delle conoscenze e geni del pregiudizio 8
5. «Leggere nel libro della vita»: il viaggio e la concezione
esperienziale della formazione 10
6. Educazione ed età della vita: infanzia, giovinezza,
maturità, vecchiaia 13
7. Educazione ed età della vita: prescrizioni formative per
giudizio e memoria 15
8. Limiti e pregi educativi della lettura, dell'erudizione e
dell'università 17
9. «Bildung» come processo e come risultato 21
10. Le difficoltà di una ricezione 22
11. Appendice: una riscoperta tardiva 26

CAPITOLO 2

LO SCHOPENHAUER «ERZIEHER» DI NIETZSCHE,

L'EDUCAZIONE ESTETICA E IL «MAESTRO DI SAGGEZZA»

33

1. Diretrici di lettura filosofiche del compito educativo in
Schopenhauer 33
2. Friedrich Nietzsche e «Schopenhauer als Erzieher» 34
3. Vita filosofica, immagine dell'uomo e ideale educativo 36
4. A che cosa debba propriamente educare Schopenhauer 41
5. Schopenhauer e l'educazione estetica 42
6. Eudemonologia (Pierre Hadot) 45

7. Etica ed estetica del sé (Michel Foucault)	46
8. Maestro di saggezza?	48
9. Saggezza tra Oriente e Occidente	51

CONSIDERAZIONE INTERMEDIA

LA <i>BILDUNG</i> NEL PENSIERO TEDESCO CONTEMPORANEO – UNA CORNICE TEORICA AL CONTRIBUTO DI SCHOPENHAUER	55
---	----

CAPITOLO 3

ARTE, IMPULSO FORMATIVO E ANTROPOLOGIA: SCHILLER, HEIDEGGER E MARQUARD

1. Martin Heidegger lettore di Schiller: educazione estetica ed essenza dell'uomo	59
2. Conflitto e gerarchia delle facoltà nella definizione dell'umano	61
3. Arte e gioco come mezzi di educazione allo stato estetico e sviluppo dell'umanità	63
4. Odo Marquard lettore di Heidegger lettore di Schiller: contro il «fondamentalismo dell'arte»	64
5. Attesa di autenticità e pluralità della condizione umana e dell'educazione	66

CAPITOLO 4

SULLA CRISI DELLA *BILDUNG*: HENRICH E SCHLEIERMACHER, LIESSMANN E ADORNO

1. Dieter Henrich: la filosofia nel processo della cultura	69
2. Crisi e futuro della «Bildung»	70
3. Condizione umana – formazione – conoscenza: Henrich con F.D.E. Schleiermacher	72
4. Konrad Paul Liessmann: teoria della non formazione	74
5. Da «Bildung» (Hegel, von Humboldt) a «Halbbildung» (Nietzsche, Adorno) e «Unbildung» (Liessmann)	76
6. Gli errori della società della conoscenza	79

CONCLUSIONI E NUOVE PROSPETTIVE DI RICERCA:

I «RISULTATI» DI SCHOPENHAUER ANTROPOLOGIA E «BILDUNG»	83
--	----

BIBLIOGRAFIA

1. Opere di Arthur Schopenhauer	89
2. Letteratura su Arthur Schopenhauer	90
3. Alcuni filosofi e filosofi dell'educazione in relazione a Schopenhauer e alla «Bildung»	94

PRESENTAZIONE

ARTHUR SCHOPENHAUER NELLA STORIA E NELLA CRISI DELL'IDEA DI *BILDUNG*

La presente ricerca si propone di indagare la rilevanza del problema della formazione nell'opera di Arthur Schopenhauer, per lo più trascurata, non solo nella letteratura in lingua italiana, ma anche in quella di lingua tedesca e nelle principali lingue di studio. Il carattere che essa assume è, pertanto, eminentemente storico, critico e ricostruttivo, da un lato, e di elaborazione teorica e concettuale, dall'altro, in entrambi i casi con un andamento saggistico dell'analisi, che pure non rinuncerà in alcuni passaggi – esame della letteratura specialistica, ricognizione testuale dei lemmi, approfondimenti bibliografici – a pretese di sistematicità, e si affiderà in altri casi alla sintesi di elaborazioni preesistenti per tracciare le linee di future prosezioni più dettagliate.

Innanzitutto, il lavoro cercherà di identificare e ricostruire il corpus teorico e testuale delle nozioni di «educazione» (*Erziehung*) e «formazione» (*Bildung*) all'interno degli scritti schopenhaueriani, arrivando in tal modo a proporre il contributo di riflessione intorno a nozioni e testi collaterali che le illustrano, come è il caso delle idee di «educazione naturale», «pensare da sé», conoscenza attraverso l'intuizione e diretta apprensione del mondo. L'obiettivo è quello di ritrovare la ricchezza del «campo educativo» schopenhaueriano, a lungo oscurata dalle difficoltà della sua ricezione – che verrà a sua volta analizzata – e da motivi di sviluppo interno dell'opera, nella quale vennero esplicitandosi solo tardivamente e nella forma per lo più precettistica dell'arte del vivere e della propedeutica allo studio e al superamento dei pregiudizi. L'iscrizione dei materiali sull'educazione all'interno del sistema schopenhaueriano, come pure la discussione del più rilevante tra i tentavi di segnarne l'attualità per la riflessione odierna, svolgono un ruolo complementare alla rilevazione del campo.

Circoscritti così i termini elementari di una vocazione all'educazione e alla formazione improntata al filosofo, diventerà possibile convocare al suo cospetto alcune delle grandi figure che di Schopenhauer hanno valorizzato in varia forma la valenza di educatore, il Nietzsche della terza inattuale, l'Hadot e il Foucault dell'arte di vivere e della cura di sé, o, rovesciando la prospettiva, i ruoli che sul filosofo vennero proiettati in funzione magistrale, l'educatore estetico che fu maestro nella contemplazione artistica di svariate generazioni di artisti e scrittori tra Ottocento e Novecento, il maestro di saggezza, e disvelatore delle culture orientali, assunto come modello eudemonologico di filosofia pratica.

Si tratterà, a quel punto, di prendere in esame il portato della recente ripresa di interesse all'interno della cultura tedesca per la *Bildung* e per la sua riformulazione nelle circostanze mutate del presente, in modo da fornire al riesame del pensiero di Schopenhauer una cornice di domande nella quale inserirsi, a partire dall'assunzione del contrasto tra attesa di autenticità e pluralità della condizione umana e dell'educazione, come pure dei processi degenerativi della formazione fino alle brutture della non formazione nella società della conoscenza.

Sicché, infine, dovrebbe potersi riproporre in forma più radicale e *in nuce* il problema di come ritornare da un diverso punto di vista, quello dei «risultati antropologici» di una tale filosofia, al medesimo nucleo concettuale – la relazione tra campo della formazione e universo filosofico di Schopenhauer in connessione con la sua concezione del soggetto umano – proponendosi un andamento argomentativo che punterà a confermare e correggere – attingendo appunto la propria verità *in minore* – l'assunto iniziale secondo il quale tra i motivi decisivi della crisi del modello della *Bildung* c'è quella sfaldatura, negazione e riorganizzazione su altre basi – per così dire antinomico-antropologiche – della soggettività registrata e approfondita dall'impresa filosofica schopenhaueriana.

Se quindi alla domanda inscritta nel titolo della trattazione, sulla dimensione educativo-formativa di e in Schopenhauer, andrà consegnata una risposta aporetica e sospensiva, che mantenga aperto un campo di tensioni tra istanze disparate invitando semmai a spostare l'interrogazione di lato, o prima, alla ridefinizione dei processi di soggettivazione e alla possibile permanente inclusione al loro interno di elementi dissonanti, la traccia segnata dal sottotitolo andrà riferita alla storia e alle difficoltà di emergenza, prima ancora che alla crisi, del concetto di *Bildung* all'interno del pensiero schopenhaueriano e della sua ricezione e, allo stesso tempo, alle discontinuità e continuità nelle trasformazioni del concetto stesso, fino alla sua crisi e «catastrofe» e alla sua eventuale ripresa, una storia in più punti rilevata, contornata o approfondita e ricondotta infine ai limiti della sua riappropriazione.

* * *

La ricerca schopenhaueriana che trova qui un suo primo compimento non sarebbe stata possibile senza la cortese ospitalità che ho trovato presso la Facoltà di Scienze della formazione dell'Università di Firenze tra il 2007 e il 2009, senza l'opportunità di addentrarmi nei saperi che confluiscono in tale ambito di studi e che debbo, in particolare, al decano di quella Facoltà, Franco Cambi, e al suo allievo Alessandro Mariani, e senza, soprattutto, il sostegno e la costante disponibilità di Giovanni Mari, amico caro anche in tempi difficili.

Il libro è dedicato a mia madre Tina e alla sua scuola di resistenza.

a.b.

CAPITOLO 1

IL CAMPO EDUCATIVO SCHOPENHAUERIANO

1. *Il corpus teorico e testuale di «Erziehung» e «Bildung» in Schopenhauer*

Arthur Schopenhauer (1788-1860) fu per sua esplicita dichiarazione un seguace dell'ideale neumanistico di *Bildung* ispirato al culto degli antichi e incentrato sugli *studia humanitatis* come percorso attraverso il quale chi studia è portato a diventare in senso pieno e più proprio un «essere umano» e a fare così il suo ingresso nel «mondo» senza le incrostazioni che le epoche successive all'antichità classica avevano in esso introdotto, un percorso in grado, insomma, di conferire a chi lo intraprende una vera e propria «consacrazione» a quanto c'è di specificamente umano. Come ebbe infatti a scrivere nel secondo volume della sua opera principale, *Die Welt als Wille und Vorstellung* (1844):

Giacché le opere degli antichi sono la stella polare per ogni aspirazione artistica o letteraria: se la perdetevi di vista, siete perduti. [...] Assai propriamente all'occuparsi degli scrittori dell'antichità si dà il nome di *studi di umanità* [*Humanitätsstudien*]: poiché mediante essi lo scolaro diviene innanzitutto di nuovo un *uomo* [*Mensch*], entrando egli con essi nel mondo [*Welt*], che era ancora puro di tutte le deformazioni caricaturali [*Fratzen*] del Medioevo e del Romanticismo, le quali poi penetrarono così profondamente nell'umanità europea [*Europäische Menschheit*], che ancora oggi ognuno viene al mondo impeciato di esse e deve scrostarsene, per divenir solo nuovamente un *essere umano* [«wieder ein *Mensch* zu werden»]. Non pensate che la vostra moderna sapienza [*moderne Weisheit*] possa mai sostituire quella consacrazione a *uomo* [«Weihe zum *Menschen*»]; voi non siete come i greci e i romani nati liberi, figli ingenui della natura. [...] Senza la scuola degli antichi la vostra letteratura degenererà in volgare chiacchiera e in basso filisteismo (WII, 145-146; 153 modif.)¹.

¹ WII = A. Schopenhauer, *Die Welt als Wille und Vorstellung*, vol. 2 (1844, 1859), in *Zürcher Ausgabe. Werke in zehn Bänden*, Diogenes, Zürich, 1977, voll. 1-10, qui vol. III-IV, trad. it. di G. De Lorenzo, *Il mondo come volontà e rappresentazione*, Laterza, Roma-Bari, 1930. In questo e nei capitoli successivi, i testi di Arthur Schopenhauer sono citati secondo le sigle seguenti (con il o i numeri di pagina che

Lo studio degli autori e delle lingue antiche assurge così per Schopenhauer, secondo la definizione di Heinrich Hasse, a sussidio essenziale e insostituibile per una autentica *Bildung*².

Se, tuttavia, la grande monografia di Hasse (1926) fu la prima a includere una trattazione particolare dedicata agli aspetti educativi del pensiero di Schopenhauer, la notevole difficoltà per la ricezione della sua opera nell'identificare uno spazio peculiare per i temi dell'educazione e della formazione ha senz'altro una ragione indiscutibile nella scarsa attenzione a essi rivolta dal filosofo fino a una fase molto avanzata della sua produzione. Fu soltanto, infatti, nel periodo successivo alla pubblicazione del secondo volume del *Mondo come volontà e rappresentazione* che Schopenhauer si dispose, nel corso dell'elaborazione dei saggi che confluiranno nei *Parerga e Paralipomena* cui attese tra il 1844 e il 1850, alla stesura di un testo intitolato espressamente all'educazione (*Über Erziehung*). A esso lavorò, secondo la ricostruzione di Arthur Hübscher³, tra la fine del 1849

indicano prima del punto e virgola il luogo dell'edizione tedesca e dopo il punto e virgola quello della traduzione italiana citata, quando disponibile):

BG = *Der Briefwechsel mit Goethe und andere Dokumente zur Farbenlehre*, a cura e con una introduzione di Ludger Lütkehaus, Haffmans, Zürich, 1992.

HN 1 = *Der Handschriftliche Nachlaß in fünf Bänden*, a cura di A. Hübscher, Dtv, München, 19852, vol. 1, *Frühe Manuskripte (1804-1818)*, trad. it. a cura di Sandro Barbera, *I manoscritti giovanili, 1804-1818*, Adelphi, Milano, 1996.

HN 2 = *Der Handschriftliche*, cit., vol. 2, *Kritische Auseinandersetzungen (1809-1818)*.

HN 3 = *Der Handschriftliche*, cit., vol. 3, *Berliner Manuskripte (1816-1830)*, trad. it. a cura di Giovanni Gurisatti, *I manoscritti berlinesi (1818-1820)*, Adelphi, Milano, 2004.

HN 4, I = *Der Handschriftliche*, cit., vol. 4, I, *Die Manuskriptbücher der Jahre 1830-1852*.

HN 4, II = *Der Handschriftliche*, cit., vol. 4, II, *Letzte Manuskripte. Gracians Orakel*.

HN 5 = *Der Handschriftliche*, cit., *Randschriften zu Büchern*.

PI = *Parerga und Paralipomena I* (1851, 1862), in *Zürcher Ausgabe*, cit., vol. VII-VIII, trad. it. a cura di Giorgio Colli, *Parerga e paralipomena*, tomo primo, Adelphi, Milano, 1981.

PII = *Parerga und Paralipomena II* (1851, 1862), in *Zürcher Ausgabe*, cit., vol. IX-X, trad. it. a cura di Mario Carpitella, *Parerga e paralipomena*, tomo secondo, Adelphi, Milano, 1983.

Der Handschriftliche Nachlaß in fünf Bänden, a cura di Arthur Hübscher, voll. 1-5, Dtv, München, 1985², ed. it. in corso, *Scritti postumi di Arthur Schopenhauer*, testo stabilito da A. Hübscher, ed. it. diretta da Franco Volpi, Adelphi, Milano, 1994-:

RT = *Reisetagebücher*, postfazione di Ludger Lütkehaus, Haffmans, Zürich, 1987.

WI = *Die Welt als Wille und Vorstellung*, vol. 1 (1819), in *Zürcher Ausgabe*, cit., vol. I-II, trad. it. di P. Savij Lopez e G. De Lorenzo, *Il mondo come volontà e rappresentazione*, Laterza, Roma-Bari, 1979, vol. 1-2.

² H. Hasse, *Schopenhauer*, Reinhardt, München, 1926, pp. 416-423, qui p. 421.

³ A. Hübscher, comunicazione epistolare a K. Helmer (20.11.1975), da ques-

e l'inizio del 1850 e li fece confluire anche alcune osservazioni contenute nei manoscritti risalenti agli anni precedenti⁴. Come pure è stato notato⁵, Schopenhauer non riprese qui le osservazioni sull'immutabilità del carattere, intorno alle quali ruotano i suoi scritti di etica, ma insistette a configurare le possibilità dell'educazione e i pericoli cui essa va incontro come suoi limiti.

A partire dal saggio *Sull'educazione*, sulla base delle sue premesse nelle concezioni di fondo della filosofia schopenhaueriana espresse nel *Mondo* e delle loro successive specificazioni nei manoscritti inediti e nel secondo volume della stessa opera, diventa pertanto possibile circoscrivere un *corpus* di testi più strettamente riferibili ai temi dell'educazione e della formazione che comprenderà anche i saggi, sempre dai *Parerga*, sul *Pensare da sé*, *Sulla differenza tra le età della vita*, *Del leggere e dei libri*, *A proposito dell'erudizione e degli scienziati*, *Sulla filosofia dell'università*, oltre alla traduzione dell'*Oracolo manuale* di Baltasar Gracián e ad alcuni documenti autobiografici (lettere, diari).

Una siffatta lettura a contrappunto tematico tra le diverse parti del saggio sull'educazione e i testi che le illustrano, approfondiscono e giustificano, permette quindi di contornare e ricostruire l'insieme delle idee schopenhaueriane relative alla sfera della *Bildung*, con il loro specifico bagaglio lessicale, e di mettere così in evidenza pregi e limiti del suo contributo diretto alla riflessione sull'educazione. Sulla scorta della mossa teorica chiave che distingue tra immodificabilità del carattere e perfettibilità dell'intelletto, definendo così lo spazio peculiare per l'intervento educativo, si vedrà dunque di seguito come Schopenhauer abbia: (a) privilegiato l'educazione naturale rispetto a quella artificiale identificando nell'inversione tra intuizione e concetti la causa principale delle patologie formative, (b) incentrato la corretta modalità di conoscenza da impostare nella educazione adeguata intorno alla costruzione di una capacità autonoma di

ti citata in K. Helmer, *Über Möglichkeiten und Grenzen der Erziehung. Eine Untersuchung zur Philosophie und Pädagogik Arthur Schopenhauers*, Schindele, Rheinstetten, 1977, p. 21.

⁴ Cfr. HN, 3, 38-39; 53-55 (1820: l'infanzia come età della poesia; rapporto tra educazione e concetti: la vera sostanza della nostra conoscenza sta nell'apprensione intuitiva del mondo), HN, 3, 123; 164 (1821: la memoria si imprime in profondità nell'infanzia-adolescenza, poi vengono a mancare coraggio e pazienza), HN, 3, 174; 232 (1824: pregiudizi nei giovani inculcati con l'istruzione da correggere con l'esperienza e con una educazione negativa; carattere antieducativo della lettura di romanzi), HN, 3, 260-261; 347-348 (1826: svantaggi dell'educazione artificiale, prevalenza del concetto sull'intuizione), HN, 3, 284; 378-379 (1826: compito dell'*Erziehung* è dissolvere le chimere tramite la pura *Auffassung der Welt*; Antistene e il disimparare), HN, 3, 575-577; 776-778 (1829: il punto principale e il fine ultimo di ogni educazione è nella conoscenza del mondo e nel suo ampliamento; non anticipare i concetti rispetto alle intuizioni per ottenere una mente non squilibrata; conoscenza diretta della vita vs conoscenza libresca).

⁵ K. Helmer, *Über Möglichkeiten*, cit., p. 21.

pensare alimentata dalla diretta apprensione del mondo, (c) scandito una corretta successione e gradualità delle conoscenze il cui mancato rispetto dà luogo alla genesi del pregiudizio, (d) costruito anche in termini biografici – prendendo le mosse dalle proprie esperienze di viaggio – una più articolata concezione esperienziale della formazione, (e) analizzato il nesso tra educazione ed età della vita (infanzia, giovinezza, maturità, vecchiaia) e relativi accorgimenti pratici, (f) pure mettendone a fuoco le implicazioni per la memoria e la facoltà del giudizio con annesse prescrizioni positive e negative, (g) verificato i limiti e i pregi della lettura, dell'erudizione e dell'università per la formazione. Giungendo, in questo modo, (h) a dare forma nel suo insieme a una idea di *Bildung* come processo e come risultato che (i) la ricezione della sua opera ha lungamente faticato a valorizzare.

2. Educazione naturale vs educazione artificiale: l'«*hysteron proteron*» tra intuizioni e concetti

L'obiettivo polemico del saggio sulla educazione (*Erziehung*) contenuto nel secondo volume dei *Parerga e Paralipomena* come capitolo ventottesimo (PII, 682-688; 849-857) è quel che risulta dall'anticipazione dei concetti alle intuizioni ovvero il soffocamento dell'«educazione naturale» da parte dell'«educazione artificiale». Una fallacia intellettualistica ben riassunta dalla figura retorica dell'*hysteron proteron*, ovvero dalla collocazione dello stadio finale in una successione al posto di quello iniziale da esso presupposto, che si rivela tale seguendo due direttrici di critica, l'analisi gnoseologica sulla genesi delle conoscenze e l'opposizione di sapore rousseauiano⁶ tra natura e artificio.

Di contro alla saggezza mondana, la *Weltklugheit* in quanto arte della prudenza e della «dissimulazione honesta» così come è esplicitamente raccomandata dall'*Oracolo manuale* di Baltasar Gracián pure tradotto da Schopenhauer nel 1829, i *Parerga* contrappongono nettamente un «cammino» (*Weg*) della «natürliche Erziehung» e uno della «künstliche Erziehung» (PII, 682; 849). Se, infatti, Gracián raccomandava – appunto nella traduzione di Schopenhauer – una *Politur*, facendo ricorso a un vocabolo proprio della

⁶ La posizione di Schopenhauer nei confronti di Rousseau è ambivalente e lo portò ad apprezzarne la teoria della partecipazione alle sofferenze altrui come affine alla propria concezione del *Mitleid*, mentre considerò il «proton pseudos» della sua filosofia l'idea di una bontà originaria e infinita possibilità di perfezionamento del genere umano, «ursprüngliche Güte und unbegrenzte Perfectibilität» (WII, 672; 714), cfr. G. F. Wagner, *Schopenhauer-Register*, nuova ed. a cura di Arthur Hübscher, Frommann-Holzboog, Stuttgart-Bad Cannstatt, 1982, *sub voce* «Rousseau», pp. 352-353. Osserva d'altra parte K. Helmer, *Über Möglichkeiten*, cit., p. 20, che di singole osservazioni, regole e concreti rimandi schopenhaueriani in ambito pedagogico-educativo si può certamente riconoscere la paternità nell'*Emilio*, senza che autore e opera siano esplicitamente menzionati.

scultura e della lavorazione dei metalli che indica ripulitura, lucidatura, per fare presente il bisogno di dirozzare, togliere le asperità e ruvidità alla dotazione naturale dell'uomo: «Ogni essere umano ha, senza educazione artificiale» – qui direttamente «Bildung» – «qualcosa di rozzo e ha bisogno per ogni genere di perfezionamento di una politura» («Jeder Mensch hat, ohne künstliche Bildung, etwas Rohes, und bedarf, in jeder Art von Vollkommenheit, der Politur», HN 4, II, 139), giacché è la formazione a fare l'uomo: «l'uomo è nato come un barbaro e solo la formazione lo libera dalla bestialità» («Der Mensch wird als ein Barbar geboren und nur die Bildung befreit ihn von der Bestialität», HN 4,II, 170), la via indicata dal saggio sulla *Erziehung* non sarà quella di derogare dai presupposti metafisici della concezione schopenhaueriana nel nome di una specie di «morale provvisoria» bensì quella di richiamare puntualmente il processo «naturale» di produzione dei concetti a partire dalle intuizioni, in base proprio alla «natura del nostro intelletto» («Natur unseres Intellekts», PII, 682; 849).

Secondo quanto già chiarito nel primo volume del *Mondo come volontà e rappresentazione*, (WI, §12) infatti, la genesi dei «concetti» (*Begriffe*) avviene «tramite astrazione dalle intuizioni» («durch Abstraktion aus den Anschauungen»). Ancora contrapponendo il campo metaforico della natura a quello della cultura come artificio, che qui si traduce nell'opposizione tra esperienza e apprendimento libresco, il § 372 dei *Parerga* prosegue affermando che chi abbia come «maestro e libro» («Lehrer und Buch») «soltanto la propria esperienza» («bloß die eigene Erfahrung») è portato a seguire da sé questo «percorso» (*Gang*). Costui possiede completa cognizione di quali intuizioni sensibili corrispondano a ciascuno dei suoi concetti e siano da essi rappresentate (*vertreten*), non nel senso cioè della raffigurazione ma in quello dello stare al posto di, come nel caso della rappresentanza politica (*Vertretung*).

Tratteggiando *ex negativo* i requisiti di una sorta di «testa ben fatta», si ottengono «schiefe Köpfe», non semplicemente «menti deformate», come vuole il traduttore italiano⁷, ma nello specifico teste sbilenche, sbilanciate o fuori squadro, ossia unilateralmente sviluppate, qualora la testa venga ingombrata per mezzo di discorsi precostituiti, insegnamento e lettura («Vorsagen, Lehren und Lesen») da «una quantità di concetti» in una età della vita nella quale ancora non si è compiuto il processo di formazione di una estesa conoscenza del mondo intuito («ausgebreitete Bekanntschaft mit der anschaulichen Welt»). Saltato il *prius* dell'esperienza (*Erfahrung*) che sola porta dalle intuizioni sensibili (*Anschauungen*) ai concetti (*Begriffe*), si perviene ad applicare in modo sbagliato i concetti introdotti artificialmente e in anticipo: «i concetti vengono usati in modo errato, e quindi cose ed esseri umani vengono giudicati, visti e trattati sbagliando» (PII, 682; 849). Da una siffatta violazione del «cammino di sviluppo naturale del nostro spirito»

⁷ Nel caso dei capp. XV-XXXI del tomo secondo dei *Parerga e Paralipomena*, Eva Amendola Kühn.

(*natürlichen Entwicklungsgänge unsers Geistes*) discende pertanto il risultato fuorviante per la vita di una educazione (*Erziehung*) concepita in tal modo:

[...] di qui deriva che in gioventù, dopo lungo imparare e leggere, spesso facciamo il nostro ingresso nel mondo un po' come sempliciotti e un po' anche con idee storte, quindi ci comportiamo ora con timidezza, ora con arroganza, perché abbiamo la testa piena di concetti, che cerchiamo di maneggiare, ma quasi sempre li applichiamo in modo sbagliato (*ibidem*).

Fondata su basi gnoseologiche la preferenza per la via naturale, diventa possibile definire una critica degli «educatori» nel loro rapporto con i discenti e indicare qualche margine di rimedio. Gli *Erzieher*, si sforzano soltanto di riempire la testa dei fanciulli con «pensieri altrui, belli e pronti» (*fremder, fertiger Gedanken*), anziché sviluppare in essi la «capacità di conoscere, pensare e giudicare da sé», una *Fähigkeit*, capacità o abilità, in cui l'accento va posto, come vedremo meglio, sul *selbst*, sul *da sé* (PII, 682-683; 850). All'esperienza che si produce in seguito nella vita, «una lunga *Erfahrung*», toccherà poi di «correggere [*berichtigen*] tutti quei giudizi, dovuti a un'applicazione errata dei concetti», sebbene ciò riesca «del tutto» soltanto di rado e il risultato sarà la rarità del convergere di «buon senso» (*gesunden Menschenverstand*) e «dotti» (*Gelehrten*), lo stesso buon senso che invece troviamo spesso nelle «persone incolte» (*Ungelehrten*) (PII, 683; 850).

3. Il «pensare da sé» e la «diretta apprensione del mondo»

In termini normativi, di prospezione sulle modalità adeguate di educazione e acquisizione delle conoscenze, l'accento della formazione va posto pertanto sul *Selbtdenken*, al quale è dedicato un altro dei saggi che compongono il secondo volume dei *Parerga e Paralipomena* (PII, 537-547; 649-662). Se «la più grande quantità di conoscenze non elaborate a fondo con il proprio pensiero» («*die größte Menge von Kenntnissen, wenn nicht eigene Denken sie durchgearbeitet hat*») ha assai meno valore di «una quantità molto minore di esse» è perché «pensare a fondo», *durchdenken*, si può soltanto quello che già «si sa» (*was man weißt*), e per questo occorre «imparare» (*lernen*), ma si sa soltanto ciò che si è «pensato a fondo» (PII, 537; 649).

Pensare non è qualcosa a disposizione dell'arbitrio individuale, ci si può «applicare» semmai a «*Lesen und Lernen*» (leggere e imparare), e non si ottiene con una deliberazione della volontà, ma è frutto di un «interesse» (*ibidem*). «Per i pensieri» – viene specificato poco oltre – «succede come per gli uomini: non sempre si può chiamarli a nostro piacimento, bisogna invece aspettare che vengano» (PII, 542; 656). Come il fuoco viene alimentato da una corrente di aria che lo sostiene, così il pensare viene «attizzato e mantenuto» da un qualche «interesse per il suo oggetto» («*Interesse am*

Gegenstände desselben»), che potrà essere meramente soggettivo, qualora si tratti delle nostre «vicende personali», o meramente oggettivo, soltanto per «die für Natur denkenden Köpfe», teste o menti che pensano per natura, alle quali pensare risulta «naturale», «come il respiro», per questo assai rare presso i *Gelehrten*, i dotti (PII, 537; 649).

Su questi presupposti viene quindi edificata una serie di opposizioni esplicative volta a chiarire per contrasto le caratteristiche principali del pensare da sé. Si tratta appunto delle contrapposizioni: tra chi legge direttamente nel libro del mondo e chi si limita a leggere i libri (§ 258); tra le acquisizioni del «pensatore originale» (*Selbstdenker*) che sono paragonate a un «bellissimo dipinto» e le acquisizioni del semplice erudito che assomigliano a una «tavolozza ben ordinata ma senza armonia» (§ 260); tra il «pensatore scientifico» (*wissenschaftliche Denker*) capace di appropriarsi di molte cognizioni assimilandole senza farsi sopraffare – «il suo spirito è abbastanza forte per dominare tutto quanto, assimilarlo, incorporarlo [*einverleiben*] nel sistema dei propri pensieri e sottometerlo all'insieme, organicamente coerente [*organisch zusammenhängenden Ganzen*], della sua sempre crescente, grandiosa concezione» – e le «menti poliistoriche» (*polyhistorische Köpfe*), le teste plurisapienti, che non posseggono tuttavia alcun pensiero fondamentale che connetta l'insieme delle loro conoscenze, e – in modo correlato alla opposizione organico/meccanico lì sottesa – in termini musicali tra «basso fondamentale» (*Grundbaß*) dell'organo, che tutto domina senza lasciarsi sovrastare da «toni estranei» (*fremden Tönen*), e l'incrociarsi (*durcheinanderlaufen*) di «brandelli musicali» (*Musikfetzen*) con ogni genere di tonalità (§ 261); tra chi – i lettori di molti libri – ricava la precisa conoscenza di un paese da un «gran numero di descrizioni di viaggi» e chi – coloro che hanno trascorso la loro vita pensando – ha effettivamente visitato quel paese e conosce le «cose laggiù» nella loro «connessione di insieme» (*Zusammenhang*), ci si trova «a casa» (§ 262); tra lo «studioso di storia» (*Geschichtsforscher*), analogo del «Bücherphilosoph», il filosofo libresco, e il «testimone oculare» (*Augenzeugen*), analogo del «Selbstdenker», il pensatore autonomo, che procede per «diretta apprensione» o immediato coglimento della cosa (*unmittelbarer Auffassung der Sache*) (§ 263); tra il carattere «autoptico» (*Autoptischen*), ovvero che deriva dalla propria diretta visione, delle espressioni e dei pensieri, sempre impostati a serietà, immediatezza e originarietà (*Ernst, Unmittelbarkeit, Ursprünglichkeit*), propri del *Selbstdenker* e il carattere «di seconda mano» dei «concetti ricevuti da altri», di «riproduzione di una riproduzione» («Abdruck eines Abdrucks»), che connota quel che dice il filosofo libresco, il cui stile è fatto di «frasi banali» e di «espressioni alla moda», e sembra un piccolo Stato che non batte moneta propria e lascia circolare monete straniere di ogni genere (§ 263); tra il semplice mangiare (l'assunzione della pura empiria) e il digerire e assimilare (il pensare) (§ 264); tra immediatezza dei giudizi, negli «spiriti di primo ordine», e mediatezza, negli altri, che stanno ai primi come il popolo obbediente al monarca che legifera (§ 265); tra Lichtenberg, prototipo del vero filosofo, che pensa in

primo luogo per se stesso e da sé, trova la felicità della propria esistenza nel pensare e nella serietà con cui si dedica alla cosa stessa, e Herder, prototipo del sofista, che sin dall'inizio pensa per gli altri, consiste tutto nell'apparire e ricerca la propria felicità in quello che dagli altri può ottenere (§ 270).

La propedeutica del «pensare intorno a un oggetto» comporta pertanto il disporsi in attesa di una *kairòs*, di un istante opportuno, di un momento buono (*gute Stunde*), in cui esso debba «sorgere da sé, grazie a una fortunata, armonica coincidenza del motivo esterno con lo stato d'animo e la tensione interni». È una capacità analoga a quella che ci consente nell'esperienza personale di «far maturare le decisioni» («Reifen der Entschlüsse»): «non dobbiamo forzare il nostro pensiero, ma aspettare che anche qui si presenti da sé lo stato d'animo adatto: esso verrà spesso in modo inatteso e ripetutamente» (PII, 542-543; 656). Anche per la più grande mente, che pure non riesce sempre ad accedere a un simile processo, è perciò necessario attenersi a una sorta di dietetica della lettura, dedicandosi a essa nella giusta misura. Un tale surrogato del pensare in proprio è infatti in grado di fornire «materia allo spirito» («dem Geiste Stoff»), purché non subentri l'abitudine e si disimpari a pensare da sé e, seguendo il cammino altrui, non si finisca per estraniarsi dal proprio, oppure, ancor più, purché non ci si sottragga, per colpa della lettura, alla «vista del mondo reale» («Anblick der realen Welt»), la cui contemplazione favorisce il pensiero autonomo assai più della lettura, giacché l'oggetto della visione e dell'intuizione sensibile (*das Anschauliche*), il «reale nella sua originarietà e forza» («das Reale, in seiner Ursprünglichkeit und Kraft»), costituisce il *natürliche Gegenstand*, l'oggetto naturale dello spirito che pensa, ed è capace molto più facilmente di stimolarlo in profondità (PII, 343; 656-657).

4. Successione naturale delle conoscenze e genesi del pregiudizio

Punto saliente di ogni educazione diventa così il fare conoscenza del mondo (*Bekanntschaft mit der Welt*) e il raggiungimento di un tale sapere il suo scopo finale (*Zweck*). Definito il punto di arrivo, risulta chiaro anche quale sia il punto di partenza, l'intuizione (*Anschauung*) che deve precedere il concetto (*Begriff*), il gradus, il verso in cui procede l'ordinamento successivo delle conoscenze, di ampiezza crescente («il concetto più ristretto deve precedere quello più ampio»), e il loro indirizzo e concatenamento nell'apprendimento e nell'istruzione: «tutto l'insegnamento [*Belehrung*] deve procedere in quello stesso ordine nel quale i concetti delle cose si *presuppongono* l'un l'altro [*einander voraussetzen*]» (PII, 683; 850). Nel mancato rispetto di questa serie, quando cioè un passaggio viene saltato, si trova la causa del sorgere di «concetti difettosi» e, da essi, dei «concetti errati» così come, infine, di una visione del mondo deformata («*verschrobene Weltansicht*») sul piano individuale, che rischia di restare tale per tutta la vita. Per questo, solo con la maturità capita di rendersi conto, «a volte all'improvviso», degli ostacoli che ci hanno impedito la

«chiara comprensione di molte cose e circostanze piuttosto semplici»: «un punto oscuro nella sua conoscenza del mondo», dovuto all'aver «saltato un oggetto» nella «prima educazione» (PII, 683; 850-851).

Dallo studio della «successione naturale delle conoscenze» («natürliche Reihenfolge der Erkenntnisse») discende quindi il metodo e la successione per far conoscere ai bambini «le cose e le circostanze del mondo» («die Dingen und Verhältnissen der Welt») senza che vengano loro inculcate idee bizzarre difficilmente eliminabili poi. Da evitare sarà perciò che i bambini (*Kinder*) utilizzino parole (*Worte*) alle quali manchi il collegamento con un «concetto chiaro» («deutlichen Begriff»), vista anche la «funesta tendenza» infantile a «contentarsi di parole e di impararle a memoria per cavarsela con esse quando sia necessario» che spesso si mantiene nella vita adulta del dotto il cui sapere diventa «un cumulo di parole vuote» («ein bloßer Wortkram»). Salvaguardare nel processo educativo la corretta relazione genetica con le intuizioni e l'esperienza nell'introduzione dei concetti ha l'obiettivo primario di evitare la formazione di «pregiudizi» (*Vorurtheile*), inoculati mentre «lo spirito del bambino è poverissimo di intuizioni» tramite concetti e giudizi:

[...] per la contemplazione del mondo e la sua esperienza il bambino poi si trascina appresso quell'apparato bello e pronto; laddove i concetti dovrebbero sedimentarsi dalle intuizioni e dall'esperienza (PII, 683-684; 851).

Da che cosa nasce una tale facilità di istillazione del pregiudizio e di errata sedimentazione del sapere? Precisamente dal limite e pregio insieme delle conoscenze che derivano dall'intuizione sensibile. Caratteristica di fondo dell'*Anschauung*, infatti, è di essere «multilaterale e ricca» («vielseitig und reich»), mentre il concetto astratto è dotato di «brevità e rapidità» («Kürze und Schnelle») in forza delle quali «si sbriga di tutte le cose in poco tempo», doti di concisione e rapidità con le quali l'intuizione non riesce in alcun modo a competere che però sono anche la causa della grande difficoltà con la quale la «correzione di simili concetti [...] potrà essere portata a termine dall'intuizione solo con ritardo, e forse mai»:

[...] poiché qualsiasi dei suoi lati l'intuizione mostri in contraddizione con i concetti, la sua affermazione viene provvisoriamente respinta come affermazione unilaterale, anzi viene negata e si chiudono gli occhi nei suoi riguardi, affinché il concetto precostituito non ne sia danneggiato (PII, 684; 851-852).

La ricchezza e multilateralità dell'intuizione sensibile, insomma, diventa anche l'ostacolo che le impedisce di contrastare l'economicità, si direbbe anche la potenza performativa, dell'astrazione incorporata nei concetti, che di suo però fuorvia e immette in «frottole, idee assurde, stravaganze, idee immaginarie e pregiudizi» fino a definire una vera e propria patogenesi cognitiva che produce «idee fisse» (PII, 684; 852).

Ne discende una propedeutica della «formazione della conoscenza» (*Erkenntnisbildung*), una sorta di vaglio gnoseologico sulla *Bildung* che rende possibile mantenere i concetti ancorati all'esperienza, ridurne il numero a un novero limitato e affidabile che metta in grado di pensare in proprio, evitare di introdurre fallacie conoscitive e di impiegare la parte migliore dell'esperienza nella «scuola della vita» per scacciarle, abituare «una volta per sempre» alla fondatezza (*Gründlichkeit*), «chiarezza» (*Deutlichkeit*), al giudicare da sé (*eigenes Urtheilen*) e all'assenza di pregiudizio (*Unbefangenheit*): (a) «nessun concetto dovrebbe essere introdotto, se non attraverso l'intuizione», quantomeno senza di essa non dovrebbe venire «accreditato» (*beglaubigt*); (b) «il bambino avrebbe allora pochi, ma giusti ed esaurienti concetti» e (c) «imparerebbe a misurare le cose con il suo metro invece che con il metro degli altri». A tali prescrizioni va aggiunta, «più in generale», (d) la preferenza da accordare sempre all'«originale» (*Original*) – la «pura apprensione della realtà», il ricavare i concetti dl mondo reale e «plasmarli secondo la realtà effettuale» («nach der Wirklichkeit bilden») – rispetto alla «copia» (*Kopie*) – «libri, favole o discorsi altrui» – e (e) alla gradualità del processo conoscitivo («occorre fargli conoscere gradualmente – per gradini successivi, *stufenweise* – le cose e le condizioni umane»), oltre alla indicazione metodica retroattiva sulle conoscenze acquisite di (f) «mala deducere», con l'Antistene del *tò kakà apomathein*, di imparare a disimparare, tramite «l'educazione posteriore che ci danno il mondo e la vita reale», le «chimere inculcate nell'infanzia e i pregiudizi che ne derivano» (PII, 684-685; 852-853).

5. «Leggere nel libro della vita»: il viaggio e la concezione esperienziale della formazione

All'origine di questa concezione esperienziale della formazione c'è senza dubbio la diretta esperienza personale dello stesso Schopenhauer, come viene testimoniata dai suoi resoconti autobiografici, in particolare i diari di viaggio (*Reisetagebücher*), dove si stabilisce un nesso stringente tra alcune esperienze cruciali dell'infanzia e dell'adolescenza e la genesi di alcuni concetti chiave della filosofia del danzichese.

È il caso, per esempio, della visita al bagno penale di Tolone, migliaia di forzati al lavoro in condizioni estreme, durante la quale prese forma in Schopenhauer sedicenne il sentimento radicale di partecipazione alle sofferenze comuni al genere umano, anche a partire dai suoi più umili recessi, il nucleo germinativo della schopenaueriana concezione etica del *Mitleid*:

[...] è tremendo pensare che la vita di questi miserabili schiavi-galeotti è del tutto priva di qualsiasi gioia e senza speranza, che per essi le sofferenze non avranno fine prima almeno di venticinque anni; si può immaginare una sensazione più dolorosa di quella di un simile infelice incatenato ai ceppi di una buia galera, dai quali solo la morte lo può liberare? (8 aprile 1804, RT, 144).

Oppure è il caso della escursione alle pendici del Monte Bianco che diede luogo alla percezione diretta del sublime, che troverà poi un posto di rilievo nell'estetica schopenhaueriana:

[...] questo spettacolo, la vista di enormi blocchi di ghiaccio, i colpi riecheggianti, i ruscelli torrenziali, le rocce aguzze tutto intorno e le cascate, con sopra le cime come sospese e i monti innevati, tutto questo imprime in noi qualcosa di indescrivibilmente meraviglioso, si vede qui l'aspetto enorme e mostruoso della natura [«das Ungheure der Natur»], che non è più quello suo quotidiano, essa è fuoriuscita dai suoi limiti, e si ha l'impressione di esserle più vicini (16 maggio 1804, RT, 166-167).

Come pure è esemplificato nei due anni (1797-1799) trascorsi dal giovanissimo rampollo della borghesia anseatica (nato nel 1788) presso un corrispondente commerciale del padre a Le Havre, secondo appunto un modello di formazione che anticipa le esperienze del mondo rispetto alla istruzione scolastica e si può considerare come elemento seminale per la visione dell'educazione che qui stiamo contornando⁸. E, del resto, presentando a Goethe in una lettera del 23 giugno 1818 l'uscita di *Die Welt als Wille und Vorstellung*, Schopenhauer ebbe a scrivere in relazione alla genesi del proprio intero sistema:

La mia opera, che uscirà per San Michele, è frutto non soltanto del mio soggiorno qui a Dresda, ma, in una certa misura della mia vita. Non credo, infatti, che riuscirò mai a produrre qualcosa di meglio e di più significativo, e sono dell'opinione che Hélvétius abbia ragione quando dice che nell'uomo tutte le idee o pensieri vengono suscitati dalle impressioni che su di lui esercita il mondo [«durch den Eindruck der Welt alle Gedanken erregt sind»] fino all'età di trenta o al massimo di trentacinque anni; e tutto ciò che potrà dire in seguito non sarà altro che lo sviluppo di quelle idee (BG, 41).

Nella riflessione aforistica retrospettiva affidata alle pagine del lascito manoscritto note come *Cholerabuch* (1932), Schopenhauer darà conto in termini autobiografici delle fondamentali acquisizioni educative – una vera e propria svolta costitutiva della sua visione del mondo – che gli erano derivate, nella fase di passaggio dall'infanzia all'adolescenza, dalla diretta frequentazione del mondo, dal viaggio di formazione al quale abbiamo accennato, come viaggiare, *fahren*, motore produttivo del fare

⁸ Cfr. R. Safransky, *Schopenhauer und die wilden Jahren der Philosophie. Eine Biographie*, Hanser, München, 1987, pp. 34-57, *Die erste Lektüre im Buch des Lebens: Le Havre. Freundschaft mit Anthime. Arthur wird zum Kaufmann erzogen*, trad. it. di L. Crescenzi, *Schopenhauer e gli anni selvaggi della filosofia. Una biografia*, Nuova Italia, Firenze, 1997, pp. 19-42; *La prima lettura nel libro della vita: Le Havre. Amicizia con Anthime. Arthur riceve una formazione commerciale*.

esperienza, *erfahren*, e dell'esperienza tout court, *Erfahrung*, e con allusione al punto saliente dell'esperienza del dolore nella visita a Tolone che paragona alla contemplazione della miseria che provocò la 'conversione' del giovane Buddha.

Scriva infatti Schopenhauer:

Nel mio diciassettesimo anno, senza alcuna formazione scolastica erudita [«*ohne alle gelehrte Schulbildung*»], venni afferrato dalla miseria della vita [«*Jammer des Lebens*»] come Buddha nella sua giovinezza quando scopri la malattia, la vecchiaia, il dolore e la morte. La verità che viene proclamata ad alta voce e con chiarezza dal mondo ebbe presto ragione dei dogmi giudaici dai quali ero pure improntato e il risultato per me fu che questo mondo non poteva essere l'opera di un essere infinitamente buono, bensì di un demone che aveva chiamato creature all'esistenza per deliziarsi alla vista del loro tormento: questo indicavano i dati e credere che le cose stiano così prese il sopravvento» (HN 4.1, 96).

La propensione schopenhaueriana a rivolgersi all'esperienza più profonda e intensa come suscitatrice della riflessione filosofica, infrangendo l'ottundimento della coscienza dovuto all'abitudine e all'apatia intellettuale, trova così una collocazione preferenziale in quella età della vita che segna la fuoriuscita dall'infanzia e nella sua relazione con il viaggio, portando con sé la percezione del dolore del mondo. Nella ricostruzione di Rudolf Malter⁹, questo avviene appunto con un nesso preciso tra l'esperienza francese di Schopenhauer, l'educazione⁹ ricavata dalla lettura nel libro del mondo, e la generalizzazione della sofferenza come caratteristica dell'esistenza nella quarta sezione del *Mondo come volontà e rappresentazione* e del dolore come «surrogato della virtù e della santità», ancora dal *Cholerabuch*, come una sorta di *pathein/mathein*, di conoscenza ricavata dall'esperienza del dolore: «la destinazione della sofferenza si imprime nell'esistenza umana: essa è profondamente immersa nel dolore, non può sfuggirgli, il suo corso e la sua conclusione sono sempre e ovunque tragiche» (HN 4.1, 96).

Al di là dell'intonazione tragico-pessimistica qui prevalente, anche nella ricostruzione dell'intreccio e opposizione biografica tra istruzione scolastica e formazione attraverso il viaggio/esperienza quale risulta dal *curriculum vitae*, steso nel 1819, Schopenhauer racconta come, espresso il

⁹ R. Malter, *Éveil en France. À propos des expériences de Schopenhauer au cours de son voyage à travers l'Europe en 1803-1804*, in J. Schopenhauer, A. Schopenhauer, *Souvenirs d'un voyage à Bordeaux en 1804*, trad. fr. e cura di A. Ruiz, Éditions de la Presqu'île, Lormont, 1992, pp. 217-224 («nella sua annotazione del *Cholerabuch* Schopenhauer pensava a un avvenimento preciso che si era profondamente impresso in lui e che aveva raccontato nel suo diario di viaggio nell'aprile 1804: la miseria dei galeotti al bagno penale di Tolone», 219).

desiderio di iscriversi al liceo, dopo i primi rudimenti appresi da un precettore, si vide proporre dal padre, «sapendo – scrive – quanto fossi avido di conoscere il mondo», l'istruttivo periplo dell'Europa in compagnia dei genitori, comprensivo di un soggiorno per lo studio dell'inglese nei pressi di Londra, purché gli promettesse di abbracciare poi la professione (paterna) del commercio¹⁰. Un ricorso alle modalità educative del viaggio per il quale gli interpreti hanno parlato della liberalità che lo ispira, anche se con elementi di *schwarze Pädagogik*, di «pedagogia nera» (il desiderio di «spezzare la volontà» sperimentato presso il reverendo Lancaster), nello spirito di leggere nel libro del mondo come una sorta di «ritorno alle cose stesse» *ante litteram*¹¹. Così come chi – tra i pochissimi storici della pedagogia tedeschi che hanno affrontato il tema – si è trovato a misurare il peso di Schopenhauer negli studi sull'educazione ha anche sottolineato l'importanza della riflessione autobiografica del filosofo sulla propria istruzione e formazione per la definizione di un suo punto di vista antropologico-pedagogico e per la costruzione delle vedute esposte nel saggio sulla *Erziehung*¹².

6. Educazione ed età della vita: infanzia, giovinezza, maturità, vecchiaia

In base alla teoria dei *Lebensalter*, sulla differenza tra le diverse età della vita, formulata nel primo volume dei *Parerga* come sesto capitolo degli *Aforismi sulla saggezza di vivere* (PI, 519-540; 645-673), Schopenhauer caratterizza l'infanzia (*Kindheit*) come predominio dell'elemento «conoscitivo» (*erkennend*) rispetto a quello «volitivo» (*wollend*), come già stabilito nel capitolo 31 del secondo libro del *Mondo come volontà e rappresentazione*. Di qui discende l'immagine che ci facciamo della fanciullezza come «paradiso perduto», età della felicità, dei pochi rapporti e degli scarsi bisogni, nella quale «la parte maggiore del nostro essere si dischiude alla conoscenza» e ogni individuo – turbato dalla volontà solo in misura molto ridotta – si dispone a cogliere, come nella poesia, l'idea platonica

¹⁰ Cfr. L. Lütkehaus, *Die Ausfahrt des Buddha? Die Reisetagebücher Schopenhauers*, in «Schopenhauer Jahrbuch», 69, 1988: 615-626.

¹¹ Ivi, p. 617, in cui si ricordano anche due «escursioni pedagogiche» nel corso del viaggio, la visita all'istituto per sordomuti dell'Abbé Sicard (la prossimità dei gesti al linguaggio naturale) e all'istituto del «famoso Pestaluzzi» [*sic*]. In quest'ultima occasione il pedagogista svizzero Johann Heinrich Pestalozzi sembra confermare 'per anticipazione' le idee pedagogiche schopenhaueriane spiegando di «non scegliere i propri professori tra i dotti, poiché essi lavorano in base ai loro principi e non avrebbero seguito il suo metodo: al contrario prendeva volentieri persone provenienti dai ceti popolari più bassi, dotate di sano buon senso e prive pregiudizi [*von gesundem Menschenverstande und ohne Vorurtheile*]» (31 maggio 1804, RT, 189).

¹² Cfr. H.-M. Helzer, *Schopenhauers pädagogische Anthropologie heute*, in «Schopenhauer Jahrbuch», 59, 1978: 1-14.

di ciò che gli si trova di fronte, l'affermazione di quello che lo accumuna al suo genere o alla sua specie, quanto c'è in esso di essenziale, spinozianamente, «a vedere tutte le cose e le persone *sub specie aeternitatis*» (PI, 520; 646). Le esperienze e le conoscenze («Erfahrungen und Bekanntschaften») dell'infanzia e della «prima giovinezza» («frühe Jugend») diventano pertanto i «tipi costanti» e le «rubriche» di ogni esperienza e conoscenza successiva: «diventano per così dire le loro categorie [*Kategorien*], in cui facciamo rientrare, anche se non sempre con chiara coscienza, tutto ciò che si presenta in seguito» (*ibidem*). Sono quelli gli anni della formazione di solide basi per la nostra «visione del mondo» (*Weltansicht*), che potrà poi svolgersi e completarsi ma tale rimarrà quanto all'essenziale, gli anni della «comprensione intuitiva delle cose» («anschaulichen Verständnis der Dinge»), cui corrisponde «lo sguardo serio e contemplativo di molti fanciulli» esemplificato dai puttini della Madonna Sistina di Raffaello. Rispetto a essi la funzione dell'educazione è di fornirci i concetti, che non sono però in grado di darci *das Wesentliche*, ciò che è veramente essenziale, che si trova piuttosto «come un capitale, come il contenuto autentico di ogni nostra conoscenza, nella concezione intuitiva del mondo» (PI, 521; 647).

Anche la capacità di memorizzare risulta inversamente proporzionale all'età e il totale abbandono alle esperienze della nostra fanciullezza ce le imprime con una forza sconosciuta alle età successive, quando la «grande quantità di oggetti conosciuti ci toglie coraggio e pazienza [“Muth und Geduld”]», e la distinzione tra le età della vita si carica anche della opposizione tra piacere e dolore, vedere e essere:

[...] l'esistenza *oggettiva* delle cose, ossia il loro esistere nella semplice *rappresentazione*, è qualcosa di rallegrante, e che per contro la loro esistenza *soggettiva*, consistente nella *volontà*, è fortemente penetrata di dolore e tribolazioni [*Schmerz und Trübsal*], si potrà anche ammettere la seguente espressione sintetica della questione: a *vederle* [*sehn*] tutte le cose sono mirabili [*herrlich*], a *esserle* [*seyn*] invece terribili [*schrecklich*] (PI, 521; 647-648).

Con la pubertà irrompe la «sete della vita reale», al di là delle rappresentazioni e delle illusioni, e le divergenze con gli altri si fanno sempre più evidenti, ciascuno perseguendo tuttavia «immagini fantasmagoriche di una felicità sognata e indistinta» che spinge la prima parte della vita a essere insoddisfatta per l'ansia della felicità e la seconda parte a preoccuparsi per l'infelicità (PI, 522-523; 649-650). Se nell'adolescente (*Jüngling*) il mondo risulta ancora velato da immagini ingannevoli, l'esperienza della vita conferisce all'uomo maturo (*gereifte Mann*¹³) la capacità di «imparzialità» (*Unbe-*

¹³ Da notare che l'espressione ha un preciso connotato di genere: «Mann» indica un individuo di sesso maschile, non un essere umano in senso comprensivo (*Mensch*). Per la misoginia di Schopenhauer, cfr. il suo *Sulle donne* (PII, 667-681; 831-848).

fangenheit), che gli permette di vedere le cose sotto una luce semplice e di prenderle per quel che sono, e da questa opposizione discendono dunque i compiti della «migliore educazione» (*beste Erziehung*), quantomeno quelli negativi di «proteggere l'età giovanile da queste illusioni», e, «a tale scopo», si dovrebbe: (a) «da principio mantenere il più possibile limitata la visuale del fanciullo [*Gesichtskreis des Kindes*]», (b) «introdurre nel suo ambito soltanto dei concetti chiari ed esatti [*deutliche und richtige*]», (c) solo dopo che avrà conosciuto correttamente quanto è in essa compreso, «allargare gradualmente tale visuale», (d) «prendendo sempre cura che non rimanga nulla di oscuro, e così pure nulla di compreso male» (PI, 524; 651).

A una giovinezza dominata dalla intuizione sensibile, ovvero dalla poesia che si fa determinare da ciò che è solo intuito, potrà in questo modo fare seguito una vecchiaia dominata dal pensare, ovvero dalla filosofia che si fa determinare dal pensiero. Tra le due età si attuerà una sorta di divisione delle facoltà e di «compensazione spirituale», spettando alla prima la creatività e alla seconda il giudizio, la penetrazione e la fondatezza («solo chi diventa vecchio acquista una rappresentazione concreta e pertinente della vita, dominandola nella sua totalità e nel suo sviluppo naturale»), alla prima la «radice dell'albero della conoscenza» e alla seconda «la corona che porta i frutti», secondo uno svolgimento dell'intelletto che, a differenza del carattere, non resta immutabile ma si modifica e integra in base all'andamento fisico e alla quantità sempre crescente di materiali a esso sottoposti. A merito del trascorrere del tempo vanno anche ascritte le acquisizioni dell'«intima autoformazione» (*innere Selbstbildung*) che compensano l'indebolimento della vecchiaia, sicché si potrebbe anche designare l'opposizione e il passaggio tra le due età fondamentali, come contrapposizione e transizione tra «vedere, viaggiare e imparare», da un lato, e «insegnare e parlare», dall'altro lato (PI, 531-538; 661-669).

Sebbene in qualche punto Schopenhauer segnali in forma polemica i limiti dell'intervento pedagogico («nessuna arte educativa pestalozziana [*keine Pestalozzische Erziehungskünste*] può fare di un babbeo nato un uomo pensante», PI, 521; 647), ma per contrasto inscriba tra *geborenen Tropf*, lo sprovveduto, il sempliciotto, e *denkenden Mensch*, l'uomo di pensiero, tutta una gamma di possibilità, risulta nel complesso evidente come egli introduca un margine molto ampio di miglioramento degli individui, con un indice temporale progressivo anche in funzione compensatoria rispetto alla riduzione della forza vitale, e che tale processo di 'perfezionamento' è affidato alla loro capacità di formazione e autoformazione.

7. Educazione ed età della vita: prescrizioni formative per giudizio e memoria

Nell'ambito del ragionamento più ravvicinato sull'educazione, si dà inoltre un corrispettivo più dettagliato della teoria delle età della vita in termini di prescrizioni educative e di accorgimenti vari da seguire nel corso della prima formazione e nel suo consolidamento attraverso le età.

Punto di partenza per tale connessione è l'assunzione della relazione inversamente proporzionale delle facoltà di «giudizio» (*Urtheilskraft*) e «memoria» (*Gedächtnis*) con, rispettivamente, l'infanzia-giovinezza e la maturità, sicché i correttivi da adottare andranno nei due sensi opposti.

Dal momento che «gli errori assorbiti nell'infanzia di solito rimangono incancellabili, mentre la facoltà del giudizio è l'ultima a giungere a maturità», occorrerà che (PII, 685-686; 853-854):

- a. i giovani, fino all'età di sedici anni, siano lasciati liberi da tutti quegli insegnamenti (*Lehren*) in cui si possa andare incontro a «grandi errori» (*große Irrthümer*), come accade con la filosofia, la religione e le vedute di insieme di ogni genere;
- b. gli stessi giovani si occupino esclusivamente di oggetti di studio nei quali non siano possibili errori, come nella matematica, oppure nessun errore molto pericoloso, come accade nell'apprendimento delle lingue, nelle scienze naturali, nella storia ecc.;
- c. infanzia e gioventù siano dedicate a «raccogliere dati» e a «imparare a conoscere» in modo specifico e dalle fondamentali le «singole cose»;
- d. il «giudizio in generale» (*Urtheil im Allgemeinen*) venga mantenuto in sospenso, lasciando che le «spiegazioni ultime» (*letzte Erläuterungen*) siano differite;
- e. si eviti di «inculcare pregiudizi» (*Einprägung von Vorurtheilen*) che potrebbero paralizzare la facoltà di giudizio per sempre, mentre essa presuppone *Reife und Erfahrung*, maturità ed esperienza.

La memoria, invece, è tanto più potente e ricettiva, dotata di «forza e tenacità», quanto più si è giovani e abbisogna quindi di essere accuratamente esercitata in quella età, in modo da (PII, 686-687; 854-855):

- a. ottimizzarne le prestazioni, usandola con il «massimo utile possibile» (*möglichstem Gewinne*), visto che ciò che è stato imparato bene nella gioventù rimane conservato «per sempre» dalla memoria;
- b. «fondare» (*gründen*) l'educazione sulla ricettività e tenacia dello spirito giovanile – e il farlo sarà «un pensiero estremamente naturale» – operando con metodo e sistematicità, seguendo regole e prescrizioni, per indirizzare verso una tale «preziosa inclinazione» tutte le «impressioni» (*Eindrücke*);
- c. scegliere di «riempire» la memoria soltanto con ciò che è più essenziale e importante (*Wesentlichsten und Wichtigsten*), escludendo tutto il resto, in base a una sorta di dietetica della memoria che muove dall'assunzione dei limiti cui la memoria stessa è sottoposta, limiti di tempo, poiché «all'essere umano sono concessi soltanto pochi anni di giovinezza», e limiti di spazio, poiché la portata della memoria in generale, e a maggiore ragione di quella individuale, è circoscritta;
- d. affidare siffatta scelta, «una volta per tutte», alle «menti più valenti» (*tüchtigsten Köpfen*, alla lettera, le teste più abili) e ai «maestri di ogni

- disciplina [*Fach*] con la più matura riflessione», fissandone il risultato;
- e. porre a fondamento della medesima scelta un vaglio (*Sichtung*) di ciò che è necessario e importante sapere per l'uomo in generale (*den Menschen überhaupt*) e per ogni mestiere (*Gewerbe*) e disciplina di studio (*Fach*) particolare;
 - f. costruire un «canone dell'educazione intellettuale» (*Kanon der intellektuellen Erziehung*), da rivedere e aggiornare «ogni dieci anni» e composto nel suo insieme da «corsi gradualmente allargati, in enciclopedie, secondo il grado di cultura generale che a ciascuno è destinato in base alle sue condizioni esterne», per quanto riguarda le conoscenze del primo genere, e da «cognizioni affidate alla scelta dei veri maestri in ogni disciplina», per il secondo genere di *Kenntnisse*.

Quanto alla «maturità» (*Reife*) (PII, 687; 855-856), essa ha uno statuto specificamente conoscitivo ottenuto nella correttezza di rapporti tra intuizioni e concetti. Si può definire, in relazione alla «conoscenza» (*Erkenntniß*), come la «perfezione» (*Vollkommenheit*) che è alla portata di ogni individuo e che può essere raggiunta in quanto preciso collegamento ed esatta connessione (*genaue Verbindung*) tra tutti i concetti astratti e la sua apprensione intuitiva, con la condizione puntuale che ogni concetto disponga di una base (*Basis*) nell'intuizione sensibile e su di essa poggi stabilmente, garantendogli essa sola «valore reale» (*realen Werth*) e la capacità di «sussumere» ogni intuizione nel concetto a essa adeguato e giusto per lei («dem richtigem, ihr angemessenen Begriff zu subsumieren vermöge»). Dato che l'acquisizione delle conoscenze astratte e di quelle intuitive avviene attraverso vie e fonti del tutto disperate, le prime tramite «lezione e comunicazione di altri» (*Belehrung und Mittheilung Anderer*), buone o cattive che siano, e le seconde «per la via naturale», si dà una sfasatura temporale e di età della vita tra le une e le altre, con lo scarto iniziale, in gioventù, tra concetti «fissati da mere parole» e conoscenza reale, raggiunta dall'esperienza, e solo per gradi crescenti di collegamento, correzione e concordanza (*Verbindung, Berichtigung, Übereinstimmung*) reciproche si perviene alla maturità della conoscenza.

È importante, per circoscrivere i margini e le possibilità assegnate al compito educativo da Schopenhauer, sottolineare come la *Reife* così concepita non dipenda dalla «perfezione» (*Vollkommenheit*) delle capacità individuali bensì dalla «connessione» (*Zusammenhänge*) delle conoscenze astratte e intuitive. Se perciò le caratteristiche individuali possono influenzare il «grado di intensità» (*intensiven Grad*) con il quale queste ultime sono possedute, la possibilità di raggiungere una tale connessione adeguata rimane invece a disposizione di chiunque.

8. Limiti e pregi educativi della lettura, dell'erudizione e dell'università

Se l'«uomo pratico» dovrà perfezionare lungo tutta la vita lo studio di come propriamente vada il mondo, «senza che si finisca di imparare»

(«ohne daß man ausgelehrten hätte»), il giovane apprendista della conoscenza potrà essere facilmente sviato nel suo cammino dalla lettura dei «romanzi», che ne raddoppiano le difficoltà giacché «rappresentano» (*darstellen*) uno «svolgimento delle cose» (*Hergang der Dinge*) e un «comportamento dell'uomo» (*Verhalten des Menschen*) che non si verificano nella realtà effettuale (*Wirklichkeit*) (PII, 687-688; 856). Dalla constatazione di simili «fuochi fatui», «pregiudizi» e «attese irrealizzabili», più in generale, dello scambio tra realtà e fantasia il cui satirico eroe eponimo è indicato in Don Chisciotte non senza adombrare bovaristiche «giovinette», discendono una sorta di prontuario delle (pochissime) letture consigliate tra i romanzi (Walter Scott, Lesage e i suoi ispiratori spagnoli, *Il vicario di Wakefield*) e un ammonimento *en moraliste* alla «credulità della gioventù» (PII, 688; 856-857), che riflettono certo le idiosincrasie schopenhaueriane (il contenzioso con la madre romanziera di successo e regina dei salotti nella Weimar di Goethe¹⁴) ma anche si ispirano alla più approfondita concezione delle funzioni e disfunzioni della lettura nell'apprendimento altrove esposta dal filosofo.

Già si è accennato sopra a una dietetica della lettura a proposito delle virtù del *Selbstdenker*, si può ora stabilire un parallelismo più ampio tra limitazione della lettura e formazione personale sulla scorta della riflessione dedicata da Schopenhauer, appunto, ai libri e alla lettura nel ventiquattresimo capitolo dei *Parerga e Paralipomena* (*Über Lesen und Bücher*, PII, 602-613; 748-762). Nella sua *pars instruens*, la funzione del leggere è essenziale per la *Bildung* dello scrivere, perché di contro alla «imitazione» degli altri che porta a inaridire le proprie virtù è soltanto con la lettura che si apprende a scrivere, e non nel senso che si possano così acquisire qualità da scrittore, ma in quello secondo il quale si possono attraverso l'esercizio della lettura far passare aristotelicamente tali qualità dalla potenza all'atto: «questo è dunque l'unico modo nel quale la lettura riesca a formare [*bildet*] lo scrivere [*Schreiben*, non lo "scrittore", *Schreiber*]» (PII, 604-605; 750). Ancora in una prospettiva che contrappone naturale e artificiale, la lettura ci insegna l'uso dei nostri talenti naturali, ci fa appropriare del nostro «dono di natura» (*Naturgabe*), senza il quale saremmo consegnati alla «morta maniera» (*totde Manier*), a riprodurre banali imitazioni, al *Nachahmen* (§ 292). Leggere può significare altrimenti, dal lato *destruens*, far pensare un altro al posto nostro e limitarsi alla «ripetizione» (*Wiederholung*) del suo processo mentale. Prendendo di nuovo le mosse dall'assunto preferenziale del *Selbstdenken* e trasponendolo nel campo metaforico della *manducatio spiritualis*, per la molta lettura lo spirito finisce per perdere la propria elasticità come il nutrimento eccessivo rovina lo stomaco e il rapido ingoiare impedisce la ruminazione (§ 291). Al punto che – come già Schopenhauer scriveva nel secondo volume del *Mondo come volontà e rappresentazione* –

¹⁴ Cfr. R. Safransky, *Schopenhauer und die wilden Jahren der Philosophie*, cit., cap. XII, pp. 246-265; 239-258.

[...] l'incessante leggere e studiare guasta addirittura il capo; specialmente perché il sistema dei nostri propri pensieri e delle conoscenze perde la sua interezza e il suo nesso di continuità, se noi interrompiamo questo così spesso arbitrariamente per far posto a un corso di pensieri interamente estraneo [e, d'altra parte] il furor di leggere della maggior parte dei dotti è una specie di *fuga vacui* dal vuoto di pensieri delle loro teste [...]: per avere pensieri, essi debbono leggerne, come i corpi inanimati, che ricevono il movimento solo da fuori (WII, 84-85; 97).

In base poi – di nuovo nel saggio sulla lettura dei *Parerga* – alla forbice temporale che divarica il tempo della vita dal tempo del mondo, le seneciane e ippocratiche *vita brevis* e *ars longa*, occorre imparare, «per la salvezza della propria formazione» («zum Heil seiner Bildung»), un'arte del sottrarre, una vera e propria «arte del non leggere» («Kunst nicht zu lesen») che, evitando di farci rincorrere quello che tutti leggono, «il leggere a tempo» («a tempo zu lesen») in modo tale che «tutti quanti leggono sempre la medesima cosa, vale a dire l'ultima novità», ci permetta di concentrare lo «scarso tempo» sulla lettura esclusiva delle «opere dei più grandi spiriti di tutti i tempi e di tutti i popoli», i quali soltanto sono in grado di formare e istruire effettivamente (*bilden und belehren wirklich*) (PII, 607-607; 751-753). Fanno inoltre parte di questa cura da applicare alla propria formazione tanto la rifunzionalizzazione dell'assunto scolastico tradizionale che vede nella *repetitio* la *mater studiorum* in precetto che invita ai pregi della lettura ripetuta e della rilettura, che ci fa capire meglio e ci consente di tenere conto dell'insieme del testo per la comprensione delle sue parti, quanto la considerazione della lettura in chiave storica che ci fa preferire gli antichi e auspicare lo studio delle lingue classiche, deplorandone il decadimento, ma anche ci rende consapevoli di una sorta di «storia tragica della letteratura», con lo scarto tra la fortuna in vita dei grandi spiriti di ogni epoca e la loro assunzione duratura nel canone delle letture, e delle «bancarotte» periodiche cui lo spirito del tempo è sottoposto di conseguenza (§§ 296a, 297).

In ogni tempo, comunque, si danno due tipi di letterature, quella vera e propria, che permane (*stehende*) ed è composta da persone che vivono *per* la scienza o per la poesia, una dozzina di opere in un secolo, e quella solo apparente, che passa (*flußende*), si annuncia rumorosamente in migliaia di esemplari, scompare presto, ed è composta da persone che vivono *di* scienza o poesia (§ 296). Allo stesso modo, *A proposito di erudizione e di scienziati* (PII, 524-536; 632-647), il campo degli studi è affollato di maestri, scolari e istituti (*Anstalten*) in apparenza dedicati all'insegnamento e all'apprendimento, il cui vero scopo non è però la sapienza (*Weisheit*) bensì il guadagno e il prestigio (*Kredit*) che ne deriva, ancora un «vivere di» anziché un «vivere per» che porta chi studia e chi insegna a ricercare nozioni, notizie (*Kunden*), invece di capacità di intuizione e penetrazione nella realtà (*Einsicht*). Tra cattedratici e «studiosi indipendenti» (*unabhängigen Gelehrten*) sussiste un antagonismo simile a quello tra cani e lupi,

paragonabili gli uni ai «ruminanti» addomesticati e gli altri ai «predatori» nella libera natura. La «barbarie», che torna di nuovo «nonostante ferrovie, fili elettrici e mongolfiere», porta ad archiviare «umanesimo, nobile gusto e sentimenti elevati», e, tra l'altro, a perdere di vista il cosmopolitismo universalistico del latino in favore dello spirito «piccolo borghese» della comunicazione scientifica nelle lingue nazionali, a disperdersi in specialismi senza «versatilità e visione generale» e, per il molto (troppo) leggere, scrivere e insegnare, a smarrire l'abitudine alla chiarezza e alla profondità del sapere.

Da un medesimo discrimine tra mezzo e scopo, essere rappresentato e essere qualcosa, vivere di e vivere per, pensare per gli altri e pensare per sé, lettura di pensieri altrui e assunzione intuitiva del mondo tramite l'esperienza, si diparte la contrapposizione tra «filosofia come professione» (*als Profession*), al servizio del governo, e «filosofia come libera ricerca della verità» (*als freier Wahrheitsforschung*), al servizio della natura e della umanità, intorno alla quale è intessuta la polemica *Sulla filosofia delle Università*, nel primo volume dei *Parerga* (PI, 157-218; 199-276)¹⁵. Sempre sul filo della ricostruzione delle relazioni di potere che producono anche gli assetti del sapere, Schopenhauer rintraccia qui anche la genealogia dell'assoggettamento «alla volontà del padrone che fornisce il pane [*Brotherren*]», della «scuola di sottomissione e di adattabilità» («Schule der Unterwürfigkeit und Fügsamheit») cui è sottoposto l'«insegnamento» (*Lehren*) universitario finalizzato alla formazione della «classe dirigente dello Stato e della società», laddove invece:

[...] nessun ramo di insegnamento richiederebbe individui di capacità pieni di amore per la scienza e di zelo per la verità, quanto la sfera dove i risultati dei più alti sforzi dello spirito umano, riguardanti il più importante di tutti i problemi, debbono essere consegnati sotto forma di parole vive [*lebendigen Worte*] alla parte migliore della nuova generazione, la sfera anzi attraverso cui deve essere suscitato in questa gioventù lo spirito della ricerca [*Geist der Forschung*] (PII, 213-214; 270-271).

Lo stesso insegnamento della filosofia andrebbe sottoposto, secondo una dettagliata serie di prescrizioni didattiche, a limitazioni (la logica, scienza chiara e dimostrabile; una succinta esposizione della storia della filosofia da Talete a Kant), gradualità (passare dagli elementi introdotti dall'insegnamento a uno «studio indipendente») e ricognizioni di prima mano (lettura diretta delle opere dei grandi filosofi) per favorire l'«immediata comunicazione» con intelligenze autonome e superiori, espressione del carattere «aristocratico» della natura (PI, 216-218; 274-276).

¹⁵ Sull'opposizione tra *Universitätsphilosophie*, che vive del sapere e filosofia che vive per esso, cfr. anche WII, 189-191; 197-199.

9. «Bildung» come processo e come risultato

Tirando le somme dell'incontro e del confronto intorno alla teoria dei colori tra Schopenhauer e Goethe avvenuto nell'inverno 1813-1814¹⁶, Arthur Hübscher ne ha così sintetizzato il risultato in relazione al problema della cultura come formazione:

Schopenhauer ha fatto proprio il concetto di *Bildung* di Goethe, improntato alla cultura antica, ma ne ha ridotto notevolmente la portata. Egli è convinto che dall'umanità nel suo complesso non ci si possa aspettare molto, data la sua limitata capacità di sviluppo, la sua affinità elettiva [*Wahlverwandschaft*] con ciò che c'è di più oscuro e malvagio: come dovrebbe la *Bildung* modificare questo stato di cose?¹⁷.

E, certo, gli accenni cui lo studioso rimanda subito dopo, riferendosi alle *Ergänzungen* che integrano il *Mondo come volontà e rappresentazione* nel secondo volume uscito nel 1844, sono ancora in prevalenza segnati anche a questo riguardo dal disprezzo per la massa degli uomini alla quale va riservato un semplice «addestramento»:

Vera formazione [*eigentliche Bildung*], nella quale conoscenza e giudizio vanno mano in mano, può essere rivolta solo a pochi; e pochissimi poi sono capaci di accoglierla. Per la grande massa al posto di essa c'è generalmente una specie di addestramento [*Abrichtung*]: esso viene effettuato con l'esempio [*Beispiel*], con l'abitudine [*Gewohnheit*] e con l'imprimere assai precocemente e fermamente certi concetti, prima che l'esperienza, l'intelletto e il giudizio intervengano a disturbare l'opera. Così vengono inoculati pensieri, che in seguito aderiscono così saldi e incrollabili a ogni insegnamento come se fossero *innati*, e per tali sono stati considerati, perfino da filosofi (WII, 74; 86).

Alla luce tuttavia della più estesa e approfondita riflessione sui temi dell'educazione alla quale il filosofo si è specificamente dedicato negli anni successivi e che si è cercato di ricostruire qui, è possibile notare come, pur sulla base di immutate premesse metafisiche e di teoria della conoscenza

¹⁶ Per lo scambio con Goethe, cfr. A. Schopenhauer, *Der Briefwechsel mit Goethe und andere Dokumente zur Farbenlehre*, Haffmans, Zürich, 1992 (anche Id., *Gesammelte Briefe*, a cura di A. Hübscher, Bouvier, Bonn, 1978, pp. 9-36), trad. it. in A. Schopenhauer, *La vista e i colori e carteggio con Goethe*, a cura di Mazzino Montinari, Se, Milano, 1998, pp. 115-147.

¹⁷ A. Hübscher, *Goethes unbequemer Schüler*, in «Schopenhauer Jahrbuch», 54, 1973: 1-19, qui pp. 10-11; cfr. anche Id., *Denker gegen den Strom. Schopenhauer: Gestern-Heute-Morgen*, Bouvier, Bonn, 1973, pp. 64-83, qui p. 76, trad. it. di G. Invernizzi, *Arthur Schopenhauer: un filosofo controcorrente*, Mursia, Milano, 1990, pp. 61-78, qui pp. 70-71.

e pur permanendo una indubbia inclinazione per l'aristocrazia dello spirito, emerge in primo piano nel pensiero di Schopenhauer uno spazio peculiare per una attività educativa generalizzata e dettagliata, in cui, come ha segnalato Karl Helmer, la *Bildung* va intesa sia come «processo» (*Vorgang*) sia come «risultato» (*Ergebnis*)¹⁸. Essa infatti è il procedimento che consente la precisione nell'uso della conoscenza e della facoltà di giudizio nella costruzione dei concetti commisurata al suo presupposto intuitivo e che conduce per gradi, grazie alla durata e alla intensità del processo, a ottenere appunto la formazione come cultura. Il molto sapere, ovvero avere a disposizione una grande quantità di concetti e di erudizione, si produce qui come il risultato della formazione e, questa volta d'accordo con Gracián¹⁹, «niente forma più del sapere» («nichts bildet mehr als Wissen», HN 4,II, 170). Sempre presupposto, tuttavia, che l'accrescimento delle conoscenze «solo in quanto dà materia a pensare, aumenta la nostra cognizione e il nostro vero sapere», sicché, con Eraclito, la «polymathia» o «multiscientia» *non dat intellectus*, e l'erudizione va paragonata a «una pesante corazza, che certo rende invincibile l'uomo forte, ma che per il debole è un peso, sotto cui esso completamente soccombe» (WII, 86; 99), sapendo che «in tutti gli stati sociali troviamo uomini di superiorità intellettuale, e spesso senza alcuna istruzione» (WII, 84; 96).

10. Le difficoltà di una ricezione

A chi, scrivendo alla fine degli anni settanta del secolo scorso, avesse tentato un bilancio della presenza del filosofo negli studi sull'educazione di lingua tedesca non sarebbe restato da constatare altro che «Arthur Schopenhauer è scomparso dalla discussione pedagogica» e che «a stento il suo nome si ritrova in manuali e enciclopedie pedagogiche»²⁰. Non era stato e non sarà però sempre così. Prima di una recente ripresa di interesse che verrà documentata nel capitoletto che segue il presente, ci fu un periodo, tra il 1880 e il 1920 circa, nel quale la sua presenza fu invece assai consistente e fu collegata, soprattutto, al dibattito su pessimismo e ottimismo in ambito educativo e alla presa di posizione di Johann Friedrich Herbart, che fu tra i primissimi recensori (1820) del *Mondo come volontà e rappresentazione* e che segnò i termini chiave – *pro et contra* – di quel-

¹⁸ K. Helmer, *Über Möglichkeiten und Grenzen der Erziehung. Eine Untersuchung zur Philosophie und Pädagogik Arthur Schopenhauers*, Schindele, Rheinstetten, 1977, pp. 65-66.

¹⁹ Si tratta comunque di un Gracián rifunzionalizzato invertendo la direzione natura-cultura, secondo una torsione per la quale *Bildung* non rappresenta più lo strumento per ricondurre la barbarie dello stato naturale all'eleganza della civiltà (cfr. per intero il § 87 dell'*Orakel* su *Bildung und Eleganz*, HN 4,II, 170), ma l'educazione al corretto uso naturale delle facoltà conoscitive in rapporto all'esperienza.

²⁰ K. Helmer, *Über Möglichkeiten*, cit., p. 7.

la ricezione constatando l'impossibilità del compito formativo sulla base delle premesse filosofiche di Schopenhauer.

Con la vistosa eccezione della terza *Considerazione inattuale* di Friedrich Nietzsche, peraltro da molti lettori dell'epoca ridotta ad autoesposizione cifrata per affinità e per contrasto di un «Nietzsche come educatore», che si mosse secondo una prospettiva più complessa della quale si occuperà in dettaglio la seconda sezione della presente ricerca, fu in tale duplice direzione che si orientarono, tra gli altri, i lavori di Otto Hummel (1881), Friedrich Paulsen (1882), Max Schneidewin (1886), Arthur Jung (1889), Eduard von Hartmann (1890), Friedrich Regener (1894), Leonhard Veeh (1900), Wilhelm Ebel (1902), Otto Arnold (1906), Otto Flügel (1908), Heinrich Hasse (1923).

Scritta nel 1819 su sollecitazione del comune editore Brockhaus, la recensione di Herbart²¹, insisteva nel far dipendere le posizioni di Schopenhauer da quelle di Fichte e nel notare come «nelle false ipotesi psicologiche del kantismo sono stati dimenticati i bambini e gli animali» e, per questo, ci si dovesse secondo Schopenhauer compiacere dell'ipotesi «che non si dia alcuna formazione intellettuale graduale», trovandosi poi a negare ogni «miglioramento e peggioramento morale» che pure la libertà trascendentale kantiana implicherebbe²². Pur apprezzando lo stile e la grande leggibilità della scrittura schopenhaueriana, Herbart giunse a svalutare a «colpo di teatro» l'introduzione della libertà nella quarta parte del *Mondo* e a definire l'insieme come mero «esercizio di pensiero» (essendo questa «più recente filosofia idealistico-spinoziana», «sempre del tutto errata») che richiama il regno delle *Nuvole* al quale Aristofane aveva rimandato Socrate, cui contrappose il faticoso impegno di sostegno alla crescita degli esseri umani: «E di che cosa ha bisogno l'umanità? Di uomini tali da intendere come fissare la pianta di fagioli al suo sostegno: uomini come Fellenberg, non filosofi da Nefelocucchia»²³. Il contrasto tra Schopenhauer e Herbart si fondava più ampiamente su una diversa, e per molti versi contrapposta, concezione della volontà (*Wille*): mentre per il primo essa non aveva nulla a che fare con la deliberazione consapevole ma incarnava il cieco impulso del mondo, fino a identificarsi con la cosa in sé empiricamente imm modificabile e in conoscibile, per il secondo «il concetto fondamentale della pedagogia – come recita in apertura il suo abbozzo del 1835 – è la formabilità [*Bildsamkeit*] dell'allievo [...] e della sua volontà» e, se di ta-

²¹ J. F. Herbart, *Rezension des erstes Bandes der «Welt als Wille und Vorstellung»*, in «Hermes oder kritisches Jahrbuch der Literatur», drittes Stück für das Jahr 1820, Nr. VII der ganzen Folge, Amsterdam/Leipzig, pp. 131-149; apparsa in origine come anonima con la sigla E.G.Z., la recensione fu poi ricompresa in J.F. Herbart, *Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge*, a cura di Karl Kerbach e Otto Flügel, vol. 12, Beyer & Söhne, Langensalza, 1907, pp. 56-75.

²² J.F. Herbart, *Sämtliche Werke*, vol. 12, cit., pp. 60-61.

²³ Ivi, p. 75 (il riferimento è all'agronomo e pedagogo svizzero Philipp Emanuel von Fellenberg, 1771-1844).

le *Bildsamkeit*, si trova traccia negli animali superiori, conosciamo una vera e propria «formabilità della volontà alla moralità» («*Bildsamkeit des Willens zur Sittlichkeit*») solo nell'uomo²⁴.

Friedrich Paulsen, professore di pedagogia a Berlino molto influente sulle politiche scolastiche tedesche nel periodo tra fine Ottocento e inizio Novecento, introdusse un elemento psicologico, vedendo nella scissione interna alla persona tra la preminenza dell'intelletto e le difficoltà del suo carattere il tema fondamentale dell'intera filosofia di Schopenhauer, e colse due punti di vista al suo interno, pessimismo e volontarismo, considerando quest'ultimo come un elemento da porre in contrasto nella tradizione tedesca all'intellettualismo patrocinato da Herbart e il primo come tonalità di base della concezione della vita di Schopenhauer²⁵. Senza addentrarci nella storia della discussione su pessimismo e ottimismo e del modo in cui venne in essa implicata la ricezione di Schopenhauer (il termine non comparve nei suoi scritti prima del 1828), salvo rilevare che il significato del «pessimismo» si fece sempre più ampio e che esso venne ad opporsi a tutto ciò cui «una coscienza liberale guarda con speranza [...], all'accrescimento della *Bildung*»²⁶, andrà notato come, appunto, intorno a essa e al richiamo herbartiano si disposero le opzioni pedagogiche dei lettori di Schopenhauer: Hummel elencò tra gli aspetti positivi del lascito schopenhaueriano il riconoscimento della pluralità degli individui e la fondazione dell'insegnamento sull'intuizione e tra quelli negativi il determinismo, il pessimismo, il pericolo di quietismo e l'assenza di una dottrina pedagogica in senso stretto²⁷; Schneidewin contrappose all'entusiasmo per il filosofo, molto diffuso tra gli studenti, l'ottimismo formativo, l'importanza della storia e del patriottismo da lui trascurati²⁸; Jung insistette a sua volta su aspetti analoghi, in particolare sulla possibilità di influire sulla volontà²⁹; von Hartmann – di suo molto interessato al connotato di inconscio legato al *Wille* schopenhaueriano – propose invece di considerare l'efficacia educativa del pessimismo e derivare da esso un pensiero eudemonologico-

²⁴ J. F. Herbart, *Umriss pädagogischer Vorlesungen 1835*, in J.F. Herbart, *Sämtliche Werke*, cit., vol. 10, Beyer & Söhne, Langensalza, 1902, p. 69.

²⁵ F. Paulsen, *Arthur Schopenhauer. Der Zusammenhang seiner Philosophie mit seiner Persönlichkeit*, in «Deutsche Rundschau», 1882: 61-78.

²⁶ A. Hübscher, *Denker gegen den Strom*, cit., p. 177, trad. it. cit. p. 166; per la *Pessimismus Debatte*, cfr. l'intero capitolo su *Il migliore e il peggiore dei mondi*, ivi, pp. 169-185, trad. it. pp. 159-175.

²⁷ O. E. Hummel, *Die psychologischen und pädagogischen Grundgedanken Schopenhauers*, in «Pedagogicum», 1881: 521-532, 573-585.

²⁸ M. Schneidewin, *Das Gymnasium und Arthur Schopenhauer*, in «Das Magazin für die Literatur des In- und Auslandes», 55, 1886: 161-164.

²⁹ A. Jung, *Die pädagogische Bedeutung der Schopenhauerschen Willenslehre*, Gaertners Verlagsbuchhandlung, Berlin, 1890.

evolutivo basato su un bilancio tra piacere e dispiacere³⁰. Se Veeh cercò di reintrodurre il pessimismo nell'orizzonte dei pedagogisti, dal quale era scomparso³¹, Regener tentò di riconnettere alla morale l'immodificabilità del carattere in Schopenhauer, valorizzandone gli insegnamenti rispetto a singoli campi disciplinari, come quello delle lingue antiche³², in modo non dissimile dal contributo di Ebel dedicato a raccogliere e ordinare tali suggerimenti³³, mentre spettò alla voce di enciclopedia di Flügel, uno dei curatori delle opere di Herbart, ribadire che il presupposto di ogni vera pedagogia si trova nel fatto che la volontà umana è «formabile» (*bildsam*), riaffermando l'herbartiano convincimento che la «sana pedagogia» sia un *Heilmittel*, un rimedio salutare, contro il fatalismo pessimistico schopenhaueriano³⁴.

Fu però la dissertazione di Otto Arnold per l'Università di Lipsia, con relatori (*Referenten*) Wilhelm Wundt e Johannes Volkelt, a svolgere la presentazione più estesa delle «vedute pedagogiche» di Schopenhauer «in connessione con la sua filosofia»³⁵. Anche egli non si sottrasse tuttavia a una valutazione finale del contributo schopenhaueriano, sulla base di un assunto valoriale che comprendeva formabilità del carattere, fede nel progresso e nell'importanza della formazione storica, e che lo portò a descriverne «verità, unilateralità ed errori»: tra le prime, elencò l'individualismo, l'accentuazione dell'importanza della qualità del sapere di contro alla quantità e la spontaneità degli esseri umani; tra gli ultimi, l'immodificabilità del carattere, l'insormontabilità delle inclinazioni innate e la

³⁰ E. von Hartmann, *Kann der Pessimismus erzieherlich wirken?*, in «Pädagogische Studien», 7, 1890: 129-150.

³¹ L. Veeh, *Die Pädagogik des Pessimismus*, Haacke, Leipzig, 1900.

³² F. Regener, *Schopenhauers Ansichten über Erziehung*, Behrend, Wiesbaden, 1894.

³³ W. Ebel, *Schopenhauers Bedeutung für Lehrer und Erzieher*, Wissenschaftliche Beilage zum Jahresbericht der Kaiser Friedrich-Schule zu Charlottenburg Ostern 1902 (1902, Programm No 71), Charlottenburg 1902.

³⁴ O. Flügel, *Schopenhauer*, in *Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik*, a cura di Wilhelm Rein, vol. 7, seconda edizione, Beyer & Söhne, Langensalza, 1908, pp. 734-742, qui pp. 740-741 (la voce fu introdotta solo nella seconda edizione dell'enciclopedia; come è stato notato da Helmer, *Über Möglichkeiten*, cit., pp. 28-29, lo zelo di Flügel arrivò a interpolare l'espressione «pessimismo» modificando in citazione il testo della recensione di Herbart, dove il termine non compare, come del resto in tutta la prima edizione del *Mondo*).

³⁵ O. Arnold, *Schopenhauers pädagogische Ansichten im Zusammenhange mit seiner Philosophie*, Beyer & Söhne, Langensalza, 1906. Entrambi i relatori erano per parte loro interessati alla filosofia di Schopenhauer: J. Volkelt lavorò a più riprese alla monografia *Arthur Schopenhauer. Seine Persönlichkeit, seine Lehre, seine Glaube*, Frommann, Stuttgart, 1900 (quinta ed. rivista, ivi, 1923), al centro della quale stava il «filosofo dell'irrazionalismo» e dell'intuizione che «non radica il mondo in un fondamento di ragione» (ivi, p. 1), mentre per W. Wundt fu importante la fondazione realistica del pensiero schopenhaueriano (cfr. Id., *Einleitung in die Philosophie*, Engelmann, Leipzig, 1901, pp. 418-421).

conseguente sottovalutazione degli elementi acquisiti, il ristretto margine formativo e la svalutazione della storia³⁶.

In sintesi, quindi, si tratta di una ricezione datata e fortemente ipotecata dalla discussione coeva e dalla precoce opposizione herbartiana e, per quanto – in alcuni casi, Ebel, Arnold e Hasse, soprattutto – sia stata propensa a rendere disponibile il patrimonio di considerazioni educative schopenhaueriane, ne ha proposto però una lettura richiusa entro coordinate preordinate e in definitiva, come si è visto, senza prospettive. Tant'è che, dopo gli anni venti, la pur fluviale letteratura su Schopenhauer annovera pochissimi contributi interessati alla sua dimensione formativa, con una certa ripresa negli anni settanta (Helmer, Helzer) e qualche spunto tra gli anni ottanta e novanta (Spierling, Dode, Hummel) del Novecento, sempre in connessione con una crescente messa in discussione del paradigma formativo neumanistico. Unico episodio da annotare, prima della «riscoperta» in anni recenti da parte di Norbert Heinel alla quale sarà dedicato il capitoletto che segue qui in appendice, fu la ricerca storico-pedagogica di Esther Hummel sul rapporto tra libero arbitrio e agire educativo che mise a confronto le «conseguenze pedagogiche» del pensiero di Agostino, Comenio, Locke e Schopenhauer³⁷. Al di là quindi della ricezione in senso stretto, e al di là dei suoi episodi più rilevanti che ancora si vedranno, come anche, al di là della messa in valore dell'insieme delle osservazioni che costituiscono il «campo educativo schopenhaueriano» in parte sfuggito a tale ricezione, risulta evidente che interrogarsi sul contributo schopenhaueriano alla riflessione sulla *Bildung* dovrà significare anche, come pure si cercherà di mettere a fuoco nella presente ricerca, analizzare le implicazioni educative dello Schopenhauer *Erzieher* e maestro di saggezza e confrontarsi con le nuove domande che possono venir poste alla sua filosofia dagli sviluppi di complicazione e crisi della stessa nozione di «formazione».

11. Appendice: una riscoperta tardiva

Prendendo le mosse dall'attualità della filosofia di Arthur Schopenhauer per giungere in conclusione a puntualizzare una sua critica in cinque punti, la ricerca di Norbert Heinel, letteralmente intitolata «Educazione all'intuizione. Schopenhauer come educatore»³⁸, è la più recente e una delle pochissime dedicate al tema in lingua tedesca e si propone soprattutto di

³⁶ Cfr. Arnold, *Schopenhauers pädagogische Ansichten*, cit., pp. 88-90.

³⁷ E. Hummel, *Über den freien Willen und seine Bedeutung für erzieherisches Handeln dargestellt anhand von vier Beispielen aus der Geschichte der Pädagogik*, Univ. Diss., Zürich, 1991.

³⁸ N. Heinel, *Erziehung zur Einsicht. Schopenhauer als Erzieher*, Denkmayr, Linz, 2005 (salvo diversa indicazione, tutte le citazioni nel capitoletto presente andranno riferite a questo libro).

ricostruire l'apporto del filosofo di Danzica alla riflessione sull'educazione. Essa si svolge attraverso un'analisi degli elementi della sua opera legati ai problemi dell'educazione e una loro messa a confronto con alcuni classici della filosofia dell'educazione, oltre che con alcuni problemi attuali delle scienze della formazione, e ci rende così possibile di introdurre una visione più allargata dei compiti educativi secondo Schopenhauer.

La parte centrale del volume (capitolo quinto, pp. 121-204) è infatti dedicata a identificare cinque «piani dell'educazione» (*Erziehungsebenen*) in base alla filosofia di Schopenhauer: educazione naturale, educazione al sapere, educazione al linguaggio, educazione al comportamento, educazione all'intuizione (*Einsicht*). Ma anche i precedenti quattro capitoli, volti a ripercorrere i vari aspetti del sistema schopenhaueriano, forniscono complementi di analisi relativi alla sua pedagogia (cap. secondo) morale, (cap. terzo) della storia e (cap. quarto) della scienza, inframmezzati da digressioni parentetiche sulla pedagogia costruttivista e psicoanalitica (cap. primo), dell'esistenza (cap. quarto), della riforma e critica (di nuovo all'interno del capitolo quinto).

Educazione naturale si definisce, come abbiamo visto, in opposizione alla educazione artificiale; la prima infatti deriva dalla comprensione del mondo e dal percorso di sviluppo del pensiero che si confronta dapprima con il concreto, per sussumerlo poi, soltanto in un secondo momento, nella dimensione astratta, mentre la seconda procede invece al contrario dall'astratto al concreto. Alla base quindi della concezione fondamentale dell'educazione in Schopenhauer sta l'opposizione tra intuizione e concetto, la priorità della intuizione sensibile rispetto alla ragione. Se quest'ultima viene riproposta sterilmente nella sua dimensione puramente concettuale porta alla chiusura e alla ripetizione di vere e proprie «idee fisse». Correlato a tale sistema di formazione incentrato sull'intuizione è lo sviluppo della capacità di pensare da sé, di pensare autonomamente (*Selbstdenken*). Inoltre, se – come affermano i *Parerga* – non bastano le arti educative di un Pestalozzi per fare di qualsiasi sempliciotto un uomo pensante, le esperienze vitali del bambino sono tuttavia più intense (mentre nel succedersi delle età della vita subentra l'abitudine laddove si dava vivida impressione) ed è possibile per quella via naturale influire sullo sviluppo infantile.

Anche nell'*educazione al sapere* la priorità va data alla conoscenza del mondo, anche qui i concetti senza le intuizioni sono privi di valore e la semplice collezione di conoscenze produce la stupidità se non è sottoposta all'acutezza, alla profondità ed esattezza dell'intuizione. Per arrivare a conoscenze non turbate dalla curvatura che a esse imprimono gli interessi occorre inoltre dedicarsi vivendo «per esse» e non «di esse» e i molti uomini che sono assillati dai problemi quotidiani dell'esistenza finiscono per appartenere più al genere animale che a quello razionale.

Il linguaggio, che si trova appunto al centro dell'*educazione al linguaggio*, va considerato per Schopenhauer come un attrezzo uguale gli altri che per essere utile deve essere adoperato correttamente. Anche il linguaggio, come il pensiero, sottostà al medesimo principio per il qua-

le chi non si avvicina disinteressatamente alla verità – libero cioè da uno scopo determinato, *zweckfrei* – non può trovarla. Le forme del linguaggio stanno alle forme del pensiero come gli abiti ai corpi e lo stile è la fisionomia dello spirito. Il confronto tra francese e tedesco rende evidente il fatto che il linguaggio influisce sul pensiero. La chiave di ogni forma letteraria e di ogni insegnamento si trova nella semplicità, sicché – con accenti che Heinel considera ispiratori del successivo afflato accusatorio di Karl Kraus – la gravità, la distinzione e la preziosità non compensano la povertà dello spirito e per il retto pensare è necessaria una «continenza verbale», una scuola del linguaggio contro le non-parole e le anti-frasi. L'uso di una pluralità di lingue, il poliglottismo che favorisce l'agilità del pensiero, è un mezzo educativo diretto dello spirito. Anche impegnarsi nella scrittura comporta un'etica della scrittura e la scrittura disordinata è sintomo di una indifferenza per il lettore.

L'*educazione al comportamento* risente del primato della volontà e della differenza, pure costitutiva della filosofia schopenhaueriana, tra l'intelletto che è sottoposto a un lungo cammino di apprendimento e il volere che si trova già pronto sin dagli inizi della vita umana. Il neonato non sa che cosa vuole ma gli basta di volere, il fatto che vuole; non si apprende a volere (*velle non discitur*). A differenza dell'intelligenza che raggiunge il suo apice con la maturità per poi declinare insieme alla potenza fisica del cervello, qualità positive come la mitezza, la pazienza, l'onestà, o negative, come la malvagità, la perfidia e l'avidità, tendono a restare intatte anche in età avanzata. Si può ingannare la volontà ma non nobilitarla. Secondo uno schema di ereditarietà, l'intelletto e l'intelligenza, appunto un fattore secondario nel sistema schopenhaueriano, derivano dalla madre, mentre la dimensione morale, il carattere, le inclinazioni, il cuore, derivano dal padre. Di tali aspetti non si dà quindi miglioramento per insegnamento o formazione ma attraverso la generazione. Ogni essere umano dispone di due modalità di comportamento: *in concreto* (che lo fa agire nella corrente vitale, fatta di passioni e sofferenze) e *in abstracto* (riassumibile nella posizione del mero spettatore e osservatore della propria *navigatio vitae*, il cui obiettivo finale è la *Gelassenheit*, l'abbandono). Il punto di vista etico non consiste così nella definizione e nel rispetto di massime di comportamento, ma dipende in gran parte da scelte preordinate dal carattere, il quale però ha un lato acquisito (non preponderante) che rappresenta una sorta di riassunto della nostra esperienza. Si può considerare Schopenhauer come «maestro di comportamento» (*Verhaltenslehrer*) e non come «allenatore del comportamento» (*Verhaltenstrainer*) o «affinatore morale» (*Moralveredler*).

L'*educazione all'intuizione* è così anche il frutto dell'opera del filosofo di Danzica da lui stesso annoverata, pur nello scetticismo verso l'efficacia della didattica, tra gli scritti «istruitivi» (*belehrend*), il cui compito risulta di gran lunga più difficile di quello dei poeti ma è volto a consentire la comunicazione di una intuizione più elevata. Non si dà intuizione senza coscienza adeguata. L'intuizione infatti si realizza laddove la vita prati-

ca viene trasposta nel concetto e grazie alla facoltà di giudicare. *Pendant* dell'intuizione sono la malinconia e l'impossibilità di ottenere consolazione (*Trostlosigkeit*). Educare all'intuizione significa pertanto attivare la capacità di dispiegare il «rischiamento metodico» in maniera da ampliare la conoscenza su quei motivi del carattere che ordinano l'agire stesso.

A proposito della relazione tra «uomo e morale» di Schopenhauer, Heinel tratteggia una *pedagogia morale*, le cui possibilità di azione sono limitate a una regolazione esteriore e non dall'interno. In forza dell'immutabilità del proprio carattere gli esseri umani reagiscono sempre allo stesso modo nelle medesime situazioni. Il mutamento morale, nell'enorme differenza morale tra gli individui, risulta di conseguenza una *contradictio in adiecto*. Le virtù morali, come la compassione (*Mitleid*), sono uno stadio di passaggio verso la redenzione dall'affermazione della vita, non la meta finale, che culmina nella negazione dell'esistenza. In relazione, invece, al rapporto tra «genere e storia», vengono tracciati i contorni di una *pedagogia della storia* alla base della quale si trova l'idea di genere che sta al di sopra di quella dell'individualità e diventa, nel contesto storico, il caso modello del sempre uguale di fronte a cui la risposta giusta è la rassegnazione. Si parla invece di *pedagogia della scienza* in connessione con i rapporti tra «scienza e verità»: ogni conoscenza scientifica è caratterizzata da un interesse – quantomeno mediato – per le cose, a differenza della visione artistica puramente obiettiva che prende le distanze dal carattere delle cose che sta alla radice di tutti i fenomeni; la conoscenza umana produce concetti che sono universali *post rem*, mentre solo le idee, oggettività della volontà, sono universali *ante rem*.

Tentando di conciliare le teorie di Schopenhauer e quelle del costruttivismo (Paul Watzlawick³⁹ ecc.), Heinel parla di realtà come costruzione, come fenomeno cerebrale che assume la propria configurazione tramite il principio di individuazione (schopenhauerianamente, lo svolgersi nello spazio-tempo e in base al principio di causalità, cui sono ricondotte le categorie aristoteliche e kantiane) e tramite il carattere soggettivo della conoscenza. Se, d'altronde, il *costruttivismo pedagogico* sostiene che «i pedagogisti e le pedagogiste non sono in possesso della formazione [*Bildung*] ma dovrebbero svolgere la funzione di modelli [*vorbildlich sein*] nelle loro prestazioni formative [*Bildungsbemühungen*]» e che «considerato sotto questo rispetto, il costruttivismo non è solo una teoria della conoscenza ma anche una filosofia di vita»⁴⁰, il suo ideale è quello di una sorta di «atarassia» che finisce per incontrarsi con la schopenhaueriana ricerca della «saggezza di vita».

³⁹ Cfr. anche Paul Watzlawick, *Schopenhauer und die Thesen des modernen Konstruktivismus*, in V. Spierling, a cura di, *Schopenhauer im Denken der Gegenwart. 23 Beiträge zu seiner Aktualität*, Pieper, München, 1987, pp. 311-322.

⁴⁰ H. Siebert, *Pädagogische Konstruktivismus*, Luchterland Verlag, München, 2003, p. 133.

In parallelo con il rapporto tra vita e sofferenza, messo a fuoco da Schopenhauer, Heinel propone inoltre una lettura della *pedagogia psicanalitica* come rivolta a valorizzare il «balsamo dell'oblio», a partire dalla rilevazione di alcune affinità tra i predicati della volontà (nucleo centrale del nostro essere, l'originario, si presenta come pulsione, libero dal tempo, inconoscibile, si esprime in affetti e passioni, è punto focale della pulsione sessuale, destriero indomabile e dominatore) e dell'intelletto (germinato dalla volontà, capace di ragione e avvedutezza, serve l'autoconservazione, servitore della volontà) in Schopenhauer e i predicati dell'Es (nucleo centrale del nostro essere, all'origine tutto è Es, luogo di efficacia delle pulsioni organiche, intemporalità dei suoi contenuti, inconoscibile, passioni sfrenate, serbatoio della libido, cavallo da traino, padrone) e dell'Io (si è sviluppato dall'Es, rappresenta la ragione e l'avvedutezza, ha il compito dell'autoconservazione, servitore dell'Es) in Freud. Si può inoltre considerare l'eziologia della follia come un meccanismo di rimozione in Schopenhauer come parzialmente simile a quella individuata poi da Freud, e la follia, di conseguenza, come il Lete dei dolori eccessivi. Per Schopenhauer un tale meccanismo di difesa non va ritenuto in alcun modo sempre come patologico. Entrambi i pensatori hanno comunque una visione pessimistica in senso ontologico (il non essere va posto al di sopra dell'essere), in senso gnoseologico (il mondo non può essere spiegato per intero) e in senso antropologico (da un lato l'uomo è egoista e malvagio, dall'altro lato non è in grado di fare permanere a lungo la felicità).

Se la *pedagogia dell'esistenza* è volta a ottenere il mutamento che porta l'individuo da essere desiderante e soggiacente alla volontà, a far prevalere la conoscenza sul volere e la ragione sulla passione, rendendo possibile l'equilibrio esistenziale, si può parlare di confluenza tra Schopenhauer e *pedagogia della riforma* per il suo rifiuto dell'insegnamento incentrato sui concetti, sulla lezione formale e per il suo richiamo agli stadi cognitivi e a un'istruzione adatta ai bambini. Anche Pestalozzi ritiene – ricorda Heinel – che non si debba sovrapporre alle impressioni dei sensi una sovrabbondanza di parole e che occorra trovare un equilibrio tra la dimensione intuitiva e la dimensione linguistica dell'insegnamento. È a proposito della *pedagogia critica* che Heinel richiama la distinzione tra «educazione» e «formazione» secondo lui nettamente da differenziare in Schopenhauer. La prima, che rappresenta il primo stadio dell'acculturazione ovvero la conoscenza del mondo, riguarda la nascita e lo stabilizzarsi dei concetti, mentre la seconda, che costituisce lo stadio successivo ovvero la comprensione del mondo, ha a che fare con il giudizio e la maturità.

Se con Völker Spierling si può parlare di «pedagogia scettica» in relazione a Schopenhauer – nota ancora Heinel – è perché in essa si dà una pluralità di metodi di tipo aporetico, non risolvibile in alcun metodo unitario, ma continuamente esposta al paradosso⁴¹. Del resto lo stesso Spier-

⁴¹ V. Spierling, *Skeptische Pädagogik*, in W. Schirmacher, a cura di, *Zeit der Ernte. Studien zur Stand der Schopenhauer-Forschung. Festschrift für Arthur*

ling, sottolinea come la tendenza di Schopenhauer a lasciare inconciliate, senza una superiore unità e in libera oscillazione le due tendenze fondamentali della soggettività e antinomie della facoltà della conoscenza (nei termini di Walter Schulz, la sua tendenza sia a perdere il mondo sia a legarsi con esso) lo mette in una posizione di «ben inteso scetticismo» che può fungere da collegamento critico tra le diverse vedute pedagogiche e fissare come filo educativo quello cusaniiano di «non sapere», identificabile anche con la «tolleranza» voltaireana, di contro alla coazione al sapere tipica della scuola.

A conclusione del volume Heinel riepiloga a fianco dei motivi di attualità dell'opera di Schopenhauer cinque punti sottoposti a critica: (1) il *bisogno di metafisica* conduce a una costruzione autoreferenziale impossibile da reggere senza una coincidenza di «spirito del mondo», «dio del mondo» e «volontà»; (2) il *modello polare di materia e volontà* genera una dualità insormontabile, una contesa di principi, che impone alla metafisica di mettere in connessione cosa in sé e materia; (3) la *quadruplicata radice del principio di ragione sufficiente* (del divenire, del conoscere, dell'essere, dell'agire) va ricondotta a una duplice radice giacché gli eventi non scorrono necessariamente uno dall'altro bensì uno accanto all'altro, mentre la contraddizione è la formula che definisce il mondo naturale; (4) la *neutralizzazione metafisica dell'etica* deriva dal fatto che, sulla base delle proprie assunzioni metafisiche che portano alla propagazione della negazione del mondo e dell'ascesi, Schopenhauer si muove al di là dell'etica, in quanto tale propagazione non rappresenta la cornice per l'etica né è in grado di costituirla; (5) l'*estetica musicale* schopenhaueriana è storicamente condizionata da una dottrina degli affetti in musica che ben si adattava alla sua teoria della volontà, sicché la sua pretesa che la musica rappresenti una lingua universale va riformulata come carattere analogo al linguaggio della musica.

Preso atto della sua propensione, se non pionieristica (già tra Ottocento e Novecento ci fu chi si occupò, come si visto, del coté educativo di Schopenhauer), quantomeno ad avventurarsi su un terreno assai poco frequentato, il libro di Heinel mostra però nel suo insieme seri limiti di impostazione. Assume infatti il pensiero del filosofo di Danzica come un tutto scervo di trasformazioni interne, a dispetto delle acquisizioni della ricerca negli ultimi decenni che ne hanno stabilito scansioni molteplici e problematizzato l'autorappresentazione di un pensiero unico in semplice dispiegamento⁴², e privilegia una idea di educazione vicina alla precetti-

Hübscher zum 85. Geburtstag, Fromman-Holzboog, Stuttgart-Bad Cannstatt, 1981, pp. 374-389, qui p. 384.

⁴² Si pensi, per esempio, agli studi di Yasuo Kamata, *Der junge Schopenhauer. Genese des Grundgedankens der Welt als Wille und Vorstellung*, Alber, Freiburg-München, 1988, e di Sandro Barbera, *Une philosophie du conflit. Etude sur Schopenhauer*, PUF, Paris, 2004.

stica della «saggezza di vivere». Finisce così per mettere sullo stesso piano affermazioni dei primi scritti del filosofo con quelle dei suoi scritti della maturità, se non tardi, anche qualora si tratti di dottrine (per esempio la «coscienza migliore») esplicitamente rigettate da Schopenhauer nella costruzione del sistema, o per equiparare affermazioni riferite all'intelletto o alla ragione (nell'impostazione di base del sistema) ad affermazioni riferite (sempre di più nella fase avanzata) al cervello. Sembra poi mancare alla ricerca in questione una impostazione che valorizzi la ricostruzione di una teoria del soggetto individuale e di una antropologia come premesse per valutarne il contributo alla riflessione sull'educazione, mentre essa sceglie per lo più la via della rilevazione di una sorta di pedagogia implicita del filosofo e, nella moltiplicazione delle definizioni e delle attribuzioni, sembra perdere altresì una distinzione chiara tra «pedagogia», «educazione», «formazione», così come una chiara nozione delle discipline che a esse afferiscono.

CAPITOLO 2

LO SCHOPENAUER «ERZIEHER» DI NIETZSCHE, L'EDUCAZIONE ESTETICA E IL «MAESTRO DI SAGGEZZA»

1. *Direttrici di lettura filosofiche del compito educativo in Schopenhauer*

Dopo aver sondato la consistenza dell'interesse di Schopenhauer per le problematiche educative e formative, sia attraverso un esame delle riflessioni che a esse il filosofo ha esplicitamente dedicato sia attraverso la rilevazione di alcune letture che ne ripropongono l'attualità, si tratta ora di ripercorrere alcune delle principali direttrici secondo le quali è stato posto in un ambito filosofico più ampio il tema del ruolo educativo di Schopenhauer e del suo pensiero, come «educatore», «maestro di saggezza» e propugnatore di un'educazione attraverso l'arte.

In primo luogo, andrà quindi sottoposto ad analisi dettagliata quello che rimane il di gran lunga più influente testo della fortuna schopenhaueriana e che, a partire dal suo stesso titolo, ha messo in primo piano una sorta di «vocazione pedagogica» del filosofo, allo scopo di mettere a fuoco in che consista il suo essere «educatore», verificandone portata e limiti. Il riferimento è, appunto, al saggio *Schopenhauer come educatore*¹, in cui, prima della propria svolta tragico-dionisiaca che finirà per attribuire a Schopenhauer il ruolo del «rassegnato» e del «rinunciante», Friedrich Nietzsche ci ha lasciato un memorabile ritratto dell'«eroe della veridicità».

In secondo luogo, sembra opportuno ricapitolare il peso e l'interesse della esperienza estetica nel sistema schopenhaueriano per vagliare al suo interno il possibile ruolo di una intenzione liberatoria, o propedeutica alla salvezza, mettendola a contrasto – per quanto *en raccourci* – con la tradizione della «educazione estetica» di derivazione schilleriana.

¹ F. Nietzsche, *Schopenhauer als Erzieher* (1874), in Id., *Werke. Historisch-kritische Ausgabe* (KGW), a cura di G. Colli e M. Montinari, De Gruyter, New York – Berlin, 1994, III-1, trad. it. *Schopenhauer come educatore*, in Id., *Opere*, vol. III, t. 1, Adelphi, Milano, 1976 (nel corso del presente capitoletto e dei tre successivi, salvo diversa indicazione, tutti i riferimenti di pagina tra parentesi in corpo di testo o in nota andranno riferiti a questa edizione italiana e, allorché sia opportuno farvi riferimento e quando compaiono due numeri o serie di numeri divisi da un punto e virgola, il primo o la prima serie andrà invece riferita al testo tedesco corrispondente, mentre il secondo o la seconda alla traduzione italiana citata).

In terzo luogo, si tratterà di esaminare più ampiamente, prendendo spunto dai due filosofi che hanno di recente ipotizzato una relazione di Schopenhauer con la tradizione ellenistico-romana dell'arte di vivere e della cura di sé (Michel Foucault e Pierre Hadot), la dimensione della filosofia pratica schopenhaueriana, soffermandoci in particolare sulla figura del «maestro di saggezza» che essa postula, e approfondendo poi il ruolo svolto in tale definizione dal rapporto di Schopenhauer con il pensiero orientale.

2. Friedrich Nietzsche e «Schopenhauer als Erzieher»

Nell'ambito del grandioso lavoro di critica della cultura (*Cultur*), intesa come dissacrazione degli «egoismi» della contemporanea (1874) cultura tedesca² e rivendicazione del compito del genio filosofico per indicare una diversa direzione alla formazione (*Bildung*), il richiamo a Schopenhauer nella terza *Considerazione inattuale* di Friedrich Nietzsche prende le mosse dal constatare l'assenza di maestri in Germania, con la conseguente dilapidazione del «capitale di eticità» in essa disponibile, e dall'evocazione del ruolo che spetta ai «veri educatori e plasmatori» capaci di mettere gli esseri umani in grado di conoscersi.

Se, infatti, è proprio degli «eruditi tedeschi» il pensare più alla «scienza» (*Wissenschaft*) e all'accumulo quantitativo («quanto più tanto meglio») di conoscenze che non all'«umanità» (*Menschlichkeit*) e alla «formazione armonica» (*harmonische Ausbildung*) come massima dell'educazione, si chiede Nietzsche: «dove sono propriamente per noi tutti, dotti e indotti, grandi e piccoli, i nostri modelli e le nostre celebrità morali tra i nostri contemporanei, l'incarnazione visibile di ogni morale creativa in questo tempo?» (340; 367). E constata che, senza capacità di rinnovarsi, finisce per consumarsi e dissiparsi irreversibilmente il «*Capital von Sittlichkeit*» accumulato dai predecessori³, al punto che nelle scuole contemporanee «i maestri prescindono semplicemente da una educazione morale o si contentano di formalismi»: «e virtù [*Tugend*] è una parola sotto la quale maestri e scolari non riescono a pensare niente» (341; 367).

² Si veda per questo il § 6 (411-432) dedicato alla cultura asservita e all'analisi dei diversi «egoismi»: degli affaristi, dello stato e della scienza.

³ Si noti, per inciso, come l'impiego della metafora economica e il contesto della dinamica da essa innescata (riproduzione/dissipazione) in relazione ai processi educativi e al loro rapporto con l'assetto di una società sembrino costituire una premessa coerente con gli sviluppi che a tale impianto darà Pierre Bourdieu – anche se qui solo come indicazione per un possibile spunto genealogico tutto da approfondire (sull'intreccio tra «economicizzazione formale dell'analisi del simbolico» e «spiegazione simbolica della fondazione della realtà economica» in Bourdieu, cfr., comunque, F. Lebaron, *Pierre Bourdieu: Economic models against economism*, in «Theory and Society», 32, 2003, 5-6.: 551-565).

È tra gli «affanni» e l'«inquietudine» dell'«anima moderna», nella sua lotta tra «finzione» o mascheramento (*Verstellung*) e «schiettezza» o onestà (*Ehrlichkeit*) che Nietzsche racconta di avere fatto la conoscenza dell'opera di Schopenhauer nella propria giovinezza. Un incontro che gli provocò d'acchito una sorta di «reazione fisiologica», di cui scrive in prima persona:

Io sono uno di quei lettori di Schopenhauer che, dopo averne letto una prima pagina, sanno con certezza che le leggeranno tutte e ascolteranno ogni parola che egli abbia mai detto. La mia fiducia in lui immediata, e oggi è la stessa di nove anni fa. Lo intesi come se avesse scritto per me (369).

E aggiunge:

Io non descrivo altro che la prima impressione quasi fisiologica che Schopenhauer provocò in me, quel magico riversarsi della forza più intima di un figlio della natura in un altro, che avviene al primo e più lieve contatto; e se analizzo a posteriori quell'impressione la trovo composta di tre elementi, dall'impressione della sua onestà, della sua serenità e della sua fermezza (372).

Si può infatti affermare che Schopenhauer è «onesto», in quanto «parla e scrive a se stesso e per se stesso», «sereno», giacché «ha vinto con il pensiero ciò che è più difficile», e «fermo», semplicemente «perché così deve essere»: In ogni occasione trova la sua via senza che neppure ci accorgiamo che l'ha cercata; [...] E chi mai ha sentito che cosa voglia dire nella nostra umanità attuale di irrocervi trovare una buona volta una natura tutta intera, unisona, a suo agio nei propri cardini eppure mossa, spregiudicata e senza impacci, comprenderà la mia felicità e la mia meraviglia, quando ebbi trovato Schopenhauer: presentivo di avere trovato in lui quell'educatore e filosofo che da tanto tempo cercavo (372-373).

Attraverso i suoi libri è dunque all'«uomo vivente» che a Nietzsche interessa risalire.

Prima di proseguire, tuttavia, nella ricostruzione della funzione che Schopenhauer riveste qui per Nietzsche, occorre interrogarsi su quale sia il significato che quest'ultimo attribuisce al «come può l'uomo conoscersi?» e al «segreto di ogni formazione». Non è propria degli esseri umani, infatti, la capacità di essere trasparenti a se stessi, sicché in termini definitivi l'uomo risulta «una cosa oscura e velata; e se la lepre ha sette pelli, l'uomo può trarsene settanta volte sette e non potrà dire "ecco questo sei tu veramente"» (362). Il mezzo più adeguato a una «giovane anima» per conoscersi è quello di guardarsi indietro e domandarsi «che cosa finora hai amato veramente, che cosa ti ha attratto, che cosa ti ha dominato e in pari tempo ti ha reso felice?» (362). Questi «oggetti venerati», confrontati e messi in fila, danno la «scala sulla quale fino a ora ti sei arrampicato verso te stesso» (la tua «vera essenza» non sta profondamente nascosta dentro di te, bensì immensamente al di sopra di te):

I tuoi veri educatori e plasmatori ti rivelano quale è il vero senso originario e la materia fondamentale del tuo essere, qualche cosa di assolutamente ineducabile e implasmabile, ma in ogni caso difficilmente accessibile, impacciato, paralizzato: i tuoi educatori non possono essere altro che i tuoi liberatori (363).

Viene definendosi in questo modo quello che Nietzsche chiama «il segreto di ogni formazione» (*das Geheimniss aller Bildung*). In negativo, come contrapposizione alla artificialità: «essa non procura membra artificiali, nasi di cera, occhi occhialuti: piuttosto ciò che potrebbe dare questi doni è soltanto l'immagine degenerata dell'educazione». In positivo, in analogia con la funzione benigna della natura e suo compimento nel prevenirne il lato di matrigna:

[...] essa invece è liberazione, rimozione di tutte le erbacce, delle macerie, dei vermi che vogliono intaccare i germi delicati, irradiazione di luce e calore, benigno rovesciarsi di pioggia notturna, essa è imitazione e adorazione della natura [*Nachahmung und Anbetung der Natur*] là dove questa ha intenzioni materne e pietose, essa è compimento della natura quando ne previene gli attacchi crudeli e spietati e li volge al bene, quando getta un velo sulle manifestazioni dei suoi propositi di matrigna e della sua triste follia [*trauriges Unverstandes*] (337; 363).

3. Vita filosofica, immagine dell'uomo e ideale educativo

Una volta guadagnata la definizione del correttore, del vero educatore e maestro severo capace di liberare e integrare la natura, e una volta individuato in Schopenhauer, e in particolare nell'uomo vivente e nella sua «vita visibile», l'oggetto venerato al quale fare riferimento per combattere le patologie della cultura tedesca a lui contemporanea, Nietzsche si rivolge più direttamente a esaminare (3.1) l'esempio fornito dal filosofo, insieme alle caratteristiche della sua natura, (3.2) il suo ruolo nell'educarci contro il nostro tempo, (3.3) la posizione che la sua immagine dell'uomo occupa nell'epoca moderna e (3.4) il modo in cui un tale ideale educa.

3.1. Più ancora che con il parlare e con lo scrivere, è con l'esempio di una «vita filosofica» («con l'aspetto, l'atteggiamento, il vestito, il cibo, i costumi») che il filosofo dimostra il proprio valore. Anche il filosofo all'insegna del quale si andava riconfigurando la scena filosofica tedesca del secondo Ottocento⁴, Immanuel Kant, per la vita che condusse («restò attaccato

⁴ «Recentemente [i filosofi accademici] si sono compiaciuti di affermare che loro, a dire il vero, non sarebbero altro che le guardie di confine e i controllori delle scienze; a questo scopo si servono della dottrina di Kant, che si industriano a trasformare in uno scetticismo ozioso» (415; 449)

all'università, rimase nella parvenza di una fede religiosa, si adattò ai suoi colleghi e studenti»), risulta così autore di una «filosofia da professori» e il suo esempio finì per generare «professori di università» (373-374)⁵. A un siffatto atteggiamento andrà contrapposto quello delle «nature di ferro» in grado di non farsi piegare, fino ad ammalarsi e morire – come invece fu il caso, in Germania, di Hölderlin o Kleist –, ma «capaci di tenere duro», come «Beethoven, Goethe, Schopenhauer e Wagner», anche se, contro un'immagine pacificata dello stesso Goethe (il Goethe dei *Bildungsphilister*⁶, dei «filistei colti» o filistei della formazione: «il Tedesco più felice»), non è possibile cancellare dal loro volto «le tracce del dolore superato» (375). In questo quadro, Schopenhauer rappresenta il pensatore solitario che antepone la propria filosofia ai propri contemporanei e corre il rischio dell'isolamento, ma rappresenta anche l'antidoto contro il rischio di «disperare della verità» tipico di chiunque prenda come «punto di partenza» la filosofia di Kant.

A questo punto Nietzsche si rifà a quello che è diventato poi il *locus classicus* della genesi del nichilismo, il racconto di Heinrich von Kleist sul disorientamento estremo, «scoraggiamento e disperazione della verità», in lui prodotto dalla lettura della *Critica della ragion pura*:

Noi non possiamo decidere se ciò che chiamiamo verità sia veramente verità, oppure ci paia soltanto come tale. Se le cose stanno così la verità, che noi qui accumuliamo, dopo la morte non è più niente [...]. Il mio unico, il mio supremo fine è scomparso e non ne ho più alcuno (H. von Kleist citato da Nietzsche, 379).

Per affermare che, se questo è l'effetto che produce sugli «spiriti più attivi e più nobili» e l'influenza popolare di Kant genera più ampiamente una forma di «scetticismo e relativismo corrosivo e sminuzzatore» (*ibidem*), è proprio in relazione all'impatto di un tale scetticismo che la funzione

⁵ Nietzsche scriverà di Kant anche, più avanti nel testo, che: «fu [...] pieno di riguardi, sottomesso, e nei suoi rapporti con lo Stato, senza grandezza» (410; 443). Sebbene avesse comunque constatato poco prima come «persino la filosofia di Kant» fosse stata da Schopenhauer «messa a frutto soprattutto come uno straordinario strumento retorico, con cui credette di esprimersi ancor più chiaramente» (406-407; 440). Kant, tuttavia, «nonostante l'impeto innato del suo genio», rimase sino alla fine nello stato dello studioso e come filosofo «quasi allo stato di una crisalide», giacché un filosofo non è solo un grande pensatore ma anche un «grande uomo» (*ein wirklicher Mensch*) (405-406; 438-439).

⁶ Alla figura del «Bildungsphilister», identificato come bersaglio polemico in David Strauss, Nietzsche aveva dedicato la prima delle *Considerazioni inattuali*, vedendo in essa, secondo la riformulazione retrospettiva che ne darà in una annotazione del 1876 e con una metafora legata al denaro, l'epitome della *Falschmünzerei der Bildung*, della falsificazione della formazione. Nietzsche – in *Perché scrivo libri così buoni* – si vanterà poi di avere coniato con essa una parola che sarebbe rimasta nella lingua corrente.

esemplare di Schopenhauer – di Schopenhauer come modello/esempio da seguire – risulta ulteriormente evidenziata, come «guida che conduce fuori della caverna dell'abbattimento scettico o della rinuncia critica, in alto verso le cime della contemplazione tragica [...] e che ha condotto se stesso, per primo, su questo cammino» (379-380), mentre la sua «grandezza» si mostra come capacità di porsi «di fronte al quadro della vita come di fronte a un tutto, per interpretarla come un tutto» (380). Il suo insegnamento – elaborato attraverso la lettura della sua vita come chiave per comprendere i «geroglifici della vita universale» – ci aiuta a «distinguere tra ciò che veramente e ciò che illusoriamente promuove la felicità dell'uomo» (381), sebbene nella sua natura si celasse un altro rischio.

In un contesto di pensiero secondo il quale la «radice di ogni vera cultura» (*Wurzel aller wahren Cultur*), consiste nel protendersi di ogni essere umano, «come essere intellettuale», in una «profonda aspirazione verso il genio» che scaturisce dalla percezione della sua limitatezza (così come, sul piano morale, percepire i limiti della propria volontà morale induce l'aspirazione alla santità), la natura di Schopenhauer si rivela infatti caratterizzata da una duplicità «rara e pericolosa» (354; 381-382). Era divisa cioè tra una metà – «sazia e compiuta, senza desiderio, certa del suo vigore» – che sentiva «con incomparabile certezza» di avere vivo dentro di sé il genio, «e il suo genio gli prometteva la meta più alta: che non vi sarebbe stato solco più profondo di quello scavato dal suo aratro nel terreno dell'umanità moderna», e una metà «possedutala un anelito impetuoso» (*ungestüme Sehnsucht*) che, pure, non riuscì a distruggere la sua natura o a indurirla (354-355; 382-383). Lungi tuttavia dall'allontanarci da lui, la sua imperfezione e il suo lato «troppo umano» (*allzu menschlich*) accentuano il suo carattere di «modello» (*Vorbild*) «con molte cicatrici e ferite aperte», dal momento che «noi lo sentiamo come sofferente e compagno di sofferenza e non soltanto nell'altezza orgogliosa del genio» e i pericoli che lo minacciano sono gli stessi che minacciano tutti noi (355; 383).

3.2. Essenziale per comprendere il ruolo di Schopenhauer come educatore è stabilire la relazione che egli istituisce con il proprio tempo, la sua lotta contro la «falsa saldatura della attualità alla sua inattualità». I suoi scritti si possono utilizzare come specchio del tempo proprio in quanto «fin dalla sua prima giovinezza recalcitrò di fronte a quella falsa, vana, indegna madre, la sua epoca» (386-387). Tutti noi abbiamo infatti la possibilità di educarci grazie a Schopenhauer «contro il nostro tempo» in quanto, «per mezzo suo», ci è data la possibilità di «conoscerlo realmente», di vedere la miseria di chi affida alla sfera statuale e alla rincorsa dell'attualità politica che in essa si svolge per risolvere «il problema dell'esistenza»: «Come potrebbe un'innovazione politica bastare a rendere gli uomini soddisfatti abitanti della terra?» (388-389).

A differenza dei «professori di filosofia soddisfatti del loro Stato», il filosofo considera la «cultura del nostro tempo» leggendovi i sintomi di «una completa distruzione ed estirpazione della cultura» e – dispiegando

la sconsolata diagnosi epocale che disegna una feroce critica della cultura (seppure nel nome di un qualche ideale di cultura nella sua opposizione civiltà-barbarie) – le acque della religione defluiscono e si lasciano dietro stagni e paludi, le nazioni divise aspirano a macellarsi, le scienze frantumano quanto fermamente creduto, i «ceti civili e gli Stati civili» (ma si tratta di *gebildeten* Stati e ceti, anche: colti, formati) sono travolti dall'economia monetaria, i ceti istruiti (*gelehrten Stände*) sempre più inquieti e incapaci di indicare la via: «Tutto serve alla prossima barbarie [*kommenden Barbarei*], comprese la scienza e l'arte moderne. L'uomo colto [*der Gebildete*] è degenerato nel più grande nemico della cultura [*Cultur*] » (362; 390-391).

3.3. Sono tre le «immagini dell'uomo» (*Bilder des Menschen*) che hanno segnato la modernità, sostiene Nietzsche, e fanno capo, rispettivamente, a Rousseau, a Goethe e a Schopenhauer (365-371; 393-401). Se per il primo solo l'uomo naturale è umano, e per il secondo l'uomo è una forza conservativa e tollerante (con il pericolo di degenerare nel filisteo), l'uomo di Schopenhauer assume su di sé «il dolore volontario della veridicità» (*das freiwillige Leiden der Wahrhaftigkeit*) allo scopo «di uccidere – tramite tale dolore – la sua volontà personale [*Eigenwille*] e preparare il completo rovesciamento e la conversione del suo essere» in cui consiste il «senso vero e proprio della vita» (*eigentliche Sinn des Lebens*) (367; 396).

È in gioco qui il controverso potere della negazione che può indurre coloro per i quali «la conservazione delle loro mediocrità e fandonie è un dovere umanitario» a formulare l'accusa di «cattiveria» (*Bosheit*): «colui che volesse vivere schopenhauerianamente assomiglierebbe probabilmente più a Mefistofele che a un Faust: per gli occhi deboli dei moderni, cioè, i quali nella negazione scorgono sempre il contrassegno della cattiveria» (367-368; 396-397). «Negare» (*verneinen*) e «distuggere» (*zerstören*) possono invece essere declinati secondo una maniera che ne fa «emanazione di quel possente anelito alla santificazione e alla salvezza [*Ausfluss jener mächtigen Sehnsucht nach Heiligung und Errettung*] che Schopenhauer per primo ha insegnato a noi uomini dissacrati e secolarizzati» e in base alla quale l'attività del «veridico» che «nega l'esistenza che può essere negata» entra in connessione con «le leggi di un'altra e superiore vita», conferendo al proprio agire un «significato metafisico» e un più profondo senso «affermativo» (368; 397).

Lungi dall'identificarsi con la neutralità del cosiddetto uomo di scienza, l'uomo di Schopenhauer assume la radicalità del motto eckhardiano («l'animale più veloce che ci porta alla santità è il dolore») ed è pronto a sacrificare sé come «la prima vittima della verità conosciuta, penetrato fin nel profondo dalla consapevolezza dei dolori che necessariamente derivano dalla sua veridicità» (368; 397-398). Da un coraggio siffatto deriva la capacità di annientare la propria felicità terrena, nella consapevolezza dell'impossibilità della felicità. E qui Nietzsche produce una delle poche citazioni dirette, dai *Parerga e Paralipomena*, affermando con le parole dello stesso Schopenhauer, che rivela così il suo potere di «grande educatore»:

il massimo che l'uomo può raggiungere è una *vita eroica* [*heroischer Lebenslauf*]. [...]. La sua memoria rimane ed è celebrata come quella di un eroe, la sua volontà, mortificata per tutta una vita dalla fatica e dal lavoro, dai cattivi risultati e dalla ingratitudine del mondo, si dissolve nel Nirvana (369; 398).

A fronte di «tutti gli ordinamenti dell'uomo» il cui scopo è che «la vita, in una continua distrazione dei pensieri, non venga sentita», a chi è dato affrontare gli interrogativi per i più inusuali («perché vivo? quale lezione debbo trarre dalla vita? come sono diventato qual sono e perché soffro di questo esser-così?») non resta quindi che affidarsi all'«eroismo della veridicità» schopenhaueriano (369-370; 399-400).

3.4. Non basta tuttavia tratteggiare l'immagine di un uomo ideale che «quasi come la sua idea platonica, domina dentro e attorno a Schopenhauer», occorre anche dimostrare che un tale ideale è in grado di educare, ovvero «ottenere una nuova cerchia di doveri» e «mettere in relazione con uno scopo così smisurato una attività regolare» (371-372; 401).

Se la natura e l'animale, con il suo soffrire senza senso e cieco a se stesso, tendono all'uomo e questi cerca nella socialità e nelle infinite istituzioni di cui si circonda distrazione rispetto alla vita che lo interroga, i soli a «sollevare» gli esseri umani sono «quegli uomini veri, *quei non-più-animati, i filosofi, artisti e santi*» (376; 406). I doveri che, attraverso una regolare attività autonoma, sarà possibile pertanto legare all'ideale schopenhaueriano di uomo non sono «i doveri di uno isolato» bensì quelli di una «possente comunità» tenuta insieme da un «pensiero fondamentale», quello della «cultura» (*Grundgedanke der Kultur*) – che si mostra qui nel lato e livello 'affermativo', distinto e opposto a quello oggetto di critica – e che «a ognuno di noi sa porre soltanto un compito»: «*promuovere in noi e fuori di noi la generazione del filosofo, dell'artista e del santo e lavorare così al perfezionamento della natura*» (378; 408).

La natura infatti ha bisogno che vengano prodotti il filosofo e l'artista per uno «scopo metafisico», l'«illuminazione su se stessa» (*Aufklärung über sich selbst*), e il santo perché in lui la natura arriva alla «redenzione di se stessa» (*Erlösung von sich selbst*), mentre l'odio che attribuiamo al nostro stato abituale deriva – di qui il «pessimismo» che Schopenhauer ha insegnato alla «nostra epoca», ma «antico quanto l'aspirazione alla cultura» – dalla sua incapacità di generare l'«uomo redentore» o redimente (*erlösenden Menschen*) (378-379; 408-409). Ha origine dalla necessità così configurata di preparare e promuovere la generazione della cultura «il nostro compito e la nostra cerchia di doveri», «imparando a conoscerla ed eliminando ciò che le è ostile», insomma, combattendo «contro tutto ciò che ci ha fatto perdere il più alto compimento della nostra esistenza, impedendoci di diventare uomini di Schopenhauer» (379; 409-410). Il compito normativo di affermazione della cultura, quindi, implica – per la sua *pars destruens* – tutto il lavoro di critica della «cultura asservita» esistente.

4. A che cosa debba propriamente educare Schopenhauer

Di contro all'analisi critica della situazione in cui il genio «lotta faticosamente e con il rischio di distruggere se stesso, o che le sue opere vengano messe da parte con indifferenza dal miope egoismo di Stato, dall'ottusità degli affaristi, dall'arida sufficienza degli scienziati», con relativi pensieri su «un possibile rovesciamento del sistema educativo» (379-400; 410-432), e prima di proseguire in proprio la condanna schopenhaueriana della «filosofia dell'università», «quale giudice della cosiddetta cultura che lo circondava» (407-423; 440-457), Nietzsche mette a punto le condizioni sotto cui può nascere «nel nostro tempo» il genio filosofico, nonostante le influenze nocive contrarie, ovvero mostra «a che cosa debba educare» propriamente Schopenhauer (400-407; 432-440).

Se si vuole evitare che Schopenhauer si limiti a rinviare come una spezia la percezione che l'epoca ha di se stessa, fornendole il «pepe metafisico», e che alla sua grande notorietà non corrisponda un «effetto» adeguato, ci si deve predisporre a superare l'ostacolo della «deformità» (*Verschrobenheit*) tanto della «odierna natura umana» quanto dell'«epoca» stessa; a salvarsi cioè dalle sciocchezze in cui è avviluppato il mondo («progresso», «istruzione generale» – «allgemeine Bildung» –, «nazionale», «Stato moderno», «Kulturkampf»), dal suo «barbaro arbitrio» e «eccesso di espressioni» (in contrasto con la bellezza degli antichi, elogiata da Schopenhauer, in cui si sente che, se la natura avesse prodotto gli oggetti della sua arte, «essi sarebbero stati così») (400-404; 432-437).

Le condizioni che consentono di combattere tale effetto nocivo e delle quali poté godere Schopenhauer si possono elencare, in sintesi, come segue: «libera virilità [*Männlichkeit*] del carattere», «precoce conoscenza degli uomini» (*Menschenkenntniss*), «niente educazione dotta» (*keine gelehrte Erziehung*), «niente grettezza patriottica» (*patriotische Einklemmung*), «niente necessità di guadagnarsi il pane», «niente rapporti con lo Stato» – in breve, «libertà [*Freiheit*] e ancora libertà» (407; 440).

Se i pericoli dell'epoca si incarnarono infatti per Schopenhauer nella madre «vanitosa e letterata», egli fu «salvato» dal «carattere fiero e repubblicano del padre» che conferì al suo carattere il tono «inflexibile e rude» della propria *Männlichkeit*. Viaggiando con lui in molti paesi stranieri, gli evitò un approccio al mondo basato su un sapere libresco e lo mise in grado di iniziare il suo processo di apprendimento dalla conoscenza non dei «libri» ma degli «uomini», oltre che di «venerare non un governo ma la verità» (404; 437). I precoci soggiorni in paesi come l'Inghilterra, la Francia e l'Italia lo sottrassero a una adesione gretta ed esclusiva allo spirito nazionale tedesco («in complesso non riteneva un onore l'essere nato proprio in mezzo ai Tedeschi»), e fu anche in grado di simpatizzare per lo «spirito spagnolo». Mentre la sua concezione dello Stato ne limitava le funzioni alla difesa (all'esterno, all'interno e «la difesa contro i difensori») e il suo «furor philosophicus» era di fatto incompatibile con il «furor politicus» (anche se «non esiterà un momento a trovarsi al suo posto in

un momento di reale necessità per la sua patria») (404-405; 437-438). In lui prese altresì corpo l'opposizione tra «studioso» (*Gelehrter*) e «filosofo» (*Philosoph*). Grazie alla esperienza lavorativa giovanile in una grande casa commerciale, non rischiò – come Kant – di restare fermo allo stadio dello studioso, «che lascia che tra sé e le cose si frappongano concetti, opinioni, cose passate, libri» (405-406; 438-439). Schopenhauer ebbe poi la fortuna di contemplare il genio non solo dentro di sé ma anche fuori, nella figura di Goethe, e «da questa esperienza seppe come deve essere fatto l'uomo libero e forte, cui anela ogni cultura artistica» (406; 439).

A ribadire la dimensione esperienziale della filosofia schopenhaueriana, Nietzsche, in conclusione, vede alla sua origine – fin dall'infanzia – l'effettiva esperienza della contemplazione del «santo come giudice dell'esistenza» ovvero «la scena oltremondana del Giudizio, dove tutta la vita, anche la più alta e perfetta, era pesata e trovata troppo leggera», e cioè – implicitamente – l'altezza della rinuncia alla volontà di vita come risposta alla vanità del tutto. Sicché tutto lo svolgimento successivo del suo pensiero è comprensibile all'interno di questo unico movimento: «Per lui vi era un solo compito e centomila mezzi per assolverlo: un significato e innumerevoli geroglifici per esprimerlo» (406-407; 439-440).

5. Schopenhauer e l'educazione estetica

Più consolidata e acquisita alle interpretazioni correnti appare, poi, l'accentuazione della importanza della educazione estetica nella prospettiva di Schopenhauer (della «funzione profondamente formativa» dell'arte in quanto «catartica»: la sofferenza del *Wille* reclama la vie formative dell'estetica come suo acquietamento nella contemplazione⁷), che verrà ripresa qui per sommi capi allo scopo di integrare la ricognizione delle principali vie di collegamento sinora sperimentate tra il suo pensiero e il campo degli interessi della filosofia dell'educazione.

Tuttavia, la chiara posizione strutturale che occupa la contemplazione dell'oggetto estetico nel sistema schopenhaueriano, il suo trovarsi come correlato del puro soggetto specchio del mondo nella disinteressata e momentanea abolizione del turbamento infinito della sfera sottoposta a spazio, tempo e causalità, ha fatto sì che l'esperienza estetica del *Mondo* venisse per lo più associata all'afflato liberatorio e a un percorso di graduale sottrazione e salvazione – e anche in questo senso propedeutico assumesse una valenza educativa – senza che ne risultasse particolarmente problematizzato il nesso con la sfera della formazione.

⁷ F. Cambi, *La formazione come «Bildung». Lo sfondo storico*, in Id., L. Toschi, a cura di, *La comunicazione formativa*, cit., pp. 81-91, qui p. 84; cfr. anche Id., *Appunti sulla storia della «Bildung»*, in Id. et al., *Ortega y Gasset e la «Bildung». Studi critici*, Unicopli, Milano, 2007, pp. 109-152, qui p. 132.

Nel più ampio lavoro della letteratura secondaria dedicato al tema specifico della «educazione estetica»⁸, e uno dei pochissimi in generale sui rapporti con la dimensione formativa del filosofo di Danzica, Ralf-Erik Dode ha insistito infatti sulla «prospettiva monistica» entro la quale si compie l'esperienza estetica schopenhaueriana, giacché la «lacerazione» (*Zerrissenheit*), frammentazione e divisione che il mondo esibisce si rivela nell'arte essere «mera parvenza» (*bloßer Schein*). Nell'unità di soggetto-oggetto che si realizza nel coglimento estetico dell'idea, si dà a conoscere il mondo della rappresentazione – con tutta la sua particolarità e varietà immanente che gli deriva dall'essere il fenomeno del tutto della vita composto di individui in contrasto tra loro.

È da questa conoscenza dell'elemento comune e della causa originaria e profonda della sofferenza che si costituisce il presupposto di un «modo di agire» (*Handlungsweise*) che è definito dalla «compassione» (*Mitleid*). Nella prospettiva «totalizzante» dell'arte, Schopenhauer rinviene così una via di uscita dalla «individualizzazione» distruttiva, mentre la considerazione del mondo in termini estetici si basa sul fatto che il soggetto percipiente «si perde», ha oblio di sé, nell'oggetto che è offerto alla sua intuizione sensibile. A differenza del concetto, l'idea viene assunta dalla coscienza «come un tutto» (*als Ganzheit*) e il soggetto che conosce intuitivamente manda in frantumi in questo processo la forma fenomenica del tempo, definendo così una modalità di conoscenza ancor più radicale di quella derivante dal cogliere la volontà nell'autocoscienza.

In maniera tanto più compiuta il soggetto riesce così a svincolarsi dal volere, tanto maggiore – e quindi tanto più oggettiva – risulterà la conoscenza. Un simile soggetto della conoscenza, «puro, scevro di volontà, privo di sofferenza, senza tempo» (*reines, willenslos, schmerzlos, zeitlos*), andrà considerato – con l'espressione dello stesso Schopenhauer – come un individuo che, «sollevato dalla forza dello spirito, abbandona l'ordinario modo di considerare le cose abituale».

Conclude quindi il ragionamento Dode costruendo una sequenza prospettica e un *gradus* propedeutico estetico/etico: «la conoscenza intuitiva dell'idea non si esaurisce nella intuizione estetica, ma costruisce parimenti la base per un posizionamento etico nei confronti del mondo»⁹.

Anche dal lato della produzione dell'opera d'arte, che risulta dalle modalità di conoscenza produttive del genio, è possibile notare come l'artista conosca l'essenza dell'esistenza umana e la renda disponibile nella sfera sensibile come opera, giacché la conoscenza disinteressata rende possibile

⁸ R.-E. Dode, *Ästhetik als Vernunftkritik. Eine Untersuchung zum Begriff des Spiels und der ästhetischen Bildung bei Kant, Schiller, Schopenhauer und Hebbel*, Lang, Frankfurt am Main - Bern - New York, 1985; su «volontà e arte», *Arthur Schopenhauer. Wille und Kunst*, in particolare, le pp. 155-201, cui si riferiscono le considerazioni che seguono qui.

⁹ R.-E. Dode, *Ästhetik*, cit., p. 175.

cogliere immediatamente e intuitivamente la propria essenza. È infatti la volontà stessa che si conosce nell'arte e raggiunge in questa conoscenza la propria compiuta oggettivazione. Attraverso il soggetto puro conoscente, la volontà si rivolge contro se stessa, nega il proprio carattere puramente pulsionale e mostra la propria libertà trascendentale¹⁰.

Al momento però di tirare le fila della intera trattazione, Dode rileva come le somiglianze tra l'estetica dell'effetto di Schopenhauer e quelle di Kant e Schiller siano da considerarsi soltanto come formali. Proprio a partire dai diversi concetti di formazione diventano evidenti i diversi modelli di estetica: nelle diverse concezioni della forza produttiva e pratica della ragione e della facoltà di riflessione liberatrice della persona sta ciò che separa le loro diverse idee. In quanto la ragione per Schopenhauer non è in grado di agire sulla volontà, la libertà rimane un mistero, il che significa che l'autonegazione può darsi ma non lo deve necessariamente¹¹.

Schopenhauer, insomma e con un forte slittamento rispetto all'antecedente schilleriano, concepisce la capacità liberatoria dell'arte, il suo gioco esonerante dalla realtà e la sua interpretazione della realtà fenomenica, non più come un processo emancipatorio legato in misura elevata alla realtà. Per lui, invece, la conoscenza estetica della realtà acquisisce il significato di una rassegnata rinuncia al mondo, nella quale è sottratta all'individuo la concreta realtà dell'agire:

Di fatto, con il superamento dell'individuazione, Schopenhauer fa del concetto di realtà estetico una entità generale priva di storicità. In modo corrispondente la negazione della soggettività si rivela un completo annientamento di tale individualità nella volontà del mondo e perciò, solo in quanto soggetto della conoscenza, puro, quindi, senza tempo, esso porta a compimento l'ideale della liberazione finale o redenzione [*Erlösung*]¹².

In questa necessità di mettere a disposizione la «concreta esistenza dell'individuo» per l'adeguata oggettività della volontà, nota infine Dode, ha luogo una perdita di storicità della realtà a favore di una «massiccia estetizzazione» della realtà stessa, nella quale si compie il suo «pessimismo ontologico», e – in termini definitivamente non schopenhaueriani – la «ragione emancipatrice dell'Illuminismo» (*emanzipierende Vernunft der Aufklärung*) perde la sua sostanzialità di significato e, sotto i colpi delle forze produttive tecniche ed economiche che si dispiegano, lo «spazio di libertà» delle filosofie idealistiche si rivela «illusorio»¹³.

¹⁰ Cfr., *ivi*, pp. 176-184.

¹¹ *Ivi*, pp. 199-200.

¹² *Ivi*, p. 200.

¹³ *Ivi*, pp. 200-201.

6. *Eudemologia (Pierre Hadot)*

All'interno della ripresa contemporanea dei temi dell'«arte del vivere» e della «cura di sé» da parte di Pierre Hadot e di Michel Foucault, di suo profondamente segnata dal magistero nietzscheano, sono presenti diversi spunti che allargano, anche se in forma parziale e – come è stato rilevato – contraddittoria, l'ascendenza di tale orientamento all'opera di Schopenhauer, inducendo la critica a interrogarsi sul peso acquisito in quest'ultima di una via più specificamente «eudemologica», rivolta cioè all'acquisizione della saggezza, da affiancarsi a quella «soteriologica», più esplicitata nel suo pensiero e consolidata nelle interpretazioni, rivolta alla santità¹⁴.

Nello sviluppo della sua polemica con il pensiero medievale, colpevole di avere ridotto la filosofia a una attività solamente teoretica e astratta rinunciando alla nozione di «esercizio spirituale» tipica dell'ellenismo greco-romano, Hadot ha visto infatti nella «filosofia dei professori» (Wolff, Kant, Fichte, Schelling, Hegel) l'esito moderno dello stesso atteggiamento che trascura la formazione complessiva della persona di chi apprende, mentre ha attribuito ad alcuni pensatori isolati capaci di mantenere i contatti con il pensiero antico (Spinoza, Nietzsche, Schopenhauer) una pratica della filosofia in grado di produrre una radicale trasformazione del proprio modo di vivere¹⁵. In questo senso Hadot si è soffermato sul capitolo diciassettesimo dei *Supplementi al Mondo come volontà e rappresentazione* di Schopenhauer laddove esso a proposito del «bisogno metafisico dell'uomo» sostiene:

La filosofia universitaria è, di regola, una mera finzione: il suo vero scopo è quello di indirizzare gli studenti, nel più profondo del loro pensiero, nella direzione intellettuale ritenuta adeguata ai propri intenti dal ministero che assegna le cattedre universitarie [...]. Se c'è infatti qualcosa di desiderabile nel mondo [...] consiste nella possibilità che un raggio di luce venga a squarciare l'oscurità della nostra vita, ri-

¹⁴ Qui e nei due capitoletti che seguono, per impostare in forma sintetica la disamina di questo lato della vocazione educativa schopenhaueriana e in vista di una più approfondita esplorazione futura, l'esposizione si riferirà in larga parte e riassuntivamente alla discussione recente del tema svolta in G. Gurisatti, *Schopenhauer maestro di saggezza*, Colla, Costabissara, 2007, al quale si rimanda per tutti gli ulteriori dettagli anche bibliografici.

¹⁵ Cfr. P. Hadot, *Exercices spirituels et philosophie antique*, Études augustinienes, Paris, 1987², trad. it. di Anna Maria Marietti, *Esercizi spirituali e filosofia antica*, Einaudi, Torino, 1988 (spec. pp. 161-163), Id., *Qu'est-ce que la philosophie antique ?*, Gallimard, Paris, 1995²¹, trad. it. di Elena Giovannelli, *Che cos'è la filosofia antica?*, Einaudi, Torino, 1988 (spec. pp. 248-259), Id., *Philosophie comme manière de vivre*, conversazioni con Jeannie Carlier e Arnold I. Davidson, A. Michel, Paris, 2001, trad. it. di Anna Chiara Peduzzi, *La filosofia come modo di vivere*, Aragno, Torino, 2005 (spec. p. 97); su Hadot, cfr. Gurisatti, *Schopenhauer*, cit., pp. 13-15.

schiarendo in qualche misura questa misteriosa esistenza, nella quale nulla è chiaro, se non la sua miseria e la sua vanità¹⁶.

Così come lo stesso Hadot ricava dal pamphlet schopenhaueriano *Sulla filosofia delle università*, inserito nel primo volume dei *Parerga e Paralipomena*, l'idea che Schopenhauer, di contro alla concezione hegeliana della filosofia come «esistenza ufficiale che concerne il pubblico, ponendosi principalmente o esclusivamente al servizio dello Stato», riproponga la concezione antica di una filosofia che «si rivolge a ogni individuo per trasformarlo nella sua personalità», considerando che «la filosofia si presenta come il tentativo della ragione di risolvere con mezzi propri e indipendentemente da ogni autorità il problema dell'esistenza», alla ricerca di «una chiave per la propria esistenza»¹⁷.

7. *Etica ed estetica del sé (Michel Foucault)*

Con accenti parzialmente convergenti, anche Foucault dà atto a Schopenhauer di inserirsi in quella «falda del pensiero del XIX secolo» la quale, per quanto lontana dalla pienezza delle filosofie greco-ellenistiche, si costituisce tuttavia come «un difficile tentativo, o meglio come una serie di difficili tentativi, di ricostituire un'etica o un'estetica del sé»¹⁸. Sulla base della affermazione schopenhaueriana secondo cui l'autocostituzione del soggetto attraverso la «saggezza del vivere» deve accadere «come avviene per un'opera d'arte in formazione», diventa così del tutto legittimo per Foucault inscrivere il nome di Schopenhauer nella serie delle ascendenze del proprio discorso che comprende Montaigne, Baudelaire, Stirner, Nietzsche, il dandismo e l'anarchia.

È inoltre possibile tracciare un più ampio parallelismo tra alcune nozioni chiave dello schema interpretativo applicato da Foucault nell'*Ermeneutica del soggetto* e quelle utilizzate da Schopenhauer per la struttura di fondo del suo sistema. Nel caso, per esempio, della nozione di «conversione»

¹⁶ A. Schopenhauer, *Supplementi a Il mondo come volontà e rappresentazione*, in Id., *Il mondo come volontà e rappresentazione*, Milano, Mondadori, 1989, pp. 733-1582, qui p. 943 (WII, 190-191; 198-199), citato in P. Hadot, *Esercizi*, cit., p. 162.

¹⁷ P. Hadot, *Che cos'è*, cit., p. 248, Id., *La filosofia come*, cit., p. 165. Per un'ampia discussione delle peculiarità del pensiero di Hadot anche rispetto a Foucault, cfr. A. I. Davidson e F. Worms, a cura di, *Pierre Hadot. L'enseignement des antiques, l'enseignement des modernes*, Ens - Rue d'Ulm, Paris, 2010, trad. it. di Laura Cremonesi, *Pierre Hadot. L'insegnamento degli antichi, l'insegnamento dei moderni*, Ets, Pisa, 2012.

¹⁸ M. Foucault, *L'erméneutique du sujet: cours au Collège de France, 1981-1982*, ed. stabilita sotto la direzione di François Ewald e Alessandro Fontana da Frédéric Gros, Gallimard-Seuil, Paris, 2001, trad. it. di Mauro Bertani *L'ermeneutica del soggetto. Corso al Collège de France (1981-1982)*, Feltrinelli, Milano, 2003, p. 221; su Foucault, cfr. Gurisatti, *Schopenhauer*, cit., pp. 15-19.

la rilevazione foucaultiana delle somiglianze – parziali – tra *epistrophé* platonica e *metánoia* cristiana (entrambe, una in ambito teoretico e l'altra in ambito pratico, presuppongono un drastico abbandono del piano dell'immanenza, fenomenica e personale, allo scopo di attingere la trascendente verità teoretica e pratica) lo porta ad affermare, in particolare riferendosi al repentino passaggio di rinuncia a sé che quest'ultima comporta: «A costituire uno degli elementi fondamentali della conversione cristiana è il fatto di rinunciare a se stessi, di morire a se stessi, di rinascere in un altro sé e in una forma del tutto nuova, che in un certo senso non ha più nulla a che vedere [...] con quello che lo ha preceduto»¹⁹.

Adottando in questo modo un andamento argomentativo omologo a quello che segna la conversione dell'artista-genio alla pura conoscenza o contemplazione delle idee nel libro terzo del *Mondo* e la conversione pratica o rinascita del santo dovuta all'intervento della grazia nel quarto libro del *Mondo* culminante nell'*unio mystica* con il divino.

È stato notato, tuttavia²⁰, che se Foucault sembra essere al corrente del precetto schopenhaueriano relativo al «rifiuto sistematico del sé» (al quale tende peraltro a ridurre e finalizzare l'accezione di etica ed estetica del sé tipica del filosofo di Danzica) lascia però cadere e non considera la possibile terza forma di conversione pure proposta dall'autore del *Mondo*, quella eudemonologica. È possibile infatti rinvenire in Schopenhauer tanto una visione dell'*epistréphein prós eautón*, del volgersi verso o convertirsi a sé, del *se convertere ad se* caro a Foucault²¹ (di contro al volgersi da sé, esso comporta il rimanere del soggetto sul piano dell'immanenza e l'istituzione di un rapporto completo a sé) – e si tratterà delle nozioni di «personalità» e di «carattere acquisito» legate agli stessi autori greco-romani studiati da Foucault – quanto una accezione della «salvezza» simile a quella che Foucault ricava contrapponendo alla direzione verticale, ultraterrena, immortale dell'idea cristiana un piano orizzontale filosofico-pratico, terreno, mortale, risalente a fonti ellenistico-romane e volto alla conquista dell'*atarassia*, dell'assenza di turbamenti, e della *autárcheia*, dell'autosufficienza, sole garanti del *sózein* della saggezza, di felicità, tranquillità e serenità terrene²² – e si tratterà delle nozioni schopenhaueriane di coscienza migliore vs coscienza empirica e di via della santità tramite rinuncia vs via della saggezza tramite l'acquisizione di sé. Si può affermare inoltre che sia proprio Schopenhauer lo 'scopritore' – prima di Nietzsche e dello stesso Foucault – di quella «falda» specificamente moderna dell'arte del vivere della trattatistica cinque-seicentesca e della moralistica sei-settecentesca.

Anche per quel che riguarda Hadot andrà altresì notato che lo Schopenhauer che si scaglia contro la «filosofia delle università» non è un ma-

¹⁹ M. Foucault, *Lermeneutica del soggetto*, cit., p. 188.

²⁰ Cfr. Gurisatti, *Schopenhauer*, cit., pp. 16-18, 157-164.

²¹ Cfr. M. Foucault, *Lermeneutica del soggetto*, cit., p. 183.

²² Cfr. *ivi*, pp. 158-163.

estro di saggezza, un filosofo pratico, bensì un fautore della filosofia pura, il cui modello non è nel saggio epicureo ma nel sapiente aristotelico del libro X dell'*Etica Nicomachea*:

[...] alla saggezza del maestro non bisogna cioè attribuire troppo sbrigativamente una patente di compiutezza nel senso dell'askesis ellenistico-romana che, invece, di fatto, le manca. In ciò Hadot – il quale peraltro tratta di Schopenhauer solo *en passant* – mostra di sopravvalutare eccessivamente l'*intentio* formativa e magistrale nella prospettiva delle antiche scuole²³.

8. Maestro di saggezza?

Posti questi spunti da Hadot e Foucault, con relativa delimitazione critica della portata dei loro stimoli, quale può essere la via da percorrere per mettere ulteriormente a fuoco Schopenhauer come «maestro di saggezza» e quale sarà il significato da attribuire all'espressione? La ricerca su *Schopenhauer maestro di saggezza*²⁴ si propone di articolare l'indagine e il bilancio del campo problematico a partire dalla ricostruzione della giovanile polarità schopenhaueriana di «genio e ragione», passando poi a esaminare la consistenza della «filosofia pratica» del danzichese, così come la sua concezione della «conquista di sé» e la sua fondamentale distinzione tra «sapiente e saggio».

Dall'attraversamento degli scritti editi e inediti di Schopenhauer, letti dal punto di vista della ragione pratica e della saggezza, emergono alcune conclusioni.

In primo luogo, non si deve considerare come esclusiva o preponderante all'interno del sistema schopenhaueriano la tensione sotierologia alla virtù, alla santità e alla redenzione mistica, mentre il suo contrappeso strutturale è costituito dalla tensione eudemonologia alla felicità, alla saggezza e alla condotta pratica, sicché arte del vivere secondo l'intelletto e arte del non vivere secondo la ragione rappresentano le due anime indissolubili dell'etica di Schopenhauer in quanto filosofia pratica.

In secondo luogo, per quanto possa trattarsi di un piano minore in termini metafisici, non si dà in questo modo una contrapposizione tra sotierologia del virtuoso e del santo e una eudemonologia 'bassa' dell'uomo volgare dominato dalle passioni e dagli istinti, ma tra la prima e una

²³ Gurisatti, *Schopenhauer*, cit., p. 15. Cfr. anche ivi, pp. 155-157, dove si insiste sul fatto che Schopenhauer è certo il grande nemico dell'università ma in questo non pensa a costruire nessuna scuola, non ipotizza alcun magistero pratico, bensì soltanto alla cura del proprio genio solitario: «l'esercizio della filosofia rimane in Schopenhauer assai più "spirituale" di quanto Hadot mostri di intendere».

²⁴ Dello stesso autore cfr. anche *Caratterologia, metafisica e saggezza. Lettura fisiognomica di Schopenhauer*, il Poligrafo, Padova, 2002.

eudemonologia 'alta' che dà luogo a «una forma di *áskesis* moderna non volgare, non filistea e non egoistica, la cui nobiltà non ha nulla da invidiare all'ascesi mistica cristiana e buddhista [...] e in molti casi si dimostra essotericamente migliore della sua esoterica rivale».

In terzo luogo, trova conferma, in termini filologici, l'ipotesi secondo la quale la tematica della saggezza non emerge in Schopenhauer nel periodo tardo con gli *Aforismi sulla saggezza della vita*, ma il filo conduttore della ragionevolezza saggia, nella sua contrapposizione all'irragionevolezza geniale, rappresenta un problema «originario e costante» che:

[...] emerge fin dalle prime battute dei manoscritti giovanili, lascia tracce di sé nella *Quadruplici radice*, impronta alcuni decisivi paragrafi del *Mondo*, si conferma nella *Vorlesung* del 1820, per montare come corrente sommersa negli anni di Berlino e di Francoforte, sedimentandosi nell'*Eis heautón* e nei vari progetti eudemonologici, affiorando infine nell'*Etica*, nei *Supplementi* e nella riedizione della *Quadruplici radice*.

In quarto luogo, negli stessi *Aforismi* ha luogo tuttavia una «ingombrante, incongrua compresenza di sapienza e saggezza» e, lungi dal costituire un passo indietro rispetto al punto di vista metafisico ed etico «più alto», essi difendono le ragioni dell'uomo teoretico e del sapiente «vagheggiando un'*áskesis* totalmente finalizzata alla *vita contemplativa*, in netto contrasto con l'arte del vivere volta alla *vita attiva*».

Prende forma da queste puntualizzazioni la descrizione di una triplice «incompletezza» di fondo della saggezza schopenhaueriana dovuta: appunto, al privilegio da essa implicato della dimensione teoretica rispetto a quella pratica, della «filosofia pura» rispetto alla «filosofia applicata», insieme alla subordinazione da essa postulata della «persona empirica, normale, umana» alla «parte migliore, l'intelletto, il cervello, la mente»²⁵; all'elogio della solitudine e della misantropia e alla stentata inclusione nell'arte di vivere schopenhaueriana – per quanti sforzi facciano gli *Aforismi* di «sottrarsi alla logica della *retraite* solitaria» ma sempre in chiave più difensiva che autoformativa – di «una serie di compiti concreti, familiari, sociali e di scuola, concernenti il rapporto fra sé e gli altri»²⁶; alla tonalità ambigua che assume l'esortazione schopenhaueriana alla saggezza laddove – al di là dei dati biografici contingenti, all'interno del testo degli *Aforismi* – sembra contravvenire all'invito parresistico di incarnare e essere al tempo stesso

²⁵ «Non c'è traccia, qui, dell'ammonimento di Gracián circa il fatto che “il saper vivere è il vero sapere”, né del privilegio attribuito da Epicureo alla *phrónesis* rispetto alla *sophía*, né dell'apologia tessuta da Seneca di una filosofia che “educa e forma l'animo, regola la vita”» (Gurisatti, *Schopenhauer*, cit., p. 157).

²⁶ Mentre, secondo Foucault, c'è saggezza non, «come ammonisce beffardamente Schopenhauer», nella misoginia e nella misantropia, nel «solipsistico rifiuto della socialità, del matrimonio, della comunità», ma «nella pratica saggia di tali sfere intersoggettive» (ivi, pp. 159-160).

il saggio di cui si parla, per la discrepanza tra «ciò che il maestro insegna agli altri – i comuni – e ciò che egli riserva a se stesso»²⁷.

La funzione schopenhaueriana di «maestro di saggezza», «nonostante il suo carattere ibrido e incompiuto», diede tuttavia corso a un «magistero» di prima grandezza, «probabilmente il più grande in epoca moderna», per la messe di argomentazioni, considerazioni e analisi con cui commentò e riorganizzò originalmente disparati materiali filosofici, poetici e letterari in uno «stringente apparato teoretico e scritturale», per la sua perizia nel raccogliere o produrre esempi di ogni genere, aneddoti, osservazioni psicologiche e caratterologiche, valutazioni etiche, disquisizioni metafisiche, e – soprattutto – per il «il motore ultimo della saggezza»: «la volontà di verità circa l'essenza del mondo, dell'uomo e di se stessi»²⁸.

Una mossa quest'ultima da parte dell'interprete che mostra qualche incoerenza attribuendo in definitiva una duplice, e confliggente, posizione a Schopenhauer rispetto alla figura del parresiasta²⁹, ma che ritrova pregnanza tanto nel richiamo alla impostazione nietzscheana, che si è lungamente commentata sopra e che ha nel riferimento all'«eroismo» e al «dolore» della «veridicità» il suo baricentro, quanto – seppure tale argomentazione sembri richiedere una più approfondita analisi delle faglie, costitutive e dissolutorie insieme, del soggetto in Schopenhauer – nella rivelazione della ricchezza e modernità del «carattere ibrido e incompiuto della sua saggezza» che risulta dalla «inesorabile volontà di verità» e che rifugge «ogni nozione ottimistica e pacificata della ricerca della felicità, ogni fittizia, consolatoria composizione di una spaccatura che sentiva come propria», obbligandolo a fornire «l'unico modello di arte del vivere ancora possibile nel moderno»: «un'arte intrinsecamente negativa, eterogenea, spuria, disarmonica, frammentaria, problematica, anch'essa “per tutti e per nessuno”»³⁰.

²⁷ Sempre richiamandosi a Foucault, se sussiste un patto tra allievo e maestro nel quale il primo si impegna a obbedire e il secondo «si impegna non solo a fare, ma anche a *essere* quello che dice, cioè a costituirsi di per sé come *exemplum* vivente dell'arte del vivere che sta insegnando»: «Solo se si attiene a tale norma di auto-identificazione, il maestro, nel suo parlare, ha un “effetto psicagogico” sull'allievo, ottenendo di non trasmettergli mere nozioni astratte, ma di modificare il suo modo di essere» (ivi, pp. 162-163).

²⁸ Ivi, pp. 163-164.

²⁹ Dopo quanto ripreso sopra, viene attribuita a Schopenhauer la qualifica di «moderno parresiasta»: «Non rischiò di morire [...] né perse mai la sua sicurezza, ma è incontestabile che del suo particolarissimo stile di pensiero, di scrittura e di vita egli ebbe a pagare un prezzo ben alto, senza cedere di un passo all'adulazione, alla falsità, all'apatia morale. Da questo punto di vista, tutta la sua opera, e non solo quella strettamente eudemonologia, appare come un unico, grande magistero di verità rivolto al proprio tempo e ai tempi futuri. Un'intera epoca, tra Ottocento e Novecento, potrebbe definirsi sua allieva» (ivi, p. 164).

³⁰ Ivi, pp. 164-165.

9. Saggia tra Oriente e Occidente

Al di là dei problemi così rilevati, la centralità del compito educativo di Schopenhauer «maestro di saggezza» anche per un vasto pubblico – la centralità della domanda sul bisogno di dare forma a sé e alla propria vita che nel rivolgersi a *quello* Schopenhauer si esprime e che in esso trova, evidentemente, più di un riscontro – è risultata confermata anche dall'ampissimo ascolto cui sono andate incontro nell'ultimo ventennio le sue opere sull'«arte di», ben oltre gli addetti ai lavori e, certo, in modo non indifferente alla grande accessibilità del linguaggio nel quale sono formulate³¹.

Sulla scorta di una ricognizione dell'intero lascito manoscritto, sono stati pubblicati tutti i passi relativi al rapporto di Schopenhauer con Buddha, la filosofia indiana e le culture orientali, appunto con il titolo *Il mio Oriente*³², che pure contiene in appendice il catalogo dettagliato della biblioteca orientale del filosofo. Attraverso quest'ultimo lavoro diventa possibile mettere a fuoco la relazione tra Schopenhauer e il pensiero orientale e, in particolare, vedere come la dimensione di ammaestramento alla saggezza della filosofia schopenhaueriana sia stata da esso influenzata.

L'itinerario tematico del volume è segnato da cinque tappe, in ciascuna delle quali i frammenti sono organizzati cronologicamente, a partire dal (1) rapporto personale e filosofico stabilito dal filosofo di Danzica con Buddha e con l'Oriente, insieme alla sua tesi della superiorità della cultura orientale su quella occidentale, giudaico-cristiana in particolare, per passare alle (2) notizie e considerazioni che egli ricavò dalle principali pubblicazioni orientalistiche del suo tempo, alle (3) riflessioni metafisiche sui temi dell'apparenza, dell'essenza, di Dio, del pessimismo, del dolore, della morte, e alla (4) meditazione etica che porta dalla compassione e dall'ascesi alla contemplazione e alla redenzione, per concludere con (5) – nota

³¹ Basti pensare, per l'Italia, allo straordinario successo editoriale ottenuto dalla traduzione italiana della *Eristische Dialektik* con il fortunato titolo di *L'arte di ottenere ragione* (a cura di F. Volpi, Adelphi, Milano, 1991) che diede, poi, un impulso decisivo alla pubblicazione italiana presso le medesime edizioni del lascito manoscritto di Arthur Schopenhauer. Nel corso del quindicennio successivo sono infatti usciti, nell'ambito di una edizione completa degli *Scritti postumi di Arthur Schopenhauer* a cura di A. Hübscher e, per l'edizione italiana, di F. Volpi, i due volumi *I manoscritti giovanili, 1804-1818* (a cura di Sandro Barbera, 1996) e *I manoscritti berlinesi, 1818-1830* (a cura di G. Gurisatti, 2004). Ma, soprattutto, lo stesso Volpi ha provveduto ad anticipare la pubblicazione di singoli trattatelli ma anche di florilegi ad abbecedario di opere edite e inedite, tutti unificati dalla introduzione nel titolo italiano dell'identica espressione «L'arte di» che ne enfatizza, appunto, la vocazione precettistica e l'uso di libera lettura alla ricerca di stratagemmi per la saggezza del vivere, come *L'arte di... essere felici* (1997), *farsi rispettare* (1998), *insultare* (1999), *trattare le donne* (2000), *conoscere se stessi* (2003), *invecchiare* (2006).

³² A. Schopenhauer, *Il mio Oriente*, a cura e con un saggio di G. Gurisatti, Milano, Adelphi, 2007 (dal quale andranno considerati ripresi i riferimenti in corpo di testo nel capitoletto presente, in assenza di ulteriori indicazioni).

il curatore – «quel confronto tra santi indiani e mistici cristiani che costituisce il culmine della eterodossia schopenhaueriana».

Nell'ampio saggio su *Schopenhauer e l'India* che chiude il volume³³, il curatore registra le molte somiglianze che lo stesso Schopenhauer aveva rilevato a suo tempo tra la propria filosofia e il Buddhismo e il Brahmanesimo notando tuttavia come già la prefazione alla prima edizione di *Mondo come volontà e rappresentazione* avvertisse che mentre ogni passo delle *Upanisad* potrebbe essere dedotto dalla sua filosofia, non si potrebbe trovare un solo passo di quest'ultima nelle *Upanisad*. Questa ricezione molto precoce dei primi studi orientalistici europei venne approfondendosi insieme alla crescita dello stesso campo di ricerca, permettendo così a Schopenhauer, già a partire dagli anni Venti, di differenziare il giudizio rispetto a Buddhismo e Brahmanesimo e chiarire la superiorità del primo rispetto al secondo, per «la “medietà” della via della saggezza da esso suggerita», di contro alla «radicalità ascetica», e per «la differenza tra il *moksa* dei Veda – la redenzione come positivo ricongiungimento con il *Brahman* – e il *nirvana* buddhista – la salvezza intesa in modo puramente negativo come “nulla”».

I «grandi temi del suo indianismo» si possono condensare, sul piano metafisico, nella traduzione concettuale del titolo del capolavoro di Schopenhauer in *Il mondo come Brahman e Maya*. È, infatti, possibile identificare la *Maya* con la *Vorstellung* (la rappresentazione) e il «velo di *Maya*» con il mondo come illusione, sogno, inganno e incantesimo, conosciuto entro gli schemi soggettivi del principio di ragione sufficiente; mentre non mancano elementi per concepire l'identità del *Wille* (la volontà) e della cosa in sé con il *Brahman* degli indiani (ciò che vive e soffre in me e in ciascuno; imparentato, sulla base di una dubbia etimologia, con l'italiano *bramare*, sicché l'essere originario, origine e nucleo del mondo, non sarebbe altro che «il desiderio ardente, la volontà veemente») o con il *tian* dei cinesi (il sommo principio di tutte le cose). È, tuttavia, sul piano morale, etico e religioso che il richiamo schopenhaueriano all'India si fa entusiasta, sottolineando la convergenza sull'ateismo (l'antiteismo), come rifiuto di «un Dio personale, unico, creatore e dominatore del mondo» a favore «dell'indistruttibilità del nostro essere in sé, oltre la morte dell'individuo», e sul pessimismo, come grande verità fondamentale condivisa da Brahmanesimo, Buddhismo e Cristianesimo che vedono nella vita una strada sbagliata di perdizione, dolore e morte da cui dobbiamo tornare indietro, a differenza dell'«ottimismo falso e banale e corruttore» di Paganesimo greco, Ebraismo e Islam che magnificano la bellezza e la bontà del mondo. Si può pertanto istituire una analogia secondo la quale il *samsara* (dolore, desiderio e brama, illusione e mutevolezza delle forme) sta all'affermazione della volontà come il *nirvana* sta alla sua negazione. La prospettiva etica schopenhaueriana si concentra quindi nel *tat tvam asi*

³³ G. Gurisatti, *Schopenhauer e l'India*, ivi, pp. 187-222.

(questo sei tu) delle *Upanisad*, nella capacità di riconoscere se stessi, oltre il *principium individuationis*, in «ogni creatura, amica o nemica, umana o animale», per «tollerarla, amarla, soccorrerla, provarne pietà e compassione, immedesimandosi nelle sue sofferenze e sentendole come proprie». Ma è sulla teoria dell'ascesi mistica e della redenzione che vanno a convergere «tutti i raggi dell'indianismo schopenhaueriano»: oltre il velo di *Maya* non c'è solo la via che porta alla compassione nel mondo ma anche quella che conduce alla redenzione dal mondo, verso il nirvana, verso il «nulla», propria tanto dei santi asceti cristiani quanto di quelli indiani e coincidente con la negazione schopenhaueriana della volontà.

Al di là delle concordanze rilevate o dichiarate, all'indagine critica però non sono sfuggiti i limiti di questa apertura all'Oriente, che ancora secondo il curatore si possono riassumere in cinque punti: insufficiente distinzione tra le diverse correnti, opere, dottrine e fasi, e inadeguata attenzione filologico-critica alle fonti; incompatibilità della dottrina della cosa in sé e del carattere intelligibile-individuale quali substrati durevoli dell'apparenza (ammissibili per le *Upanisad*) con la concezione buddhista dell'*anatta* che rifiuta qualsiasi sostanzialità metafisica e si basa sulla essenziale processualità e impermanenza di tutte le cose; impossibilità di identificare la volontà con il *Brahman* dei *Vedanta*, giacché esso non è *brama*, pulsione cieca e volizione irrazionale, ma spirito puro, nucleo radioso di ogni cosa, esente dal dolore, identificabile semmai con il risultato della negazione della volontà; mancata considerazione di aspetti teistico-personali presenti invece nelle dottrine induiste; enfasi unilaterale sul lato pessimistico esoterico del Buddhismo a discapito della dimensione ottimista essoterica, terapeutico-trasformativa degli insegnamenti del Buddha volti a ottenere un superamento della sofferenza nella vita e non fuori di essa, grazie a un ruolo attivo della volontà e a una concezione non nichilistica del *nirvana*.

In particolare, quindi, la supposta coincidenza di mistica cristiana, metafisica della volontà e libri sacri dell'India (tra Eckhart, Schopenhauer e Buddha) in una conversione radicale *via* ripudio della vita, della volontà e della personalità, finisce per trascurare l'autentica saggezza buddhista o *prajna*, che rifiuta di ontologizzare il dolore e prevede per tutti la possibilità di oltrepassare la sofferenza tramite la «via di mezzo»: una forma di ascesi volitiva che non necessariamente nega e mortifica la vita, la volontà e la personalità, ma – in ciò più simile all'*askesis* greca che all'ascesi cristiana – lavora alla loro metamorfosi immanente, nel presupposto della loro essenziale relatività e impermanenza.

Per questo Schopenhauer finisce anche per trascurare – rileva sempre Gurisatti – la pratica della meditazione e lo *yoga*, mentre si concentra su una eudemonologia il cui impianto ellenistico-romano esclude tassativamente ogni presenza orientale, e si può affermare in conclusione che, «se la metafisica ovvero la mistica di Schopenhauer guarda a Oriente, la sua filosofia pratica ovvero la sua saggezza guarda a Occidente». Al punto da separare irrimediabilmente, e in maniera inconcepibile per la prospettiva

orientale, teoria e prassi della salvezza, rivelando nel «primato della teoria e della metafisica trascendentale sulla prassi esistenziale e meditativa l'accesso speculativo, astratto, disincarnato alla spiritualità e alla salute [...] impensabile *tout court* per un buddhista».

Insomma, è lo stesso Schopenhauer a consegnarci nelle sue riflessioni più intime (*Eis heautòn*) l'immagine di un misantropo sdegnosamente arroccato su se stesso, ispiratosi all'*homo homini lupus* piuttosto che al *tat tvam asi*, e non ci fu «estasi indofila e indologica» che poté mai guarirlo dal suo «inestirpabile pessimismo e dal suo occidentalissimo senso tragico della vita e dell'esistenza radicati nella metafisica della volontà». Grande diffusore della cultura orientale in Occidente, come attestano tra gli altri i riconoscimenti di Nietzsche, von Hartmann, Scheler, Schweitzer, Jaspers, Keyserling, Mann, Hesse, Fromm che gli debbono il proprio interesse per l'India, Schopenhauer si dimostra così «l'apostolo del Buddha in Europa», ma – azzarda il curatore – «forse, anche, il suo peggiore allievo. *Malgré lui*»³⁴.

³⁴ Per una messa a punto aggiornata degli studi sui rapporti di Schopenhauer con le filosofie orientali, cfr.: D. E. Cooper, *Schopenhauer and Indian Philosophy*, in B. Vandenabeele, a cura di, *A Companion to Schopenhauer*, Wiley-Blackwell, Chichester, 2012, pp. 266-279; M. Koßler, a cura di, *Schopenhauer und die Philosophien Asiens*, Harrassowitz Verlag, Wiesbaden, 2008; L. Kapani, *Schopenhauer et la pensée indienne. Similitudes et différences*, Hermann, Paris, 2011.

CONSIDERAZIONE INTERMEDIA

LA *BILDUNG* NEL PENSIERO TEDESCO CONTEMPORANEO – UNA CORNICE TEORICA AL CONTRIBUTO DI SCHOPENHAUER

Attraverso Friedrich Nietzsche e il suo «Schopenhauer come educatore», Michel Foucault, Pierre Hadot e il nesso tra «Schopenhauer come maestro di saggezza» e la riproposta dell'arte del vivere, con le sue possibili derivazioni dal pensiero orientale, e attraverso la ricognizione di una possibile via schopenhaueriana all'«educazione estetica», la ricerca è giunta a interrogarsi sul ruolo che il pensiero del danzichese può avere nella contemporanea riformulazione della nozione di *formazione* (*Bildung*), come possibile categoria centrale per la ridefinizione del campo di studi sull'educazione, in un'epoca che si vuole caratterizzata anche dalla «crisi dell'umanesimo e del principio di formazione»¹.

Per metterci in condizione di approfondire il nesso con la riflessione sulla formazione del processo di dissolvimento e riorganizzazione della soggettività presente nell'impresa filosofica schopenhaueriana, sembra ora utile sottoporre a esame e rafforzare la cornice teorica di tale approfondimento tramite una più ampia disamina di come il pensiero tedesco contemporaneo abbia da ultimo tematizzato l'idea stessa di *Bildung*. Per farlo, si procederà quindi a rileggere, con l'ausilio prospettico di Odo Marquard, il lascito schilleriano alla luce delle lezioni di Martin Heidegger sulle *Lettere sull'educazione dell'uomo*, a interrogarsi, con Dieter Henrich, sulla crisi e sul futuro della *Bildung*, nonché sulla sua relazione con la «dimensione umana» e, sulla scorta della disamina critica di Konrad Paul Liessmann, a metterla alla prova delle odierne concezioni e pratiche dominanti nell'organizzazione del sapere.

Nel primo caso, la identificazione dell'arte come mezzo di educazione fondamentale – un'arte alla quale diventa riconducibile l'intero edificio della cultura – viene operata in base a una ridefinizione dell'umanità dell'uomo, a una prospettiva antropologica della sua costituzione in cui

¹ Cfr. M. Gennari, *La crisi dell'umanesimo e del principio della formazione: conoscenza e modernità*, in Id., *Filosofia della formazione dell'uomo*, Bompiani, Milano, 2001, pp. 179-211 e Id., *Storia della Bildung. Formazione dell'uomo e storia della cultura in Germania e nella Mitteleuropa*, La Scuola, Brescia, 1995. Per una definizione della *Bildung* come «concetto-chiave», cfr. F. Cambi, *La formazione: per una definizione*, in Id., L. Toschi, a cura di, *La comunicazione formativa. Strutture, percorsi, frontiere*, Apogeo, Milano, 2006, pp. 54-59.

il compito dell'educazione è la mediazione e l'unità tra le facoltà, sensibilità e ragione, e la sua realizzazione formativa è il gioco. Alla mossa decisiva della ricostruzione heideggeriana, una dislocazione dei rapporti di potere tra le diverse facoltà che instauri il principio gerarchico del predominio della volontà, sembra corrispondere nel rendiconto critico che ne fa Marquard l'imputazione all'arte di una funzione di messa a distanza e compensazione rispetto alle dure repliche della storia e della politica, che si applica *en abîme* sia a Heidegger sia a Schiller e che riporta per via negativa il compito formativo al suo nesso con la sfera pubblica.

Arriva invece per via etica a un analogo collegamento tra la *Bildung*, l'esercizio filosofico e l'analisi della cultura contemporanea, la proposta di Henrich esaminata in secondo luogo qui che pone l'accento, in particolare, su una concezione della *formazione* come «processo nel quale gli esseri umani pervengono all'autonomia nella condotta della loro vita». Partendo da un punto di vista etico sulla *Bildung* e sul suo rapporto con il formare alla conduzione di una «vita buona», essa si concentra su una idea riflessiva di soggettività a essa correlata – una soggettività capace di porsi un compito di autorischiamento e autodeterminazione, già da sempre inclusiva di una dimensione intersoggettiva – e, nella specificazione dei rapporti tra *Bildung* e cultura, si sofferma a lungo sulla istituzione principale preposta alla formazione superiore, l'università, intesa normativamente come spazio comune alle diverse forme della razionalità umana e al loro sforzo di comprensione di sé e del mondo.

Conduce, infine, a una vasta mobilitazione dell'apparato valoriale della *Bildung*, così come era stato formulato dal neoumanismo tedesco, il terzo approccio esposto di seguito che analizza per via contrastiva le distorsioni e gli ostacoli ai quali è esposto nella «società della conoscenza» il principio normativo secondo cui gli esseri umani devono possedere un sapere privo di scopo predeterminato, contestuale, indirizzato alle tradizioni delle grandi culture, e che li renda in grado di costruire il proprio sé emancipandoli dalle imposizioni dello spirito del tempo. Dalla sequenza formazione, semi-formazione, non-formazione Liessmann fa risultare il criterio di filosofia della storia – il processo di degenerazione – e la modalità di analisi – la critica della civiltà o della cultura – che gli consentono di contrastare causticamente il predominio di valutazioni economiche e quantitative nella sfera della cultura e della formazione, la banalizzazione dei percorsi formativi, la esclusiva finalizzazione dei saperi al mercato, l'impoverimento drastico delle capacità di elaborazione dei singoli e così via.

Se queste diverse prospettive ci permettono tutte una rivisitazione critica di passaggi cruciali della storia della *Bildung* – attraverso Schiller, von Humboldt, Hegel, Schleiermacher, Nietzsche, Heidegger e Adorno – esse fanno altresì emergere una serie di limiti nei rispettivi approcci. La pur assai penetrante critica di Marquard alla autenticità estetica heideggeriana nel nome della pluralità costitutiva degli esseri umani non sembra infatti trarre per intero le conseguenze della origine politica della dislocazione heideggeriana sull'estetica e della presa di distanza da Schiller che essa

comporta né, d'altro canto, sembra volersi assumere compiutamente la dimensione affermativa dell'apertura ai possibili che a sua volta sostiene. Anche la costruzione teorica di Heinrich lascia intravedere il suo lato in ombra nell'ascrivere ai soggetti della *Bildung* una prevalenza razionale di derivazione idealistica e, a proposito del sistema formativo, si dimostra conflattiva nel confondere il piano empirico con quello normativo e statica nelle modalità di relazione tra filosofia, cultura e formazione. Così come, in conclusione, sembra sfuggire alla critica di Liesmann ogni potenzialità di libertà implicita nella società della conoscenza e, se tale critica mostra efficacia nel recuperare il patrimonio normativo della *Bildung*, non risulta altrettanto adeguata a proporre delle vie per una sua reintegrazione nella formazione contemporanea, scontando in questo il lato retroflesso tipico di ogni *Kulturkritik*.

E risultano così anche tracciate, e confermate, le linee di una ricerca che si proponga di lavorare ulteriormente sul plesso concettuale della *Bildung*, approfondendo le ragioni della sua crisi e di una sua possibile ripresa, e sulla costituzione dei soggetti in essa coinvolti secondo quell'indirizzo antropologico che ha mostrato anche in questa discussione di poter fornire gli spunti più adeguati a superare le rappresentazioni unilaterali – in senso razionalistico, estetico o etico normativo – della soggettività e della sua declinazione in termini di formazione.

CAPITOLO 3

ARTE, IMPULSO FORMATIVO E ANTROPOLOGIA: SCHILLER, HEIDEGGER E MARQUARD

1. *Martin Heidegger lettore di Schiller: educazione estetica ed essenza dell'uomo*

Il volume che presenta il resoconto del seminario tenuto da Martin Heidegger nel semestre invernale 1936-37 all'Università di Friburgo è dedicato alla lettera sull'*Educazione estetica dell'uomo* (1795) di Friedrich Schiller ed è stato pubblicato di recente come *Übungen für Anfänger. Schillers Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen*¹. Il testo non fa parte, neppure in originale, dell'edizione completa (*Gesamtausgabe*) delle opere di Heidegger avviata nel 1975, perché non è ricavato da un manoscritto del filosofo bensì dagli appunti (*Mitschrift*) di uno degli uditori del corso (il medico sessantatreenne Wilhelm Hallwachs, attento frequentatore dei seminari heideggeriani fin dall'inizio degli anni trenta) e integrato da materiali vari². Da esso, tuttavia, è possibile ricostruire un interesse di Heidegger, strutturato e approfondito, che non era fin qui ricavabile dalla opera edita, per Schiller e per il testo capitale del suo contributo al neumanesimo tedesco.

Oltre a risultare rilevante per le connessioni con la riflessione coeva del filosofo sull'opera d'arte e a partire da Nietzsche³, l'esame di Schiller sembra occupare infatti una posizione non secondaria nella focalizzazione heideggeriana dei temi dell'umanesimo e dell'essenza dell'uomo quale verrà poi dispiegandosi nella *Lettera sull'«umanesimo»* e nel confronto con Sartre dell'immediato dopoguerra, dove il richiamo esplicito a Schiller è per lo più assente o compare soltanto in forma cursoria. È quest'ultimo il caso laddove, per esempio, ci si riferisce all'umanesimo storicamente inte-

¹ M. Heidegger, *Übungen für Anfänger. Schillers Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen – Wintersemester 1936-1937*, a cura di Ulrich von Bülow e con un saggio di Odo Marquard, Deutsche Schillergesellschaft, Marbach am Neckar, 2005, trad. it. *Introduzione all'estetica. Le «Lettere sull'educazione dell'uomo» di Schiller*, ed. it. a cura di Adriano Ardivino, Carocci, Roma, 2008.

² Per tutti i dettagli dell'edizione, si veda la nota-postfazione del curatore tedesco, Ulrich von Bülow, *ivi*, pp. 169-177, trad. it. 147-153.

³ Segnalate nella *Prefazione* di A. Ardivino all'edizione italiana, pp. 9-32 – cfr. i rimandi a *L'origine dell'opera d'arte* e al corso su Nietzsche del 1936-1937.

so come sempre collegato a uno *studium humanitatis* «che attinge in modo determinato all'antichità, spingendosi talvolta fino a una ripresa della grecità»: «Ciò si vede da noi nell'umanesimo del XVIII secolo sostenuto da Winckelmann, Goethe e Schiller»⁴. In particolare, il corso schilleriano sembra fare parte del laboratorio nel quale si viene elaborando l'immagine dell'uomo legata alla metafisica e, di contro, la possibilità di «pensare più inizialmente l'essenza dell'uomo», di individuare una «più essenziale *humanitas* dell'*homo humanus*» e restituirle un «senso storico»⁵.

Vanno in questo senso le considerazioni che Heidegger svolge in apertura del corso (4 novembre 1936), a proposito del titolo stesso delle lettere «sull'educazione estetica dell'uomo» di Schiller:

*Di quale uomo? Chi è l'uomo? Tutta l'epoca è definita umanistica! A che cosa mira l'umanesimo? Al perfezionamento spirituale dell'uomo? A tal fine si dovrebbe sapere che cos'è l'uomo e in che cosa consiste la sua perfezione e imperfezione. Sono singoli uomini che tengono in considerazione l'essere educati esteticamente? Le lettere sono scritte per loro? Si tratta magari degli esteti? L'uomo? L'uomo che deve evidenziare in sé l'idea dell'uomo? (10; 33-34)*⁶.

E inizia a risponderci, riprendendo la lettera XIX («affar suo è affermare l'umanità» [*es ist seine Sache, die Menschheit zu behaupten*]): «L'umanità non significa l'umanità *universale* (tutti gli uomini), bensì l'*essere-uomo* [*Mensch-sein*]. Nell'educazione estetica dell'uomo ne va del fatto che l'uomo stesso affermi l'essere uomo» (10; 34). Se «l'uomo» non esiste, Schiller intenderà allora «l'educazione a ciò che costituisce la *realtà effettiva* dell'uomo» come quel «uscir fuori dalla natura» che porta l'uomo da «animal» a pervenire a se stesso diventando «animal rationale», con Kant, a «passare dall'animalità all'umanità», e, più precisamente, a fare il proprio ingresso nella «storia» (*Geschichte*) (11; 34-35). La storia «*diviene* [*wird*] attraverso l'uomo medesimo» e l'uomo «*diviene* [*wird*] per la prima volta tramite questa transizione dalla natura alla storia» e, per chiarire la portata delle affermazioni schilleriane, nota Heidegger che, attraverso il processo con cui l'uomo «comincia a essere umano» e la storia inizia, è dato anche «quel che si chiama *cultura* [*Kultur*]», in una accezione che la fa coinci-

⁴ M. Heidegger, *Brief an der Humanismus* (1947), in *Wegmarken*, a cura di Friedrich-Wilhelm von Herrmann, Klostermann, Frankfurt am Main, 1976, trad. it. *Lettera sull'«umanesimo»*, in Id., *Segnavia*, a cura di Franco Volpi, Adelphi, Milano, 1987, pp. 267-315, qui p. 274.

⁵ Ivi, p. 297.

⁶ Qui e nei capitoletti seguenti, le indicazioni di luogo che seguono le citazioni tra parentesi, senza ulteriore precisazione, si riferiscono tutte al testo di Heidegger in esame (*Übungen für Anfänger*), mentre i numeri di pagina prima del punto e virgola rimandano all'edizione tedesca e quelli dopo il punto e virgola alla corrispondente traduzione italiana.

dere con quanto Schiller chiama qui – ampliando a dismisura l'estensione del termine – «arte» come relativa alla «*facoltà di produrre qualcosa*» (Vermögen, *etwas hervorzubringen*): «Schiller utilizza 'artista' [*Künstler*] e 'arte' [*Kunst*] in un senso talmente ampio che coincide con la cultura. È arte ogni modalità di libera produzione [*freier Hervorbringung*] di cui è responsabile l'uomo, in forza della quale egli si estrinseca rispetto alla natura, si pone al di fuori e al di là di essa» (11-12; 35).

Ancora insistendo sul blocco delle lettere dalla diciannovesima alla ventiduesima, la lezione del 25 novembre 1936 torna sulla definizione dell'uomo e precisa che, se l'uomo preso nelle sue componenti costitutive è un animale razionale, Schiller va oltre la domanda sullo stato estetico dell'uomo per «afferrare concettualmente proprio l'essere-uomo, l'effettivo essere dell'uomo in quanto storico»: «In questa transizione [...] gioca un ruolo la bellezza [*Schönheit*], la seconda creatrice. Ciò che rende autenticamente possibile l'uomo in quanto storico è la bellezza» (30; 49-50). L'uomo non può permanere, essere solo nella «pura sensibilità» (animalità) o nella «pura ragione» – i suoi «stati estremi», «*infinitamente* differenti l'uno dall'altro» –, ma occorre che «noi, a partire da noi stessi, ci contrapponiamo all'affollarsi degli stimoli [*aus dem Andrang*]», attingendo alla realtà effettiva del «terzo» (*das Dritte*), appunto «lo stato estetico e la bellezza» (32-33; 50-51). In sintesi, Heidegger ritiene che a far sì che Schiller vada oltre la risposta abituale alla «domanda relativa all'essenza dell'uomo» (*nach dem Wesen des Menschen*) che la identifica con l'endiadi *animal rationale* sia proprio quella capacità di creare in cui arte e cultura coincidono e che è emblematizzata dalla bellezza: «per lui l'essere uomo giunge al suo esito soltanto in base a una seconda creazione [*Schöpfung*], tramite la bellezza» (31; 50).

2. Conflitto e gerarchia delle facoltà nella definizione dell'umano

Nel terzo, dunque, entrambi, pensare e sentire che da soli «non sono nulla», sussistono e, nel medesimo terzo, «l'essenza dell'uomo possiede la sua realtà effettiva» che si realizza, in forza della storicità dell'agire umano, nell'«operare» (*Wirken*) dell'uomo; lo «stato estetico» diventa così la «condizione di possibilità dell'essere storico dell'uomo» (40; 58). Il che porta a definire – nella lezione del 2 dicembre 1936 – «lo scheletro essenziale» (*Gerippe*) delle lettere nel loro complesso, rispetto al quale tutto il resto è soltanto «variazione» (*Variation*), come compreso nella mossa duplice di descrizione del «progetto essenziale» dell'uomo e indicazione di come da questa descrizione scaturisca al contempo «l'essenziale *necessità* di un altro», ovvero «in modo tale da mostrare che proprio queste componenti essenziali dell'uomo si spingono al di là di se stesse verso un altro, sul fondamento del quale l'uomo può essere realmente questo stesso essere» (41; 58-59). Ricorrendo a una sorta di formula, Heidegger sintetizza così il passaggio entro il quale le lettere sono racchiuse: «progetto essenziale

(*Wesensentwurf*) dell'uomo – necessità dello stato estetico come realtà effettiva fondamentale (*Grundwirklichkeit*)» (41; 59).

Il passo successivo di questa sequenza argomentativa (16 dicembre 1936) porta a interrogarsi su come sia possibile «l'unità del contrasto» (*Einheit des Widerstreits*) (60; 75). Un «contrasto» qui, in effetti, più vicino alla contraddizione logica, giacché i due termini sono dichiarati come necessari ma escludentesi a vicenda (*notwendigen, aber sich gegenseitig ausschließenden*), così come la configurazione nel suo insieme assume i contorni di una compresenza necessaria di termini tra loro antinomici. Ci si interroga, cioè, su «come possono entrambe queste componenti essenziali essere in modo *unitario*?» (60; 75). Se essenza della ragione è l'autodeterminazione, «l'autonomia, il presso-se-stesso, la *libertà*», la domanda precedente si traduce nel chiedersi come «l'uomo può essere *autonomo* nella *pienezza* integrale [o completezza, "*Vollständigkeit*"] (con *entrambe* le componenti)» (61; 75). Si tratta quindi di includere anche la sensibilità nella libertà e nell'autonomia, giacché libertà si dà ora solo nell'unità delle «facoltà contrastanti» (*widerstrebenden Vermögen*), e questo costituisce il «problema vero e proprio» del passaggio trascendentale allo stato estetico (61-62; 75).

La via di lettura tracciata da Heidegger per la soluzione del problema passa attraverso una «dislocazione dei rapporti di potere» (*Verschiebung der Machtverhältnisse*) tra le diverse facoltà, che non ne sopprime alcuna, ma le disponga in una relazione gerarchica (63; 77). Da un lato, l'unica «potenza» (*Macht*) dell'uomo è la «volontà» (*Wille*) ed è quest'ultima a «fondare» la realtà effettiva dell'uomo, sicché la volontà risulta essere un «depotenziamento» (*Entmachtung*) della sensibilità (63; 77). Dall'altro lato, pensare l'unità significa – con la *Aufhebung*, il superamento, di Hegel – che i termini risultano «trasformati» (*gewandelt*), come l'essere e il nulla nel divenire, e questo si traduce in un proporzionamento, in una conservazione e in una elevazione della sensibilità (64-65; 77-78). Allo stesso procedimento di trasformazione andrà sottoposto il pensiero, fino a ottenere che «la legalità dell'uomo, dell'essere-uomo, e la sua libertà» assumano la configurazione della «immediata unità e riconoscimento della vita umana», quale si dà, appunto, nell'opera d'arte come «*libertà* nel fenomeno» (*Freiheit in der Erscheinung*): «una legalità senza esplicita dimensione di principio, una legalità senza legge, senza che la legge emerga in quanto tale» (66-67; 79). In relazione alla sensibilità, siamo pertanto aperti all'«integrale pienezza di ciò che è esperibile [*Erfahrbare*]» e, nello stesso tempo, a partire dalla ragione:

[...] otteniamo un peculiare andare-assieme [*Zusammengehen*] allo stesso impulso sensibile [...] la legalità non è *addossata* [*aufgestoppelt*] alla sensibilità, bensì, propriamente *germogliante* [*herauswachsend*] dalla sensibilità (67; 79).

È questa pertanto l'«essenza» dello stato estetico, così come Schiller la illustra nella ventesima lettera, afferma Heidegger, che conclude: «Lo stato

estetico è quello stato in cui l'uomo [*der Mensch*] è uomo» (68; 80); sempre assumendo che «lo stato estetico non ha nulla a che fare con la diretta creazione dell'artista» (69; 81).

3. *Arte e gioco come mezzi di educazione allo stato estetico e sviluppo dell'umanità*

Non si dovrà, infatti, equivocare la nozione schilleriana di «stato estetico» in senso psicologico, come precisa lo stesso Heidegger nella lezione del 13 gennaio 1937: «l'uomo estetico come un tipo, *una* modalità dell'uomo tra le altre (uomo morale, uomo politico e via dicendo) [...], per Schiller l'uomo estetico non è uno tra gli altri, bensì equivale allo *stato fondamentale* del rendere-possibili il sapere e l'agire [*der Grundzustand der Ermöglichung des Wissens und des Handelns*]» (70; 83). In termini kantiani, vale qui per Schiller la successione delle tre domande «che cosa può conoscere l'uomo?», «che cosa dobbiamo fare?» e «che cosa ci è lecito sperare?», che culmina nelle lezioni di Kant sulla logica nel quarto interrogativo «*che cos'è l'uomo?*»; il che mette fuori gioco l'interpretazione dello «stato estetico» proposta da Johannes Volkelt e influenzata, suggerisce Heidegger, da Schopenhauer, secondo la quale si tratterebbe di uno «sgravio liberatorio» (*erlösende Entlastung*) (70-71; 83-84).

Nel riepilogo del ragionamento interpretativo, a conclusione dell'ultima lezione (17 febbraio 1937), Heidegger nota ulteriormente che lo stato estetico non «sta semplicemente in mezzo» tra lo stato di natura, il fisico, e lo stato morale, ma che esso è l'«elemento mediatore» tra i due il quale, facendo compiere all'uomo il «passo indietro» verso la sensibilità, libera quest'ultima e ne recupera la completezza, facendolo «diventare uomo» (non «mero animale», non «pura sensibilità»), secondo le «condizioni essenziali del divenire dello stato estetico», come sono esposte nelle lettere dalla ventitreesima alla ventisettesima (121-122; 128-129).

Quale risulta la funzione educativa dell'arte in questo contesto, dal momento che nelle lettere – come viene chiarito sin dalle prime battute del corso – «l'arte è in generale posta in connessione con l'educazione dell'uomo» (*Die Kunst ist allgemein in Zusammenhang gebracht mit der Erziehung des Menschen*)? (46; 64). L'arte è concepita da Schiller come un *Erziehungsmittel*, un mezzo di educazione, ma non un mezzo qualsiasi, giacché l'uomo «non viene educato mediante molte cose e inoltre anche mediante l'arte, bensì *soltanto* mediante l'arte»:

L'arte è l'*autentica* educazione [*eigentliche Erziehung*] al fatto che l'uomo giunge in uno stato in cui *non* abbisogna più di un'educazione, ma anzi diviene *autenticamente libero* [*eigentlich frei*] per l'abbisognare, per il fare esperienza vissuta, il valutare e l'agire [*Bedürfen, Erleben und Schätzen u. Handeln*]. Un'educazione al fatto che egli giunge in uno stato che costituisce storicamente il fondamento del suo esserci (46-47; 64).

A tale compito corrisponde una immagine tardo-greca dell'uomo, ma poi – osserva Heidegger – più compiutamente cristiana («è l'autentica *definizione* cristiana dell'uomo») di «*zôon lógon échon*» che vige fino a Kant («il non greco, in tutto ciò, è la contrapposizione tra spiritualità e natura»), ma in Schiller non è possibile rinvenire alcuna traccia di cristianesimo, «nel senso di una potenza autenticamente ed essenzialmente formatrice [*bildende Macht*]», mentre il suo tentativo va inteso come quello di «fondare nuovamente [*neu zu gründen*] la storia dell'uomo» che si condensa «nel fatto che l'uomo viene condotto dalla sensibilità allo stato estetico, al fine di agire poi liberamente» (47; 64).

Il caso esemplare di tale realizzazione formativa si trova notoriamente nel «gioco» (*Spiel*) («accadere *libero* dalla regola in quanto regola e tuttavia riferito alla regola, dunque il libero immedesimarsi nella, e calibrarsi sulla, regola stessa in quanto molteplicità dell'immediato mostrarsi») come commisurato al «regno dell'apparire [*des Scheinens*] », ovvero a:

[...] quel regno in cui noi, in riferimento tanto alla forma quanto alla materia, ci muoviamo autenticamente liberi, ossia quell'ambito in cui noi siamo signori della sensibilità e, visto a partire dalla ragione, si predispone l'autentica libertà dell'uomo come uomo *integrale* [*des ganzen Menschen*] (non puramente morale) » (128; 133).

Allo scopo di ottenere la *Erziehung* allo *ästhetische Zustand* diventa perciò decisivo «attingere creativamente [*zu schaffen*] questo ambito dell'apparenza, ossia l'ambito dell'arte bella», dalla fantasia all'autentica configurazione creativa e alla ragione, come un «transito necessario per l'uomo» per «fondare, in quanto uomo storico, una *cultura*» (128-129; 133-134). La meta più propria dell'«elaborazione» (*Ausarbeitung*) di una educazione estetica risulta così *Kultur*, e a essa mira l'intero «sviluppo dell'umanità» (*Menschheitsentwicklung*), nel senso di una «unità di dignità [Würde] e felicità [Glückseligkeit]», essendo, la prima, «dominio [Herrschaft] della ragione sulla sensibilità» e, la seconda, «diritto [Recht] della sensibilità dinanzi alla ragione» (129-130; 134).

4. Odo Marquard lettore di Heidegger lettore di Schiller: contro il «fondamentalismo dell'arte»

Come rileva il curatore dell'edizione italiana nella sua *Prefazione*, l'umanità per Schiller non è un dato, bensì un compito nel quale un ruolo centrale è svolto dall'impulso al gioco, affrontato da Heidegger dopo una lunga preparazione verso la fine del seminario; e in esso – la figura concettuale con cui Schiller ripensa il problema dell'immaginazione kantiana – si dischiude lo stato estetico fondamentale dell'uomo, definito anche come «impulso artistico e impulso formativo, nella duplice valenza del formare come dare forma (plasmare, figurare) e come educare», sicché «l'arte è a

tutti gli effetti per Schiller l'attività umana che, sul terreno della formatività, trae fuori l'umano»⁷. Mentre l'insistenza del commento heideggeriano – di suo rivolto anche alla «propria [di Heidegger] meditazione sull'arte»⁸ – sull'essenza «storica» dell'arte concepita in quei termini è sempre legata al «fatto che l'arte è fondamentale solo se “fondatrice di storia, e che in questo consiste la sua essenza”»⁹.

Applica, a sua volta, una medesima chiave storico-politica di lettura a due livelli – il seminario heideggeriano e il suo testo di riferimento schilleriano – la postfazione all'edizione originale¹⁰ del filosofo tedesco Odo Marquard (1928). Allievo di Joachim Ritter, a lungo docente presso la Justus Liebig Universität di Gießen e presidente della Società tedesca di filosofia, Marquard è autore di numerosi volumi e teorico di uno scetticismo radicale e dell'apologia del caso, della pluralità dei miti di contro alla monomita, dell'inconciliabilità tra antropologia e filosofia della storia nel pensiero moderno, di una concezione compensatoria e rassegnata di cultura, arte e filosofia rispetto alla perdita di esperienza e alle pretese conoscitive dei termini ultimi, di un recupero della tradizione su base relativistica e della rivalutazione dell'individuo, nonché, da ultimo, di una critica alla tribunalizzazione della storia¹¹. Secondo Marquard, infatti, entrambi gli autori si sono trovati di fronte al medesimo problema, ovvero a subire una forte delusione da un impegno politico radicale – la simpatia per la Rivoluzione francese, nel primo caso, l'impegno nel movimento e nel regime nazionalsocialista fino alla conclusione del periodo rettorale, nel secondo – e a rifugiarsi poi nell'arte come «surrogato» (*Ersatz, Surrogat*) delle speranze rivoluzionarie fallite (questo, appunto, il «passo» di delusione e distanziamento che conduce all'arte).

Gli «esercizi per principianti» di Heidegger, che si possono leggere come una introduzione alla sua filosofia dell'arte, avrebbero così un illustre precedente già nelle lettere di cui forniscono il commento, ma rappresenterebbero anche un caso esemplare di un fenomeno tipico del Novecento e delle sue «rivolte antiborghesi» di diverso segno politico. In esso si verificherebbe la perpetuazione dell'illusione attraverso una sorta di «fondamentalismo dell'arte» («Enttäuschungsschritt antibürgerlicher Revolutionen in einen Fundamentalismus der Kunst»¹²).

⁷ A. Ardovino, *Prefazione. Una introduzione all'estetica*, in M. Heidegger, *Introduzione all'estetica*, cit., pp. 9-32, qui p. 27.

⁸ Ivi, p. 30.

⁹ Ivi, p. 28.

¹⁰ O. Marquard, *Der Schritt in der Kunst. Über Schiller und Heidegger* [«Il passo nell'arte. Su Schiller e Heidegger»], in M. Heidegger, *Übungen für Anfänger*, cit., pp. 191-206.

¹¹ Cfr. l'ampia bibliografia riportata nella parte finale del presente volume, pur limitata ai soli volumi di Marquard in italiano e in edizione tedesca.

¹² O. Marquard, *Der Schritt in der Kunst*, cit., p. 198.

5. *Attesa di autenticità e pluralità della condizione umana e dell'educazione*

Il giudizio di Marquard sul modo di condurre il seminario da parte di Heidegger è severo: «ho l'impressione – scrive – che lo conduca in maniera più marcatamente autoritaria che non dialogica. [...] Lascia palesemente intendere di avere già le risposte insieme alle domande»¹³. Heidegger si limita, inoltre, a interpretare di fatto solo le lettere dalla diciannovesima fino alla ventiduesima e fornisce una sorta di sovrinterpretazione del monologo di Wallenstein assimilandolo alla propria situazione, secondo la quale: «La rivoluzione si capovolge nello stato estetico, la rivolta contro la borghesia – delusa – diventa arte»¹⁴. Il dissidio più inconciliabile di Marquard con la proposta heideggeriana di lettura della «affermazione dell'umanità» attraverso l'«educazione estetica» si riscontra però in relazione al trasferimento dell'«attesa di autenticità» (*Eigentlichkeitserwartung*) dall'«azione rivoluzionaria» all'«arte»¹⁵, presente a sua volta in altre figure novecentesche come nello stesso testo schilleriano. Una tale attesa è in contrasto con l'effettiva condizione umana, osserva Marquard, «collide con ciò che l'uomo realmente è», con il fatto «che egli – in quanto essere vivente plurale [*plurale Lebewesen*] – vive all'interno di molte realtà diverse»¹⁶.

La ricerca dell'autentico ha infatti la caratteristica di rendere centrale un'unica realtà eccezionale per l'uomo alla quale soltanto viene attribuita un'importanza assoluta (la rivoluzione o, una volta fallita, l'arte). Gli esseri umani sono, invece, «cittadini di molti mondi», a renderli liberi è una sorta di «separazione dei poteri», mentre è per essi una sventura se questa pluralità di rapporti con la realtà viene ridotta a un rapporto unico «autentico», che li conduce a una vera e propria «perdita di realtà»¹⁷. L'opposizione che si configura è così quella tra «pluralità» e «autenticità», e a favore del primo termine gioca la descrizione della condizione umana che segue e che include la compresenza delle più varie e opposte determinazioni: spinti da fame e amore, gli esseri umani sono intelligenze pratiche e dispongono della tecnica, vivono entro rapporti giuridici, hanno coscienza morale e capacità di riflessione, in quanto esseri comunitari vivono in famiglie, hanno professioni e vivono – in quanto esseri sociali – entro il sistema dei bisogni grazie al lavoro e all'economia, legati alla sfera politica, allo stato, al mondo, alla storia e alle diverse storie, sono capaci di produrre arte e sono destinati «alla morte», hanno religioni e si occupano di scienza e di filosofia. Quanto all'educazione, gli esseri umani devono essere educati esteticamente ma anche in una pluralità di altre maniere, e si può chiamare «ragionevole» proprio chi è in grado di evitare lo «stato di eccezione» (*Ausnahmezustand*):

¹³ Ivi, p. 202.

¹⁴ Ivi, pp. 203-204.

¹⁵ Ivi, p. 204.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ Ivi, p. 205.

[...] contro la storia aiuta soltanto la storia; al di qua delle rivoluzioni che promettono la fine della storia, e al di qua dell'estetico antiborghese, ne va del coraggio di restare nella storia, e quindi nel mondo borghese, in modo da non farsi sedurre da ciò che è smisurato e restare normali¹⁸.

Se lo «scettico» e «ricusatore dei ricusatori della borghesia» Odo Marquard conclude schierandosi, infine, del tutto a favore della pluralità anziché dell'autenticità¹⁹, andrà notato come lo slittamento interno al pensiero heideggeriano da lui rilevato in queste lezioni non sembra invece riconducibile a un semplice passaggio dalla politica all'estetica ma continui a mantenere, nella lettura delle *Lettere*, anche una forte intenzione politica, quantomeno laddove essa imputa alla concezione schilleriana dell'estetico («l'uomo perviene all'agire storico soltanto in quanto *natura* nell'unità con la ragione») di non essere «il superamento del punto di vista della ragione» e di aprire così la via al dominio nel XIX secolo del «liberalismo» e, con esso, al «nichilismo» e alla riduzione della bellezza a «strumento» e dell'arte a mera «*espressione* di una cultura» (130-131; 134-135). In forma analoga, è possibile altresì vedere nel richiamo marquardiano all'educazione a una pluralità di sfere vitali, capace di rinunciare al pathos veritativo e unilaterale dell'autentico e di aprirsi all'ascolto dei molteplici ambiti di attività umana, un potenziale liberatorio e una valenza politica di affermazione plurilaterale dei possibili che sembrano travalicarne le intenzioni scettico-moderate.

Come inoltre è stato notato più di recente a proposito dell'incursione heideggeriana nell'educazione estetica:

In quanto metafisico, a Heidegger non preme la questione della *formazione* dell'uomo per ciò che essa pedagogicamente e umanamente rappresenta; gli importa però *dell'educazione*, perché quest'ultima è coesenziale al suo discorso, consentendogli di educare l'uomo anzitutto a un pensiero sull'essere metafisico. La radicalità metafisica del suo pensare, distratta dal problema dell'uomo e rivolta alla questione dell'essere, finisce per allontanare Heidegger dalla completa penetrazione filosofica nell'essenza della formazione dell'uomo²⁰.

Per la quale aveva precisato nella medesima indagine:

L'errore heideggeriano consiste nell'interpretare la *Bildung* come una *Vorbildung*, ossia intendere la formazione come una conformazione e una plasmazione che riproduce un modello. [...] Heidegger non

¹⁸ Ivi, pp. 205-206.

¹⁹ Ivi, p. 206.

²⁰ G. Sola, *Heidegger e la pedagogia*, il Melangolo, Genova, 2008, p. 136 (ma cfr. tutto il cap. 3.4, *L'incursione di Heidegger nell'educazione estetica dell'uomo*, pp. 131-136).

può condividere il significato che in Goethe e nella sua stagione classico-romantica contraddistingueva la *Bildung* come libero e armonico percorso formativo capace di condurre l'uomo a se stesso²¹.

Anche se, come abbiamo visto, nel condurci a esaminare la lacerazione che si insedia nella definizione stessa dell'umano, il pensiero del filosofo di Messkirch sembra aiutarci a ripensare l'intero problema di in che cosa consista propriamente quel sé al quale gli esseri umani vadano ricondotti, senza che si debba per questo condividere obbligatoriamente la soluzione da lui adottata di ricostruzione gerarchica delle facoltà e vocazione per l'autenticità.

²¹ Ivi, pp. 41-42.

CAPITOLO 4

SULLA CRISI DELLA *BILDUNG*: HENRICH E SCHLEIRMACHER, LIESSMANN E ADORNO

1. Dieter Henrich: la filosofia nel processo della cultura

Parlare di *Philosophie im Prozeß der Kultur* («filosofia nel processo della cultura») come fa il filosofo tedesco Dieter Henrich, comporta stabilire una connessione tra l'esercizio filosofico e l'analisi della cultura contemporanea, come pure un collegamento tra la teoria della cultura e le condizioni di vita presenti e future. Implica quindi un punto di vista etico sulla *Bildung* e sul suo rapporto con il formare alla conduzione di una vita *buona*, e, in particolare, sulla istituzione principale preposta alla formazione superiore, l'università. È dunque alla analisi e alla convergenza problematica dei tre assi «cultura», «filosofia» e «università» che è dedicata la raccolta di saggi di Dieter Henrich (1927), a lungo docente di filosofia in diverse università tedesche e americane (Berlino, Heidelberg, Monaco, Harvard, Columbia), che si discute qui¹. Molto noto come studioso di Hegel e dell'idealismo tedesco, Henrich ha svolto un approfondito lavoro come teorico della soggettività, come analista dei problemi dell'arte, dell'etica e della metafisica, e come commentatore della situazione tedesca, prima e dopo l'unificazione; nel corso della sua lunga carriera dagli anni cinquanta a oggi, ha pubblicato diverse decine di volumi².

Con «cultura» Henrich intende tutto quello che nelle forme di vita di un gruppo umano produce il modo di vedere il mondo e la propria vita secondo cui la forma di questa stessa vita si configura, si orienta e si mantiene. Una tale maniera di vedere e di comprendere sé e il mondo si stabilizza tramite modi di comportamento condivisi intersoggettivamente, che vengono tramandati ma anche innovati. Rivolgendo contro la teoria dei sistemi – che la utilizza per mettere tra parentesi il soggetto – la distinzione funzionale tra società e cultura di derivazione parsonsiana, Henrich nota come i modelli culturali di comportamento di una società non si diano senza la loro condivisione da parte dei membri della società stessa, e cioè che i processi sociali ricorsivi di produzione della cultura all'interno di una società sono una mo-

¹ D. Henrich, *Die Philosophie im Prozeß der Kultur*, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 2006.

² Per i titoli dei libri più significativi nell'imponente bibliografia di Henrich, si veda la nota bibliografica in appendice al presente volume.

dalità specifica di manifestazione della fondamentale struttura riflessiva della soggettività umana. La intersoggettività, poi, non è considerata da Henrich come una semplice derivazione della soggettività, ma il singolo è sempre già inserito in una immagine del mondo e di sé impregnata di una cultura, con la quale entra in una relazione segnata da diversi gradi di tensione e torsione.

Il compito che in un processo culturale così configurato spetta alla «filosofia» è quello della «regia dei limiti o confini della razionalità», quello di stabilire ben fondate relazioni con ciò che è conoscenza dimostrabile e con ciò che a siffatta conoscenza è sottratto, nonché un coordinamento tra entrambe le relazioni. Alla filosofia andrà altresì assegnato il compito di «cogliere la propria epoca nel pensiero», con Hegel e in termini diagnostici, in modo da consentirle un legame non subalterno con la cultura che influisca anche sugli altri ambiti della creatività umana. La genesi della modernità ha luogo così dalla «liberazione della soggettività», nel triplice senso di emancipazione dai rapporti di dipendenza autoritari, mondani e trascendenti, di abbandono o esposizione dell'uomo a potenze anonime che governano una natura indifferente, e di svincolo della stessa soggettività dall'essere a immagine e somiglianza divina che la rende disponibile ad assumere le più diverse forme, fino a poter diventare un mero insieme di strutture organiche, sociali o comunicative. L'idealismo tedesco fornisce, secondo Henrich, una soluzione per un possibile recupero della libertà riconquistata del soggetto, sottraendolo al dominio dell'autorità in favore di una persuasione argomentativa. La filosofia si differenzia, infatti, dalla religione, in quanto non propone un'unica soluzione ma mette sempre di fronte ad alternative e, con la sua apertura e pluralità di posizioni e opposizioni, il processo della filosofia riproduce il processo della cultura.

2. Crisi e futuro della «Bildung»

L'aspirazione henrichiana a un «più elevato illuminismo» (Hölderlin) lo porta a confrontarsi con l'«università» intesa normativamente come l'istituzione preposta a offrire uno spazio comune alle diverse forme della razionalità umana e al loro sforzo di comprensione di sé e del mondo, in modo che si incontrino e si mettano in relazione tra loro. Nella mutata situazione di università di massa e dopo la trasformazione delle università europee collegata alla dichiarazione di Bologna, Henrich torna a interrogarsi sulla portata e sul senso odierni della nozione di *Bildung* che si trovava al centro dell'università humboldtiana. E ci si sofferma, in particolare, nei due saggi dedicati a «crisi e futuro della *Bildung*» (*Krise und Zukunft der Bildung*, pp. 107-125) e a «essere uomo – formazione – conoscenza» (*Menschsein – Bildung – Erkenntnis*, pp. 156-182)³.

³ Qui e nel capitoletto successivo, i numeri tra parentesi in corpo di testo si riferiscono alle pagine del testo di D. Henrich discusso.

Il ragionamento sulla crisi e sul futuro della formazione ha come scenario il caso tedesco e si apre con uno spunto autobiografico, per proseguire con l'analisi della storia delle istituzioni formative tedesche dagli anni trenta a oggi, alla ricerca di una diagnosi e di una terapia per il loro corretto funzionamento. Henrich ricorda di avere avuto la fortuna, da giovanissimo scolaro, nel sesto anno di scuola, di trovarsi come insegnante di tedesco quello che avrebbe scoperto poi essere un filosofo, Wilhelm Anz, e avrebbe avuto come suo collega docente universitario. Vede in questo la conferma di quanto ha in seguito sperimentato personalmente anche nel ruolo di docente, ovvero l'effetto in profondità che gli insegnanti significativi hanno nel percorso formativo dei loro allievi. Tra le errate rappresentazioni che caratterizzavano il «conglomerato ideologico» hitleriano che avrebbe sostituito la cultura weimariana nella quale Anz si era formato, un ruolo prominente era giocato dalla credenza secondo la quale una cultura sicura di sé può attingere soltanto alle fonti particolari e specifiche di un popolo. Quello che in tedesco si chiama dal XVIII secolo *Bildung* significa un «processo nel quale gli esseri umani pervengono all'autonomia nella condotta della loro vita», che è il frutto della «chiarezza» (*Klarheit*) portata in loro dalla componente illuministica di rischiaramento delle tensioni e delle ambivalenze nei rapporti con il mondo e nell'esperienza, e continua a mostrare i suoi effetti anche nella Germania del secondo dopoguerra (114). Commentando il progressivo incremento della istanze preparatorie che con le diverse riforme succedutesi fino a oggi si sono interposte nel sistema formativo tedesco tra la fase universitaria e la conclusione dei diversi stadi successivi (per obbligo e per i tempi di attesa imposti dalle scarse opportunità), nota Henrich:

[...] nessun paese può sviluppare una vigorosa cultura intellettuale se mantiene i suoi talenti per un periodo di tempo così lungo in una sorta di immaturità e li costringe per di più a una corsa a ostacoli nella quale la loro capacità creativa finisce per logorarsi [con la conseguenza di] una frattura in quasi tutte le biografie e nel sentimento che hanno di sé molte persone notevoli, accompagnato da un senso di distruzione e impoverimento (116).

Tra le ragioni della crisi delle istituzioni formative tedesche Henrich include anche le difficoltà dei rapporti tra politica e cultura, giacché alla Germania è mancato quel sistema di relazioni e gruppi di specialisti capaci di fornire alla politica riflessioni e progetti, sulla base di uno stabile legame produttivo con le *Bildungseinrichtungen*, le istituzioni della formazione, come invece accade nelle democrazie più consolidate. In Francia, in Gran Bretagna e negli Stati Uniti, infatti, tale rete solidale con gli interessi nazionali è garantita – anche in termini di risorse di personale politico e intellettuale – dalle Grandes Écoles, nel primo caso, e dagli istituti politici di alcune influenti università, negli altri due casi. In Germania manca altresì la disponibilità a impegnarsi nella politica univer-

sitaria, favorendo così la nascita di una sorta di «cartello dei mediocri» a essa preposto (118-119). Sulla scorta di alcune riflessioni di Georg Simmel alle soglie della prima guerra mondiale, Henrich richiama poi l'attenzione sul rischio che l'Europa si trasformi in qualcosa di analogo alla Grecia antica rispetto all'Impero romano: «un interessante meta turistica per gli americani, piena di rovine e di grandiose memorie storiche, ancora fornitrice di artisti, studiosi e chiacchieroni», ma «senza più una propria forza formatrice di cultura» (121). A un simile rischio si può ovviare, più che con una omologazione delle istituzioni formative sul modello americano, rilanciando il punto di forza della tradizione europea, la effettiva pluralità delle sue culture nazionali, e sviluppandone il fruttuoso confronto e scambio su base policentrica (122).

Più in generale, per rispondere alla domanda «che cosa si deve fare?» rispetto alla crisi così sommariamente descritta (123-125), Henrich insiste sull'importanza normativa dell'«autonomia» (*Selbstständigkeit*) anche per le istituzioni, oltre che per gli individui (non senza rilevare, peraltro, che un obiettivo del genere non si può perseguire senza che la sfera pubblica di un paese – in primis, la politica culturale dello Stato – si assuma i necessari e consistenti oneri finanziari). La situazione storica nella quale ci troviamo a operare va, comunque, al di là dei singoli «epifenomeni» pure qui discussi (la riunificazione tedesca, l'unione europea) e rimanda, secondo lo stesso Henrich, a un processo fondamentale:

[...] la coscienza dell'umanità sta compiendo un mutamento e nessuno è in grado di prevedere come riuscirà a conseguire una configurazione stabile. [...] Sappiamo ormai che la vita del genere umano è strettamente circoscritta e che non c'è più alcun luogo al quale possano rivolgersi speranze escatologiche. Le ombre del nichilismo, ovvero l'inconsistenza di qualsiasi possibilità di dare un senso alla vita, si allungano su ciascun essere umano (124).

Anche la «globalizzazione economica» è soltanto una conseguenza esteriore di questo processo nel quale l'umanità «inizia a crescere unendosi nella consapevolezza delle precarie condizioni della propria esistenza»: «se le istituzioni preposte alla formazione non sapranno orientarsi verso questa dimensione, cercando di esplorare i fondamenti di una vita sensata, la *Bildung* resterà un obiettivo privo di contenuto» (125).

3. *Condizione umana – formazione – conoscenza: Henrich con F.D.E. Schleiermacher*

Al centro, invece, dell'indagine sul plesso costituito da *Bildung*, «conoscenza» e «condizione umana» (*Menschsein – Bildung – Erkenntnis*, 156-182), sta il pensiero di Friedrich D. E. Schleiermacher (tra l'altro l'ideatore della definizione dell'obiettivo formativo dell'università come «Lernen des

Lernen», apprendimento di apprendimento o apprendere ad apprendere). L'università è una istituzione che presuppone un grado di formazione e cultura dell'umanità (*Bildungsstufe*), una differenziazione dei sistemi parziali della società e, secondo Schleiermacher nella sua epoca, anche lo Stato nazionale. Una tale istituzione si trova in rapporto di continuità con ciò che costituisce il tema dell'etica giacché viene definito dominio tematico dell'etica in generale il molteplice processo di unione e convergenza informante della ragione con la natura sensibile. Il processo si compie nell'agire degli esseri umani (*im Handeln der Menschen*) ma in maniera tale che essi sono di volta in volta in relazione gli uni con gli altri e sono inclusi in particolari modalità storiche di formazione (*Ausbildungen*) della propria socializzazione (*Vergesellschaftung*). La pedagogia descrive come in quella fase il risveglio dell'autonomia della generazione in formazione possa andare insieme alla sua iniziazione agli ordinamenti e ai valori preesistenti. In maniera corrispondente, la costruzione dell'università è volta a far sì che i giovani possano diventare membri autonomi della comunità scientifica e che molti fra essi siano capaci di farla progredire.

Gli intellettuali (*Intellektuellen*) – la dimensione intellettuale della società (*Intellektualität*) – si trovano in connessione diretta con il compito di comprensione il mondo e di autonomizzazione e, secondo Talcott Parsons, vanno definiti come coloro che si occupano della «definizione generale delle condizioni di vita umane». In una società in cui la scienza è diventata innegabilmente il medium della relazione con il mondo, gli intellettuali diventano – anche in questo caso, in termini normativi, debbono o dovrebbero diventare – il luogo della riflessione e del chiarimento dei problemi della vita, affrontando i quali tutti gli esseri umani del loro tempo cercano di conquistare una propria autonomia. L'università non sarà perciò adeguata a costituire la via di accesso alla scienza se non verrà concepita anche come ambito in cui ha luogo la vita intellettuale di un paese. Ai giovani che in essa lavorano per acquisire un'autonomia nella scienza andrà garantito anche l'accesso a una vita intellettuale improntata a criteri scientifici.

La trattazione si conclude sull'invito a non mettere tra parentesi il sistema di implicazioni concettuali interne alla nozione di «università», difendendo la capacità formativa, insieme al programma originario della *Bildung*. E se, come si è visto, tale ripresa ha mostrato una certa efficacia nell'evidenziare aspetti della concreta storia universitaria tedesca e dei suoi esiti attuali, non certo liquidabili come idiosincrasie di un contesto nazionale specifico, se – anche – la connessione di insieme tra filosofia, cultura e università proposta da Henrich si è dimostrata utile per lumeggiare alcuni aspetti di solito in ombra dello scenario descrittivo e normativo della *Bildung*, è difficile però nascondere l'insoddisfazione che il quadro dottrinario da lui utilizzato lascia in chi lo sonda alla ricerca di indicazioni utili a ragionare sulle prospettive della *Bildung* stessa. Innanzitutto perché appiattendolo quest'ultima sulla nozione di università finisce per rendere in vari punti indistinguibile il piano teorico e normativo da quello empirico e pratico, con conseguenti difficoltà nel rinvenire gli adeguati criteri di at-

tribuzione, che si aggiungono a quelle derivanti dal mantenere la nozione a un basso livello di complessificazione e problematicità, avendola assunta in una definizione minimale, data per scontata nel resto dell'argomentazione. Ma anche perché, soprattutto, la prospettiva teorica generale di dichiarata derivazione idealistica – per quanto supportata da elementi di teoria sociale, nella pur molto rarefatta versione parsonsiana – sembra finire per sopravvalutare la componente *vernunftig*, propria della ragione, dei soggetti in formazione che chiama in causa nelle loro esplicazioni tipiche della riflessione autocentrata e delle prestazioni conoscitive rispetto al mondo e agli altri. Come mostra, fin dal titolo del libro, l'insistenza ripetuta sull'espressione «processo» – assai più sintomo di un aspetto teorico irrisolto (la effettiva dinamica degli elementi in relazione) che non tic stilistico –, sembrano andare incontro, infine, a un analogo impoverimento per astrazione anche le relazioni tra i termini principali dell'argomentazione henrichiana – appunto la filosofia, la cultura e la formazione – lasciando aperte all'interrogazione le vie divergenti ma complementari dell'approfondimento del plesso teorico della *Bildung* e del radicamento antropologico dei soggetti.

4. Konrad Paul Liessmann: teoria della non formazione

Il contributo del più giovane – rispetto agli altri autori discussi fin qui – docente presso l'Institut für Philosophie dell'Università di Vienna e direttore del corso di studi in filosofia e scienza della formazione presso lo stesso ateneo, Konrad Paul Liessmann (1953), si propone di analizzare quelli che egli definisce gli «errori della società della conoscenza» sul duplice piano di una critica della cultura e messa in questione dei luoghi comuni intorno al ruolo del sapere nella società contemporanea, da un lato, e della ricostruzione dei termini normativi che dovrebbero orientarne invece l'impostazione e che si mostrano rovesciati nella – così recita la traduzione del titolo – «teoria della non-formazione», dall'altro lato. Autore di monografie sul pensiero di Kierkegaard, Nietzsche, Marx, Adorno e del critico dello scarto tra dotazione antropologica e sviluppo tecnologico Günther Anders, Liessmann ha svolto con crescente credito di ascolto presso il pubblico di lingua tedesca il compito di pensatore e critico della contemporaneità, di *Zeitdiagnostiker* e *Kulturkritiker*, tramite volumi dedicati al «sorgere dell'Occidente» e alla «ricostruzione» dell'Europa, alla filosofia dell'arte moderna, all'estetizzazione e al Kitsch, alla religione e alle attese di salvezza nella società secolarizzata, alla filosofia della tecnica e ai limiti dell'umano, alla fascinazione del male e alla finitezza, alla filosofia della cultura, ai media e al mito, al rapporto tra educazione e sfera emotiva, oltre che alla storia e alla cultura austriaca⁴.

⁴ Per la segnalazione di alcune tra le più significative tra le varie decine di pubblicazioni di K. P. Liessmann, che deve la sua notorietà anche ai regolari con-

Il nucleo concettuale del libro sulla teoria della *non-formazione*⁵ si trova nella sezione dedicata all'apparato teorico relativo tanto al modello normativo sotteso alla critica quanto al processo degenerativo cui quest'ultimo è stato sottoposto: *Bildung*, *Halbbildung*, *Unbildung*, appunto «formazione», «semi-formazione» o «semicultura» e «non-formazione» o «incultura» (50-73)⁶. Il testo muove dalla constatazione di quanto (almeno in ambito tedesco) i riformatori scolastici abbiano preso a bersaglio in modo pressoché unanime l'idea tradizionale di *Bildung*, l'idea secondo la quale, cioè, gli esseri umani debbano possedere un sapere, privo di scopo pre-determinato, contestuale, indirizzato alle tradizioni delle grandi culture, che non solo li renda capaci di costruirsi un carattere ma anche costituisca per loro un elemento di libertà rispetto alle imposizioni e alle direttive dello spirito del tempo. Si è infatti operato un vero e proprio mutamento di paradigma rispetto a questo significato originario del campo semantico della *Bildung* che il libro si propone di contrastare riprendendo, a tale scopo, i tratti essenziali della nozione stessa attraverso Hegel, von Humboldt, Nietzsche e Adorno.

Già in Hegel la *Bildung* rappresenta il lavoro di mediazione tra le possibilità di dispiegamento (*Entfaltungsmöglichkeiten*) individuali e le esigenze dell'insieme, i vincoli dello spirito oggettivo. Per Wilhelm von Humboldt (*Theorie der Bildung des Menschen*, 1793), *Bildung* è il «compito ultimo della nostra esistenza», il collegamento del proprio io con il mondo nell'azione reciproca più generale, vivace e libera, e il tentativo del proprio spirito di diventare comprensibile a se stesso. Le riflessioni di von Humboldt vedevano all'opera nella formazione la compenetrazione di universale e particolare, di individuo e comunità, il prendere forma e il dispiegamento del soggetto da ogni lato attraverso l'appropriazione e la promozione di ciò che il secolo XVIII chiamava enfaticamente «umanità» (*Menschheit*) (55-57). Il risultato di questa idea di formazione furono il liceo umanistico e l'università humboldtiana, che collegava strettamente la propensione neumanistica allo studio delle lingue e culture antiche, sebbene – perlomeno in Humboldt stesso – una tale visione non si accompagnasse a una glorificazione acritica e idealistica dell'antico ma alla ricerca di una sorta di «carattere originario dell'umanità» nel carattere greco (cfr. *Über das Studium des Altertums, und des griechischen insbesondere*, 1793). È assegnato per questa via alla cultura greca una sorta di privilegio in termini di teoria della for-

tributi alle pagine culturali dei giornali e alla trasmissione radiofonica «Denken und Leben» e che nel 2006 ha ricevuto il premio «Wissenschaftler des Jahres 2006» (scienziato dell'anno) dal club dei giornalisti scientifici e culturali austriaci per avere promosso la conoscenza della filosofia presso il grande pubblico, si veda la nota bibliografica in appendice al presente volume.

⁵ K. P. Liessmann, *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*, Zsolnay, Wien, 2006.

⁶ Qui e nei due capitoletti successivi, i numeri tra parentesi in corpo di testo si riferiscono alle pagine del testo di K. P. Liessmann discusso.

mazione, in quanto il suo concentrarsi sulla bellezza interiore e sul godimento estetico rappresenta un contraltare critico all'idea di valorizzazione e sfruttamento della modernità. Viene così a espressione con chiarezza il doppio significato dell'umanesimo humboldtiano: nella formazione umanistica si tratta di conoscere quelle figure e forme complesse nelle quali può realizzarsi il divenire esseri umani; dal momento che risulta impossibile esaurire un tale compito e studiare anche solo metà di una simile molteplicità empirica e storica, Humboldt propone un metodo che appare del tutto moderno: l'apprendimento esemplare (*das exemplarische Lernen*) (57-58). Perché quest'ultimo sia possibile occorre che si dia di fatto qualcosa sotto forma di modello e che si possa rendere in misura particolare tipicamente formato. La tesi fondamentale del neoumanesimo è quindi che il significato di ciò che è umano, nella sua molteplicità e potenzialità, si lascia studiare meglio in quella cultura che aveva posto per la prima volta l'essere umano come individuo al centro delle proprie preoccupazioni estetiche, politiche e morali, senza subordinarlo, come nelle culture successive, a forze estranee, religione, politica o economia. In questo senso, la *Fenomenologia dello spirito* di Hegel si può leggere come descrizione di un processo formativo che riflette e riproduce non solo lo sviluppo di una coscienza individuale, ma anche quello del genere umano nel suo svolgimento storico, giacché la *Bildung* non è qualcosa di esterno allo spirito, ma il medium entro il quale esso soltanto può realizzarsi: «spirito [*Geist*] è ciò che si forma (*was sich bildet*), e solo ciò che si forma può essere chiamato spirito» (59).

5. Da «*Bildung*» (Hegel, von Humboldt) a «*Halbbildung*» (Nietzsche, Adorno) e «*Unbildung*» (Liessmann)

All'altezza del giovane Nietzsche era tuttavia già possibile constatare il fallimento della proposta formativa umanistica, come egli ebbe modo di argomentare nella serie di conferenze pubbliche all'Università di Basilea – dove era stato chiamato per una cattedra di insegnamento delle lingue antiche – *Sull'avvenire delle nostre scuole*, 1872 (dove la *Bildung* è già implicata nel titolo originale: *Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten*, letteralmente «dei nostri istituti di formazione»). Egli constatava, infatti, lo scarto tra le intenzioni e le realizzazioni della scuola umanistica:

il liceo, in base alla sua formazione originaria, non educa mirando alla cultura [*Bildung*], ma solo mirando all'erudizione [*Gelehrsamkeit*], e [...] negli ultimi tempi esso dà l'impressione di non volere neppure educare ormai in vista dell'erudizione, ma di volere preparare per il giornalismo [*Journalistik*]⁷.

⁷ F. Nietzsche, *Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten* (1872) in Id., *Werke. Kritisch-Studien Ausgabe (KSA)*, a cura di G. Colli e M. Montinari, De Gruyter, New York – Berlin, 1994, I, p. 677, trad. it. *Sull'avvenire delle nostre scuole*, in Id., *Opere*, vol. III, t. 2, Adelphi, Milano, 1973, p. 120.

Questo anche perché tali pretese si basavano su un compito impossibile: «Una vera “cultura classica” è qualcosa di così incredibilmente difficile e raro, e richiede doti così complicate, che il prometterla come risultato raggiungibile nel liceo rimane riservato unicamente all’ingenuità o alla svergognatezza»⁸.

In Nietzsche tuttavia – nota Liessmann – la formazione viene collegata esclusivamente al processo di individuazione, senza possibilità di generalizzarla («La cultura comune a tutti è per l’appunto la barbarie»⁹). Il che non significa che non si debbano avere istituti in cui venga fornita una preparazione professionale, come annota Nietzsche:

Per parte mia conosco una sola antitesi vera, quella tra *istituti per la cultura e istituti per i bisogni della vita*. Alla seconda specie appartengono tutti gli istituti presenti; la prima specie è invece quella di cui sto parlando io¹⁰.

Gli istituti della formazione dovrebbero perciò esseri liberi dalle preoccupazioni della vita, dalla coazione all’utile, alla rilevanza per la prassi e alla vicinanza all’attualità, in una parola, dovrebbero essere i luoghi dell’*hotium*, riportando Nietzsche l’espressione scuola (*Schule*) alla sua origine greca da *scholé*, attraverso il latino *schola*, come «sospensione del lavoro» che lasci il «tempo per pensare» (61-62). Al centro degli istituti formativi contemplativi si trovano per Nietzsche non contenuti, ma «facoltà» (*Vermögen*), che oggi – aggiunge Liessmann – sarebbero dette «competenze», quali il linguaggio e il pensiero: anticipando Karl Kraus, Nietzsche parla di una pedagogia capace di provocare il disgusto fisico per il linguaggio giornalistico, mentre, in *Umano, troppo umano*, ricorda che «La scuola non ha compito più importante di quello di insegnare a pensare rigorosamente [*als strenges Denken*], a giudicare prudentemente e a ragionare conseguentemente»¹¹ (63-64). La critica nietzscheana aveva anche una componente politica, investiva cioè i sostenitori di queste istituzioni, ovvero la borghesia colta (*Bildungsbürgertum*), la quale operava tramite il possesso dei «beni culturali» una sorta di compensazione per il suo ridotto potere politico e per la mancanza di rilevanza economica. Per essa la *Bildung* non era tanto un presupposto del successo economico ma un ««valore in sé» (*Wert an sich*), e al suo centro si trovava un canone di opere di letteratura, arte, musica e filosofia (65-66)¹².

⁸ Ivi, p. 682, trad. it. p. 127.

⁹ Ivi, p. 668, trad. it. p. 111.

¹⁰ Ivi, p. 717, trad. it. p. 167.

¹¹ F. Nietzsche, *Menschliches, Allzumenschliches I* (1886) in Id., *Werke. Kritisch-Studienausgabe* (KSA), cit., II, p. 220, trad. it. *Umano, troppo umano I*, in Id., *Opere*, vol. 4, t. 2, Adelphi, Milano, 1965, p. 188.

¹² Liessmann rimanda sul tema alla ricerca di M. Fuhrmann, *Der europäische Bildungskanon des bürgerlichen Zeitalters*, Insel, Frankfurt am Main, 1999.

La collisione della moderna società dei media con gli ideali e le norme della borghesia colta ha prodotto il concetto di «semicultura» (*Halbbildung*) attraverso cui Theodor W. Adorno ha analizzato come nel secondo dopoguerra e con il predominio dell'industria culturale i rapporti di formazione siano diventati precari: «[la *Bildung*] è diventata semicultura socializzata, l'onnipresenza dello spirito estraniato [*Allgegenwart des entfremdeten Geistes*]»¹³. Da, almeno in via teorica, confronto vivente dello spirito con sé e con il mondo, essa diventa un miscuglio di beni culturali acquistati e consumati, ma dei quali non ci si può più veramente appropriare:

Nel clima della semicultura le datità reificate e mercificate della cultura [*die warenhaft verdinglichten Sachgehalte von Bildung*] sopravvivono a spese del suo contenuto di verità e del suo rapporto vivente con i soggetti viventi¹⁴.

Anche nelle scuole si procede a una banalizzazione del canone ad alcuni slogan: «La semicomprendimento [*Halbverstandene*] e la semiesperienza [*Halberfahrene*] non sono propedeutiche alla cultura [*Vorstufe der Bildung*], sono il suo mortale nemico»¹⁵. Gli elementi della *Bildung* restano così compiutamente esteriori e laddove qualcosa non è compreso esso viene egualmente affermato con ostinazione: «La semicultura è perciò irritata e cattiva; la pretesa di essere al corrente di tutto è sempre anche volontà di sapere più degli altri»¹⁶. E, commenta Liessmann, dopo la diagnosi adorniana si è verificata una sorta di «istituzionalizzazione della semicultura» attraverso l'attualizzazione e la medializzazione della *Bildung* (68-70).

Si parla invece di «in-cultura» o «non cultura» (*Unbildung*) (70-73) quando l'idea di *Bildung* ha esaurito da ogni punto di vista la sua funzione normativa o regolativa, e l'adorniano «spirito estraniato» si è ormai rovesciato nella pura e semplice «assenza di spirito» (*Geisteslosigkeit*). In questa chiave Liessmann legge anche il passaggio – compiutosi in area tedesca tra gli anni ottanta e novanta – dalle «scienze dello spirito» (*Geisteswissenschaften*) alle «scienze della cultura» (*Kulturwissenschaften*). L'abbandono dell'idea di *Bildung* si mostra con la massima chiarezza laddove meno lo si potrebbe sospettare, nei centri stessi della formazione. Pregnante indicatore di questo è l'introduzione tra gli obiettivi formativi di capacità e competenze, abilità (*skills*) – quali disposizione al lavoro di squadra, flessibilità, disponibilità a comunicare – che viene letta da Liessmann come una sorta di «sospensione» di quella individualità che era stata il destina-

¹³ Th. W. Adorno, *Theorie der Halbbildung* (1959), in Id., *Gesammelte Schriften*, vol. 8, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1997, p. 93, trad. it. *Teoria della semicultura*, in Id., *Scritti sociologici*, Einaudi, Torino, 1972, p. 86.

¹⁴ Ivi, p. 103, trad. it. p. 95.

¹⁵ Ivi, p. 111, trad. it. p. 104.

¹⁶ Ivi, p. 116, trad. it. 109.

tario e l'attore della *Bildung*. Si tratta insomma della messa in discussione del caposaldo della *Bildung*, la costruzione dell'autonomia del soggetto, la sovranità dell'individuo, la maggiore età del singolo: «questo sembra essere oggi il programma segreto dell'istruzione [*Ausbildung*]: tutto fuorché pensare con la propria testa». Quando si parla di «sapere» si intende spesso qualcosa di diverso dal «comprendere», giacché la *Unbildung* non rappresenta tanto un deficit cognitivo o di informazione ma, appunto, una rinuncia a comprendere (*Verstehen*) (72).

6. *Gli errori della società della conoscenza*

Sulla scorta di un criterio normativo così descritto e secondo la prospettiva di progressivo decadimento della *Bildung* così abbozzata, Liesmann esercita le proprie profezioni critiche su una serie di fenomeni e di «feticci» che ascrive alla «società della conoscenza». Con taglio saggistico e frequente ricorso all'ironia e al monito, sottopone quindi a vaglio: l'ideologia del *ranking*, l'importanza acquisita dai test PISA e l'eco per lui spropositata che trovano nell'opinione pubblica e nel mondo politico tedesco le benché minime variazioni di posizione in quelle classifiche (e al lettore italiano che pure può condividere il disagio per la «mania delle graduatorie» e per la quantificazione da *impact factor* verrebbe la tentazione di fargli comunque sapere che ci può essere qualcosa di ben peggiore: l'indifferenza e il silenzio, l'arbitrio e la soperchieria) (74-87); il cosiddetto «processo di Bologna», ovvero la costruzione di uno spazio universitario europeo e la definizione di un *European Credit Transfer System*, di cui vede i rischi di *Ökonomisierung* della formazione superiore, il suo appiattimento sul modello statunitense e su gergo e obiettivi del *New Management* (104-123); i modelli di – irrisoni – «bagagli di conoscenze» adeguati al successo proposti dai media (*Chi vuol esser milionario?*, 13-25); le difficoltà dell'introduzione di criteri qualitativi nella valutazione della ricerca in campo umanistico (88-103); i presupposti e gli effetti «controilluministici» della formazione di élite che riduce una ristretta cerchia il possesso del sapere di una società (124-142); i rapporti del sapere con il valore economico e con il valore morale, sempre più a favore del primo nel processo della sua trasformazione economica (143-158); il genere di «conoscenza» richiesto dalla «società della conoscenza», e la differenza tra noto e conosciuto, informazione e sapere (26-50); l'ossessione per il «nuovo» nelle retoriche dei riformatori scolastici e universitari tedeschi, e il suo rapporto con pratiche effettive di privatizzazione della scuola pubblica e rifiuto della discussione pubblica sostituita dall'«eloquenza dei numeri» di indicatori di vario genere:

[...] la *Bildung* aveva a che fare un tempo con la pretesa di mostrare il carattere illusorio delle pretese certezze di un'epoca. Una società che, in nome delle pretese di efficienza e accecata dall'idea di potere sot-

toporre tutto al controllo dello sguardo economico, tarpa la libertà di pensiero e si priva così della possibilità di riconoscere come tali le illusioni, ha ceduto in questo modo alla *Unbildung*, per quanto grande sia il sapere che ha accumulato nei propri magazzini (159-174).

In conclusione, e per rilevare i limiti del suo discorso, sembra che la furia distruttrice della *Kulturkritik* liessmanniana, per molti versi giustificata, finisca tuttavia per omologare qualunque aspetto liberatorio prospettato dalla società della conoscenza a lato utopico con funzioni compensatorie, se non a puro mascheramento ideologico. Dal *lifelong learning*, alle prospettive aperte dalle nuove tecnologie, al peso crescente delle conoscenze per l'economia e la società, alla possibilità quindi per i detentori di tali conoscenze di aumentare il proprio ruolo e aspirare a scegliere la forma di vita loro più consona, fino alle possibilità potenzialmente eversive dell'accesso sempre più esteso ai depositi della conoscenza, tutto risulta schiacciato sulla constatazione – di suo, peraltro, dotata di ragioni imprescindibili – della prevalenza dell'economico. Anche per le implicazioni di filosofia della storia che porta con sé la sua declinazione in chiave di «decadenza», il bagaglio normativo della tradizione della *Bildung*, al quale Liessmann fa ampiamente ricorso nei termini che si è cercato sopra di delineare, sembra insomma costituire paradossalmente un ostacolo a cogliere e mettere in valore la dimensione normativa, di apertura ed emancipazione, che pure la discussione pubblica sulla società della conoscenza possiede.

7. Crisi del soggetto e crisi della idea di «Bildung»

Se, poi, accanto alle elaborazioni filosofiche appena esposte, si prendono in esame i risultati dei più recenti studi specifici dedicati alla *Bildung*, appare evidente come, anche per via interna, il nodo cruciale che ha portato alla crisi del programma neoumanistico risulti, per l'appunto, quello che stringe in un nesso strettissimo il compito formativo e una forte soggettività autoriflessiva¹⁷.

¹⁷ A conclusioni simili a quelle delle letture filosofiche contornate in questo e nel capitolo che lo precede giungono anche le letture più strettamente disciplinari della storia della *Bildung* che collegano la crisi della nozione al suo stretto legame con un «concetto forte di soggetto», a sua volta in crisi. In particolare la ricostruzione di Egbert Witte, che prende le mosse dal canonico lavoro di Ilse Schaarschmidt, insiste sul collegamento stabilito dall'idealismo tedesco e dal neumanesimo che ha come «basso continuo» una concezione della soggettività umana basata su una sorta di «razionalismo della disposizione» (*Verfügungsrationalismus*), di costruibilità autoriflessiva a disposizione delle facoltà conoscitive superiori, e vede nel ricorso a una ricostruzione semantica del concetto che ne evidenzia le molte possibilità perdute la via per fronteggiare efficacemente la «Bildungskatastrophe» (cfr. E. Witte, *Zur Geschichte der Bildung. Eine philosophische Kritik*, Alber, Freiburg i. B., 2010, spec. pp. 142-152, *Bildung jenseits eines Verfügungsrationalismus*, e la ricca biblio-

grafia pp. 153-176; I. Schaarschmidt, *Der Bedeutungswandel der Begriff «Bildung» und «bilden» in der Literaturepoche von Gottsched bis Herder*, in Id., F. Rauhut, a cura di, *Beiträge zur Geschichte des Bildungsbegriffs. Eingeleitet und mit einem Anhang versehen von Wolfgang Klafki* (1931), Beltz, Weinheim, 1965, pp. 24-87). Si veda anche la lezione inaugurale del teorico di una «pedagogia critica», Andreas Grutschka, alla J.W. Goethe Universität di Francoforte (*Bildung. Unvermeidbar und überholt, ohnmächtig und rettend*, in «Zeitschrift für Pädagogik», 47, 2001: 621-639) che evidenzia il nesso tra perdita di peso e credibilità sociale della formazione, e della sua capacità di trasformare le forme di vita, e l'impoverimento della formazione culturale a mera acquisizione di qualificazioni varie. Esempiare la ricostruzione della struttura antropologica e semantica del concetto prodotta da Reinhardt Koselleck nella sua introduzione *Einleitung – Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung* a Id., J. Kocka, a cura di, *Bildungsgüter und Bildungswissen*, Klett-Cotta, Stuttgart, 1990, pp. 11-46 (vol. 2 di *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert*, 4 voll., Klett-Cotta, Stuttgart, 1985-1992) che distingue tra un'epoca teologica del termine, la sua ripresa in chiave pedagogico-illuminista, risultante da una convergenza tra istanze redentive e aspirazioni educative, e una accezione moderna eminentemente autoriflessiva che personalizza e pluralizza il postulato kantiano dell'«autodeterminazione» (*Selbstbestimmung*), dal diario come strumento di autoformazione dell'individuo («l'essere umano è ciò che deve – *soll* – essere») alla *Bildung* come costruzione di una «condotta di vita» che sottende il modello antropologico dell'«uomo integrale», fino alla sua identificazione con un metaconcetto che racchiude costantemente in sé le condizioni empiriche della propria realizzazione e la rende affine alla nozione di «lavoro» (*Arbeit*). Ancora utile per evidenziare le caratteristiche che collegano le peculiarità della *Bildung* al *Sonderweg* come modello interpretativo del cammino particolare della cultura tedesca e della sua crisi G. Bollenbeck, *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1996. Fa risalire invece al fenomeno della «estetizzazione del mondo della vita» (R. Bubner) la forma prevalente della educazione estetica in un mondo estetizzato l'intervento di K. P. Liessmann, *Ästhetische Erziehung in einer ästhetisierten Welt*, in L. Koch et al., a cura di, *Pädagogik und Ästhetik*, Deutscher Studien, Weinheim, 1994, pp. 74-84, mentre riconduce il «potenziale critico della formazione estetica» alla temperie del postmoderno, e alla possibilità di reagire alle tendenze al rientro nella minorità dei soggetti, alla dissoluzione della memoria, all'impoverimento e alla rimitizzazione, il contributo di H. R. Jauß, *Das kritische Potential ästhetischen Bildung*, in J. Rüsen et al., a cura di, *Die Zukunft der Aufklärung*, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1988, pp. 221-232.

CONCLUSIONI E NUOVE PROSPETTIVE DI RICERCA:
I «RISULTATI» DI SCHOPENHAUER
ANTROPOLOGIA E «BILDUNG»

Nell'umanesimo si sono prese le cose troppo alla leggera: ancora non si sapeva quasi nulla (...), la sua vera erede, l'antropologia, porta un nome che è, sì, affine al suo, ma quanto meno fiducioso!

E. Canetti, *La provincia dell'uomo*, 37; 42.

Ormai sulla soglia della pubblicazione del suo capolavoro di antropologia filosofica, *L'uomo. La sua natura e il suo posto nel mondo* (1940), Arnold Gehlen diede prova di grande abilità interpretativa con il saggio *I risultati di Schopenhauer* (1938) in cui sottopose ad analisi critica il contributo del filosofo di Danzica alla ricerca dei suoi «risultati genuini» che non concernono, sostiene Gehlen, né il mondo come rappresentazione né il mondo come volontà, ma – rigettandone tutto il postulato metafisico – riguardano tutti l'ambito antropologico¹. Uno Schopenhauer antropologo, dunque, che ha portato Gehlen a isolare quattro risultati principali.

Il primo è l'inclusione del corpo nella filosofia, in quello che Nietzsche avrebbe definito «filosofare con il filo conduttore del corpo», di contro al procedimento idealistico (Descartes, Kant, Fichte) di prendere le mosse dalla coscienza e visto nei termini di «azione del corpo» come identità immediata di «atto della volontà» (*Willensakt*) e «azione del corpo» (*Aktion des Leibes*) (WI, 142-144; 152-154). Il secondo risultato è legato all'intuizione del volere che si manifesta nell'animale, con la quale Schopenhauer ha fornito per primo la teoria dell'armonia tra la dotazione di istinti, la struttura degli organi e l'ambiente; una «legge di armonia» che si è infranta nell'uomo, «essere privo di istinti, non specializzato dal punto di vista biologico-organico e aperto illimitatamente al mondo» e, pertanto, «essere intelligente e in grado di agire, che, fin nella struttura delle

¹ A. Gehlen, *Die Resultate Schopenhauers* (1938), in Id., *Gesamtausgabe*, vol. 4, *Philosophische Anthropologie und Handlungstheorie*, a cura di Karl-Siegbert Rehberg, Klostermann, Frankfurt am Main, 1983, pp. 25-49, trad. it. a cura di Eugenio Mazzarella *I risultati di Schopenhauer*, in Id., *Antropologia filosofica e teoria dell'azione*, Guida, Napoli, 1990, pp. 57-82.

sue pulsioni, è diretto a una conquista orientata e attiva del mondo e alla previsione». Il terzo risultato, o «verità fondamentale», delinea l'«ipotesi grandiosa» della «superficialità dell'intelletto», secondo la quale l'animale viene mosso da motivi che gli sono presenti, cioè «attraverso la percezione», e «rimane perciò sempre dipendente dall'impressione immediata», l'uomo, invece, ha sviluppato una capacità di agire per motivi non immediatamente percepibili, in forza della ragione, per motivi astratti, non temporalmente e spazialmente presenti: «perciò esegue piani meditati, oppure agisce secondo massime prestabilite, senza riguardo all'ambiente e alle impressioni fortuite dell'istante» (WI 68; 72); se la conoscenza media motivi dell'azione, essa risulta quindi secondaria, «diventa reazione incipiente oppure fase di eccitazione della volontà», si riduce a *mechané* del volere che serve a rendere «più maneggevole» la percezione e a esonerare gli esseri umani da un vincolo stretto con l'ambiente circostante e, con lo strumento del linguaggio, a realizzare le prestazioni più importanti della ragione: «l'azione coordinata di più individui, la collaborazione pianificata di molte migliaia di uomini, la civiltà, lo Stato» (WI 69; 73). I primi tre risultati si dimostrano così correlati come definizione della differenza tra animale e uomo e spiegazione del significato di azione e conoscenza umane che confluiscono nel quarto risultato, «la più grande rivoluzione dell'antropologia dai greci», ossia la caduta «in tutte le sue accezioni» della «distinzione tra corpo e anima». Uscendo infatti dalla postura della «riflessione», che sdoppia l'io pensante se stesso dall'io esteriore, il corpo, per immettersi in quella dell'azione, Schopenhauer ci mette in grado di esperire un «movimento complessivo, che appare come impulso oppure come interesse, prosegue come azione di diversi organi, viene guidato e condotto dal pensiero», non descrivibile dall'opposizione concettuale «anima cosciente-corpo», ma che richiede almeno la percezione della pulsione o disposizione del *Wille*, l'agire come tale e la cosciente posizione di uno scopo. Grazie a una tale prospettiva diventano visibili i movimenti della vita interiore inconscia, fin lì occultati dalla filosofia della coscienza e dalla metafisica dell'anima, sicché, nota Gehlen, alcune concezioni diffuse dalla psicanalisi si trovano già in Schopenhauer (per esempio, il meccanismo delle rimozioni patogene).

Reinclusione della corporeità e della sfera emotivo-pulsionale, confronto con la dimensione animale e la dotazione biologica degli esseri umani, carattere derivato della conoscenza e superamento del dualismo mente-corpo, costruzione di una teoria della soggettività in grado di comprendere la compresenza di elementi disparati, senza volerne superare la «scissione» in una sorta di unità dialettica superiore, ma descrivendone le interazioni e i conflitti, sono tutte componenti del laboratorio antropologico che, prendendo le mosse dalla falsariga offerta da un lettore d'eccezione come il co-fondatore dell'antropologia filosofica novecentesca, è possibile impiantare a partire dalla riflessione schopenhaueriana e che ne mostrano motivi di inattesa attualità e vitalità ancora insufficientemen-

te esplorati². Integrare il significato di Schopenhauer per la definizione di una aggiornata concezione dell'uomo dovrebbe essere così il passo ulteriore per lo sviluppo della presente ricerca, al di fuori ormai dei confini del lavoro che qui si chiude.

Allo scopo di ricapitolarne i passaggi principali in conclusione, la prima mossa della ricerca è consistita infatti nella ricostruzione dettagliata dei luoghi e della rete concettuale con la quale Schopenhauer si è occupato dei temi dell'educazione e della formazione. Una tale ricognizione ha mostrato come, sulla scorta della scelta teorica chiave che distingue tra immodificabilità del carattere e perfettibilità dell'intelletto, è possibile rintracciare nel pensiero di Arthur Schopenhauer uno spazio peculiare per l'intervento educativo e, più specificamente, per la formazione e l'autoformazione degli individui, che lo collega in forma originale alla tradizione del neoumanesimo, giacché insiste sulla distinzione tra induzione conformativa dell'addestramento e della subalternità a un modello e formazione degli esseri umani a una autonoma capacità di conoscenza e superamento del pregiudizio. Rispetto a una siffatta tradizione, tuttavia, già nell'analisi di queste esplicite prese di posizione si possono individuare correttivi e integrazioni che soltanto una ricezione molto recente ha messo almeno parzialmente in luce. Al di là della forma precettistica – tipica della fase ultima del suo pensiero stilizzata in minore nell'espressione propedeutica «l'arte di» – nella quale sono espresse, vanno in questa direzione le indicazioni per un privilegiamento dell'intuizione e dell'esperienza nei processi conoscitivi – che pure si è visto quanto modernamente radicata nell'elaborazione biografica da parte di Schopenhauer del proprio processo di formazione –, per la costruzione di una capacità autonoma di pensare alimentata dalla diretta apprensione del mondo, per la definizione di una corretta successione e gradualità delle conoscenze il cui mancato rispetto dà luogo alla genesi

² Utili per il prosieguo della ricerca in questa direzione i lavori di: Ch. Steppi, *Der Mensch im Denken Arthur Schopenhauers. Eine Anatomie der fundamentalen Aspekte «philosophischer Anthropologie» in des Denkers Konzeption als kritische und systematische Würdigung*, Lang, Frankfurt am Main - Bern - New York - Paris, 1987; K. Aucke *Leben und Leiden. Zur Aktualität und Einheit der schopenhauerischen Philosophie*, Parerga, Berlin, 2007; G. Baum, a cura di, *Die Entdeckung des Unbewußten. Die Bedeutung Schopenhauers für das moderne Bild des Menschen*, Königshausen & Neumann, Würzburg, 2005; P. Welsen, *Schopenhauers Theorie des Subjekts. Ihre transzendentalphilosophischen, anthropologischen und naturmetaphysischen Grundlagen*, Königshausen & Neumann, Würzburg, 1995; M. Kurzreiter, *Der Begriff des Individuums in der Philosophie Schopenhauers*, Lang, Frankfurt am Main - Bern - New York - Paris, 1992; H. Schöndorf, *Der Leib im Denken Schopenhauers und Fichtes*, Berchmans, München, 1982; e, in italiano, di: L. Pica Ciamarra, *L'antropologia di Schopenhauer*, Loffredo, Napoli, 1996; M. Segala, *Schopenhauer, la filosofia, le scienze*, Edizioni della Normale, Pisa, 2009; F. Grigenti, *Natura e rappresentazione. Genesi e struttura della natura in Arthur Schopenhauer*, Città del Sole, Napoli, 2000; M. Mazzeo, *Il mondo come corpo e rappresentazione*, in «Forme di vita», 1, 2004: 56-73.

del pregiudizio, per il rifiuto dell'astrazione e dell'intellettualismo nella formazione, con tutti i correlati differenziali per le diverse età della vita. Fino a raggiungere, in sintesi, una idea di *Bildung* e *Selbstbildung* come processo e come risultato, un guadagno conoscitivo, insomma, rispetto a quanto la asfittica ricezione anche tedesca del filosofo in ambito educativo – a sua volta esplorata nelle linee principali e negli episodi più significativi – ha per lo più ottenuto.

Con la seconda mossa della ricerca si è passati, poi, ad esaminare come, al di fuori dell'ambito più strettamente pedagogico Schopenhauer abbia assunto un ruolo esemplare come educatore, maestro di saggezza, propugnatore di una sorta di educazione estetica. Se il magistero schopenhaueriano raggiunge per Nietzsche la sua epitome nella definizione della sua esemplarità di cultore e testimone della veridicità – si è visto quanto ciò sia stato d'innescio per le recenti riprese dell'arte del vivere – l'analisi di *Schopenhauer come educatore* ha mostrato altresì un'ampia gamma di implicazioni del ruolo educativo a lui assegnato. Dalla modalità performativa della emulazione del modello, dalla ricusa del paradigma 'kantiano' della «filosofia dei professori», alla contrapposizione tra dotto e filosofo, tra pensatore e uomo, tra apprendimento libresco ed esperienza di vita che attraversa tutto il saggio, emerge soprattutto la centralità di Schopenhauer come uomo vivente, esempio di vita per la filosofia e non della filosofia, rispetto alla sua stessa opera e ai relativi contenuti positivi direttamente filosofico-dottrinali (per i quali già qui Nietzsche non trattiene riserve che poi diverranno preponderanti nella fase successiva del suo pensiero). E, in una certa misura, resta aperto per questo il campo di una ricerca specifica che invece se ne faccia più attivamente carico. L'idea poi di un «segreto della formazione» incarnato dalla liberazione e dal compimento della natura – insieme all'avviamento alla ricusazione del proprio tempo in nome di una critica della cultura, che ha in un richiamo a una più attendibile e incorrotta (greca) accezione di cultura il suo contraltare normativo – rimanda a una cerchia di doveri che discendono dall'assumere imitativo dell'esempio/modello di conduzione dell'esistenza e risultano tutti incentrati sulla libertà (dallo stato, dalle ristrettezze nazionali, economiche ecc.) e sulla dimensione esperienziale dell'esercizio filosofico.

In fondo, si può pure fare risalire a una ascendenza nietzscheana – alla «duplicità» della natura di Schopenhauer da quegli segnalata – la caratterizzazione di incompiutezza e contraddittorietà del magistero di saggezza schopenhaueriano nella rilevazione della quale culmina l'analisi della linea eudemonologica all'interno di una sua possibile filosofia pratica che prende le mosse dai 'felici' fraintendimenti schopenhaueriani di Hadot e Foucault. E, se l'individuazione della ibridazione con un prevalente teoreticismo anche delle filiazioni più celebrate (e dei luoghi) della sua arte del vivere sembra rivolgere proprio contro Schopenhauer le connotazioni negative che da lui aveva ricavato Nietzsche per opposizione, il convergere finale dell'analisi su un'arte di vivere intesa come «arte intrinsecamente negativa, eterogenea, spuria, disarmonica, frammentaria, problematica»

sembra a sua volta toccare un punto nevralgico, già nel carattere ‘inconciliato’ delle categorie utilizzate e, certo, nell’indicare la modernità della soluzione schopenhaueriana appunto nella costruzione di una immagine dell’uomo scissa, irrisolta e risultante di temporanee saldature tra elementi inconciliabili, senza tuttavia fornire all’argomentazione – tutta schiacciata sul tentativo di ricostruire *à rebours* una attendibilità per la saggezza di vivere del periodo tardo – la profondità di campo che richiede tratteggiare una teoria della soggettività e dell’uomo a tale intuizione adeguata.

Un problema analogo sorge anche rispetto al ‘monismo’ entro il quale solitamente viene rinchiusa la lettura della sua estetica, rispetto alla subordinazione sistemica cui viene sottoposta la sua educazione estetica, umiliandone le potenzialità catartiche in una preparazione propedeutica all’etica, e rispetto al carattere momentaneo della liberazione estetica. Occorre, infatti, riuscire a dare – da un lato – espressione alle pluralità, che pure si celano all’interno della riduzione dell’oggetto estetico all’idea e dell’artista e del fruitore a puro specchio del mondo, e quindi all’esistenza di una linea più affine allo spirito goethiano all’interno della sua concezione dell’arte e della formazione, e – dall’altro lato – a mettere in connessione il riconoscimento del carattere aporetico della nozione schopenhaueriana di individuo e individualità con una più vasta indagine sulla sua concezione delle facoltà umane e del loro divenire.

La terza mossa nella costruzione della ricerca è consistita, quindi, nel rivolgere lo sguardo agli attuali sviluppi all’interno del pensiero tedesco contemporaneo di un rinnovato interesse per l’idea di *Bildung*, per gli snodi principali della sua storia, per la sua crisi e per le riaperture di credito verso di essa a fronte delle trasformazioni anche istituzionali nel campo della formazione cui vanno soggette le società odierne. Dalle letture incrociate di Heidegger che legge Schiller e Marquand che rilegge entrambi è emersa *ex negativo* la necessità di porre di nuovo il nesso tra sfera pubblica e formazione e, per quel che attiene i soggetti coinvolti in tali processi, la necessità di ripensare il nesso tra le diverse facoltà umane, al di fuori anche della soluzione conformativa che pensa di riorganizzarle gerarchicamente a partire dalla volontà rilevando invece la vocazione alla pluralità dell’umano. L’impulso etico che porta gli esseri umani a pervenire all’autonomia nella conduzione della loro vita è con forza reinscritto nel blasone della *Bildung* dalla proposta di Henrich, pur incrinata da una certa forzatura razionalistica, ma con il pregio di rimettere l’accento sulla dimensione intersoggettiva del chiarimento di sé che la soggettività si prefigge. Nella prospettiva di critica della cultura, ed enfasi di filosofia della storia sul decadimento della formazione a semiformazione fino all’annientamento in non-formazione, la polemica di Liessmann ha a sua volta il vantaggio – pur nella postura retroflessa cui rischia di anchilosare la riflessione – di rimobilitare l’intero patrimonio del neoumanismo come metro di misura normativo per gli sviluppi della società della conoscenza. Non sono pochi perciò gli stimoli che il plesso concettuale della *Bildung* consegna oggi a chi si proponga di ripensarla in condizione mutate.

Anche per quanto riguarda Schopenhauer, ricapitolato così il percorso fin qui seguito, incamerata la riflessione sulla crisi della *Bildung* e della nozione di soggettività umana da essa presupposta, si è soltanto abbozzata in conclusione come riorientamento la possibilità di riaprire con un movimento ascendente – più comprensivo dei diversi aspetti della sua opera – e retroagente – ritornando ad esaminarla alla luce delle nuove domande e delle piste escluse o aperte che risultano dal lavoro svolto – una ricerca intitolata all'antropologia schopenhaueriana. Il compito centrale del prosieguo della ricerca rispetto al pensiero di Schopenhauer, che esula dal presente lavoro e, al contempo, ne costituisce il necessario completamento attraverso la ricognizione dei nodi essenziali del pensiero schopenhaueriano che potrebbero rientrare in una connessione d'insieme con la riflessione sull'educazione, sembrerebbe perciò quello: di contornare la teoria schopenhaueriana dell'individuo rilevandone il carattere aporetico e contraddittorio, al contempo di dissoluzione e valorizzazione dell'individualità; di mettere a fuoco la sua antropologia e la sua concezione dell'uomo; di stabilire una relazione tra tale concezione e la ridefinizione del compito della filosofia che essa comporta.

Anche la posizione teorica che aspira a dare alla *Bildung* un'accezione diversa, più problematica e più inquieta e a pensarla secondo il paradigma della forma-aperta potrebbe forse risulterne rafforzata e, per qualche aspetto, approfondita.

BIBLIOGRAFIA

1. Opere di Arthur Schopenhauer

Zürcher Ausgabe. Werke in zehn Bänden, Diogenes, Zürich, 1977, voll. 1-10.
Schopenhauer im Kontext III. Werke, Vorlesungen, Nachlaß und Briefwechsel auf CD-Rom, Karsten Worm, Berlin, 2008.

VW = *Über die vierfache Wurzel des Satzes vom zureichenden Grunde* (1813, 1847, 1864), in *Zürcher Ausgabe*, cit., vol. V, trad. it. di Amedeo Vigorelli, *La quadruplicata radice del principio di ragione sufficiente* (ed. 1813), Guerini, Milano, 1990 e di Eva Amendola Kühn, *La quadruplicata radice del principio di ragione sufficiente* (ed. 1847), Boringhieri, Torino, 1959.

SF = *Über das Sehen und die Farben* (1816, 1854), Brockhaus, Leipzig, 1870, trad. it a cura di Mazzino Montinari, *La vista e i colori e carteggio con Goethe*, Se, Milano, 1998.

WI = *Die Welt als Wille und Vorstellung*, vol. 1 (1819), in *Zürcher Ausgabe*, cit., vol. I-II, trad. it. di P. Savij Lopez e G. De Lorenzo, *Il mondo come volontà e rappresentazione*, Laterza, Roma-Bari, 1979, vol. 1-2.

WII = *Die Welt als Wille und Vorstellung*, vol. 2 (1844, 1859), in *Zürcher Ausgabe*, cit., vol. III-IV, trad. it. di G. De Lorenzo, *Il mondo come volontà e rappresentazione*, Laterza, Roma-Bari, 1930.

WN = *Über den Willen in der Natur* (1836, 1854, 1867), in *Zürcher Ausgabe*, cit., vol. V, trad. it. di Icilio Vecchiotti, *La volontà della natura*, Laterza, Roma-Bari, 1989.

E = *Die beiden Grundprobleme der Ethik, behandelt in zwei akademischen Preisschriften. I. Über die Freiheit des menschlichen Willens. II. Über das Fundament der Moral* (1841, 1860), in *Zürcher Ausgabe*, cit., vol. VI, trad. it. di Giuseppe Faggin, *I due problemi fondamentali dell'etica*, Boringhieri, Torino, 1961.

PI = *Parerga und Paralipomena I* (1851, 1862), in *Zürcher Ausgabe*, cit., vol. VII-VIII, trad. it. a cura di Giorgio Colli, *Parerga e paralipomena*, tomo primo, Adelphi, Milano, 1981.

PII = *Parerga und Paralipomena II* (1851, 1862), in *Zürcher Ausgabe*, cit., vol. IX-X, trad. it. a cura di Mario Carpitella, *Parerga e paralipomena*, tomo secondo, Adelphi, Milano, 1983.

Der Handschriftliche Nachlaß in fünf Bänden, a cura di Arthur Hübscher, voll. 1-5, Dtv, München, 1985², ed. it. in corso, *Scritti postumi di Arthur*

- Schopenhauer*, testo stabilito da A. Hübscher, ed. it. diretta da Franco Volpi, Adelphi, Milano, 1994-:
- HN 1, vol. 1, *Frühe Manuskripte (1804-1818)*, trad. it a cura di Sandro Barbera, *I manoscritti giovanili, 1804-1818*, Adelphi, Milano, 1996.
- HN 2, vol. 2, *Kritische Auseinandersetzungen (1809-1818)*.
- HN 3, vol. 3, *Berliner Manuskripte (1816-1830)*, trad. it. a cura di Giovanni Gurisatti, *I manoscritti berlinesi (1818-1820)*, Adelphi, Milano, 2004.
- HN 4, I, vol. 4,I, *Die Manuskriptbücher der Jahre 1830-1852*.
- HN 4, II, vol. 4,II, *Letzte Manuskripte. Gracians Orakel*.
- HN 5, *Randschriften zu Büchern*.
- VN = *Philosophische Vorlesungen*, a cura di Völker Spierling, 4 voll., Pieper, München, 1984-1986.
- BG = *Der Briefwechsel mit Goethe und andere Dokumente zur Farbenlehre*, a cura e con una introduzione di Ludger Lütkehaus, Haffmans, Zürich, 1992.
- Gesammelte Briefe*, a cura di A. Hübscher, Bouvier, Bonn, 1978.
- RT = *Reisetagebücher*, postfazione di Ludger Lütkehaus, Haffmans, Zürich, 1987.

Traduzioni italiane di raccolte e inediti

- L'arte di ottenere ragione*, a cura di Franco Volpi [come tutti i successivi intitolati a «L'arte di»], Adelphi, Milano, 1991.
- L'arte di essere felici*, Adelphi, Milano, 1997.
- L'arte di farsi rispettare*, Adelphi, Milano, 1998.
- L'arte di insultare*, Adelphi, Milano, 1999.
- L'arte di trattare le donne*, Adelphi, Milano, 2000.
- Il primato della volontà*, a cura di Giovanni Gurisatti, Adelphi, Milano, 2002.
- L'arte di conoscere se stessi*, Adelphi, Milano, 2003.
- L'arte di invecchiare*, Adelphi, Milano, 2006.
- Il mio Oriente*, a cura e con un saggio di Giovanni Gurisatti, Adelphi, Milano, 2007.

Per un accesso on line ai manoscritti schopenhaueriani in corso di trascrizione (le edizioni a stampa erano finora parziali in molti casi), si veda il sito *Schopenhauersource*: <http://www.schopenhauersource.org/type_list.php?type=manuscript> (07/12).

2. Letteratura su Arthur Schopenhauer

2.1 Bibliografia generale (selettiva) su Schopenhauer

Fino al 1981 è disponibile un vasto repertorio della letteratura schopenhaueriana diviso per sezioni, Arthur Hübscher, *Schopenhauers Biblio-*

graphie (Frommann-Holzboog, Stuttgart-Bad Canstatt, 1981), per gli anni successivi è consultabile la bibliografia che presentano i singoli volumi dello «Schopenhauer Jahrbuch» i cui indici sono ora disponibili anche in rete al sito della Schopenhauer Gesellschaft: <<http://www.schopenhauer.de/index.php>> (07/12). Quella che segue è una ristrettissima scelta di indicazioni bibliografiche del tutto funzionale allo specifico taglio di lettura qui proposto, per tutto il resto si rimanda alle fonti indicate.

- Aucke, Kai, *Leben und Leiden. Zur Aktualität und Einheit der schopenhauerschen Philosophie*, Parerga, Berlin, 2007.
- Beaufort, Jan, *Dialektische Lebensphilosophie. Schopenhauers und Plessners Naturphilosophie im Vergleich*, in «Schopenhauer Jahrbuch», 84, 2003: 57-73.
- Barbera, Sandro, *Une philosophie du conflit. Etude sur Schopenhauer*, PUF, Paris, 2004.
- Baum, Günther, a cura di, *Die Entdeckung des Unbewußten. Die Bedeutung Schopenhauers für das moderne Bild des Menschen*, Königshausen & Neumann, Würzburg, 2005.
- Bellingreri, Antonio, *La metafisica tragica di Schopenhauer*, Angeli, Milano, 1992.
- Id., *Lo sguardo oltre il velo. Compassione e ricerca di senso nell'opera di Schopenhauer*, Edisco, Torino, s.d.
- Grigenti, Fabio, *Natura e rappresentazione. Genesi e struttura della natura in Arthur Schopenhauer*, Città del Sole, Napoli, 2000.
- Gurisatti, Giovanni, *Caratterologia, metafisica e saggezza. Lettura fisiognomica di Schopenhauer*, il Poligrafo, Padova, 2002.
- Id., *Schopenhauer maestro di saggezza*, Colla, Costabissara, 2007.
- Id., *Schopenhauer e l'India*, in A. Schopenhauer, *Il mio Oriente*, cit., 2007, pp. 187-222.
- Hübscher, Arthur, *Goethes unbequemer Schüler*, in «Schopenhauer Jahrbuch», 54, 1973, pp. 1-19.
- Id., *Denker gegen den Strom. Schopenhauer: Gestern-Heute-Morgen*, Bouvier, Bonn, 1973, trad. it. di Giuseppe Invernizzi, *Arthur Schopenhauer: un filosofo controcorrente*, Mursia, Milano, 1990.
- Invernizzi, Giuseppe, *Invito al pensiero di Schopenhauer*, Mursia, Milano, 1995.
- Kapani, Lakshmi, *Schopenhauer et la pensée indienne. Similitudes et différences*, Hermann, Paris, 2011.
- Koßler, Matthias, a cura di, *Schopenhauer und die Philosophien Asiens*, Harrassowitz Verlag, Wiesbaden, 2008.
- Jacquette, Dale, *Schopenhauer, Philosophy and the arts*, Cambridge University Press, Cambridge, 1996.
- Janaway, Christoph, *The Cambridge Companion to Schopenhauer*, Cambridge University Press, Cambridge, 1999.
- Kamata, Yasuo, *Der junge Schopenhauer. Genese des Grundgedankens der Welt als Wille und Vorstellung*, Alber, Freiburg-München, 1988.

- Kiowsky, Hellmuth, *Das Mitleid in der Ethik Schopenhauers*, Krause, Freiburg i.B., 1986.
- Korfmacher, Wolfgang, *Idee und Ideenerkenntnis in der ästhetischen Theorie Arthur Schopenhauers*, Centaurus-Verlagsgesellschaft, Pfaffenweiler, 1992.
- Kurzreiter, Martin, *Der Begriff des Individuums in der Philosophie Schopenhauers*, Lang, Frankfurt am Main - Bern - New York - Paris, 1992.
- Mazzeo, Marco, *Il mondo come corpo e rappresentazione*, in «Forme di vita», 1, 2004: 56-73.
- Neymeyr, Barbara, *Ästhetische Autonomie als Abnormität. Kritische Analysen zu Schopenhauers Ästhetik im Horizont seiner Willensmetaphysik*, De Gruyter, Berlin - New York, 1996.
- Pica Ciamarra, Leonardo, *L'antropologia di Schopenhauer*, Loffredo, Napoli, 1996.
- Ruffig, Margit, «Wille zur Erkenntnis» - *Die Selbsterkenntnis des Willens und die Idee des Menschen in der ästhetischen Theorie Arthur Schopenhauers*, Uni. Diss., Mainz, 2001 <<http://ArchiMed.uni-mainz.de/pub/2002/0060>> (07/12).
- Rühl, Matthias, *Schopenhauers existentielle Metaphern im Kontext seiner Philosophie*, Lit, Münster - Hamburg - Berlin - London, 2000.
- Safransky, Rüdiger, *Schopenhauer und die wilden Jahren der Philosophie. Eine Biographie*, Hanser, München, 1987, trad.it di Luca Crescenzi, *Schopenhauer e gli anni selvaggi della filosofia. Una biografia*, Nuova Italia, Firenze, 1997.
- Schirmacher, Wolfgang, a cura di, *Zeit der Ernte. Studien zur Stand der Schopenhauer-Forschung. Festschrift für Arthur Hübscher zum 85. Geburtstag*, Fromman-Holzboog, Stuttgart-Bad Cannstatt, 1981.
- Schöndorf, Harald, *Der Leib im Denken Schopenhauers und Fichtes*, Berchmans, München, 1982.
- Schulz, Ortrun, *Schopenhauers Kritik der Hoffnung*, Lang, Frankfurt am Main - Bern - New York - Paris, 2002.
- Segala, Marco, *Schopenhauer, la filosofia, le scienze*, Edizioni della Normale, Pisa, 2009.
- Id., *I fantasmi, il cervello, l'anima. Schopenhauer, l'occulto, la scienza*, Olschki, Firenze, 1998.
- Spierling, Völker, a cura di, *Schopenhauer im Denken der Gegenwart. 23 Beiträge zu seiner Aktualität*, Pieper, München, 1987.
- Steppi, Christian, *Der Mensch im Denken Arthur Schopenhauers. Eine Anatomie der fundamentalen Aspekte «philosophischer Anthropologie» in des Denkers Konzeption als kritische und systematische Würdigung*, Lang, Frankfurt am Main - Bern - New York - Paris, 1987.
- Vandenabeele, Bart, a cura di, *A Companion to Schopenhauer*, Wiley-Blackwell, Chichester, 2012.
- Volkelt, Johannes, *Arthur Schopenhauer. Seine Persönlichkeit, seine Lehre, seine Glaube*, Frommann, Stuttgart, 1900 (quinta ed., rivista, ivi, 1923).

- Wagner, Gustav Friedrich, *Schopenhauer-Register*, nuova ed. a cura di Arthur Hübscher, Frommann-Holzboog, Stuttgart-Bad Cannstatt, 1982.
- Watzlawick, Paul, *Schopenhauer und die Thesen des modernen Konstruktivismus*, in V. Spierling, a cura di, *Schopenhauer im Denken der Gegenwart*, cit., pp. 311-322.
- Welsen, Peter, *Schopenhauers Theorie des Subjekts. Ihre transzendental-philosophischen, anthropologischen und naturmetaphysischen Grundlagen*, Königshausen & Neumann, Würzburg, 1995.

2.2 Schopenhauer e il problema pedagogico-educativo

- Arnold, Otto, *Schopenhauers pädagogische Ansichten im Zusammenhange mit seiner Philosophie*, Beyer & Söhne, Langensalza, 1906.
- Dode, Ralf-Erik, *Ästhetik als Vernunftkritik. Eine Untersuchung zum Begriff des Spiels und der ästhetischen Bildung bei Kant, Schiller, Schopenhauer und Hebbel*, Lang, Frankfurt am Main - Bern - New York, 1985.
- Ebel, Wilhelm, *Schopenhauers Bedeutung für Lehrer und Erzieher*, Wissenschaftliche Beilage zum Jahresbericht der Kaiser Friedrich-Schule zu Charlottenburg Ostern 1902 (1902, Programm No 71), Charlottenburg 1902.
- Flügel, Otto, *Schopenhauer*, in *Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik*, a cura di Wilhelm Rein, vol. 7, seconda edizione, Beyer & Söhne, Langensalza, 1908, pp. 734-742.
- Hartmann, Eduard von, *Kann der Pessimismus erzieherlich wirken?*, in «Pädagogische Studien», 7, 1890: 129-150.
- Hasse, Heinrich, *Von der Erziehung*, in Id., *Schopenhauer*, Reinhardt, München, 1926, pp. 416-423.
- Heinel, Norbert, *Erziehung zur Einsicht. Schopenhauer als Erzieher*, Denkmayr, Linz, 2005.
- Helmer, Karl, *Über Möglichkeiten und Grenzen der Erziehung. Eine Untersuchung zur Philosophie und Pädagogik Arthur Schopenhauers*, Schindele, Rheinstetten, 1977.
- Helzer, Hans-Michael, *Schopenhauers pädagogische Anthropologie heute*, in «Schopenhauer Jahrbuch», 59, 1978: 1-14.
- Hummel, Esther, *Über den freien Willen und seine Bedeutung für erzieherisches Handeln dargestellt anhand von vier Beispielen aus der Geschichte der Pädagogik*, Univ. Diss., Zürich, 1991.
- Hummel, Otto Emil, *Die psychologischen und pädagogischen Grundgedanken Schopenhauers*, in «Pädagogicum», 1881: 521-532, 573-585.
- Jung, Arthur, *Die pädagogische Bedeutung der Schopenhauerschen Willenslehre*, Gaertners Verlagsbuchhandlung, Berlin, 1890.
- Paulsen, Friedrich, *Arthur Schopenhauer. Der Zusammenhang seiner Philosophie mit seiner Persönlichkeit*, in «Deutsche Rundschau», 1882: 61-78.
- Paulsen, Friedrich, *Arthur Schopenhauer – Seine Persönlichkeit und seine Philosophie*, in Id., *Schopenhauer, Hamlet, Mephistopheles. Drei*

- Aufsätze zur Naturgeschichte des Pessimismus*, Hertz, Stuttgart-Berlin, 1901², pp. 82-95.
- Regener, Friedrich, *Schopenhauers Ansichten über Erziehung*, Behrend, Wiesbaden, 1894.
- Schneidewin, Max, *Das Gymnasium und Arthur Schopenhauer*, in «Das Magazin für die Literatur des In- und Auslandes», 55, 1886: 161-164.
- Spierling, Völker, *Skeptische Pädagogik*, in W. Schirmacher, a cura di, *Zeit der Ernte. Studien zur Stand der Schopenhauer-Forschung. Festschrift für Arthur Hübscher zum 85. Geburtstag*, Fromman-Holzboog, Stuttgart-Bad Cannstatt, 1981, pp. 374-389.
- Veeh, Leonhard, *Die Pädagogik des Pessimismus*, Haacke, Leipzig, 1900.

3. *Alcuni filosofi e filosofi dell'educazione in relazione a Schopenhauer e alla «Bildung»*

3.1 «Classici» tra Ottocento e Novecento

- Adorno, Theodor W., *Theorie der Halbbildung* (1959), in Id., *Gesammelte Schriften*, vol. 8, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1997, trad. it. *Teoria della semicultura*, in Id., *Scritti sociologici*, Einaudi, Torino, 1972 (si veda anche l'edizione pubblicata come volumetto autonomo, a cura di G. Sola, che contiene la traduzione del testo radiofonico *Introduzione a una discussione a proposito della «Teoria della Halbbildung»* (1960), pp. 53-57: *Teoria della Halbbildung*, Genova, il Melangolo, 2010).
- Foucault, Michel, *L'herméneutique du sujet: cours au Collège de France, 1981-1982*, ed. stabilita sotto la direzione di François Ewald e Alessandro Fontana da Frédéric Gros, Gallimard-Seuil, Paris, 2001, trad. it. di Mauro Bertani *L'ermeneutica del soggetto. Corso al Collège de France (1981-1982)*, Feltrinelli, Milano, 2003.
- Gehlen, Arnold, *Die Resultate Schopenhauers* (1938), in Id., *Gesamtausgabe*, vol. 4, *Philosophische Anthropologie und Handlungstheorie*, a cura di Karl-Siebert Rehberg, Klostermann, Frankfurt am Main, 1983, pp. 25-49, trad. it. a cura di Eugenio Mazzarella, *I risultati di Schopenhauer*, in Id., *Antropologia filosofica e teoria dell'azione*, Guida, Napoli, 1990, pp. 57-82.
- Hadot, Pierre, *Exercices spirituels et philosophie antique*, Études augustiniennes, Paris, 1987², trad. it. di Anna Maria Marietti, *Esercizi spirituali e filosofia antica*, Einaudi, Torino, 1988.
- Id., *Qu'est-ce que la philosophie antique ?*, Gallimard, Paris, 1995²¹, trad. it. di Elena Giovannelli, *Che cos'è la filosofia antica?*, Einaudi, Torino, 1988.
- Id., *Philosophie comme manière de vivre*, conversazioni con Jeannie Carlier e Arnold I. Davidson, A. Michel, Paris, 2001, trad. it. di Anna Chiara Peduzzi, *La filosofia come modo di vivere*, Aragno, Torino, 2005 (nuova ed. accresciuta, Einaudi, Torino, 2008).
- Heidegger, Martin, *Übungen für Anfänger. Schillers Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen – Wintersemester 1936-1937*, a

- cura di Ulrich von Bülow e con un saggio di Odo Marquard, Deutsche Schillergesellschaft, Marbach am Neckar, 2005, trad. it. *Introduzione all'estetica. Le «Lettere sull'educazione dell'uomo» di Schiller*, ed. it. a cura di Adriano Ardovino, Carocci, Roma, 2008.
- Id., *Brief an der Humanismus* (1947), in *Wegmarken*, a cura di Friedrich-Wilhelm von Herrmann, Klostermann, Frankfurt am Main, 1976, trad. it. *Lettera sull'«umanismo»*, in Id., *Segnavia*, a cura di Franco Volpi, Adelphi, Milano, 1987, pp. 267-315.
- Herbart, Johann Friedrich, *Rezension des erstes Bandes der «Welt als Wille und Vorstellung»*, in «Hermes oder kritisches Jahrbuch der Literatur», drittes Stück für das Jahr 1820, Nr. VII der ganzen Folge, Amsterdam/Leipzig, pp. 131-149; apparsa in origine come anonima con la sigla E.G.Z., la recensione fu poi ricompresa in J.F. Herbart, *Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge*, a cura di Karl Kerbach e Otto Flügel, vol. 12, Beyer & Söhne, Langensalza, 1907, pp. 56-75.
- Id., *Umriss pädagogischer Vorlesungen 1835*, in J.F. Herbart, *Sämtliche Werke*, cit., vol. 10, Beyer & Söhne, Langensalza, 1902.
- Nietzsche, Friedrich, *Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten* (1872) in Id., *Werke. Kritisch-Studien Ausgabe* (KSA), a cura di G. Colli e M. Montinari, De Gruyter, New York – Berlin, 1994, trad. it. *Sull'avvenire delle nostre scuole*, in Id., *Opere*, vol. III, t. 2, Adelphi, Milano, 1973.
- Id., *Schopenhauer als Erzieher* (1874), in Id., *Werke. Historisch-kritische Ausgabe* (KGW), a cura di G. Colli e M. Montinari, De Gruyter, New York – Berlin, 1994, III-1, trad. it. *Schopenhauer come educatore*, in Id., *Opere*, vol. III, t. 1, Adelphi, Milano, 1976.
- Id., *Menschliches, Allzumenschliches I* (1886) in Id., *Werke. Kritisch-Studienausgabe* (KSA), a cura di G. Colli e M. Montinari, cit., II, trad. it. *Umano, troppo umano I*, in Id., *Opere*, vol. 4, t. 2, Adelphi, Milano, 1965.
- Scheler, Max, *Formare l'uomo. Scritti sulla natura del sapere, la formazione, l'antropologia filosofica*, a cura di G. Mancuso e con un saggio introduttivo di G. Cusinato, Angeli, Milano, 2009.
- Wundt, Wilhelm, *Einleitung in die Philosophie*, Engelmann, Leipzig, 1901.

3.2 Altri autori citati

- Ardovino, Adriano, *Prefazione. Una introduzione all'estetica*, in M. Heidegger, *Introduzione all'estetica*, cit., pp. 9-32.
- Bollenbeck, Georg, *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmuster*, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1996.
- Cambi, Franco, *La formazione: per una definizione*, in Id., L. Toschi, a cura di, *La comunicazione formativa. Strutture, percorsi, frontiere*, Apogeo, Milano, 2006, pp. 54-59.
- Id., *Appunti sulla storia della «Bildung»*, in Id. et al., *Ortega y Gasset e la «Bildung»*. *Studi critici*, Unicopli, Milano, 2007, pp. 109-152.
- Davidson, Arnold I. e Frédéric Worms, a cura di, *Pierre Hadot. L'enseignement des antiques, l'enseignement des modernes*, Ens –

- Rue d'Ulm, Paris, 2010, trad. it. di Laura Cremonesi, *Pierre Hadot. L'insegnamento degli antichi, l'insegnamento dei moderni*, Ets, Pisa, 2012.
- Fuhrmann, Manfred, *Der europäische Bildungskanon des bürgerlichen Zeitalters*, Insel, Frankfurt am Main, 1999.
- Gennari, Mario, *Storia della Bildung. Formazione dell'uomo e storia della cultura in Germania e nella Mitteleuropa*, La Scuola, Brescia, 1995.
- Id., *Filosofia della formazione dell'uomo*, Bompiani, Milano, 2001.
- Grutschka, Andreas, *Bildung. Unvermeidbar und überholt, ohnmächtig und rettend*, in «Zeitschrift für Pädagogik», 47, 2001: 621-639.
- Henrich, Dieter, *Krise und Zukunft der Bildung*, e *Menschsein – Bildung – Erkenntnis*, in *Die Philosophie im Prozeß der Kultur*, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 2006, pp. 107-125 e pp. 156-182.
- Jauß, Hans Robert, *Das kritische Potential ästhetischen Bildung*, in J. Rüsen et al., a cura di, *Die Zukunft der Aufklärung*, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1988, pp. 221-232.
- Koselleck, Reinhardt *Einleitung – Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung*, in Id., J. Kocka, a cura di, *Bildungsgüter und Bildungswissen*, Klett-Cotta, Stuttgart, 1990, vol. 2 di *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert*, 4 voll., Klett-Cotta, Stuttgart, 1985-1992, pp. 11-46.
- Lebaron, François, *Pierre Bourdieu: Economic models against economism*, in «Theory and Society», 32, 2003, 5-6: 551-565.
- Liessmann, Konrad Paul, *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*, Zsolnay, Wien, 2006.
- Liessmann, Konrad Paul, *Ästhetische Erziehung in einer ästhetisierten Welt*, in L. Koch et al., a cura di, *Pädagogik und Ästhetik*, Deutscher Studien, Weinheim, 1994, pp. 74-84.
- Marquard, Odo, *Der Schritt in der Kunst. Über Schiller und Heidegger*, in M. Heidegger, *Übungen für Anfänger*, cit., pp. 191-206.
- Schaarschmidt, Ilse, *Der Bedeutungswandel der Begriff «Bildung» und «bilden» in der Literaturepoche von Gottsched bis Herder*, in Id., F. Rauhut, a cura di, *Beiträge zur Geschichte des Bildungsbegriffs. Eingeleitet und mit einem Anhang versehen von Wolfgang Klafki (1931)*, Beltz, Weinheim, 1965, pp. 24-87
- Siebert, Horst, *Pädagogische Konstruktivismus*, Luchterland Verlag, München, 2003.
- Sola, Giancarla, *Heidegger e la pedagogia*, il Melangolo, Genova, 2008.
- Sola, Giancarla, *La degenerazione della Bildung nella Halbbildung socializzata*, in Th. W. Adorno, *Teoria della Halbbildung*, il Melangolo, Genova, 2010, pp. 59-97.
- Witte, Egbert, *Zur Geschichte der Bildung. Eine philosophische Kritik*, Alber, Freiburg in Breisgau, 2010.

Dieter Henrich:

- Die Einheit der Wissenschaftslehre Max Webers*, Mohr, Tübingen, 1952;
Hegel im Kontext, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1967;
Fluchtlinien. Philosophische Essays, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1982;
La prova ontologica dell'esistenza di Dio. La sua problematica e la sua storia nell'età moderna, Prismi, Napoli, 1983;
Ethik zum nuklearen Frieden, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1990;
Eine Republik Deutschland, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1990;
Nach dem Ende der Teilung. Über Identität und Intellektualität in Deutschland, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1993;
Bewußtes Leben. Untersuchungen zum Verhältnis von Subjektivität und Metaphysik, Reclam, Stuttgart, 1999;
Fixpunkte. Abhandlungen und Essays zur Theorie der Kunst, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 2003;
Versuch über Kunst und Leben. Subjektivität, Weltverstehen, Kunst, Hanser, München, 2001;
Between Kant and Hegel. Lectures on German Idealism, Harvard University Press, Cambridge-Mass., 2003;
Grundlegung aus dem Ich. Untersuchungen zur Vorgeschichte des Idealismus. Tübingen – Jena 1790-1794, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 2004;
Die Philosophie im Prozeß der Kultur, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 2006.
Denken und Selbstsein. Vorlesungen über Subjektivität, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 2008;
Metafisica e modernità. Il soggetto di fronte all'assoluto, Rosenberg & Sellier, Torino, 2008;
Endlichkeit und Sammlung des Lebens, Mohr Siebeck, Tübingen, 2009.

Konrad Paul Liessmann:

- Ästhetik der Verführung. Kierkegaards Konstruktion der Erotik aus dem Geiste der Kunst*, Hain, Frankfurt am Main, 1991;
Ohne Mitleid. Zum Begriff der Distanz als ästhetische Kategorie mit ständiger Rücksicht auf Theodor W. Adorno, Passagen-Verl., Wien, 1991;
Karl Marx. 1818, 1989: man stirbt nur zweimal, Sonderzahl, Wien, 1993²;
Günther Anders zur Einführung, Junius, Hamburg, 1993²;
Schule der Gefühle. Zur Erziehung von Emotion und Verhalten, Tyrolia-Verl., Innsbruck, 1994;
Aufgang des Abendlandes. Eine Rekonstruktion Europas, Sonderzahl, Wien, 1994;
Der gute Mensch von Österreich. Essays 1980 – 1995, Wien, Sonderzahl, 1996²;
Vom Nutzen und Nachteil des Denkens für das Leben. Vorlesungen zur Einführung in die Philosophie, WUV-Univ.-Verl., Wien, 1997;
Faszination des Bösen. Über die Abgründe des Menschlichen, Zsolnay, Wien, 1997;

- Die großen Philosophen und ihre Probleme*, WUV-Univ.-Verl., Wien, 1998;
Philosophie der modernen Kunst. Eine Einführung, WUV, Wien, 1999;
Im Rausch der Sinne. Kunst zwischen Animation und Askese, Zsolnay, Wien, 1999;
Philosophie des verbotenen Wissens. Friedrich Nietzsche und die schwarzen Seiten des Denkens, Zsolnay, Wien, 2000;
Die Furie des Verschwindens. Über das Schicksal des Alten im Zeitalter des Neuen, Zsolnay, Wien, 2000;
Der Vater aller Dinge. Nachdenken über den Krieg, Zsolnay, Wien, 2001;
Günther Anders. Philosophieren im Zeitalter der technologischen Revolutionen, Beck, München, 2002;
Kitsch oder Warum der schlechte Geschmack der eigentlich gute ist, Brandstätter, Wien, 2002;
Die Kanäle der Macht. Herrschaft und Freiheit im Medienzeitalter, Zsolnay, Wien, 2003;
Reiz und Rührung. Über ästhetische Empfindungen, WUV, Wien, 2004;
Spähtrupp im Niemandsland. Kulturphilosophische Erkundungen, Zsolnay, Wien, 2004;
Ruhm, Tod und Unsterblichkeit. Über den Umgang mit der Endlichkeit, Wien, Zsolnay, 2004;
Der Wille zum Schein. Über Wahrheit und Lüge, Zsolnay, Wien, 2005;
Sören Kierkegaard zur Einführung, Junius, Hamburg, 2006⁴;
Der Wert des Menschen. An den Grenzen des Humanen, Zsolnay, Wien, 2006;
Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft, Zsolnay, Wien, 2006.
Zukunft kommt. Die säkularisierte Heilserwartung und ihre Enttäuschungen, Styria, Wien, 2007;
Die Freiheit des Denkens, Zsolnay, Wien, 2007;
Die Gretchenfrage «Nun sag', wie hast du's mit der Religion?», Facultas Verl.- und Buchhandels-AG, Wien, 2009;
Geld: was die Welt im Innersten zusammenhält?, Zsolnay, Wien, 2009;
Vom Zauber des Schönen: Reiz, Begehren und Zerstörung, Zsolnay, Wien, 2010;
Das Universum der Dinge. Zur Ästhetik des Alltäglichen, Zsolnay, Wien, 2010.

Odo Marquard:

- Apologia del caso*, Il Mulino, Bologna, 1991;
Estetica e anestetica. Considerazioni filosofiche, Il Mulino, Bologna, 1994;
Compensazioni. Antropologia ed estetica, a cura di T. Griffero, Armando, Roma, 2007;
La storia che giudica, la storia che assolve (con Alberto Melloni), Laterza, Roma, 2008;
Skeptische Methode im Blick auf Kant, Alber, Freiburg, 1958;

- Abschied vom Prinzipiellen. Schwierigkeiten mit der Geschichtsphilosophie.* Aufsätze, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1982;
- Krise der Erwartung-Stunde der Erfahrung. Zur ästhetischen Kompensation des modernen Erfahrungsverlustes* [Odo Marquard. Laudatio zum 60. Geburtstag von Hans Robert Jauss], Universitätsverlag, Konstanz, 1982;
- Transzendentaler Idealismus, romantische Naturphilosophie, Psychoanalyse*, J. Dinter, Köln, 1987;
- Apologie des Zufälligen. Philosophische Studien*, Reclam, Stuttgart, 1987;
- Aesthetica und Anaesthetica. Philosophische Überlegungen*, Schönningh, Paderborn et al., 1989 (seconda ed., Fink, München, 2003);
- Glück im Unglück. Philosophische Überlegungen*, W. Fink, München, 1995;
- Philosophie des Stattdessen. Studien*, Reclam, Stuttgart, 2000;
- Skepsis als Philosophie der Endlichkeit*, Bouvier, Bonn, 2002;
- Zukunft braucht Herkunft. Philosophische Essays*, Reclam, Stuttgart, 2003;
- Individuum und Gewaltenteilung. Philosophische Studien*, Reclam, Stuttgart, 2004;
- Skepsis in der Moderne. Philosophische Studien*, Reclam, Stuttgart, 2007.

STUDI E SAGGI

Titoli pubblicati

ARCHITETTURA, STORIA DELL'ARTE E ARCHEOLOGIA

Benelli E., *Archetipi e citazioni nel fashion design*

Benzi S., Bertuzzi L., *Il Palagio di Parte Guelfa a Firenze. Documenti, immagini e percorsi multimediali*

Biagini C. (a cura di), *L'Ospedale degli Infermi di Faenza. Studi per una lettura tipomorfologica dell'edilizia ospedaliera storica*

Frati M., *"De bonis lapidibus concis": la costruzione di Firenze ai tempi di Arnolfo di Cambio. Strumenti, tecniche e maestranze nei cantieri fra XIII e XIV secolo*

Gregotti V., *Una lezione di architettura. Rappresentazione, globalizzazione, interdisciplinarietà*

Maggiore G., *Sulla retorica dell'architettura*

Mazza B., *Le Corbusier e la fotografia. La vérité blanche*

Mazzoni S. (a cura di), *Studi di Archeologia del Vicino Oriente. Scritti degli allievi fiorentini per Paolo Emilio Pecorella*

Messina M.G., *Paul Gauguin. Un esotismo controverso*

Tonelli M.C., *Industrial design: latitudine e longitudine*

CULTURAL STUDIES

Candotti M.P., *Interprétations du discours métalinguistique. La fortune du sūtra A 1.1.68 chez Patañjali et Bhart^hhari*

Nesti A., *Per una mappa delle religioni mondiali*

Nesti A., *Qual è la religione degli italiani? Religioni civili, mondo cattolico, ateismo devoto, fede, laicità*

Rigopoulos A., *The Mahānubhāvs*

Squarcini F. (a cura di), *Boundaries, Dynamics and Construction of Traditions in South Asia*

Vanoli A., *Il mondo musulmano e i volti della guerra. Conflitti, politica e comunicazione nella storia dell'islam*

DIRITTO

Allegretti U., *Democrazia partecipativa. Esperienze e prospettive in Italia e in Europa*

Curreri S., *Democrazia e rappresentanza politica. Dal divieto di mandato al mandato di partito*

Curreri S., *Partiti e gruppi parlamentari nell'ordinamento spagnolo*

Federico V., Fusaro C. (a cura di), *Constitutionalism and Democratic Transitions. Lessons from South Africa*

Fiorita N., *L'Islam spiegato ai miei studenti. Otto lezioni su Islam e diritto*

- Fiorita N., *L'Islam spiegato ai miei studenti. Undici lezioni sul diritto islamico*
- Fossum J.E., Menéndez A.J., *La peculiare costituzione dell'Unione Europea*
- Palazzo F., Bartoli R. (a cura di), *La mediazione penale nel diritto italiano e internazionale*
- Sorace D. (a cura di), *Discipline processuali differenziate nei diritti amministrativi europei*
- Trocker N., De Luca A. (a cura di), *La mediazione civile alla luce della direttiva 2008/52/CE*
- Urso E., *La mediazione familiare. Modelli, principi, obiettivi*

ECONOMIA

- Ciappei C. (a cura di), *La valorizzazione economica delle tipicità rurali tra localismo e globalizzazione*
- Ciappei C., Citti P., Bacci N., Campatelli G., *La metodologia Sei Sigma nei servizi. Un'applicazione ai modelli di gestione finanziaria*
- Ciappei C., Sani A., *Strategie di internazionalizzazione e grande distribuzione nel settore dell'abbigliamento. Focus sulla realtà fiorentina*
- Garofalo G. (a cura di), *Capitalismo distrettuale, localismi d'impresa, globalizzazione*
- Laureti T., *L'efficienza rispetto alla frontiera delle possibilità produttive. Modelli teorici ed analisi empiriche*
- Lazzeretti L. (a cura di), *Art Cities, Cultural Districts and Museums. An Economic and Managerial Study of the Culture Sector in Florence*
- Lazzeretti L. (a cura di), *I sistemi museali in Toscana. Primi risultati di una ricerca sul campo*
- Lazzeretti L., Cinti T., *La valorizzazione economica del patrimonio artistico delle città d'arte. Il restauro artistico a Firenze*
- Lazzeretti L., *Nascita ed evoluzione del distretto orafa di Arezzo, 1947-2001. Primo studio in una prospettiva ecology based*
- Simoni C., *Approccio strategico alla produzione. Oltre la produzione snella*
- Simoni C., *Mastering the Dynamics of Apparel Innovation*

FILOSOFIA

- Baldi M., Desideri F. (a cura di), *Paul Celan. La poesia come frontiera filosofica*
- Barale A., *La malinconia dell'immagine. Rappresentazione e significato in Walter Benjamin e Aby Warburg*
- Berni S., Fadini U., *Linee di fuga. Nietzsche, Foucault, Deleuze*
- Borsari A., *Schopenhauer educatore? Storia e crisi di un'idea tra filosofia morale, estetica e antropologia*
- Brunkhorst H., *Habermas*
- Cambi F., *Pensiero e tempo. Ricerche sullo storicismo critico: figure, modelli, attualità*
- Cambi F., Mari G. (a cura di), *Giulio Preti: intellettuale critico e filosofo attuale*
- Casalini B., Cini L., *Giustizia, uguaglianza e differenza. Una guida alla lettura della filosofia politica contemporanea*
- Desideri F., Matteucci G. (a cura di), *Dall'oggetto estetico all'oggetto artistico*
- Desideri F., Matteucci G. (a cura di), *Estetiche della percezione*
- Di Stasio M., *Alvin Plantinga: conoscenza religiosa e naturalizzazione epistemologica*
- Giovagnoli R., *Autonomy: a Matter of Content*
- Honneth A., *Capitalismo e riconoscimento*
- Sandrini M.G., *La filosofia di R. Carnap tra empirismo e trascendentalismo. (In appendice: R. Carnap Sugli enunciati protocollari, Traduzione e commento di E. Palombi)*

Solinas M., *Psiche: Platone e Freud. Desiderio, sogno, mania, eros*
Valle G., *La vita individuale. L'estetica sociologica di Georg Simmel*

LETTERATURA, FILOLOGIA E LINGUISTICA

Bastianini G., Lapini W., Tulli M., *Harmonia. Scritti di filologia classica in onore di Angelo Casanova*

Bresciani Califano M., *Piccole zone di simmetria. Scrittori del Novecento*

Dei L. (a cura di), *Voci dal mondo per Primo Levi. In memoria, per la memoria*

Filipa L.V., *Altri orientalism. L'India a Firenze 1860-1900*

Francesi J., *Leonardo Sciascia e la funzione sociale degli intellettuali*

Franchini S., *Diventare grandi con il «Pioniere» (1950-1962). Politica, progetti di vita e identità di genere nella piccola posta di un giornalino di sinistra*

Francovich Onesti N., *I nomi degli Ostrogoti*

Frau O., Gragnani C., *Sottoboschi letterari. Sei case studies fra Otto e Novecento. Mara Antelling, Emma Boghen Conigliani, Evelyn, Anna Franchi, Jolanda, Flavia Steno*

Gori B., *La grammatica dei clitici portoghesi. Aspetti sincronici e diacronici*

Keidan A., Alfieri L. (a cura di), *Deissi, riferimento, metafora*

Lopez Cruz H., *America Latina aportes lexicos al italiano contemporaneo*

Pestelli C., *Carlo Antici e l'ideologia della Restaurazione in Italia*

Totaro L., *Ragioni d'amore. Le donne nel Decameron*

POLITICA

Caruso S., *Homo oeconomicus. Paradigma, critiche, revisioni*

De Boni C., *Descrivere il futuro. Scienza e utopia in Francia nell'età del positivismo*

De Boni C. (a cura di), *Lo stato sociale nel pensiero politico contemporaneo. I. L'Ottocento*

De Boni C., *Lo stato sociale nel pensiero politico contemporaneo. Il Novecento. Parte prima: da inizio secolo alla seconda guerra mondiale*

De Boni C. (a cura di), *Lo stato sociale nel pensiero politico contemporaneo. Il Novecento. Parte seconda: dal dopoguerra a oggi*

Gramolati A., Mari G. (a cura di), *Bruno Trentin. Lavoro, libertà, conoscenza*

Ricciuti R., Renda F., *Tra economia e politica: l'internazionalizzazione di Finmeccanica, Eni ed Enel*

Spini D., Fontanella M. (a cura di), *Sognare la politica da Roosevelt a Obama. Il futuro dell'America nella comunicazione politica dei democrats*

Tonini A., Simoni M. (a cura di), *Realtà e memoria di una disfatta. Il Medio Oriente dopo la guerra dei Sei Giorni*

Zolo D., *Tramonto globale. La fame, il patibolo, la guerra*

PSICOLOGIA

Aprile L. (a cura di), *Psicologia dello sviluppo cognitivo-linguistico: tra teoria e intervento*

Barni C., Galli G., *La verifica di una psicoterapia cognitivo-costruttivista sui generis*

Luccio R., Salvadori E., Bachmann C., *La verifica della significatività dell'ipotesi nulla in psicologia*

SOCIOLOGIA

Alacevich F., *Promuovere il dialogo sociale. Le conseguenze dell'Europa sulla regolazione del lavoro*

Battiston S., Mascitelli B., *Il voto italiano all'estero. Riflessioni, esperienze e risultati di un'indagine in Australia*

- Becucci S., Garosi E., *Corpi globali. La prostituzione in Italia*
- Bettin Lattes G., *Giovani Jeunes Jevenes. Rapporto di ricerca sulle nuove generazioni e la politica nell'Europa del sud*
- Bettin Lattes G. (a cura di), *Per leggere la società*
- Bettin Lattes G., Turi P. (a cura di), *La sociologia di Luciano Cavalli*
- Burroni L., Piselli F., Ramella F., Trigilia C., *Città metropolitane e politiche urbane*
- Catarsi E. (a cura di), *Autobiografie scolastiche e scelta universitaria*
- Leonardi L. (a cura di), *Opening the European Box. Towards a New Sociology of Europe*
- Nuvolati G., *Mobilità quotidiana e complessità urbana*
- Nuvolati G., *L'interpretazione dei luoghi. Flânerie come esperienza di vita*
- Ramella F., Trigilia C. (a cura di), *Reti sociali e innovazione. I sistemi locali dell'informatica*
- Rondinone A., *Donne mancanti. Un'analisi geografica del disequilibrio di genere in India*

STORIA E SOCIOLOGIA DELLA SCIENZA

- Angotti F., Pelosi G., Soldani S. (a cura di), *Alle radici della moderna ingegneria. Competenze e opportunità nella Firenze dell'Ottocento*
- Cabras P.L., Chiti S., Lippi D. (a cura di), *Joseph Guillaume Desmaysons Dupallans. La Francia alla ricerca del modello e l'Italia dei manicomio nel 1840*
- Cartocci A., *La matematica degli Egizi. I papiri matematici del Medio Regno*
- Guatelli F. (a cura di), *Scienza e opinione pubblica. Una relazione da ridefinire*
- Massai V., *Angelo Gatti (1724-1798)*
- Meurig T.J., *Michael Faraday. La storia romantica di un genio*

STUDI DI BIOETICA

- Baldini G., Soldano M. (a cura di), *Nascere e morire: quando decido io? Italia ed Europa a confronto*
- Baldini G., Soldano M. (a cura di), *Tecnologie riproduttive e tutela della persona. Verso un comune diritto europeo per la bioetica*
- Bucelli A. (a cura di), *Produrre uomini. Procreazione assistita: un'indagine multidisciplinare*
- Costa G., *Scelte procreative e responsabilità. Genetica, giustizia, obblighi verso le generazioni future*
- Galletti M., Zullo S. (a cura di), *La vita prima della fine. Lo stato vegetativo tra etica, religione e diritto*
- Mannaioni P.F., Mannaioni G., Masini E. (a cura di), *Club drugs. Cosa sono e cosa fanno*

